



universität
wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

„Person Centered Teacher Training - Vorbereitung eines
personenorientierten Lernangebots in einem
Technologie-erweiterten Kontext für Studierende des
Lehramts Informatik“

Verfasser

David Haselberger

angestrebter akademischer Grad

Magister der Philosophie (Mag.phil.)

Wien, 2010

Studienkennzahl lt. Studienblatt:
Studienrichtung lt. Studienblatt:
Betreuerin:

A 190 299 884
Lehramt Psychologie/Philosophie und Informatik/Informatikmanagement
ao. Univ. Prof. Dipl.-Ing. Dr. Renate Motschnig

„Hiermit erkläre ich, dass ich diese Arbeit selbständig verfasst habe, dass ich die verwendeten Quellen und Hilfsmittel vollständig angegeben habe und dass ich die Stellen der Arbeit – einschließlich Tabellen, Karten und Abbildungen –, die anderen Werken oder dem Internet im Wortlaut oder dem Sinn nach entnommen sind, auf jeden Fall unter Angabe der Quelle als Entlehnung kenntlich gemacht habe. Ich habe mich bemüht, sämtliche Inhaber der Bildrechte ausfindig zu machen und ihre Zustimmung zur Verwendung der Bilder in dieser Arbeit eingeholt. Sollte dennoch eine Urheberrechtsverletzung bekannt werden, ersuche ich um Meldung bei mir.“

Wien, 2. 2. 2010

Abstract

Numerous studies show that realness, unconditional positive regard and empathic understanding of teachers effectively influence cognitive, social and emotional development of learners. Carl Rogers, founder of the person-centered approach, terms learning that involves thought as well as social skills and feelings, *significant learning* and focuses on the relationship between learners and teachers as the most important factor for such learning to happen.

Active, empathic listening, dialogue with learners and non-directive activities in learning situations can be presented as being promotive for persistent learning. The teacher can be seen in a process of personal development and enhancement, continually reflecting his/her own behavior in the encounter with learners and flexibly adapting to learning situations if necessary.

Modern information- and communication technologies can be applied to support a person-centered learning atmosphere, for example, to provide online resources or to facilitate contact between learners apart from face-to-face meetings.

Furthermore, through modeling blended learning courses, learning situations composed of eLearning elements and present meetings interacting synergistically, by means of PCeL-Patterns, patterns based on person-centered eLearning, learning activities can be described transparently and clearly and a basis for evaluation of different pattern constellations and for improvement of person-centered blended learning settings can be formed.

During this thesis, several students, who had participated in a person-centered blended learning course at university, were asked about the effects of the experiences they could make in that learning situation, appropriate application of eLearning elements in blended learning environments and possible ways of constructing beneficial person-centered learning proposals at university, especially for students in teacher training.

The results of a qualitative content analysis of those interviews and the theoretical considerations of a person-centered perspective on teaching and learning in a technology-enhanced context, as explicated in this thesis, constitute the basis for the design of a person-centered blended learning course for teacher training at university.

Zusammenfassung

In zahlreichen Studien konnte festgestellt werden, dass Echtheit, bedingungslose positive Wertschätzung und einführendes Verstehen von Lehrpersonen effektiv auf die kognitive, soziale und emotionale Entwicklung Lernender wirken. Carl Rogers, Begründer des personenzentrierten Ansatzes, nennt Lernen, bei dem neben kognitiven Überlegungen auch soziale Fähigkeiten und Fertigkeiten, sowie Gefühle beteiligt sind, „*signifikantes Lernen*“ und fokussiert die Beziehung zwischen Lernenden und Lehrperson als wichtigsten Faktor dafür, ob derartiges Lernen möglich ist.

Aktives, empathisches Zuhören, Dialoge mit Lernenden sowie nicht-direktive Einzelaktivitäten in Lernsituationen können als förderlich für nachhaltiges Lernen vorgestellt werden. Die Lehrperson kann in einem Prozess der persönlichen Entwicklung und Erweiterung betrachtet werden, in dem sie kontinuierlich ihre Handlungsweisen in der Begegnung mit Lernenden reflektiert und gegebenenfalls flexibel an Lernsituationen anpasst.

Moderne Informations- und Kommunikationstechnologien können unterstützend für eine personenzentrierte Lernatmosphäre eingesetzt werden, um etwa Online Ressourcen bereitzustellen oder Kontakt zwischen Lernenden auch ausserhalb von präsenten Treffen zu ermöglichen.

Weiters können durch die Modellierung von Blended Learning Kursen, Lernsituationen bei denen eLearning Elemente und präsente Treffen synergetisch zusammenwirken, mit Hilfe von PCeL-Patterns, „*Mustern*“, die auf personenzentriertem eLearning beruhen, Lern-Aktivitäten transparent gemacht, in klarer Form dargestellt werden sowie eine Basis für die Evaluierung unterschiedlicher Pattern-Konstellationen und die Verbesserung von personenzentrierten Blended Learning Settings geschaffen werden.

Mehrere Studierende, welche ein personenzentriertes universitäres Blended Learning Seminar besucht hatten, wurden im Zuge dieser Arbeit zur Nachhaltigkeit der Erfahrungen, welche in dieser Lernsituation gemacht werden konnten, dem adäquaten Einsatz von eLearning Elementen in Blended Learning Lernumgebungen und zu Möglichkeiten der Gestaltung von förderlichem personenzentriertem, universitärem Lernangebot, insbesondere für Studierende des Lehramts, befragt.

Die Ergebnisse einer qualitativen Inhaltsanalyse der Interviews bilden zusammen mit den in dieser Arbeit angeführten theoretischen Betrachtungen einer personenzentrierten Perspektive zu Lehren und Lernen in einem Technologie-erweiterten Kontext die Grundlage für den Entwurf eines personenzentrierten Blended Learning Kurses zur universitären Lehrer/innenausbildung.

Inhaltsverzeichnis

Abbildungsverzeichnis	xv
Tabellenverzeichnis	xvii
Abkürzungen	xviii
1. Motivation	1
2. Einleitung	3
2.1. Relevanz des Themas	3
2.2. Arbeits-Hypothese	6
2.3. Methode	7
2.4. Aufbau	7
 I. Theoretische Betrachtungen	 10
3. Anlässe (und Hindernisse) für personenzentrierten Unterricht	11
4. Eine konstruktivistische Lerntheorie(?)	16
4.1. Lernen und Programmieren	16
4.1.1. Über Kommunikation	19
4.2. Didaktische Implikationen	21
4.3. Eine orthogonale Perspektive zum Lernen	22
4.3.1. Konstruktivismus und der personenzentrierte Ansatz - Eine Zusammen- schau	22
4.3.2. Wahrnehmungslernen	23
4.3.3. Paulo Freires Pädagogik - Ein Beispiel der Verwirklichung signifi- kanten Lernens	25
4.3.4. Persönlich bedeutsames Lernen in einem technologie-erweiterten Kontext - Seymour Papert	26
4.3.5. Personenzentrierte Aspekte in der Reformpädagogik und daran an- schliessende Konzepte	28
4.3.6. Lernerzentrierter Unterricht - Barbara L. McCombs	29
4.3.7. Behaviorismus und ganzheitliches Lernen	30
4.3.8. Ein Blick auf die Psychotherapieforschung	31

5. Prinzipien förderlicher zwischenmenschlicher Beziehungen	32
5.1. Grundlegende Annahmen	34
5.1.1. Persönlichkeit und Verhalten	34
5.1.2. Unterrichten und Lernen	39
5.2. Notwendige und hinreichende Bedingungen	40
5.2.1. Kontakt	43
5.2.2. Zustand des nächsten, möglichen organismischen Wachstums	44
5.2.3. Echtheit	45
5.2.4. Bedingungslose, positive Beachtung	47
5.2.5. Empathie	48
5.2.6. Minimale Wahrnehmung	51
5.3. Signifikantes Lernen als Persönlichkeitswachstum	51
5.3.1. Aktualisierungstendenz	53
5.3.2. Der Entwicklungsprozess	55
5.3.3. Das Ziel	59
 6. Die Lehrperson als Fazilitator/in	 61
6.1. Eine Vorbedingung	61
6.2. Lernförderung und Management	61
6.3. Eine kontinuierliche Auf-Gabe	65
6.4. Förderliche Kommunikation	66
6.4.1. Aktives Zuhören	66
6.4.2. Dialog	69
6.5. Fazilitatives Verhalten in Lernsituationen	76
6.5.1. Das Konzept der Flexibilität	77
6.5.2. Wege zu einer persönlichen Didaktik	78
6.5.3. Nicht-direktive Einzeltätigkeiten	85
6.6. Grenzen	100
6.6.1. Disziplin	100
6.6.2. Curriculum	101
6.6.3. Noten	104
6.6.4. Zeit und Raum	108
6.7. Selbstevaluation	109
 7. Computertechnologie zur Unterstützung signifikanten Lernens	 112
7.1. Definitionsversuche	112
7.1.1. Neue Medien	112
7.1.2. eLearning	113
7.1.3. Blended Learning	113
7.2. eLearning: Vor- und Nachteile	114
7.3. Person-Centered eLearning	115
7.3.1. Primäre Hypothesen	115

7.3.2.	Die notwendigen und hinreichenden Bedingungen in einem technologie- erweiterten Kontext	118
7.3.3.	Das Web als Ressource	121
7.3.4.	Social Network Services als Weg der Begünstigung von Kontakt	124
7.3.5.	Transparentes Kurs-Design	127
7.3.6.	Informations- und Kommunikationstechnologie bei nicht-direktiven Einzelaktivitäten	154
7.4.	Die Förderung von problemorientiertem, syntonischem Lernen	164
7.4.1.	LOGO	165
7.4.2.	Squeak Smalltalk	167

II. Empirische Auswertungen 169

8. Methodische Vorgangsweise 170

8.1.	Festlegung des Materials	171
8.2.	Analyse der Entstehungssituation	172
8.2.1.	Problemzentrierte Interviews	173
8.2.2.	Angaben zu den interviewten Personen	176
8.2.3.	Gesprächssettings	178
8.3.	Formale Charakteristika des Materials	178
8.4.	Richtung der Analyse	178
8.5.	Fragestellungen	179
8.6.	Bestimmung der Analysetechnik(en) und Festlegung des Ablaufmodells	180
8.6.1.	Inhaltlich strukturierende Analyse	181
8.7.	Festlegung der Analyseeinheiten	181
8.8.	Bildung und Validierung des Kategoriensystems	181

9. Auswertung und Interpretation der Interviews 183

9.1.	Dimension: Persönlich wahrgenommene Auswirkungen von Erfahrungen, die in universitären, am personenzentrierten Ansatz orientierten Lernsitua- tionen gemacht werden können, auf Lern- und Entwicklungsbereiche	183
9.1.1.	Ausprägung: Einfluss eines personenzentrierten Klimas im Rah- men einer universitären Lehrveranstaltung auf Kommunikations- verhalten	183
9.1.2.	Ausprägung: Einfluss der Erfahrungen, die in einem universitären personenzentrierten Setting gemacht werden können, auf Entwick- lungsbereiche im Kontext des Studiums	186
9.1.3.	Ausprägung: Einfluss von Erfahrungen, die in einem universitären personenzentrierten Klima gemacht werden können, im Bezug auf mögliche zukünftige Tätigkeit im Bildungsbereich	187

9.1.4.	Ausprägung: Persönliche Entwicklung durch personenzentrierte Kommunikation	189
9.1.5.	Ausprägung: Erleben von gemeinsamer Bestimmung von Lernaktivitäten	192
9.1.6.	Ausprägung: Relevanz personenzentriert gestalteter Lehrveranstaltungen für die eigene Entwicklung im Vergleich mit anderen Lehrveranstaltungen	193
9.2.	Dimension: Adäquater Einsatz von eLearning Elementen, um signifikantes Lernen zu unterstützen	196
9.2.1.	Ausprägung: Bedeutsamkeit von eLearning-Komponenten in einem personenzentrierten Setting	196
9.2.2.	Ausprägung: Qualifikationskriterien für eLearning Elemente zur Unterstützung signifikanten Lernens	197
9.2.3.	Ausprägung: eLearning Elemente zur Unterstützung der eigenen Lernerfahrung in Lehrveranstaltungen, die am personenzentrierten Ansatz orientiert sind	198
9.2.4.	Ausprägung: eLearning Elemente zur Vertiefung von Erfahrungslernen in Lehrveranstaltungen, die am personenzentrierten Ansatz orientiert sind	199
9.2.5.	Ausprägung: eLearning Elemente zur Unterstützung der eigenen Orientierung in Lehrveranstaltungen, die am personenzentrierten Ansatz orientiert sind	201
9.2.6.	Ausprägung: eLearning Elemente zur Unterstützung selbstbestimmten Lernens	202
9.2.7.	Ausprägung: eLearning Elemente zur Unterstützung von Gruppenprozessen	204
9.2.8.	Ausprägung: eLearning Elemente, die im Kontext von Evaluationen als förderlich erkannt werden	206
9.2.9.	Ausprägung: Lernmöglichkeiten durch online durchgeführte schriftliche, persönliche Reflexion	207
9.2.10.	Ausprägung: Entwicklungsmöglichkeiten durch offenes Online Feedback	208
9.2.11.	Ausprägung: eLearning Elemente, welche wenig geeignet für signifikantes Lernen empfunden werden	210
9.2.12.	Ausprägung: Aspekte signifikanten Lernens, die nicht durch eLearning realisiert werden können	211
9.3.	Dimension: Gestaltung eines personenzentrierten Klimas in universitärem oder schulischem Kontext, sodass Gruppen- und persönliche Entwicklungsprozesse gefördert werden	213
9.3.1.	Ausprägung: Abstimmung von eLearning und Präsenzeinheiten	213
9.3.2.	Ausprägung: Wechselbeziehung zwischen Theorie und Praxis	214

9.3.3.	Ausprägung: Räumliche Strukturierung eines personenzentrierten Settings im Kontext eines universitären Kurses	216
9.3.4.	Ausprägung: Zeitliche Strukturierung eines personenzentrierten Settings im Kontext eines universitären Kurses	217
9.3.5.	Ausprägung: Rahmenbedingungen für nicht-direktive Gruppenprozesse in einem personenzentrierten Setting im Kontext eines universitären Kurses	218
9.3.6.	Ausprägung: Rahmenbedingungen für persönliches Engagement in einem personenzentrierten Setting im Kontext eines universitären Kurses	220
9.3.7.	Ausprägung: Möglichkeiten der Vertiefung von Erfahrungslernen .	222
9.3.8.	Ausprägung: Entwicklungsfördernde Formen der Evaluation . . .	223
9.3.9.	Ausprägung: Bevorzugte Evaluationsformen zur Leistungsbeurteilung	226
9.3.10.	Ausprägung: Entwicklungsförderliche Aspekte eines personenzentrierten Klimas in Betracht der universitären Lehrer/innenausbildung	227
9.3.11.	Ausprägung: Themengebiete, die in einem universitären Kurs zur Lehrer/innenausbildung unbedingt anzusprechen sind	229
9.3.12.	Ausprägung: eLearning Einsatz im schulischen Kontext	232
9.3.13.	Ausprägung: Personenzentrierter Informatikunterricht	233
9.3.14.	Ausprägung: Zusammenstellung von eLearning-Komponenten für einen universitären Kurs zur Lehrer/innenausbildung, der am personenzentrierten Ansatz orientiert ist	234
9.4.	Zusammenfassende Interpretation	235
9.4.1.	Persönlich wahrgenommene Auswirkungen von Erfahrungen, die in universitären, am personenzentrierten Ansatz orientierten Lernsituationen gemacht werden können, auf Lern- und Entwicklungsbereiche	236
9.4.2.	Adäquater Einsatz von eLearning Elementen, um signifikantes Lernen zu unterstützen	236
9.4.3.	Gestaltung eines personenzentrierten Klimas in universitärem oder schulischem Kontext, sodass Gruppen- und persönliche Entwicklungsprozesse gefördert werden	237

III. Ausarbeitungen 239

10. Kurs-Template 240

10.1.	Generelle Information	240
10.1.1.	Lernziele (student-centered learning outcomes)	240
10.1.2.	Inhalte	240
10.2.	Aktivitätsmodell	240

10.2.1. Beschreibung	242
10.2.2. Verwendete Patterns	242
10.3. Action Research	242
11. Significant Learning Lab	243
11.1. Generelle Information	243
11.1.1. Lernziele (student-centered learning outcomes)	243
11.1.2. Inhalte	244
11.2. Aktivitätsmodell	245
11.2.1. Beschreibung	246
11.2.2. Verwendete Patterns	247
11.3. Action Research	249
12. Significant Learning Lab - Informatik	250
12.1. Generelle Information	250
12.2. Lernziele (student-centered learning outcomes)	250
12.2.1. Inhalte	250
12.3. Aktivitätsmodell	251
12.3.1. Vorschläge für Informatik-bezogene Problem Proposals	251
12.4. Action Research	252
IV. Conclusio	253
13. Conclusio	254
13.1. Zusammenfassung	254
13.2. Weiterführende Überlegungen	257
Anhang	259
Literaturverzeichnis	501

Abbildungsverzeichnis

2.1. Aufbau der Arbeit	8
5.1. Synergetische Beziehung zwischen Echtheit, bedingungslose, positive Wert- schätzung und Empathie	43
5.2. Signifikantes, ganzheitliches Lernen, <i>übernommen und adaptiert aus:</i> (Motschnig- Pitrik und Mallich, 2002, S. 4, vgl.)	53
5.3. Reziproke Wechselwirkungen der Prozessbedingungen	56
5.4. Eine schematische Darstellung des Entwicklungsprozesses, <i>übernommen und adaptiert aus:</i> (Rogers, 1983/2005, S. 452/456, vgl.)	57
6.1. Das instruktionale Kontinuum, <i>übernommen und adaptiert aus:</i> (Rogers und Freiberg, 1994, S. 190, vgl.)	80
7.1. Die drei Ebenen des Lernens bei konventionellem Unterricht und bei PCeL, <i>übernommen aus:</i> (Derntl, 2005b, S. 31)	116
7.2. Eine Tag-Cloud der meistbenutzten Tags der Webseite flickr.com, Jakob Voss, http://de.wikipedia.org/w/index.php?title=Datei:TagCloudBasedOn- Flickr.png , letzter Besuch: 15. November 2009	122
7.3. UML Anfangszustand	133
7.4. UML Aktivität	133
7.5. UML Zusammengesetzte Aktivität	134
7.6. UML Übergang	134
7.7. UML Gleichzeitige Übergänge	135
7.8. UML Entscheidung(Verzweigung)	136
7.9. UML Endzustand	136
7.10. UML Verantwortlichkeitsbereiche, <i>übernommen aus:</i> (Derntl, 2005a, S. 11)	137
7.11. (1), (2) und (3) zeigen unterschiedliche Präsentationsmöglichkeiten von Einschränkungen, <i>übernommen aus:</i> (Derntl, 2005b, S. 86)	138
7.12. PCeL UML Stereotyp «Pattern»	139
7.13. PCeL UML Stereotyp «web-based»	140
7.14. PCeL UML Stereotyp «present»	140
7.15. PCeL UML Stereotyp «blended»	140
7.16. http://elearn.pri.univie.ac.at/patterns/?package=CourseTypes , letzter Be- such: 15. November 2009	142
7.17. http://elearn.pri.univie.ac.at/patterns/?package=Evaluation , letzter Be- such: 15. November 2009	143

7.18. http://elearn.pri.univie.ac.at/patterns/?package=General , letzter Besuch: 15. November 2009	143
7.19. http://elearn.pri.univie.ac.at/patterns/?package=Feedback , letzter Besuch: 15. November 2009	143
7.20. http://elearn.pri.univie.ac.at/patterns/?package=InteractiveElements , letz- ter Besuch: 15. November 2009	144
7.21. http://elearn.pri.univie.ac.at/patterns/?package=ProjectBasedLearning , letz- ter Besuch: 15. November 2009	144
7.22. LOGO Square	166
7.23. Ein Objekt „ <i>Automobil</i> “ in Squeak Samlltalk, das ähnlich der Schildkröte in LOGO über einfache Befehle gesteuert werden kann, OLPC user: Jaco- bolus, http://de.wikipedia.org/w/index.php?title=Datei:EToys_on_OLPC- dual_mode_display.jpg , letzter Besuch: 15. November 2009	168
10.1. UML PCeL Aktivitätsdiagramm Legende, <i>übernommen und adaptiert aus:</i> (Derntl, 2005a, S. 8, vgl.)	241
11.1. Significant Learning Lab Aktivitätsmodell	245
11.2. http://elearn.pri.univie.ac.at/patterns/?pattern=StaffMeeting , letzter Be- such: 24. November 2009	247

Tabellenverzeichnis

7.1. Beispiel eines Lernvertrags, <i>übernommen und adaptiert aus:</i> (Bauer u. a., 2006, S. 20, vgl.)	161
7.2. PCeL Patterns für nicht-direktive Tätigkeiten, <i>übernommen aus:</i> (Derntl, 2005b, S. 164)	163
7.3. Frei zugängliche LOGO-Lernumgebungen	165
8.1. Angaben zu den interviewten Personen	177

Abkürzungen

<i>Anm. d. Aut.</i>	Anmerkung des Autors
<i>et al.</i>	et alii/ae, und andere
<i>etc.</i>	et cetera, und so weiter
<i>PCeL</i>	person-centered eLearning, personzentriertes eLearning
<i>sic</i>	so
<i>u. a.</i>	und andere
<i>usw.</i>	und so weiter
<i>vgl.</i>	Vergleich
<i>VoIP</i>	voice over IP, Internettelefonie
<i>z. B.</i>	zum Beispiel

1. Motivation

Während des Lehramt-Studiums „Informatik und Informatikmanagement/Psychologie und Philosophie“ wurde der Autor des vorliegenden Werks mit unterschiedlichen Lehrstilen und Lernsituationen konfrontiert. Auffallend ist, dass Lehrveranstaltungen, welche in guter Erinnerung behalten wurden und bei denen der Autor überzeugt ist, persönlich am meisten davon profitiert zu haben, ähnliche grundlegende Momente aufwiesen.

Diese umfassten einerseits den Eindruck, welchen die jeweilige Lehrperson hinterlassen hatte. War diese verständnisvoll, offen für Diskussionen, welche von Studierenden angeregt wurden, einfühlend in so fern als dass sie Standpunkte der Lernenden nachzuvollziehen versuchte und humorvoll, so fühlte sich der Autor meist angeregt, sich ausführlicher für das jeweilige Fach vorzubereiten.

Weiters war die Form, in welcher ein Kurs abgehalten wurde, entscheidend, ob Interesse für die weitere Beschäftigung mit einem Gebiet und der intensiveren Auseinandersetzung damit geweckt wurde. Konnten Studierende sich untereinander und mit den Vortragenden auf unterschiedliche Weise austauschen, etwa in Diskussionsrunden, per eMail oder in Internetforen, und war man als Studierende/r mehr oder weniger mitverantwortlich für die Gestaltung des jeweiligen Lehrangebots, so war dies manchmal herausfordernd, doch alles in allem sehr angenehm, da man einerseits die eigenen Fähigkeiten im Umgang mit anderen verfeinern konnte und darüber hinaus die Möglichkeit hatte, sich mit Bereichen auseinanderzusetzen, die einem persönlich wichtig waren.

In besonderer Weise fand der Autor die Seminare, welche nach personenzentrierten Gesichtspunkten geleitet wurden, ansprechend, da diese zusätzlich zu einer riesigen Fülle an Information Platz für persönliches Einbringen und persönlichen Ausdruck boten, wodurch ein Lernen ermöglicht wurde, welches Carl Rogers als „signifikantes Lernen“ (Rogers, 1973/2004, S. 274) bezeichnet und bei dem der Mensch mit seinem Wissen, seinen Fähigkeiten und seinen Emotionen in das Zentrum der Überlegungen rückt (Motschnig-Pitrik, 2005, S.4, vgl.).

In Reflexion der eigenen Erfahrungen und in Anbetracht der Ergebnisse umfassender Studien (Cornelius-White, 2007b) ist der Autor der Ansicht, dass diese Art des Unterrichtens und Lernens, welche schon vor einem halben Jahrhundert propagiert und erforscht, jedoch bis heute nicht weitgehend gefördert wurde, Lehramtstudent/innen, insbesondere des Fachs „Informatik und Informationsmanagement“ zugänglich gemacht werden sollte, damit diesen eine Möglichkeit geboten wird, sich persönlich und insbesondere als zukünftige Lehrperson in je individueller Weise weiterzubilden und in weiterer Folge eine Basis und Anlaufstelle für personenzentrierten Unterricht an der Schule geschaffen werden kann.

Da Lehrpersonen im Informatikunterricht mehr Freiraum zur Gestaltung der Lernatmosphäre haben als es in anderen Fächern der Fall ist, scheint Informatik besonders gut geeignet zu sein, um personenzentriertes Lernen zu ermöglichen. Überlegungen in dieser Arbeit gehen von Informatikkompetenzen aus, sollen jedoch auf andere Fachbereiche einfach anpassbar sein.

2. Einleitung

2.1. Relevanz des Themas

Die vorliegende Arbeit ist von der Annahme geleitet, dass Unterricht im Sinne eines personenzentrierten Ansatzes, so wie ihn Carl Rogers prägte, signifikantes Lernen fördert. Signifikantes Lernen geht über reines Faktensammeln hinaus. *„Es ist ein Lernen, das etwas ändert - im Verhalten des einzelnen, in den von ihm zukünftig einzuschlagenden Handlungsweisen, in seinen Einstellungen und in seiner Persönlichkeit. Es ist ein durchdringendes Lernen, nicht nur eine Zunahme an Wissen, sondern etwas, das jeden Teil seiner Existenz betrifft und durchdringt (Rogers, 1973/2004, S. 274).“*

Eine große Anzahl an Studien (Cornelius-White, 2007b, S. 22, vgl.), (Rogers, 1983, S. 197-217, vgl.), (Tausch und Tausch, 1998, vgl.) belegt, dass ein Zusammenhang zwischen einem personenzentrierten Setting und folgenden Ergebnissen bei Lernenden besteht:

- Stärkere Beteiligung
- Intensiveres kritisches Denken
- Mehr Zufriedenheit
- Geringere Durchfallrate
- Stärkeres Selbstwertgefühl
- Höhere verbale Leistungen
- Höhere Leistung in Mathematik
- Mehr positive Motivation
- Stärkere soziale Vernetzung
- Bessere Noten
- Weniger störendes Verhalten
- Mehr Anwesenheit
- Stärkere Wahrnehmung der eigenen Leistung
- Mehr kreatives Denken und Spontanität (Rogers, 1983, S. 203, vgl.)

Wird der Fokus auf Lehrpersonen gesetzt, welche ihren Unterricht dem personenzentrierten Ansatz folgend gestalten, so kann festgehalten werden, dass sie (Rogers, 1984, S. 164, vgl.):

- stärker auf die Gefühle der Schüler/innen eingehen,
- im Unterricht mehr Gedanken der Schüler/innen aufgreifen,
- mehr mit den Schüler/innen diskutieren(Dialoge),
- die Schüler öfter loben,
- mit mehr Übereinstimmung sprechen (weniger ritualisiert),
- die Lerninhalte stärker auf den individuellen Bezugsrahmen der Lernenden zuschneiden,
- im Unterricht öfter lächeln.

Besonders in Hinblick auf den Informatikunterricht bietet die Unterstützung eines lernerfördernden Klimas Möglichkeiten, um Schüler/innen mit ihren je unterschiedlichen Einstellungen, Interessen und Fähigkeiten in ihrer individuellen Entwicklung zu unterstützen, da personenzentriertes Lernen (Motschnig-Pitrik, 2004, S. 15):

- *„eigeninitiativ, anders ausgedrückt, selbstgesteuert ist,“*
- *„auf die Lösung realer, authentischer Probleme abzielt,“*
- *„mit interpersonellen Beziehungen, die das Klima prägen, eng verknüpft ist und folglich nur in Beziehungen mit anderen erfolgen kann,“*
- *„durch ein reichhaltiges, breites Angebot an Informationen und Möglichkeiten unterstützt wird,“*
- *„zwar einer Art des Seins (die Grundhaltungen zeichnen ein („Way of being“)) entspringt, sich jedoch in zielgerichtetem Verhalten, also auch Handeln, äußert.“*

Um eine Gruppe nach personenzentrierten Gesichtspunkten zu begleiten, ist es notwendig, das traditionelle Bild des Lehrers als Lenker und Anführer etwas beiseite zu schieben und sich stattdessen auf den Prozess, welcher in einer derartigen Gruppe stattfindet wie jede/r andere Teilnehmer/in als ganze Person, intellektuell sowie emotional, einzulassen. Carl Rogers zeigt auf, dass es sich bei einer solchen unterstützenden, helfenden Tätigkeit weniger um kompakte, linear anwendbare Methoden als vielmehr um Kompetenzen handelt, die vorwiegend durch Erfahrung erworben und verfeinert werden können (Rogers und Rosenberg, 1980, S. 85, vgl.). Die Bereitstellung der Möglichkeit, Erfahrungen im Umgang mit anderen sammeln zu können, bei welchen durch den Versuch, sich kongruent, akzeptierend und empathisch zu verhalten, der Mensch mit seinen Gefühlen und

seinem Wissen ins Zentrum der Kommunikation rückt, stellt einen der Antriebspunkte für eine sorgfältige Ausarbeitung eines personenzentrierten Angebots in der universitären Lehrer/innenausbildung dar.

Neben der flexiblen, helfenden (Rogers, 1983/2005, S. 349, vgl.) Rolle, welche unterstützende Lehrpersonen in einer personenzentrierten Gruppe einnehmen, ist besonders das vorhandene Setting und die Wahrnehmung desselben durch Lernende ausschlaggebend dafür, ob signifikantes, persönlich wertvolles Lernen stattfinden kann (Motschnig-Pitrik, 2004, vgl.), (Motschnig-Pitrik, 2005, S. 15, vgl.). Um ein Lernklima zu schaffen, in welchem Akzeptanz und emphatisches Verstehen ausgedrückt werden können und jede/r Lernende sich in einer für sie/ihn geeigneten, persönlich ansprechenden Weise weiterbilden und darüber hinaus aus der aufgewandten Zeit tiefgreifenden Wert schöpfen kann, ist es im höchsten Maße wichtig, eine große Auswahl an Ressourcen bereitzustellen, den Rahmen des Angebots grob zu strukturieren und klar abzugrenzen, ein geeignetes Bewertungsschema für zu erbringende Leistungen gemeinsam mit Lernenden zu erarbeiten und fortlaufend Evaluierungen zur Angemessenheit der Unterlagen, der Art und Weise der Unterstützung durch die Lehrperson oder des subjektiven Lerngehalts durchzuführen (Motschnig-Pitrik, 2006, S. 109, vgl.), (Motschnig-Pitrik, 2005, S. 9/10, vgl.).

Eine weitere Annahme, auf welche sich das vorliegende Werk stützt, besteht in der Überzeugung, dass neue Medien, insbesondere die Möglichkeiten, virtuelle Lerncommunities zu schaffen, die riesige Fülle an Information im Internet zu nutzen, Online-Feedback-Möglichkeiten einzurichten und ähnliches, sich sehr gut dazu eignen, einen personenzentrierten Unterricht zu fördern.

Beim Konzept des Person Centered eLearning wird besonders Bedacht darauf genommen, dass es eines enormen Zeitaufwands von Lehrpersonen bedarf, wenn in Lehrveranstaltungen auf Interessen Einzelner oder kleiner Gruppen eingegangen werden sollte. Neue Technologien können eingesetzt werden, um Ressourcen im Internet, konkret auf Lernplattformen bereitzustellen. Darüber hinaus kann das „*world wide web*“ als Wissensquelle genutzt werden. Das Einrichten einer Kurs-Homepage erleichtert Organisation und Strukturierung von Lernangebot. Weblogs, Chatrooms, Internetforen und ähnliche Tools zur sozialen Vernetzung können für den Austausch unter Teilnehmer/innen, zwischen Lehrpersonen und Teilnehmer/innen oder zur Kommunikation zwischen den fazilitativ wirkenden Lehrpersonen in Anspruch genommen werden.

Darüber hinaus bieten neue Medien unterschiedliche, ansprechende Möglichkeiten zur Kursevaluation oder zur Gestaltung von Abgaben als Benotungsbedingungen (Motschnig-Pitrik, 2005, S. 9f, vgl.), (Derntl, 2005b, S. 29, vgl.). Somit können Lehrpersonen mehr Zeit damit verbringen, ihre Fähigkeiten im Zuhören und Verstehen der Anliegen von Lernenden zu erweitern, zu kommunizieren, spezielles Material bereitzustellen und förderlich und unterstützend zu wirken.

Die Zusammenstellung von Person Centered eLearning Elementen kann unter anderem auf Basis von Patterns erfolgen. Kursstrukturen werden hierbei in konventioneller Form, mit Hilfe von UML-Aktivitätsdiagrammen, modelliert und bei der Anwendung evaluiert. Ist ein Szenario in der Praxis erfolgreich, so können daraus generische Patterns abgeleitet

und als eLearning Module bereitgestellt werden (Motschnig-Pitrik, 2005, S. 10, vgl.). Ein Repository derartiger Patterns, auf welches in dieser Arbeit näher eingegangen wird, ist unter <http://elearn.pri.univie.ac.at/patterns/>¹ zu erreichen (Derntl, 2005b, S. 169, vgl.).

2.2. Arbeits-Hypothese

Mein primäres Forschungsinteresse in dieser Arbeit besteht darin, unter Berücksichtigung des PCeL-Konzepts Wege zu erkunden, um den personenzentrierten Ansatz in der universitären Lehrer/innenausbildung, insbesondere für das Fach Informatik und Informationsmanagement, zu etablieren.

Die Ergebnisse dieser Analyse werden als Ausgangspunkt für die exemplarische, praxisbezogene Ausarbeitung eines Blended Learning Seminars herangezogen, in welchem grundlegende, für den Lehrberuf generell und im Speziellen für den Informatikunterricht als bedeutsam erachtete Konzepte des personenzentrierten Ansatzes vermittelt werden sollten. Hierbei sollten generelle Ziele des personenzentrierten Lernens berücksichtigt und zum Ausdruck kommen. Diese umfassen (Rogers, 1983, S. 3, vgl.), (Motschnig-Pitrik, 2004, S. 7):

- „Praktizieren eines partizipatorischen Ansatzes in allen Aspekten des Lernens und der Entscheidungsfindung;“
- „Schaffung eines vertrauensvollen Klimas, in dem die Neugierde und der natürliche Wissenstrieb sich am besten entfalten und wachsen können;“
- „Die Unterstützung der Lernenden bei der Erreichung jener Ergebnisse, die sie selbst anstreben und für wesentlich erachten, um ihren Selbstwert und ihr Vertrauen aufzubauen, bei gleichzeitiger Einhaltung des Lehrplans“
- „Entdecken der Spannung, die im selbst initiierten Lernen steckt, die Studierende dazu führt, lebenslange Lerner zu werden;“
- „Entwicklung der Grundhaltungen der Echtheit, Authentizität oder Transparenz, des Respekts oder der Akzeptanz und des tiefen Verstehens, welche die Forschung als höchst effektiv für die Förderung von Lernprozessen nachgewiesen hat;“
- „Unterstützung der Lehrenden in deren Fähigkeiten, aus den Interaktion(en, Anm. des Autors) mit Lernenden Bereicherung und Persönlichkeitswachstum zu erfahren.“

¹Zuletzt besucht: 3. März 2010

2.3. Methode

Anhand unterschiedlicher Artikel und Studien sollen Kernelemente des personenzentrierten Ansatzes nach Carl Rogers dargestellt werden. Ergänzend soll, einer phänomenologischen Argumentationsweise folgend, versucht werden, sinnstiftende Teilaspekte des humanistischen Gedankenguts ausführlicher zu beleuchten (Hutterer, 1984, S. 37, vgl.). Darüber hinaus wird der personenzentrierte Unterricht in Bezug auf traditionelle Lehrformen kritisch untersucht und in einen Vergleich zu konstruktivistischen Lerntheorien gebracht.

Ausserdem soll abgewogen werden, inwiefern neue Medien den personenzentrierten Ansatz unterstützen können und welche Technologien als unterstützend betrachtet werden können, wenn sie adäquat in Lehr/Lernangebote integriert werden.

Neben diesen theoretischen Überlegungen stützt sich die Arbeit auf die Auswertung mehrerer problemzentrierter Interviews, welche mit Studierenden der Universität Wien durchgeführt wurden, die ein Seminar, das am personenzentrierten Ansatz ausgerichtet gestaltet war, besuchten (Witzel, 1985, S. 227-255), (Meuser und Nagel, 1991, S. 441-468). Diese werden anhand einer qualitativen Inhaltsanalyse ausgewertet (Mayring, 2000, S. 468-475).

Die Synthese aus den Ergebnissen, welche sich aus der theoretischen Betrachtung sowie bei der Auswertung der Interviews ergeben, bildet die Basis für die Strukturierung und die Aufbereitung des Inhalts für ein Blended Learning Seminar, in welchem der personenzentrierte Ansatz Studierenden des Lehramts Informatik nähergebracht werden soll.

2.4. Aufbau

Um den Blick auf das zu untersuchende Forschungsgebiet zu schärfen, ist es notwendig, zuerst die bis zum heutigen Tage bestehende Kontroverse zwischen einem traditionellen Lehransatz und dem von Carl Rogers postulierten personenzentrierten Ansatz offenzulegen. Nachfolgend werden die Grundelemente dieser Lehr- und Lernform unter Bezugnahme auf Rogers' Aussagen bezüglich einer förderlichen zwischenmenschlichen Beziehung sowie auf dessen Persönlichkeitstheorie detailliert erörtert, philosophisch fundiert, durch aktuelle Studien gestützt und mit der konstruktivistischen Lerntheorie kontrastiert.

Anschliessend wird auf grundsätzliche Möglichkeiten der Gestaltung personenzentrierter Lernens eingegangen. Die Explikation beispielhafter Berichte, Abhandlungen und themenbezogener Studien sollte ein Bild davon geben, wie derartiger Unterricht aussehen kann und welche Vor- oder Nachteile er gegenüber anderen Unterrichtsformen hat.

Nachfolgend sollten bestehende Modelle personenzentrierter Lehrer/innentätigkeit kritisch untersucht und auf die Eignung für PCeL-Kurse im Studienfach Lehramt Informatik und Informationsmanagement geprüft werden. Hierbei wird ein Hauptaugenmerk darauf gelegt, häufig behandelte oder als wichtig erachtete Punkte aus vorliegendem

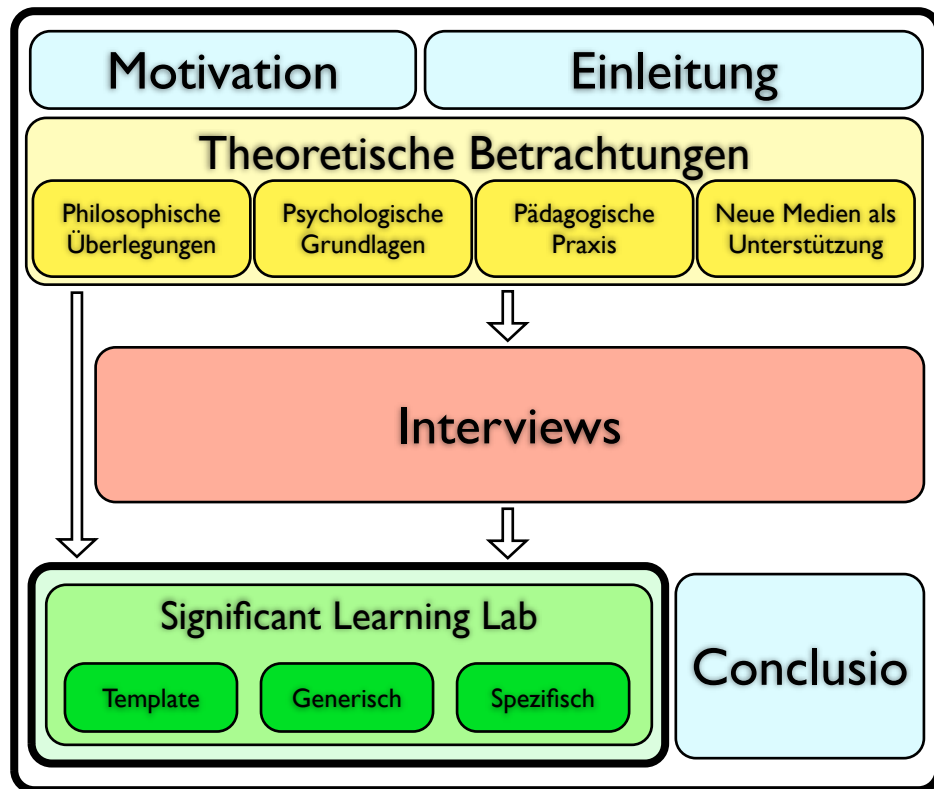


Abbildung 2.1.: Aufbau der Arbeit

Datenmaterial zu filtern und Kernthesen zur Struktur und zum Angebot einer personenzentrierten Lehrer/innenausbildung zu synthetisieren.

Ein Schlüsselkapitel der Arbeit stellt die Behandlung neuer Medien im tertiären Bildungsbereich und insbesondere die ausführliche Erläuterung des Person-Centered eLearning Konzepts dar. Hier soll ein Einblick in die umfassenden Möglichkeiten der Umsetzung des personenzentrierten Ansatzes mit Hilfe moderner Computertechnologien gegeben werden und ein Systematisierungsschema personenzentrierter Lernaktivität in Form von Patterns vorgestellt werden.

Um eine realistische, praxisbezogene Ausgangslage für die Ausarbeitung personenzentrierter universitärer Kurse zu schaffen wurden im Zuge dieser Arbeit problemzentrierte Interviews mit Studierenden der Universität Wien durchgeführt, welche einen

Kurs, der am personenzentrierten Ansatz orientiert war, besucht hatten. Die Ausarbeitung der Interviews dient der Komplettierung, Revision oder Vertiefung der aus dem zuvor untersuchten Basismaterial abgeleiteten inhaltlichen Zusammensetzung derartiger Seminare. Darüber hinaus sollten Möglichkeiten der Strukturierung sowie methodische Schwerpunkte unter Reflexion der angeführten theoretischen Darstellungen festgehalten werden.

Anschliessend wird aufbauend auf die durchgeführte Literaturrecherche und die festgehaltenen Ergebnisse der Interviewauswertung ein prinzipielles, auf Person-Centered eLearning aufbauendes Schema für die konkrete Ausarbeitung von personenzentrierten Kursen für Studierende des Lehramt Informatik entwickelt, welches letztlich in Form eines Designs für ein Seminar angepasst und implementiert wird.

Teil I.

Theoretische Betrachtungen

3. Anlässe (und Hindernisse) für personenzentrierten Unterricht

„Die Grundlage der Demokratie ist allgemeines Stimmrecht. Allgemeines Stimmrecht macht jeden Menschen zum Herrscher. Wenn jeder Mensch ein Herrscher ist, dann braucht jeder Mensch die Erziehung, die ein Herrscher haben muß ... Das Hauptziel eines demokratischen Erziehungssystems ist die Erziehung von Herrschern (92) (Hutchins, 1949, zitiert in: Rogers, 1983/2005, S. 337).“

Ausgehend von eigenen Erfahrungen in der Lehrtätigkeit und unter Bezugnahme auf humanistische therapeutische Grundlagen, stellt Carl Rogers, der berühmteste amerikanische Psychologe des 20. Jahrhunderts und Begründer der klientenzentrierten Psychotherapie, ein Konzept des Unterrichts vor, welches den Blickwinkel auf Lehrer/innen und Schüler/innen als in persönlicher Beziehung zueinander stehende Mitglieder einer Lerngemeinschaft richtet.

In der konstruktiven, ganzheitlichen Auseinandersetzung mit Problemen, welche die Erfahrungswelt des/der Schülers/in betreffen, wird vor allem gelernt, mit ständiger Veränderung umgehen zu können und Lernen als einen lebenslangen Prozess zu fassen.

Ist eine erzieherische Situation gegeben, in welcher Lernende sich möglichst unbedroht mit Dingen beschäftigen können, welche für die eigene kognitive Entwicklung und für persönliches Wachstum als wichtig wahrgenommen werden, so kann davon ausgegangen werden, dass nachhaltiges, funktionales Lernen von staten geht. In einem derartigen demokratischen Setting können sich Individuen entwickeln (Rogers, 1983/2005, S. 338/339),

- *„die imstande sind, selbst-initiierte Handlung zu unternehmen und für diese Handlung verantwortlich zu sein;*
- *die fähig sind zu intelligenter Wahl und zur Selbstlenkung;*
- *die kritische Lernende und imstande sind, die Beiträge anderer zu bewerten;*
- *die Kenntnisse erlangt haben, die für die Lösung von Problemen relevant sind;*
- *die, was noch wichtiger ist, imstande sind, sich neuen Problem-Situationen flexibel und intelligent anzupassen;*
- *die einen anpassungsfähigen Ansatz zu Problemen internalisiert haben und jede Erfahrung frei und kreativ nützen;*

- *die imstande sind, bei all diesen verschiedenen Tätigkeiten wirkungsvoll mit anderen zusammenzuarbeiten;*
- *die nicht um des Beifalls der anderen willen arbeiten, sondern im Sinne ihrer eigenen sozialisierten Ziele.“*

Es können persönliche Kompetenzen und Einstellungen entwickelt werden, die in einer modernen, beständig fortschreitenden Gesellschaft als ausserordentlich wichtig einzustufen sind. Wer gelernt hat zu lernen, mit neuen Umständen flexibel zu interagieren, und erkennt, dass kein Wissen je als absolut sicher gefasst werden kann, sondern nur der Prozess des Suchens nach Wissen eine Grundlage für Sicherheit bietet (Rogers, 1989b, S. 304, vgl.), hat wahrscheinlich wenig Schwierigkeiten, sich in einer Welt ständig wachsender Komplexität und Differenziertheit, wie wir sie heute vorfinden, zurechtzufinden.

Betrachtet man ausgehend von dieser Hypothese nun etwa die wissenschaftlichen Bereiche der Informatik und des Informationsmanagements, lässt sich festhalten, dass es sich hierbei um Fachgebiete handelt, welche sich in verschiedenste, interdisziplinäre Richtungen in rasantem Tempo weiterentwickeln, neue Erkenntnisse liefern und in einem breitem wirtschaftlichen Spektrum praktische Anwendung finden. Möchte man in diesen Bereichen Fuß fassen, ist es notwendig, sich schnell auf neue Technologien und Paradigmen einstellen zu können und detaillierte, spezifische Kompetenzen, welche der Einschätzung der individuellen Fähigkeiten entsprechen, an den Tag zu legen. Darüber hinaus ist es von Vorteil mit Belastungssituationen in geeigneter Weise umgehen zu können und in Projekten und Arbeitsteams in effizienter, konstruktiver Weise mit fachlichen und zwischenmenschlichen Problemen und Schwierigkeiten umgehen zu können.

Wie kann Unterricht diesen Anforderungen, welche mit hoher Wahrscheinlichkeit auch in anderen Fachgebieten und Lebensbereichen in ähnlicher Weise angetroffen werden können, begegnen? Siehe hierzu auch: (Rogers, 1973/2004, S. 284, vgl.)

„Die Weiterentwicklung von Kompetenzen betrifft Lernende als individuelle Personen mit ihrem jeweils spezifischen Anlass zum Lernen, mit ihren biografiegebundenen Selbstdeutungen und Lebensentwürfen (Kunze, 2005, S. 23).“ Obwohl aus alltäglicher Erfahrung eine positive Einstellung als Schlüssel zu einem erfüllten Leben als auch Berufsalltag und Kompetenzen wichtiger als reines Wissen gesehen werden, zeigen traditionelle Curricula meist eine andere Gewichtung (Motschnig-Pitrik, 2006, S. 85, vgl.).

Die Struktur konventionellen Unterrichts, in welcher ein hierarchisches Macht- und Beziehungsgefälle vorherrscht, Lehrer/innen als Inhaber des Wissens gelten, die meiste Zeit über ein Klima der Bedrohung eigener Erfahrungswerte unschwellig oder explizit anzutreffen ist, über Freiheit und Verantwortung gelernt wird, diese demokratischen Grundsätze aber nicht gelebt werden und ausschliesslich der Intellekt geschult wird, scheinen eher wenige Möglichkeiten für eine experientielle, ganzheitliche Lernerfahrung, in welcher Logik und Intuition, Ratio und Gefühl, Konzept und Erfahrung sowie Begriff und Bedeutung in Verbindung zueinander aufscheinen, zu bieten (Rogers, 1983, S. 19/20/185-188, vgl.).

Wird eine Unterrichtsatmosphäre geschaffen, in der sich Lernende im Zuge eines kontinuierlichen Lernprozesses, welcher neben kognitivem Wissen Platz für persönliches Wachstum lässt, in Selbst-Disziplin und Verantwortung üben können, Lehrpersonen als unterstützende Begleiter die Verantwortung für diesen Lernprozess mit anderen, etwa Schüler/innen und Eltern, teilen und durch die Bereitstellung von Ressourcen bei der persönlichen Organisation der Lernenden, ob alleine oder in Gruppen, zur Seite stehen, so lässt sich die Tendenz erkennen, dass Lernen, sowohl auf akademischer wie auf persönlicher und sozialer Ebene, tiefgründiger ist und schneller vorangeht als dies in traditionellen Klassenzimmern beobachtet werden kann (Rogers, 1983, S. 188/189/202/203/207, vgl.).

Beim Lernen in einer personenzentrierten Umgebung werden somit nicht lediglich Schwerpunkte auf Emotion oder Ausarbeitung von (sozialen) Fähigkeiten mit Aussparung des intellektuellen Bereichs gesetzt, sondern Wissen, Affekt und Kompetenz haben gleichen Stellenwert und die Entwicklung in all diesen Bereichen in Verbindung zueinander wird intensiv gefördert (Rogers, 1980, S. 263, vgl.). Carl Rogers erörtert in einem Interview zur Gestaltung eines personenzentrierten Ausbildungsgangs 1981: *„I am a person who is reasonably sensitive emotionally, fairly intuitive, but I also like the fact that I have a brain, and I like to use it (Natiello, 2001, S. 97).“*

„Nachhaltiges Lernen folgt keinem mechanistischen Didaktikansatz beziehungsweise keiner einseitig kognitiv ausgerichteten Bildung, sondern ist ein vielschichtiger Prozess, der von personalen, sozialen, situativen und organisationalen, nicht kalkulierbaren, sich wechselseitig beeinflussenden Faktoren bestimmt ist (Kunze, 2005, S. 22).“

Eine solche Lernsituation, in welcher nachhaltiges und persönlich wertvolles Lernen stattfindet, ist vorwiegend bestimmt durch Beziehungsqualitäten, welche etwa durch das Zugestehen verantwortlicher Freiheit, durch das Eingehen auf Gefühle oder bei Kommunikation auf persönlicher Ebene in die Gruppe getragen werden und sich als Interaktionsbasis in der Lerngemeinschaft festigen (Rogers, 1983, S. 202/203, vgl.).

Geht der/die Lehrer/in aus eigener Überzeugung das Risiko ein, im Klassenzimmer soweit er/sie es für angemessen hält er/sie selbst zu sein, sich als Unterstützer/in des Lernens, als (Mit-)Lerner zu betrachten, ist er/sie in Begriff, offener für die bewusste Wahrnehmung eigener Erfahrungen und Emotionen zu werden und Wege zu finden, mit diesen umfassenden, manchmal vielleicht kontrovers wirkenden Eindrücken in konstruktiver Weise umzugehen (Rogers, 1983, S. 39/40, vgl.). Eine derartige Einstellung kann neben dem Einbringen eines dynamischen, ganzheitlichen Moments in jegliche Form von Beziehung möglicherweise ein Stück weit davor bewahren, aus Verdruss und Überlastung auszubrengen (Rogers, 1983, S. 25, vgl.) Siehe hierzu: (Zechmeister), (Hofinger u. a.).

Reinhard und Anne-Marie Tausch konnten in einer Reihe von Studien, die sie zur personenzentrierten Haltung in deutschen Schulen durchführten, belegen, dass Lehrer/innen, welche in hohem Maß fazilitatives, unterstützendes Verhalten zeigen, mit ihren Stunden und mit sich selbst zufriedener sind. Darüber hinaus werden sie von Schüler/innen positiver wahrgenommen und deren Unterricht als angenehmer empfunden. Ausserdem weisen Lernende in einem solchen Setting mehr Spontaneität, Eigenini-

tiative, Unabhängigkeit und höhere intellektuelle Beteiligung auf (Rogers, 1983, S. 217, vgl.).

Im Rahmen einer dieser Untersuchungen konnten 26 Lehrer/innen aus unterschiedlichen Schultypen an einer intensiven Selbsterfahrungsgruppe teilnehmen. 73 Prozent der Teilnehmer/innen wiesen nach dieser Erfahrung nachhaltiges Persönlichkeitswachstum auf. Selbstkonzept sowie persönliche Beziehungen wurden verbessert und emotionale Probleme seltener. Des weiteren wurde die Art der Unterrichtsgestaltung verändert (Rogers, 1983, S. 218, vgl.). In der universitären Lehrer/innenausbildung könnten die Möglichkeiten der Selbsterfahrung und Persönlichkeitsentwicklung, wie sie ein personenzentriertes Setting bietet, mit hoher Wahrscheinlichkeit sehr gut zum Finden, Erproben und Evaluieren eines eigenen Lehrstils genutzt werden (Teml, 1999, S. 51, vgl.). Die Hervorhebung des Beziehungsaspektes und das Einüben hilfreicher Kommunikationstechniken kann möglicherweise ein Stück weit dazu beitragen, dass in der späteren Berufswelt Beziehungsschwierigkeiten nicht das größte Problem darstellen (Cornelius-White, 2007b, S. 3/4, vgl.).

Ähnliche Ergebnisse fanden auch David Aspy und Flora Roebuck, welche die Wirkungen Rogers' therapeutischer Beziehungsqualitäten in Unterrichtssituationen in den Vereinigten Staaten und sieben anderen Ländern erforschten. In ihren Studien entdeckten sie etwa, dass Schüler/innen in einem unterstützenden Lernklima weniger Tage im Jahr vom Unterricht fernbleiben, weniger disziplinäre Probleme verursachen, ein höheres Selbstwertgefühl besitzen und bessere akademische Ergebnisse liefern (Rogers, 1983, S. 202/203, vgl.). Lehrpersonen, die fazilitativ wirken, führen öfter persönliche Dialoge mit Schüler/innen und lächeln häufiger in ihren Stunden (Rogers, 1983, S. 210, vgl.).

Eine von Jeffrey Cornelius-White an der Missouri State University exzerzierte Meta-Analyse 119 deutsch- sowie englischsprachiger Studien, die in den Jahren 1948 bis 2004 in den USA, den Philippinen, Brasilien, Deutschland und England durchgeführt wurden, zeigt, dass personenzentrierte Beziehungen im Unterricht in Betracht messbarer Ergebnisse auf kognitiver, Verhaltens- und affektiver Ebene bei Schüler/innen effektiv sind. Aus dem Datenmaterial geht evident hervor, dass Partizipation, Zufriedenheit, Lernmotivation, Selbstachtung und soziale Fähigkeiten in starkem Zusammenhang mit dem Vorhandensein personenzentrierter Faktoren im Unterricht stehen. Darüber hinaus wird durch die Ausarbeitung nahe gelegt, dass fazilitative Beziehungseigenschaften in deren Gesamtheit, als Gestalt, ohne besondere Hervorhebung eines spezifischen unterstützenden Verhaltens, am wirksamsten sind (Cornelius-White, 2007b, S. 18/19).

Bei der Etablierung eines personenzentrierten Settings stellt der damit in Zusammenhang stehende persönliche Aufwand wahrscheinlich die größte Herausforderung dar. Dieser besteht etwa darin, die eigene Haltung im Klassenzimmer immer wieder zu reflektieren und mit den Wahrnehmungen der anderen Lernenden abzugleichen, eigene Beziehungsqualitäten konstant weiterzuentwickeln, ein breites Repertoire an Unterrichtsmethoden anbieten zu können und Informationsmaterial für die individuellen Lernansprüche der Lernenden bereitzustellen. In weiterer Folge kann sich die prozessorientierte Organisation eines derartigen Angebots, welche etwa das Finden von geeigneten Räumlich-

keiten oder das Abgleichen eigener Vorstellungen mit denen bemühter Co-Fazilitatoren beinhaltet, zeitintensiv gestalten. In diesen Punkten können neue Medien, insbesondere die Möglichkeiten, welche das Internet und Webanwendungen bieten, eine enorme Hilfestellung leisten (Motschnig-Pitrik, 2005, S. 2/3, vgl.).

Um personenzentrierten Unterricht prinzipiell ermöglichen zu können, muss eine Vorbedingung erfüllt sein. Die impliziten Einstellungen, dass Menschen in ihrer individuellen Entwicklung vertraut und Verantwortung über deren Lernen geteilt werden kann, müssen institutionell anerkannt, besser noch gefördert werden (Rogers und Freiberg, 1994, S. 212, vgl.). Wenn Enthusiasmus beim Lernen die Administration misstrauisch macht, so ist es schwer, eine personenzentrierte Unterrichtsstruktur aufrecht zu erhalten (Natiello, 2001, S. 98, vgl.). Wenn andererseits repräsentative Persönlichkeiten dieser Einstellung, die selbstinitiiertes, ganzheitliches, lebenslanges persönliches Wachstum fördert, wohlgesinnt sind oder diese leben, kann sich das im Klassenzimmer als auch im Umfeld der Einrichtung vorteilhaft auswirken. Siehe etwa: (Rogers und Freiberg, 1994, S. 103-121).

4. Eine konstruktivistische Lerntheorie(?)

In diesem Kapitel soll der Frage nachgegangen werden, in wie weit die Einsichten Carl Rogers' über das Lernen mit einer konstruktivistischen Lerntheorie vereinbar sind. Des Weiteren sollen didaktische Implikationen der jeweiligen theoretischen Schwerpunktsetzung erörtert werden. Durch die Darstellung und Abwägung von Überschneidungen, Zusammenhängen und Kontroversen zwischen den beiden Haltungen soll darüber hinaus ein tieferer Einblick in die Grundlagen des personenzentrierten Ansatzes gewonnen und eine Basis für die kritische Auseinandersetzung mit anderen kontemporären Lehr- und Lernkonzeptionen von einer personenzentrierten Sichtweise aus geschaffen werden.

4.1. Lernen und Programmieren

Für eine Gegenüberstellung des Konstruktivismus und des personenzentrierten Ansatzes ist es zunächst notwendig, die Grundhaltungen und Problemlagen, von denen aus die jeweiligen Überlegungen zu Lehren und Lernen angeregt werden, zu erörtern.

Der Konstruktivismus ist eine Denktradition, welche in unterschiedlichen wissenschaftlichen Disziplinen, wie etwa Philosophie, Psychologie oder Pädagogik Anklang gefunden hat. Das erkenntnistheoretische Interesse desselben bezieht sich weniger auf Inhalte oder Gegenstände von Wahrnehmung und Bewusstsein, sondern vorwiegend auf den Erkenntnisvorgang, seine Wirkungen und Resultate (Schmidt, 1987, S. 13, vgl.). Ausgehend von einem kognitionstheoretischen Modell, in welchem Wahrnehmung immer auch Bedeutungszuweisung und somit Interpretation, Konstruktion an sich bedeutungsfreier neuronaler Prozesse ist und sich die Welt somit dem Ich, dem Konstrukteur des Wissens, einem konstanten Moment in einem prozessual aufgefassten Bewusstsein, als Erfahrungswirklichkeit darstellt, wird die Annahme einer unbezweifelbaren Wahrheit oder die Möglichkeit der Wahrnehmung einer objektiven Realität in Frage gestellt (Schmidt, 1987, S. 14/18/20, vgl.), (von Glasersfeld, 1997, S. 200, vgl.).

Ernst von Glasersfeld definiert Wirklichkeit als Strukturen, welche von kognitiven Organismen in einem aktiven Prozess der Stellungnahme zur eigenen Erfahrung schrittweise perzeptuell und begrifflich aufgebaut werden. (von Glasersfeld, 1997, S. 187/194, vgl.). *„In dem hierarchischen Ebenensystem der Konstruktion werden zunehmend komplexere Größen hergestellt: Objekte, Programme, Prinzipien, Systeme, Theorien, Modelle (Schmidt, 1987, S. 18).“*

Wissen ist aus konstruktivistischer Perspektive keine Abbildung der Welt, sondern umfasst Handlungsschemata, Begriffe und Gedanken, welche auf ihre Brauchbarkeit in der erlebten Welt hin abgewogen werden. *„Mit anderen Worten, Wissen besteht in den Mitteln und Wegen, die das erkennende Subjekt begrifflich entwickelt hat, um sich an*

die Welt anzupassen, die es erlebt (von Glasersfeld, 1997, S. 187).“ Der Wert eines Wissens ergibt sich nicht durch eine Wahrheit, die eine Übereinstimmung von Inhalten und Merkmalen einer Gegebenheit und dessen, was diese repräsentieren soll, fordert, sondern in Folge von Viabilität, welche in einer Passung durch kontinuierliches Überprüfen von Handlungen und Denkweisen in der Erfahrungswirklichkeit besteht.

Es wird hierdurch nichts über das Vorhandensein oder Nichtvorhandensein einer objektiven Realität ausgesagt, sondern, dass man Wirklichkeit lediglich durch eigenes Handeln und Denken wahrnehmen kann. *„Es ist immer möglich, daß sich eine ontische Realität dadurch bemerkbar macht, daß bestimmte unserer Handlungen behindert und manche unserer Anstrengungen vereitelt werden. Aber auch wenn dies der Fall ist, könnte sich die ontische Realität nur im Scheitern unserer Handlungen und unseres Denkens manifestieren und wir hätten darum keine Möglichkeit, sie irgendwie anders zu beschreiben, als mit Bezug auf eben jene unserer Handlungen und Gedanken, die sich als erfolglos erwiesen haben (von Glasersfeld, 1997, S. 193).“*

Heinz von Foerster schreibt über Objektivität: *„sie erfordert, daß die Eigenschaften des Beobachters nicht in die Beschreibung des Beobachteten eingehen. Ich frage mich, wie das vor sich geht. Ohne ihn gäbe es doch weder eine Beschreibung noch eine Beobachtung (von Foerster, 1993a, S. 147).“*

Erfahrungswirklichkeit kann ausschliesslich innerhalb der Grenzen des Phänomenalen, der mentalen Wahrnehmung, gefasst werden. Wird Wissen und Denken auch von anderen Menschen erfolgreich benutzt gesehen und besteht somit eine Viabilität zweiter Ordnung, kann von bestätigten Tatsachen und von gemeinsamen Wissen gesprochen werden. Diese oberste Ebene der Konstruktion ergibt sich somit in der Unterstützung anderer denkender und erkennender Subjekte, durch *Intersubjektivität* (von Glasersfeld, 1997, S. 195-199, vgl.).

Lernen kann aus einer konstruktivistischen Haltung heraus als kontinuierlicher kognitiver Prozess der Reorganisation dargestellt werden, in welchem Begriffe und Beziehungen zwischen denselben gebildet sowie Rückschlüsse auf die Welt gezogen werden. Es ist eine individuelle Entwicklung von Strategien oder Schemata, von Ideen oder Strukturen und Modellen oder Repräsentationen in einem sozialen, kulturellen Kontext (Fosnot, 2001, S. 53/54/57, vgl.).

Verwirrung beim Vorfinden eines Disequilibriums in Form einer Kontradiktion etwa zwischen der Anwendbarkeit einer entworfenen Strategie in einem bestimmten Kontext und der Anforderung, diese in einem anderen verfeinern zu müssen, um brauchbar zu sein, wird eher als lernförderlich betrachtet, als das Wirken behavioristischer Reiz-Reaktions-Modellannahmen. *„Die Einsicht, daß ein Ergebnis richtig ist, das Verständnis der Logik des Verfahrens, mit dem es erzielt wurde, gibt den Schülern das Gefühl, daß sie tatsächlich eine Fähigkeit und ein Können besitzen - und das schafft viel mehr Zuversicht und Leistungswillen als alle externe Verstärkung (von Glasersfeld, 1997, S. 291).“*

Die klassische Idee der Übertragbarkeit von objektiven Wissen kann in der Darstellung der Wissensgewinnung und -verarbeitung, wie sie vom Konstruktivismus entworfen wird, nicht evolvieren, da Konstrukte nicht von mehreren Individuen geteilt werden können

(Fosnot, 2001, S. 53, vgl.), (von Glasersfeld, 1997, S. 300, vgl.). *„Die Kunst des Lehrens hat wenig mit der Übertragung von Wissen zu tun, ihr grundlegendes Ziel muß darin bestehen, die Kunst des Lernens auszubilden (von Glasersfeld, 1997, S. 309).“*

Heinz von Foerster betrachtet Lernende als nicht-triviale Maschinen, deren Ausgabe im Gegensatz zu trivialen, analytisch determinierbaren Maschinen nicht nur von einer Eingabe, sondern auch von deren jeweiligen internen Zustand abhängt, und synthetisch determinierbar, jedoch analytisch unbestimmbar, historisch bedingt sowie nicht vorhersagbar sind. Lernen ist hierbei als eine Erweiterung interner Zustände und der semantischen Relationsstruktur, des „Programms“, zu betrachten, welche über triviale Eingabe-Ausgabe-Zusammenhänge hinausgeht (von Foerster, 1993a, S. 137/143-145, vgl.). Training, Auswendiglernen und Üben werden durch derartige Hypothesen zum Lernen nicht entwertet, nur kann damit allein nicht Verständnis für operative Prinzipien, welche einem Problembereich zu Grunde liegen, geschaffen werden (von Glasersfeld, 1997, S. 290, vgl.).

Carl Rogers begegnet den Gebieten des Unterrichtens und Lernens ausgehend von seinen eigenen Erfahrungen aus langjähriger psychotherapeutischer Praxis und aus Lehrsituationen und bestärkt durch Studien, welche die personenzentrierte Theorie stützen. (Rogers, 1983/2005, S. 335, vgl.).

Wissenserwerb stellt sich für diesen als subjektiver, kreativer Prozess dar: *„I experience; in this experience, I exist; in thus existing, I in some sense know, I have a „felt assurance“. All knowledge, including all scientific knowledge, is a vast inverted pyramid resting on this tiny, personal, subjective base (Rogers, 1989b, S. 267).“* Aus der Wahrnehmung von Phänomenen, die mit dem ganzen Organismus, nicht ausschliesslich mental, frei teilnehmend und erfahrend in ihrer ganzen Komplexität wahrgenommen werden, können unbewusst, intuitiv oder bewusst strukturelle Zusammenhänge erahnt werden (Rogers, 1989b, S. 269/270, vgl.).

Da experientielles Wissen nicht direkt kommunizierbar ist, müssen auf solchem Weg entwickelte Hypothesen an der Realität geprüft werden, um intersubjektiv Wahrheitsgehalt zu erlangen. Die Methoden und Mittel hierfür müssen entsprechend dem betreffenden Gegenstand gewählt oder entwickelt werden (Rogers, 1989b, S. 273-275/284, vgl.). Wissen kann letztlich nie als sicher gelten, sondern muss als vorläufig begriffen werden (Rogers, 1973/2004, S. 218, vgl.), (Rogers, 1989b, S. 284, vgl.).

Für Rogers ist die reife Persönlichkeit ein Mensch, der gelernt hat, zu lernen, sich anzupassen, in Veränderung zu leben und im Prozess der Suche nach Wissen eine Grundlage für Sicherheit zu finden (Rogers, 1983, S. 120, vgl.). Zur Beschreibung einer hypothetischen voll funktionierenden, und somit reifen, Persönlichkeit wird eine Analogie zu einer Rechenmaschine dargestellt: *„An analogy that might come close to a description would be to compare this person to a giant electronic computing machine. Since he is open to his experience, all of the data from his sense impressions, from his memory, from previous learning, from visceral and internal states, is fed into the machine. The machine takes all of these multitudinous pulls and forces which were fed in as data and quickly computes the course of action that would be the most economical avenue of need satisfaction in*

this existential situation. This is the behavior of our hypothetical person (Rogers, 1983, S. 288/289).“

Gegenüber einer möglichen Vorhersage von Verhalten spricht sich Rogers wie folgt aus: *„It should be clear from the theoretical picture I have sketched that the particular configuration of inner and outer stimuli in which the person lives at this moment has never existed in precisely this fashion before; and also that his behavior is a realistic reaction to an accurate apprehension of all this internalized evidence. I should, therefore, be clear that this person will seem to himself to be dependable but not specifically predictable (Rogers, 1983, S. 293).“*

Anders als bei Ernst von Glasersfeld oder Heinz von Foerster ergibt sich für Carl Rogers ein Paradoxon zwischen subjektiver, experiencieller Wahrnehmung sowie der damit einhergehenden Freiheit des Menschen und der objektiven, determinierten Welt der Wissenschaft. *„Man’s subjective life has significance as a perspective on life which stands quite separately and paradoxically in relationship to our view of him as one molecule in the vast chain of cause and effect (Rogers, 1989a, S. 99).“* Beide Standpunkte sind hierbei als sich ergänzend und zusammen ein tieferes Verständnis zu einem jeweils interessierenden Problembereich eröffnend zu betrachten (Rogers, 1983, S. 276, vgl.), (Hutterer, 1984, S. 41/42, vgl.).

Angelehnt an einen derartigen Angelpunkt der Bestimmung des modernen Menschen, wie er in diesem Paradoxon Ausdruck findet, kann Lernen aus personenzentrierter Sicht als aktiver Prozess ganzheitlich-organismisch motivierten, kreativen Problemlösens dargestellt werden, in welchem zumeist funktionales Wissen aufgebaut wird und nachhaltige persönliche Veränderung sowie Entwicklung eigenen Potentials vor sich geht (Rogers, 1984, S. 269, vgl.). *„[...] it means a following through of one’s current focuses, using all the modern resources available, and doing so on a self-chosen, self-directed, self-initiated basis (Rogers, 1989a, S. 121).“*

4.1.1. Über Kommunikation

Ein entscheidender Grundgedanke des Konstruktivismus ist, dass jedes Individuum für sich progressiv Bedeutungszusammenhänge fasst und Modelle erstellt, welche durch ihre Viabilität Gewicht gewinnen oder in einem Prozess der Reflexion reorganisiert und verfeinert werden. Da derartige Konstrukte permanent mit der eigenen Erfahrungswelt verknüpft und nicht direkt mit anderen geteilt werden können, ist der sprachliche Austausch über diese kognitiven Interpretationen unerlässlich, um durch intersubjektive Viabilität eine stabilere Erfahrungswirklichkeit erleben zu können (von Glasersfeld, 1997, S. 209, vgl.). Das dynamische Gespräch über einen Problembereich in einer Lerngemeinschaft bis die Ansichten als aneinander angeglichen angesehen werden können, fördert die mentale Reflexion und somit Lernen (Fosnot, 2001, S. 53, vgl.). *„Um verbal zu beschreiben, was wir wahrnehmen, tun oder denken, müssen wir bewußt die Elemente und Beziehungen unterscheiden und kennzeichnen, die wir benutzen. Dies führt sehr oft dazu, Aufmerksamkeit auf Merkmale unserer Konstruktion zu lenken, die bislang unbemerkt geblieben*

waren, und es ist keineswegs ungewöhnlich, daß eines dieser Merkmale, wenn es formuliert wird, zur Einsicht führt, daß eine Schlußfolgerung, die wir aus der Situation abgeleitet hatten, nicht länger haltbar ist (von Glasersfeld, 1997, S. 303).“

Heinz von Foerster betrachtet Lerngemeinschaften als ein beliebig großes Netzwerk von rekursiv mitsammen vernetzten nicht-trivialen Maschinen, welche alle zu einer stabilen Dynamik desselben konvergieren. *„Eingebettet in dieses Netz sind die „Lehrer“ und „Schüler“, für die durch ihren Dialog ein Verständnis erwächst, nicht von sich, sondern voneinander, wobei das Lehrfach als Vermittler dieses Verständnisses und des Lernens, wie zu lernen sei, dient. Wie dies entsteht, entzieht sich unserer Kenntnis; daß es jedoch entsteht, verdanken wir unserem gemeinsamen rekursiven Dialog (von Foerster, 1993a, S. 150).“*

An dieser Stelle verweist er auf Martin Buber, welcher davon ausgeht, dass erst im *Dialog*, in der Beziehung, in der Gegenseitigkeit, in der Zweiheit des Grundwortes Ich-Du das Wesen des Menschen erkennbar ist und sich verwirklichen kann (von Foerster, 1993a, S. 150/151, vgl.), (von Foerster, 1993b, S. 354/355, vgl.). So schreibt Buber etwa: *„Der Mensch wird am Du zum Ich. Gegenüber kommt und entschwindet, Beziehungsereignisse verdichten sich und zerstreuen, und im Wechsel klärt sich, von Mal zu Mal wachsend, das Bewußtsein des gleichbleibenden Partners, das Ichbewußtsein (Buber, 1986/2006, S. 32).“* *„Das Ich des Grundworts Ich-Du erscheint als Person und wird sich bewußt als Subjektivität (ohne abhängigen Genitiv) (Buber, 1986/2006, S. 65).“*

Hier ergibt sich ein Berührungspunkt des Konstruktivismus mit der personenzentrierten Haltung, da Rogers annimmt, dass seine Theorie die psychologische Grundlage für eine Beziehung, in der die Existenz eines Individuums durch einen anderen bestätigt wird, wie sie etwa von Buber beschrieben wird, bieten kann (Rogers und Rosenberg, 1980, S. 88/89, vgl.), (Rogers, 1980, S. 19, vgl.). Es ist der Aufbau und die Aufrechterhaltung einer derartigen Beziehung, welche als entwicklungsfördernd, wachstumsfördernd für alle an ihr Teilhabenden eingestuft wird und die Basis für signifikantes Lernen bildet.

Der personenzentrierte Ansatz geht aus keiner philosophischen Tradition klar hervor, doch lassen sich Parallelen in humanistisch ausgerichteten Positionen ausmachen. Wesentlich ist diesem *„das Erfahren (Wahrnehmen) und Erweitern des eigenen Selbst, was zu einer subjektiven und dynamischen, sowie eigenen sozialen Lebensphilosophie führt (Nykl, 2005, S. 43).“*

Im Konstruktivismus ist das Moment der subjektiven Konstruktion von Wirklichkeit von zentraler Bedeutung für lerntheoretische Ausführungen. Die personenzentrierte Theorie behandelt vorwiegend die Aspekte einer Beziehung, die ein persönliches, ganzheitliches Wachstum, welches Emotionen und Intuition, wie auch zwischenmenschliche Dispositionen einschließt, ermöglichen und fördern.

4.2. Didaktische Implikationen

Lernen als subjektives, reflexives Aufbauen von nicht-übertragbarem Wissen kann entsprochen werden, wenn im Unterricht die Möglichkeiten gegeben sind, sich mit Problemen zu einem Themenbereich auseinanderzusetzen, Fragen zu stellen oder die eigene Ansicht gegenüber anderen in einer Lerngruppe zu verteidigen. Das Klassenzimmer wird somit zu einem Workshop, in welchem Unterrichtsmaterialien als Werkzeuge zur Prüfung eigener Schemata und Modelle dienen und der dialogische Austausch unter Lernenden sowie das Gespräch mit dem/der Lehrer-Experten/in eine tragende Rolle bei der Wissensgewinnung spielen (Fosnot, 2001, S. 56, vgl.), (von Glasersfeld, 1997, S. 297, vgl.). „*All relevant dialogue between the learner and his peers, his teacher experts, and texts gives the learner the opportunity to test his new knowledge and his postulates* (Sinclair, 2001, S. 67).“ Unterricht kann hier in Analogie zu einer Reise durch eine Landschaft aufgefasst werden, in welcher Lehrende gewisse Orientierungspunkte festsetzen und von der Schüler/innen individuelle, mentale Abbildungen konstruieren können (Fosnot, 2001, S. 60, vgl.).

Die Lehrperson in einem solchen Setting hat unterstützende und auch orientierende Funktion. Durch beständiges Gespräch versucht sie, Vermutungen über die Gedankengänge der Schüler/innen beim Problemlösen und begrifflichen Konstruieren aufzustellen, um diese gegebenenfalls in eine Richtung zu lenken, welche sie ausgehend von ihrem umfassenden, tiefen Wissen in einem Fachgebiet für sinnvoll hält (von Glasersfeld, 1997, S. 295, vgl.), (Fosnot, 2001, S. 61, vgl.). Kenntnisse über verschiedene Kontexte, in welchen sich Lernen zu einem Problemkreis ereignen kann, und Erfahrung im Zuhören von Lernenden bei der Formulierung ihrer kognitiven Konzepte können unter konstruktivistischen Gesichtspunkten als entscheidende Kompetenzen eines/r Lehrers/in betrachtet werden (Fosnot, 2001, S. 62, vgl.), (von Glasersfeld, 1997, S. 300, vgl.). „*Learning in a constructivist sense means building new experience on to existing experience. Teaching in a constructivist sense, means creating the conditions for this to happen, and assisting the process* (Sinclair, 2001, S. 67).“

Personenzentrierter Unterricht zielt darauf ab, eine Möglichkeit für persönliches Wachstum zu bieten, bei welchem affektiv-experientiell und kognitives Lernen gebunden stattfinden kann (Rogers, 1980, S. 265, vgl.). Die Aufgaben der Lehrperson können hierbei darin gesehen werden, eine persönliche Beziehung als Grundlage für ganzheitliches, vorwiegend selbstinitiiertes Lernen ohne Bedrohung in einer Lerngemeinschaft zu entwickeln und aufrecht zu erhalten sowie eigenes experientiell wie fachbezogenes oder methodisches Wissen zur Unterstützung der Lernenden zur Verfügung zu stellen (Rogers, 1973/2004, S. 283, vgl.), (Fartacek und Teml, 1984, S. 244, vgl.). Durch die Betonung lernfördernder Aspekte einer Beziehung wird auch der/die Lehrer/in in einem kontinuierlichen Prozess des persönlichen Wachstums befindlich erkannt.

4.3. Eine orthogonale Perspektive zum Lernen

4.3.1. Konstruktivismus und der personenzentrierte Ansatz - Eine Zusammenschau

Es lässt sich festhalten, dass eine konstruktivistische Lerntheorie durchwegs mit dem personenzentrierten Ansatz kompatibel zu sein scheint. In vielerlei Hinsicht lassen sich Ähnlichkeiten in der Argumentation dieser beiden Haltungen ausmachen, wobei darauf hingewiesen werden muss, dass das Vorbringen von Gedanken zum Lernen bei diesen von unterschiedlichen Blickwinkeln her motiviert ist.

Während die Vertreter des Konstruktivismus ausgehend von kognitions- und erkenntnistheoretischen Überlegungen dafür plädieren, Lernen als subjektiven mentalen Prozess der Wissensverarbeitung zu betrachten, und darauf aufbauend Anregungen zur Gestaltung von Unterricht vorbringen, in welcher operative Prinzipien eines Problembereichs für Lernende erfahrbar gemacht werden, geht es Carl Rogers um Lernen, welches in einer Kombination von kognitiven, experienciell-organismischen Teilaspekten ausgemacht werden kann und den Menschen in seiner ganzen Persönlichkeit betrifft. Derartiges Lernen umfasst oder geht einher mit der Art von Lernen, welche in einer konstruktivistischen Lerntheorie beschrieben wird, aber auch Überlegungen zu programmiertem, instruktionalen Lernen können angestellt werden, sofern dieses eine Form des persönlichen Wachstums darstellt.

Im Konstruktivismus wird Sprache und Kommunikation als fundamental wichtig für kognitive Prozesse der Reflexion oder der Schemabildung sowie für die intersubjektive Erarbeitung gemeinsamen und somit stabileren Wissens behandelt. Die personenzentrierte Theorie fokussiert die Beziehung als potentielle Atmosphäre ganzheitlichen Lernens und beschäftigt sich vorrangig mit den Komponenten einer solchen, die ein Klima persönlicher Weiterentwicklung eröffnen. Hier kann angemerkt werden, dass die kommunikationstheoretischen Äusserungen des Konstruktivismus durchaus mit den Auslegungen zu hilfreichen, wachstumsfördernden Beziehungen des personenzentrierten Ansatzes vereinbar sind oder einander ergänzend betrachtet werden können.

Im Konstruktivismus wird demnach eher die Frage gestellt, wie die Konstruktion von Wirklichkeit vor sich geht, während durch einen personenzentrierten Zugang zu Lehren und Lernen eher der Frage nachgegangen wird, unter welchen Bedingungen diese Konstruktion von Wissen am förderlichsten für alle an einer Lernsituation Teilnehmenden erfolgt.

Geht man näher auf die Unterrichtssituation ein, so lässt sich feststellen, dass die Lehrperson im Konstruktivismus als Leiter/in eines Workshops auftritt, in welchem Schüler/innen durch das Bearbeiten von fachlichen Problembereichen zur Konstruktion eigener Lösungswege und Bedeutungszusammenhänge angeregt werden und das Gespräch über Lerninhalte zwischen Schüler/innen und zwischen Lernenden und Lehrenden gefördert wird. Ihre Funktion besteht hierbei einerseits in der Unterstützung der individuellen Lernprozesse als auch in der Orientierung derselben, falls dies ausgehend vom eigenen

Fachwissen und von der Erfahrung mit Formulierungen als Ausdruck mentaler Modelle, Schemata oder Repräsentationen von Schüler/innen für sinnvoll erachtet wird. Durch die Betonung der Aspekte, die eine entwicklungsfördernde Beziehung ausmachen, zeigt sich Unterricht nach personenzentrierten Gesichtspunkten als möglichst bedrohungsfreie Gelegenheit für kognitives, intuitives und emotionales Lernen. Die Lehrperson fungiert nach eigenem Ermessen als Initiator/in einer persönlichen Beziehungsebene, weiss sich selbst in einem kontinuierlichen Lernprozess und stellt eigenes Wissen und Erfahrungen für die anderen Mit-Lerner zur Verfügung. Unterrichtsmethoden und -materialien werden zu flexibel einsetzbaren Mitteln, um persönlich relevantes Lernen zu fördern und zu stützen.

Interessant scheint, dass in der konstruktivistischen Lerntheorie des öfteren Begriffszusammenhänge beschrieben werden, welche im personenzentrierten Ansatz eine erweiterte Bedeutung inne haben. So spricht etwa Powers bei der Darstellung seines Modells der Wahrnehmung von einem inneren Prinzip der „Selbst-Verwirklichung“, welches die subjektiven Konstruktionen steuert (Schmidt, 1987, S. 18, vgl.). Dies erinnert stark an die von Rogers angenommene organismische Antriebsquelle für die beständige Motivation zu Weiterentwicklung und zur Verwirklichung persönlichen Potentials (Rogers, 1978/1998, S. 239, vgl.). Ernst von Glasersfeld erörtert in Bezug auf das Verhalten eines/r Lehrers/in im Klassenzimmer: *„Das Anregen eines reflexiven Gesprächs erfordert Offenheit und Neugier auf seiten des Lehrers, vor allem die Bereitschaft, den Schülern zuzuhören [...] Es ist eine seiner ersten Pflichten, eine Atmosphäre im Klassenzimmer zu schaffen, die ein Gespräch nicht nur zulässt, sondern fördert, und zwar sowohl zwischen den Schülern als auch zwischen ihnen und dem Lehrer (von Glasersfeld, 1992, S. 443/444).“* Hierin kann latent eine Beschreibung der Komponenten ausgemacht werden, die Rogers als konstitutiv für einen Prozess der persönlichen Weiterentwicklung erachtet.

Auch in anderen theoretischen und praktischen Abhandlungen zu Lehren und Lernen können derartige Entsprechungen gefunden werden.

4.3.2. Wahrnehmungslernen

Eine Lerntheorie, welche eng mit der im personenzentrierten Ansatz ausgedrückten Haltung korrespondiert, ist die des sozialen Lernens, welches auch unter den Begriffen Modell-, Beobachtungs- oder Wahrnehmungslernen bekannt ist. In dieser Lerntheorie sind meist Prozesse des Erwerbs von Verhalten oder Verhaltenssequenzen, Prozesse der Veranlassung von Ausführungshandlungen oder Prozesse der Aufrechterhaltung von Verhalten von zentralem Interesse. Es erstreckt sich auf das Lernen von komplexem sozialen, gefühlsmäßigem, sprachlichem und motorischem Verhalten (Tausch und Tausch, 1998, S. 32, vgl.).

Albert Bandura wies in der Durchführung mehrerer Versuche auf die Fähigkeit des Menschen hin, sich nach dem Beobachten eines Verhaltens einer Person, abhängig davon, ob dieses verstärkt oder bestraft wurde oder, ob man selbst für derartiges Verhalten belohnt oder bestraft wird, entweder später in ähnlicher Art und Weise zu verhalten oder

aber sich vom beobachteten Verhalten zu distanzieren. Einige der bekanntesten Studien, welche Bandura in unterschiedlichen experimentellen Settings zum Beobachtungslernen durchführte, betreffen die Untersuchung des Verhaltens von Kindern nach der Beobachtung aggressiver, meist erwachsener Modelle (Zimbardo und Gerrig, 2008, S. 225, vgl.).

Förderliche Bedingungen für Wahrnehmungslernen sind (Tausch und Tausch, 1998, S. 32/33):

- *„Die wahrgenommene Person (Wahrnehmungsmodell) ist der eigenen Person sowie Personen in der Umwelt des Wahrnehmenden ähnlich.“*
- *„Das Wahrnehmungsmodell hat ein freundliches, zugewandtes Beziehungsverhältnis zur wahrnehmenden Person.“*
- *„Das Wahrnehmungsmodell erhält für sein Verhalten positive Bestätigungen.“*
- *„Das Wahrnehmungsmodell hat hohe Kompetenz und soziales Prestige.“*
- *„Der Wahrnehmende kann das wahrgenommene Verhalten in seiner Umgebung leben und ausprobieren.“*
- *„Der Wahrnehmende erhält bei der Ausführung des gelernten Verhaltens positive Bestätigung aus der Umwelt.“*
- *„Der Wahrnehmende hat entsprechende Vorerfahrungen, Einstellungen, Wünsche und Interessen.“*
- *„Gleichzeitige sprachliche Beschreibung des wahrgenommenen Verhaltens durch den Wahrnehmenden.“*
- *„Geringe Wahrnehmung gegensätzlicher Modelle.“*

Rogers geht in seiner Persönlichkeitstheorie davon aus, dass soziale Bewertungen durch andere Menschen Einfluss darauf haben, wie man sich selbst und das eigene Verhalten erlebt (Rogers, 1983/2005, S. 431, vgl.), (Rogers, 1959/2009, S. 58/59, vgl.). Tausch und Tausch führen an: *„Die Art, wie Menschen sich sozial, gefühlsmäßig und intellektuell verhalten sowie die Art ihres Erlebens ist wesentlich beeinflusst durch das Wahrnehmungslernen (Tausch und Tausch, 1998, S. 31).“* Sie weisen darauf hin, dass Lehrpersonen, welche wegen ihrer Position in der Lernsituation, ihrer Befugnisse und ihrer Wissenskenntnisse sehr deutlich wahrgenommen werden, besonders bedeutsam für das Wahrnehmungslernen von Lernenden sind (Tausch und Tausch, 1998, S. 46, vgl.).

4.3.3. Paulo Freires Pädagogik - Ein Beispiel der Verwirklichung signifikanten Lernens

Eine Theorie der Erziehung, auf welche Rogers als Beispiel der Verwirklichung personenzentrierten Unterrichts hinweist, ist die Praxis des Lehrens und Lernens, wie sie von Paulo Freire entwickelt wurde. Siehe hierzu: (Rogers, 1978/1998, S. 105-114).

In „*Pedagogy of the Oppressed*“ stellt Freire einem „*Bankiers-Konzept der Erziehung*“, welches eine unterdrückende Gesellschaft als ganze widerspiegelt, das „*Konzept einer problemformulierenden, humanisierenden Erziehung*“ gegenüber. Zwischen diesen Polen gibt es für jenen keine alternative, neutrale Haltung (Altrichter, 1984, S. 200, vgl.). Das Bankiers-Konzept wird durch folgende Einstellungen und Praktiken definiert (Freire, 1970/1996, S. 54, vgl.):

- Die Lehrperson unterrichtet, Lernende werden unterrichtet.
- Die Lehrperson weiss alles, Lernende wissen nichts.
- Die Lehrperson denkt und es wird über die Lernenden nachgedacht.
- Die Lehrperson spricht und die Lernenden hören zu - demütig.
- Die Lehrperson bestraft und die Lernenden werden bestraft.
- Die Lehrperson wählt und verleiht dieser Wahl Nachdruck, die Lernenden folgen.
- Die Lehrperson handelt und die Lernenden haben durch die Handlung der Lehrperson die Illusion zu handeln.
- Die Lehrperson wählt den Lehrinhalt und die Lernenden (die nicht gefragt wurden) passen sich an.
- Die Lehrperson bringt die Macht des Wissens mit ihrer eigenen professionellen Macht durcheinander, welche sie der Freiheit der Lernenden gegenüberstellt.
- Die Lehrperson ist Subjekt des Lernprozesses, die Lernenden Objekte.

Um Freiheit zu erlangen, müssen Unterdrückte die Realität der Unterdrückung als eine begrenzende Situation wahrnehmen, die verändert werden kann (Freire, 1970/1996, S. 31, vgl.). Dies kann vor sich gehen durch Praxis: Reflexion über und Handlung in der Welt, um diese zu verändern (Freire, 1970/1996, S. 33, vgl.).

In einer humanisierenden Erziehung können sich Menschen von ihrem eigenen Standpunkt aus mit Problemlagen, welche sie persönlich betreffen, auseinandersetzen. In der Suche nach Antworten auf Fragen, die sie wirklich beschäftigen, gerät ein Prozess des selbstinitiierten, selbstgesteuerten Lernens in Gang, durch den sie sich ihrer Welt und den Problemen darin nach und nach bewusst werden (Rogers, 1978/1998, S. 107, vgl.). „*Students, as they are increasingly posed with problems relating to themselves in the*

world and with the world, will feel increasingly challenged and obligated to respond to that challenge. Because they apprehend the challenge as interrelated to other problems within a total context, not as a theoretical question, the resulting comprehension tends to be increasingly critical and thus constantly less alienated. Their response to the challenge evokes new challenges, followed by new understandings; and gradually the students come to regard themselves as committed (Freire, 1970/1996, S. 62).“

Eine Voraussetzung dieses problemformulierenden Ansatzes ist die Auflösung der hierarchischen Muster des Bankiers-Konzeptes. *„Through dialogue, the teacher-of-the-students and the students-of-the-teacher cease to exist and a new term emerges: teacher-students with student-teachers. The teacher is no longer the-one-who-teaches, but one who is himself taught in dialogue with the students, who in turn while being taught also teach. They become jointly responsible for a process in which all grow (Freire, 1970/1996, S. 61).“*

4.3.4. Persönlich bedeutsames Lernen in einem technologie-erweiterten Kontext - Seymour Papert

In Bedacht technologie-erweiterten, personenzentrierten Lernens soll auf die Begriffe des Lernens und Lehrens, wie sie von Seymour Papert rezipiert werden, aufmerksam gemacht werden. Papert, Professor für Mathematik und Erziehungswissenschaft am Massachusetts Institute of Technology, hat bereits in den 1980-er Jahren seine Vision zum Einsatz von Computern in Lernumgebungen in *„MINDSTORMS - Children, Computers and Powerful Ideas“* veröffentlicht und war bei der Entwicklung der Programmiersprache LOGO maßgeblich beteiligt.

Er stellt dem Konzept des Instruktionismus einen Konstruktionismus gegenüber. Instruktionismus besagt: *„To get better education, we must improve instruction. And if we're going to use computers, we'll make the computers do the instruction (Papert, a).“* Dies führt zu der Idee computer-unterstützter Instruktion. Konstruktionismus bedeutet: *„Giving children good things to do so that they can learn by doing much better than they could before (Papert, a).“*

In einem Gespräch mit Paulo Freire verdeutlicht Papert die Beziehung zwischen Konstruktionismus und Instruktionismus in der Darstellung einer Abfolge von drei Lernstufen. Als kleines Kind lernt man selbstgesteuert durch Untersuchen, Fühlen. Danach folgt eine Verschiebung von Lernen durch Erfahrung hin zu Lernen durch Anweisung, welches mit starken Unsicherheiten verbunden ist. Diejenigen Menschen, welche diese zweite Phase durchstehen und Wege finden, trotz aller Restriktionen kreativ zu leben, kehren in einer dritten Stufe wieder zurück zur ersten und lernen wieder selbstinitiiert durch Erfahrung (Papert und Freire).

Die Wahl des Wortes Konstruktionismus zeigt eine Verbindung zum Konstruktivismus an. Konstruktionismus *„shares constructivism's connotation of learning as 'building knowledge structures' irrespective of the circumstances of the learning (Papert und Harel, vgl.).“* Die Entdeckungen Jean Piagets über den Aufbau von Wissen bei Kindern bilden eine Grundlage, auf welcher Papert seine Ansichten zu Lehren und Lernen formuliert.

Papert, welcher einige Zeit im Forschungsteam um Piaget gearbeitet hat, gibt an: „*I read Piaget as the theorist of children as the builders of their own intellectual structures. But they need materials to build with and the culture is their source. When the culture is rich in relevant materials they build well, stably and early. When the culture is poor in materials the building is impeded (Papert, b).*“

Hinzu kommt die Idee, dass Lernen durch die Arbeit an persönlich bedeutungsvollen Problemen, welcher mit Engagement nachgegangen wird, am effektivsten vor sich geht (Papert, 1993, S. 42/53, vgl.), (Papert und Harel, vgl.), (Forte und Bruckman, S. 32, vgl.). „*Piagetisches Lernen*“ ist für Papert das natürliche, spontane Lernen von Menschen in der Interaktion mit deren Umwelt (Papert, 1993, S. 156, vgl.).

Die richtige Lernumgebung stellt hierbei den Boden dar, auf welchem selbstgelenktes, fokussiertes, realitätsnahes, kreatives, persönlich bedeutsames Lernen bedrohungs-frei stattfinden kann (Papert, 1993, S. 179/180, vgl.). „*In a learning environment with the proper emotional and intellectual support, the 'uncoordinated' can learn circus arts like juggling and those with 'no head for figures' learn not only that they can do mathematics but that they can enjoy it as well (Papert, 1993, S. 42).*“

Papert sieht den Computer als Medium, welches durch die Möglichkeit der Konstruktion von intellektuell kohärenten, in sich geschlossenen, entdeckungsreichen Micro-Welten, zum Beispiel in der Programmierumgebung LOGO, Bedingungen für syntonisches Lernen bereitstellt und Wege für die Umsetzung mathetischer Prinzipien eröffnet (Papert, 1993, S. 53/117/139/162, vgl.).

Syntonisches Lernen kann als Gegensatz zu einem dissoziierten, nicht zusammenhängenden, abgelösten Lernen angesehen werden (Papert, 1993, S. 63, vgl.). Die LOGO-Programmier-umgebung bietet Raum für syntonisches Lernen. Das Bewegungsverhalten der LOGO-Schildkröte, ein durch einfache Anweisungen programmierbares computerge-steuertes, kybernetisches Tier in dieser Umgebung, ist etwa körper-syntonisch, da dieses in Beziehung steht zu Wissen und Empfinden bezüglich des eigenen Körpers des/der Lernenden (Papert, 1993, S. 11, vgl.). Weiters kann ego-syntonisch gelernt werden, indem es etwa als persönliches Bedürfnis erlebt wird, die Schildkröte steuern zu wollen, da eine derartige Kompetenz mit der Erfahrung von Spannung und Stolz verbunden ist. Ego-syntonisches Lernen ist ein Lernen, welches kohärent ist mit der eigenen Ansicht über sich selbst als Mensch mit Absichten, Zielen, Wünschen, Vorlieben und Abneigungen. Syntonisches Lernen kann demnach als zutiefst mit der Erfahrung seiner selbst und seiner selbst in der Beziehung zu anderen und der eigenen Umwelt zusammenhängend betrachtet werden (Papert, 1993, S. 63/162, vgl.).

Dadurch, dass nicht der/die Lernende durch den Computer, sondern der Computer durch den/die Lernende/n programmiert wird, erlangt jene/r ein Gefühl der Herrschaft über modernste, mächtige Technologie und stellt einen innigen Kontakt zu tiefgründigen wissenschaftlichen, mathematischen Ideen her (Papert, 1993, S. 5, vgl.). „*[...] contact with the computer can open access to knowledge for people, not instrumentally by providing them with processed information, but by challenging some constraining assumptions they make about themselves (Papert, 1993, S. 47).*“ In einer Lernumgebungen, wie

etwa der LOGO-Programmierungsumgebung, wird darüber hinaus die Teilnahme an selbstreferenziellen Diskussionen über das eigene Denken begünstigt (Papert, 1993, S. 29, vgl.). So schreibt Papert: „*In my vision the computer acts as a transitional object to mediate relationships that are ultimately between person and person (Papert, 1993, S. 183).*“

Mathetische Prinzipien sind Vorstellungen, welche den Prozess des Lernens erhellen und unterstützen sollen. Zwei der bedeutendsten mathetischen Prinzipien leitet Papert aus den Untersuchungen Piagets zu den Prozessen der Akkomodation, bei dem bestehende kognitive Strukturen restrukturiert oder modifiziert werden, sodass neue Information besser eingefügt werden kann, und der Assimilation, bei dem neue kognitive Elemente zu bereits vorhandenen hinzugefügt werden oder so modifiziert werden, dass sie besser zu bestehenden Elementen passen, ab (Papert, 1993, S. 120, vgl.), (Zimbardo und Gerrig, 2008, S. 727/728, vgl.): „*First, relate what is new and to be learned to something you already know. Second, take what is new and make it your own: Make something new with it, play with it, build with it (Papert, 1993, S. 120).*“ Micro-Welten am Computer unterstützen die Assoziation persönlicher Erfahrung mit neuen Wissensgebieten und stellen somit eine Brücke zwischen intuitivem Verstehen und formalem Wissen dar (Papert, 1993, S. 123/145, vgl.). Sie machen Lernende zu aktiven, konstruierenden Architekten ihres eigenen Lernens (Papert, 1993, S. 122, vgl.).

Gestützt durch das Konzept des „*Debugging*“, also die Suche, Isolation, nähere Betrachtung und Aufhebung von „*bugs*“, Codestücken, welche ein Programm davon abhalten, korrekt, so wie intendiert, zu laufen, wird Lernen zu einem Prozess, welcher wenig durch bedrohliche Urteile, wie „*Fehler sind schlecht.*“ oder „*Mein Programm ist falsch.*“, die oft dazu führen, dass man sich selbst defizitär identifiziert, eingeschränkt ist (Papert, 1993, S. 8/114). „*Debugging*“ erhöht die Toleranz gegenüber Fehlern, „*bugs*“ werden zu Gesprächsthemen zwischen Lernenden; „*as a result, they develop an articulate and focused language to use in asking for help when it is needed. And when the need for help can be articulated clearly, the helper does not necessarily have to be a specially trained professional in order to give it. In this way the LOGO culture enriches and facilitates the interaction between all participants and offers opportunities for more articulate, effective, and honest teaching relationships (Papert, 1993, S. 180).*“

LOGO-Lehrpersonen sind echt in der Situation und unkritisch gegenüber Programmen, welche Lernende präsentieren. Sie beantworten Fragen und geben Hilfe, wenn danach gefragt wird (Papert, 1993, S. 179, vgl.). „*In the LOGO environment, children learn that the teacher too is a learner, and that everyone learns from mistakes (Papert, 1993, S. 114).*“

4.3.5. Personenzentrierte Aspekte in der Reformpädagogik und daran anschliessende Konzepte

Die pädagogischen Entwürfe von Célestin Freinet, Maria Montessori, besonders in der Rezeption durch Rebeca Wild, oder von Rolf Arnold weisen starke Tendenzen in Richtung einer personenzentrierten Haltung auf (Altrichter, 1984, S. 201, vgl.) (Teml, 1999,

S. 49, vgl.), (Kunze, 2005, S. 24, vgl.). Des weiteren scheinen Begriffe, welche in der personenzentrierten Theorie von großer Bedeutung sind, in modernen Konzepten wie „Offener Unterricht“ auf (Teml, 1999, S. 48, vgl.).

4.3.6. Lernerzentrierter Unterricht - Barbara L. McCombs

In Zusammenhang hiermit soll auf den einer konstruktivistischen Tradition folgenden Ansatz des lernerzentrierten Unterrichts, wie er von Barbara L. McCombs vorgestellt wird, eingegangen werden (Cornelius-White, 2007b, S. 1, vgl.).

„*Lernerzentriert*“ ist eine Perspektive, in der einerseits ein Schwerpunkt auf den/die individuelle/n Lernende/n, und andererseits auf das beste, verfügbare Wissen über Lernen und Lehrpraktiken, welche Motivation, Lernen und Erfolg für alle Lernenden fördern, gesetzt wird. Dieser zweifache Fokus bildet die Ausgangssituation für das Füllen von Entscheidungen in erzieherischen Fragen (McCombs und Miller, 2007, S. 16, vgl.). Die Praxis lernerzentrierten Unterrichts steht in engem Zusammenhang mit und ist ausgerichtet nach den lernerzentrierten psychologischen Prinzipien, welche von der American Psychological Association nach jahrelanger Forschung definiert wurden als diejenigen psychologischen Prinzipien, welche am effektivsten bei Lernenden und Lernen wirken (McCombs und Miller, 2007, S. 16/24, vgl.). Diese Prinzipien zeigen Erzieher/innen, wie sie Lernenden dabei helfen können, deren Wert, Kompetenzen, Fähigkeiten zu wählen und kontrollieren zu können und deren Rolle bei der Erzeugung eines Lernwillens zu ergründen (McCombs und Miller, 2007, S. 24, vgl.). Sie bilden die Grundlage für die Entscheidung darüber, wie Programme und Praktiken, die Anweisungen, Curricula und Personal bereitstellen, verwendet und evaluiert werden können (McCombs und Miller, 2007, S. 25, vgl.).

Die 14 lernerzentrierten Prinzipien werden 4 Gebieten von Faktoren zugeordnet, welche umfassende, holistisch bei Lernprozessen involvierte Bereiche menschlicher Funktionsfähigkeit betreffen (McCombs und Miller, 2007, S. 45/46, vgl.):

- Kognitive und Metakognitive Faktoren
Die intellektuellen Kapazitäten von Lernenden und wie diese den Lernprozess unterstützen
 1. Art des Lernprozesses
 2. Ziele des Lernprozesses
 3. Konstruktion von Wissen
 4. Strategisches Denken
 5. Denken über das Denken
 6. Lernkontext
- Motivationale und affektive Faktoren
Die Rolle von Motivation und Emotionen beim Lernen

7. Motivationale und emotionale Einflüsse auf Lernen
8. Intrinsische Lernmotivation
9. Effekte von Motivation auf das Bemühen
- Entwicklungs- und soziale Faktoren
Der Einfluss verschiedener mannigfaltiger Aspekte der Entwicklung von Lernenden und die Bedeutung interpersonaler Interaktion für Lernen und Veränderung
10. Einflüsse der Entwicklung auf Lernen
11. Soziale Einflüsse auf Lernen
- Individuelle Unterschiede betreffende Faktoren
Wie individuelle Unterschiede Lernen beeinflussen; wie Lehrpersonen, Lernende und administrative Organe sich einer Lernvielfalt anpassen; und wie Standards und Assessments individuelle Unterschiede bei Lernenden am besten unterstützen können
12. Individuelle Unterschiede beim Lernen
13. Lernen und Mannigfaltigkeit
14. Standards und Assessments

Lehrer/innen werden bei lernerzentriertem Unterricht zu Co-Lerner/innen und Mitwirkenden bei der sozialen und interpersonalen Entwicklung von Lernenden. „*In partnership with their teachers, students become responsible for their learning and participate equally in determining what, how, and when they learn* (McCombs und Miller, 2007, S. 32).“

4.3.7. Behaviorismus und ganzheitliches Lernen

Fortschritte aus der behavioristischen Verhaltensforschung im Bereich des instruktionalen Lernens werden in der personenzentrierten Theorie als Werkzeug und Möglichkeit der selbstgelenkten Vertiefung von Wissen anerkannt und eingebettet (Rogers, 1980, S. 55, vgl.), (Rogers, 1983, S. 157, vgl.), (Rogers, 1973/2004, S. 284, vgl.). Wird Lernangebot, welches einer behavioristischen methodischen Überlegung entspringt, vom/von der Lerner/in als flexibel einsetzbares Werkzeug betrachtet, um gewisse Bereiche eines Themenkomplex umfangreicher erfassen zu können, ergibt dies eine Möglichkeit zur Vertiefung von Wissen und zu Weiterentwicklung (Rogers, 1983, S. 157, vgl.), (Rogers, 1989a, S. 143, vgl.).

Der Vergleich der angeführten Theorien zu Lernen und Lehren mit Grundlagen des personenzentrierten Ansatzes im Bezug auf Lernen und Lernsituationen legt die Vermutung nahe, dass der personenzentrierte Ansatz orthogonal beziehungsweise inklusive zu anderen Lehr- und Lerntheorien gedacht werden kann, sobald persönliches Wachstum und selbstinitiiertes, experienciellles, lebenslanges Lernen ins Blickfeld rücken.

4.3.8. Ein Blick auf die Psychotherapieforschung

Fiedler untersuchte 1949 und 1950 die Bedingungen, welche eine ideale therapeutische Beziehung ausmachen, und wie weit diese Bedingungen von psychoanalytisch orientierten, klient-bezogenen oder nach Adler vorgehenden Therapeut/innen, wobei in jeder dieser Gruppen die Hälfte Expert/innen und die andere Hälfte unerfahrene Therapeut/innen waren, gewährleistet wurden. Die wichtigsten Ergebnisse lassen sich wie folgt zusammenfassen (Rogers, 1983/2005, S. 63/64):

1. *„Experten schufen Beziehungen, die dem „Ideal“ eindeutig näher waren als die Beziehungen, die Nicht-Experten herstellten.*
2. *Die Ähnlichkeit zwischen Experten verschiedener Orientierungen war ebensogroß oder größer als die Ähnlichkeit zwischen Experten und Nicht-Experten der gleichen Orientierung.*
3. *Die wichtigsten Faktoren, die Experten von Nicht-Experten unterschieden, stehen in Beziehung zu der Fähigkeit des Therapeuten, den Klienten zu verstehen, mit ihm zu kommunizieren und eine Verbindung zu ihm zu unterhalten. ...*
4. *Die am deutlichsten sichtbaren Unterschiede zwischen verschiedenen Richtungen stehen in Beziehung zu der Haltung, die der Therapeut gegenüber dem Klienten einnimmt.“*

Lambert und Ogles veröffentlichten 2004 einen Artikel über gemeinsame heilende Wirkfaktoren verschiedener Therapieformen und geben darin an, dass derartige, so genannte „*common factors*“ stark mit erfolgreicher psychologischer Intervention zusammenhängen und, dass es demnach äußerst wichtig für Therapeut/innen ist, diese intentional zu berücksichtigen. Darüber hinaus halten sie fest, dass es sich bei dem komplex wirksamer Faktoren vorrangig um diejenigen Aspekte einer Beziehung handelt, welche im personenzentrierten Ansatz als grundlegend für eine hilfreiche Beziehung betrachtet werden (Lambert und Ogles, 2004, S. 172/173, vgl.).

Ähnliche Ergebnisse liefern auch die bereits erwähnten Untersuchungen der Wirkung einer personenzentrierten Haltung in der Schule von Reinhard und Anne-Marie Tausch oder von Aspy und Roebuck.

Sowohl die Gegenüberstellung des Konstruktivismus und der personenzentrierten Theorie als auch die angeführten wissenschaftlichen Arbeiten können als stützend für die These herangezogen werden, dass die Herstellung und Aufrechterhaltung einer Beziehung, wie sie im personenzentrierten Ansatz als hilfreich beschrieben wird, einen positiven Effekt auf persönliche Entwicklung hat und somit letztlich unabhängig von einer spezifischen, intellektuellen Vorgehensweise lernfördernd wirkt.

Rogers definiert die Art Lernen, um die es ihm geht, als ein die ganze Person betreffendes Lernen und erwähnt anschliessend: *„I suspect that in its purest form, this occurs rarely, but perhaps learning experiences can be judged by their closeness to or remoteness from this definition (Rogers, 1980, S. 266).“*

5. Prinzipien förderlicher zwischenmenschlicher Beziehungen

1942 stellte Carl Rogers eine Beratungs- und Therapiemethode vor, welche sich durch „Nicht-Direktivität“ im Verhalten des/der Beraters/in auszeichnet.

An Stelle diagnostischer Begutachtung und intellektualisierter Behandlung eines/einer Patienten/in stehen der/die selbstverantwortliche Klient/in und dessen/deren Fähigkeit, sich in geeigneter Atmosphäre mit seinen/ihren Problemen auseinandersetzen zu können, im Zentrum des Interesses.

Die klare Darstellung des Therapieprozesses in einer „*neueren Psychotherapie*“ (Rogers, 1985/2007, S. 36-38) und die Gegenüberstellung interpretativer Beratungsmethoden und eines nicht-direktiven Vorgehens (Rogers, 1985/2007, S. 108-125) warfen neues Licht auf die Berater/in-Klient/in Beziehung und wurden zu Prüfsteinen für die Professionen der Beratung und Psychotherapie (Rogers, 1989b, S. 61/62, vgl.), (Rogers, 1980, S. 37/38, vgl.). Implizit wurde angedeutet, dass jene nicht-direktive Form der Beratung auch in anderen beruflichen Gruppen ausser derer medizinisch ausgebildeter Psychiater/innen oder Therapeut/innen Anwendung finden könne (Rogers, 1989b, S. 62, vgl.).

Abgesehen von der weitreichenden Wirkung des Werkes „*Counseling and Psychotherapy*“, in welchem neben der erwähnten „*neueren*“ Sichtweise in der Beratung erstmals ein aufgezeichneter psychotherapeutischer Fall transkribiert und mit Kommentar veröffentlicht wurde, erkannte Rogers darin bald wegen der Fokussierung auf Berater/innen-Interaktionen eine starke Betonung therapeutischer *Techniken* (Rogers, 1980, S. 37, vgl.).

Bereits in der 1951 erschienenen Arbeit „*Client-Centered Therapy*“ wird die Anwendungsmöglichkeit der Erkenntnisse aus der klientenzentrierten Psychotherapie im Unterricht in Anlehnung an die demokratischen Erziehungstheorien von Dewey, Kilpatrick und anderer unter beispielhaften Anführungen von Unterrichts- und Gesprächssequenzen erörtert. Siehe: (Rogers, 1983/2005, S. 335-373). Neben einer punktierten Anführung von Hypothesen in Betracht von Lernen und Unterrichten kann auch der Darstellung der Theorie zu Persönlichkeit und Verhalten in Blick auf Überlegungen zu Lehren und Lernen aus einer personenzentrierten Perspektive besondere Bedeutung beigemessen werden. In dieser wird vorgeschlagen, die Wahrnehmung eines Individuums von sich selbst und der Umwelt als Schlüssel zum Verständnis von Verhalten zu betrachten (Barrett-Lennard, 1998/2007, S. 62, vgl.).

Während die klientenzentrierte Methode in der Fachwelt unter Schlagworten wie „*Spiegeln von Gefühlen*“ oder „*nicht-direktive Technik*“ bekannt wurde, ging es Rogers immer mehr darum, die Aspekte einer Beziehung auszumachen, welche hilfreich für persönliches Wachstum wirken (Rogers, 1983/2007, S. 18, vgl.), (Rogers, 1989b, S. 233, vgl.).

Nach intensiver experimenteller Forschung erschien 1957 der Artikel „*The Necessary and Sufficient Conditions of Therapeutic Personality Change*“, in dem eine Theorie über Therapie und therapeutische Beziehungen dargestellt wird, welche wissenschaftliche Untersuchungen in vielerlei Richtungen nach sich zog. In dieser Schrift werden sechs Bedingungen einer therapeutischen Beziehung operational definiert, welche, sofern sie minimal anzutreffen sind, einen Prozess persönlicher Entwicklung begünstigen.

Zwei Jahre später lieferte Rogers in Kochs „*Psychology: A Study of a Science*“ seine größte systematische Abhandlung zu seiner gesamten Theorie in der Ausarbeitung von „*A Theory of Therapy, Personality, and Interpersonal Relationship, As Developed in the Client-Centered Framework*“ (Rogers, 1989b, S. 203, vgl.), (Barrett-Lennard, 1998/2007, S. 62, vgl.).

Wie bereits angedeutet stellt der Bildungsbereich eines der ersten Adaptionfelder der personenzentrierten Theorie ausserhalb einer therapeutischen Umgebung dar (Barrett-Lennard, 1998/2007, S. 69, vgl.). Die Anmerkungen zu Unterricht und Lernen, welche Rogers in einer Konferenz an der Harvard Universität zum Thema „*Classroom Approaches to Influencing Human Behavior*“ vortrug, und welche später in dem erstmals 1961 erschienenen und seither millionenfach gelesenen Werk „*On Becoming a Person*“ abgedruckt wurden, gaben Anregungen zu weitreichenden wissenschaftlichen Untersuchungen in diesem Gebiet. Die darin anklingende Einstellung scheint in folgender persönlichen Aussage Rogers auf: „*I am going to experiment with putting trust in students, in class groups, to choose their own directions and to evaluate their progress in terms of their own choosing* (Rogers, 1980, S. 38).“

Dieser schrieb immer wieder Artikel zu einer personenzentrierten Sichtweise im Bezug auf Unterricht und Lernen, welche 1969 zu einem großen Teil in der ersten Fassung von „*Freedom to Learn*“ in strukturierter Abfolge zusammengetragen und mit Erfahrungsberichten und zusätzlichen Erkenntnissen ergänzt wurden (Barrett-Lennard, 1998/2007, S. 185, vgl.). Das Werk wurde in der zweiten Fassung, 1983 unter dem Titel „*Freedom to Learn for the 80's*“ erneut veröffentlicht, durch Kommentare zu darin angeführten Berichten und Texten aus Praxis und Forschung erweitert. 1994 erschien die dritte Fassung des Standardwerkes zur personenzentrierten Haltung im Bereich Unterricht und Lernen, welches eine Überarbeitung und Ergänzung der von Rogers angeführten Inhalte durch Jerome Freiberg darstellt.

Nicht-direktive Methode, klientenzentrierte Beratung oder personenzentrierte Kommunikation können als synonyme Auslegungen der Haltung betrachtet werden, welche von Carl Rogers schliesslich unter der Bezeichnung „*person-centered approach*“ gefasst wurde (Rogers, 1980, S. 114-115, vgl.).

Im deutschen Sprachraum wird „*person-centered approach*“ meist mit personenzentrierter Ansatz übersetzt, um die philosophische Konnotation des Begriffs der Person zu betonen (Schmid, 1991/2004, vgl.). In der vorliegenden Arbeit wird auch von personenzentriertem Unterricht und personenzentrierter Kommunikation gesprochen, um die Interaktions- und Beziehungsebene zwischen Teilnehmer/innen einer Unterrichtssituation besonders hervorzuheben.

Weiters wird personenzentrierter Unterricht, bei dem jede/r Teilnehmer/in der Unterrichtssituation im Prozess des Lernens und der persönlichen Weiterentwicklung gesehen wird, trotz zahlreicher Überschneidungen in Abgrenzung zu schüler- oder lernerzentriertem Unterricht behandelt, der aus einer konstruktivistischen Denkrichtung entwickelt wurde und bei welchem vorwiegend Einstellungen und Haltungen im Betracht oder im Bezug auf Schüler/innen sowie Lernprozesse untersucht werden (McCombs und Miller, 2007, S. 16, vgl.), (Cornelius-White, 2007b, S. 1, vgl.).

5.1. Grundlegende Annahmen

Die prinzipielle Hypothese des personenzentrierten Ansatzes kann wie folgt formalisiert werden: „*Individuals have within themselves vast resources for self-understanding and for altering their self-concepts, basic attitudes, and self-directed behavior; these resources can be tapped if a definable climate of facilitative psychological attitudes can be provided* (Rogers, 1980, S. 115).“

Die nachfolgende Auflistung der 19 Thesen Rogers´ Theorie zu Persönlichkeit und Verhalten soll einerseits dazu beitragen, einen fundierten Ausgangspunkt für die Ausführungen zu signifikantem Lernen, dem Prozess persönlichem Wachstums, der Konstellation von Beziehungsaspekten, welche hierfür förderlich sind, zu schaffen. Andererseits sollen in der personenzentrierten Theorie häufig anzutreffende Begriffe im Hinblick auf Bedeutungsmöglichkeiten für die Behandlung der Themenkreise Unterricht und Lernen näher erläutert und somit eine Einführung in die Terminologie des personenzentrierten Ansatzes gestaltet werden.

Daran angelehnt sollen hypothetische Überlegungen zu letztgenannten Bereichen angeführt und prägnant expliziert werden.

5.1.1. Persönlichkeit und Verhalten

Beeinflusst durch Veröffentlichungen von Goldstein, Maslow, Angyal, Snygg und Combs sowie anderen und angelehnt an praktische Erfahrungen konzipiert Rogers 1951 eine Theorie der Persönlichkeit und des Verhaltens, die Verhalten auf die individuelle Wahrnehmung von sich selbst und der Umwelt zurückführt. Diese wird in 19 Thesen formuliert, wobei die meisten davon als Hypothesen, welche es zu beweisen oder zu widerlegen gilt, andere jedoch als bloße Annahmen betrachtet werden (Rogers, 1983/2005, S. 417/418, vgl.).

In der Gegenüberstellung Rogers´ Gedankenguts mit den über 50 Jahre später festgehaltenen neurowissenschaftlichen Erkenntnissen Damasio können zahlreiche ähnlich anmutende Formulierungen gefunden werden, wodurch Korrespondenzen in diesen beiden auf unterschiedlichen Ebenen ausgebreiteten Theorien ersichtlich zu sein scheinen (Motschnig-Pitrik und Lux, 2008, S. 30/31, vgl.). Neurowissenschaft versucht, die Arbeitsweise des Gehirns auf unterschiedlichen Ebenen zu verstehen (Zimbardo und Gerrig, 2008, S. 84, vgl.).

Anschliessend sollen die Thesen zu Persönlichkeit und Verhalten gegebenenfalls mit erläuternden Ergänzungen angeführt werden (Rogers, 1983/2005, S. 418-451):

- I *Jedes Individuum existiert in einer ständig sich ändernden Welt der Erfahrung, deren Mittelpunkt es ist.*

Die Welt der Erfahrung kann auch Erscheinungsfeld, Erfahrungsfeld benannt werden und schliesst jede Erfahrung, die der Organismus macht, ein, gleichgültig ob diese bewusst wahrgenommen wird oder nicht (Rogers, 1983/2005, S. 418, vgl.). Im Unterschied zum verwandten Begriff des Erlebnisses und des Erlebnisfeldes, welche sich auf den Augenblick beziehen, umfasst Erfahrung den Einfluss von Erinnerung und vergangener Erfahrung, sofern diese in einem bestimmten Moment aktiv sind und so die Bedeutung verschiedener Stimuli verändern (Nykl, 2005, S. 47, vgl.).

Nur ein Teil der Erfahrung wird bewusst wahrgenommen, viele organische oder Sinneseindrücke werden aber nicht symbolisiert (Rogers, 1983/2005, S. 418, vgl.). Symbolisieren, Gewährwerden bezeichnet den Prozess der ganzheitlichen Assimilierung eines Teils der Erfahrungswelt (Nykl, 2005, S. 35, vgl.). Bewusstsein ist die Symbolisierung, also symbolische Repräsentation (nicht unbedingt in verbalen Symbolen), eines Ausschnittes der Erfahrung (Nykl, 2005, S. 47/48, vgl.). Ein großer Teil der Erfahrungen kann bewusst werden, wenn ein Bedürfnis eines Individuums bewirkt, dass gewisse Empfindungen in den Mittelpunkt der Betrachtung gerückt werden, weil sie mit der Befriedigung dieses Bedürfnisses zusammenhängen (Rogers, 1983/2005, S. 418, vgl.).

- II *Der Organismus reagiert auf das Feld, wie es erfahren und wahrgenommen wird. Dieses Wahrnehmungsfeld ist für das Individuum „Realität“.*

- III *Der Organismus reagiert auf das Wahrnehmungsfeld als ein organisiertes Ganzes.*

Es wird davon ausgegangen, dass ein grundlegendes Charakteristikum des organischen Lebens dessen Neigung zu organisierten, zielgerichteten Reaktionen ist (Rogers, 1983/2005, S. 421, vgl.). Ein Organismus ist eine physische Einheit, ein Organisationssystem oder eine Organisationseinheit von Funktionsleistungen, wie etwa der Funktion der Motivierung, der Erfahrungsaufnahme und der Verarbeitung organismischer Erfahrung oder auch des mit organismischer Bewertung zusammenhängenden Systems der Selbststeuerung (Hutterer, 1998, S. 348/351, vgl.).

- IV *Der Organismus hat eine grundlegende Tendenz, den Erfahrungen machenden Organismus zu aktualisieren, zu erhalten, zu erhöhen.*

Rogers nimmt axiomatisch eine Richtungs-Kraft, welche alle organischen und psychischen Bedürfnisse als Ausdruck der Operation derselben einschliesst, im organischen Leben an (Hutterer, 1998, S. 331, vgl.). „Dies beinhaltet Selbstaktualisierung oder Selbstverwirklichung, obwohl nicht übersehen werden sollte, daß das ebenfalls ein Richtungs-Begriff ist (Rogers, 1983/2005, S. 422).“ Selbstaktualisierung ist

eine Teiltendenz der Aktualisierungstendenz des Organismus, sich selbst zu erhalten, sich in Richtung Reife, wachsende Selbstbeherrschung, Selbstregulierung und Autonomie und weg von abhängiger Kontrolle oder Kontrolle durch äußere Kräfte zu entwickeln (Rogers, 1983/2005, S. 422, vgl.).

„Letztlich scheint die Selbstaktualisierung des Organismus in Richtung auf Sozialisierung zu gehen. (Rogers, 1983/2005, S. 422).“

V *Verhalten ist grundsätzlich der zielgerichtete Versuch des Organismus, seine Bedürfnisse, wie sie in dem so wahrgenommenen Feld erfahren wurden, zu befriedigen.*

VI *Dieses zielgerichtete Verhalten wird begleitet und im allgemeinen gefördert durch Emotion, eine Emotion, die in Beziehung steht zu dem Suchen aller vollziehenden Aspekte des Verhaltens, und die Intensität der Emotion steht in Beziehung zu der wahrgenommenen Bedeutung des Verhaltens für die Erhaltung und Erhöhung des Organismus.*

VII *Der beste Ausgangspunkt zum Verständnis des Verhaltens ist das innere Bezugssystem des Individuums selbst.*

Es wird angenommen, dass in der Gegenwart alles Verhalten eines Individuums zweckvoll und eine Reaktion auf die Realität, wie sie wahrgenommen wird, ist. Verhalten kann somit scheinbar am besten verstanden werden, wenn versucht wird, die Welt der Erfahrung einer Person so weit wie möglich „durch seine Augen“ zu sehen (Rogers, 1983/2005, S. 427, vgl.).

Das „*inner frame of reference*“, der innere Bezugsrahmen oder das innere Bezugssystem umfasst „*die gesamte Breite von Empfindungen, Wahrnehmungen, Bedeutungen und Erinnerungen, die der Gewahrwerdung zugänglich sind (Rogers, 1959/2009, S. 44).*“ Im Gegensatz dazu bedeutet eine Person vom äußeren Bezugsrahmen zu sehen, implizite Hypothesen mit den Augen der anderen zu überprüfen, jedoch nicht mit denen des Subjekts, das gemeint ist (Rogers, 1959/2009, S. 44/45, vgl.).

„Außerdem hängt unser Wissen vom Bezugssystem der Person in erster Linie von der Art der Kommunikation des Individuums ab. Kommunikation ist zu allen Zeiten fehlerhaft und unvollkommen. Daher können wir die Welt der Erfahrung, wie sie dem Individuum erscheint, nur verschwommen sehen (Rogers, 1983/2005, S. 428).“

VIII *Ein Teil des gesamten Wahrnehmungsfeldes entwickelt sich nach und nach zum Selbst.*

Das Selbst wird hier verstanden als die Bewusstheit zu sein, zu funktionieren (Rogers, 1983/2005, S. 430, vgl.). *„Ob ein Objekt oder eine Erfahrung als Teil des Selbst betrachtet wird oder nicht, hängt weitgehend davon ab, ob es als innerhalb*

der Kontrolle des Selbst wahrgenommen wird oder nicht (Rogers, 1983/2005, S. 430).“

- IX *Als Resultat der Interaktion mit der Umgebung und insbesondere als Resultat wertbestimmender Interaktion mit anderen wird die Struktur des Selbst geformt - eine organisierte, fließende, aber durchweg begriffliche Struktur von Wahrnehmungen von Charakteristika und Beziehungen des „Selbst“ zusammen mit den zu diesen Konzepten gehörenden Werten.*

„Die Begriffe Selbst oder Selbstkonzept werden üblicherweise dann verwendet, wenn von der Person oder der Sichtweise ihrer selbst gesprochen wird, der Begriff Selbststruktur, wenn wir auf diese Gestalt von einem äußeren Bezugsrahmen aus blicken (Rogers, 1959/2009, S. 31).“

„Diese [Gestalt, Anm. d. Aut.] beinhaltet die Wahrnehmungscharakteristiken des Ich, die Wahrnehmungen der Beziehungen zwischen dem Ich und anderen und verschiedenen Lebensaspekten, einschließlich der mit diesen Erfahrungen verbundenen Werte (Rogers, 1959/2009, S. 31).“ Trotz einer sich ändernden, fließenden Organisation weist das Selbst normalerweise zu jeder Zeit eine Einheit, einen Zusammenhalt, Selbstkonsistenz auf (Hutterer, 1998, S. 358, vgl.).

- X *Die den Erfahrungen zugehörigen Werte und die Werte, die ein Teil der Selbst-Struktur sind, sind in manchen Fällen Werte, die vom Organismus direkt erfahren werden, und in anderen Fällen Werte, die von anderen introjiziert oder übernommen, aber in verzerrter Form wahrgenommen werden, so als wären sie direkt erfahren worden.*

Anstelle von „introjizierte Werte“ wird häufig der Begriff der Bewertungsbedingungen auf Grund größerer Exaktheit herangezogen (Nykl, 2005, S. 51, vgl.). *„Eine Bewertungsbedingung entwickelt sich, wenn die positive Beachtung einer Bezugsperson an Bedingungen geknüpft ist, wenn das Individuum erfährt, dass es in einigen Aspekten geschätzt wird, in anderen nicht (Nykl, 2005, S. 51).“* Nach und nach werden diese Einstellungen im Selbst assimiliert und das Individuum bewertet eine Erfahrung als positiv oder negativ basierend auf übernommenen Bewertungsbedingungen und nicht weil dieselbe förderlich oder hinderlich für den Organismus ist (Nykl, 2005, S. 51, vgl.).

- XI *Wenn Erfahrungen im Leben des Individuums auftreten, werden sie entweder a, symbolisiert, wahrgenommen und in eine Beziehung zum Selbst organisiert, b, ignoriert, weil es keine wahrgenommene Beziehung zur Selbst-Struktur gibt, oder c, geleugnet und verzerrt symbolisiert, weil die Erfahrung mit der Struktur des Selbst nicht übereinstimmt.*

„Das Individuum scheint imstande zu sein, zwischen bedrohlichen und nicht-bedrohlichen Reizen zu unterscheiden und entsprechend zu reagieren, obwohl es außerstande ist,

den Reiz, auf den es reagiert, bewußt zu erkennen (Rogers, 1983/2005, S. 437).“ Zur Beschreibung dieses Prozesses wurde der Begriff der „Subzeption“ geprägt (Rogers, 1983/2005, S. 437, vgl.).

Aus einer umfassenden Menge an Sinneseindrücken werden jene ausgewählt oder selektiert, wahrgenommen und symbolisiert, die mit dem Selbstkonzept übereinstimmen oder jenes stärken. Ergibt sich eine Widersprüchlichkeit zwischen einer organismischen Erfahrung und dem Selbst, wird diese Erfahrung, außer unter bestimmten Bedingungen, auf die später näher eingegangen werden soll, durch das Selbst vom Bewusstsein ausgeschlossen oder in einer verzerrten Art symbolisiert, die mit der Struktur des Selbst übereinstimmt.

XII *Die von Organismen angenommenen Verhaltensweisen sind meistens die, die mit dem Konzept vom Selbst übereinstimmen.*

XIII *Verhalten kann in manchen Fällen durch organische Bedürfnisse und Erfahrungen verursacht werden, die nicht symbolisiert werden. Solches Verhalten kann im Widerspruch zur Struktur des Selbst stehen, aber in diesen Fällen ist das Verhalten dem Individuum nicht „zu eigen“.*

„Der organisierte Charakter des Verhaltens erwächst aus der Tatsache, daß der Organismus auf einer physiologischen Ebene komplexes Verhalten initiieren und durchführen kann, um seine Bedürfnisse zu befriedigen (Rogers, 1983/2005, S. 439).“ Ein Beispiel hierfür ist etwa, dass ein Individuum in einem Moment großer Gefahr dem Bedürfnis nach Sicherheit folgend effizient handeln kann, ohne dass diese Situation je bewusst symbolisiert wird (Motschnig-Pitrik und Lux, 2008, S. 19/20, vgl.).

XIV *Psychische Fehlanpassung liegt vor, wenn der Organismus vor dem Bewußtsein wichtige Körper- und Sinnes-Erfahrungen leugnet, die demzufolge nicht symbolisiert und in die Gestalt der Selbst-Struktur organisiert werden. Wenn diese Situation vorliegt, gibt es eine grundlegende oder potentielle psychische Spannung.*

XV *Psychische Anpassung besteht, wenn das Selbst-Konzept dergestalt ist, daß alle Körper- und Sinnes-Erfahrungen des Organismus auf einer symbolischen Ebene in eine übereinstimmende Beziehung mit dem Konzept vom Selbst assimiliert werden oder assimiliert werden können.*

„Das Gefühl von Autonomie, von Selbstbeherrschung ist gleichbedeutend damit 'alle Erfahrungen dem Bewußtsein zugänglich zu machen' (Rogers, 1983/2005, S. 443).“ Es ist zu betonen, dass hierbei die Möglichkeit der Symbolisierung angesprochen ist, nicht unbedingt die Tatsache, dass alle Symbolisierungen von Erfahrungen im Bewusstsein gegenwärtig sind (Rogers, 1983/2005, S. 443, vgl.).

XVI *Jede Erfahrung, die nicht mit der Organisation oder der Struktur des Selbst übereinstimmt, kann als Bedrohung wahrgenommen werden, und je häufiger diese Wahrnehmungen sind, desto starrer wird die Selbst-Struktur organisiert, um sich zu erhalten.*

„Je mehr Körper und Sinnes-Erfahrung von der Symbolisierung ausgeschlossen oder verzerrt symbolisiert wird, desto größer ist die Wahrscheinlichkeit, daß jede neue Erfahrung als bedrohlich wahrgenommen wird, da es gilt, eine größere falsche Struktur zu erhalten (Rogers, 1983/2005, S. 445).“

XVII *Unter bestimmten Bedingungen, zu denen in erster Linie ein völliges Fehlen jedweder Bedrohung für die Selbst-Struktur gehört, können Erfahrungen, die nicht mit ihr übereinstimmen, wahrgenommen und überprüft und die Struktur des Selbst revidiert werden, um derartige Erfahrungen zu assimilieren und einzuschließen.*

Wenn eine Atmosphäre geschaffen werden kann, in welcher das Selbst keiner Bedrohung ausgesetzt ist, wird damit ein Lernprozess ermöglicht. Diesen versteht Rogers als „den wichtigsten Lernprozeß, zu dem das Individuum imstande ist, nämlich das Erlernen des Selbst (Rogers, 1983/2005, S. 447).“

XVIII *Wenn das Individuum all seine Körper- und Sinnes-Erfahrungen wahr- und in ein konsistentes und integriertes System aufnimmt, dann hat es notwendigerweise mehr Verständnis für andere und verhält sich gegenüber anderen als Individuen akzeptierender.*

XIX *Wenn das Individuum mehr von seinen organischen Erfahrungen in seiner Selbst-Struktur wahrnimmt und akzeptiert, merkt es, daß es sein gegenwärtiges Wert-System, das weitgehend auf verzerrt symbolisierten Introjektionen beruhte, durch einen fortlaufenden, organismischen Wertungsprozeß ersetzt.*

5.1.2. Unterrichten und Lernen

Die auf die oben dargestellte Theorie zu Persönlichkeit und Verhalten aufbauenden nachgereihten Hypothesen stellen punktierte Aussagen Rogers' in Betracht von Lernsituationen dar und können bei der Ausbreitung theoretischer und praktischer Abwägungen zur Orientierung herangezogen werden (Rogers, 1983/2005, S. 338-341), (Barrett-Lennard, 1998/2007, S. 184, vgl.):

- *Wir können einer anderen Person nicht direkt etwas lehren; wir können nur ihr Lernen fördern.*
- *Eine Person lernt nur die Dinge, die sie als für die Erhaltung oder Erhöhung der Struktur ihres Selbst in Frage kommend wahrnimmt.*

- *Eine Erfahrung, die, wenn sie assimiliert wird, eine Veränderung in der Organisation des Selbst mit sich bringt, wird durch Verleugnung oder Verzerrung der Symbolisierung Widerstand entgegengesetzt.*
- *Die Struktur und Organisation des Selbst scheint unter Bedrohung starrer zu werden; sie lockert sich offenbar, wenn jegliche Bedrohung fehlt. Erfahrung, die als mit dem Selbst unvereinbar wahrgenommen wird, kann nur assimiliert werden, wenn die derzeitige Organisation des Selbst so locker und entspannt ist, dass sie sie aufnehmen kann.*
- *Die erzieherische Situation, die auf wirkungsvollste Weise signifikantes Lernen fördert, ist eine Situation, in der 1. die Bedrohung für das Selbst des Lernenden auf ein Minimum reduziert und 2. differenzierte Wahrnehmung des Erfahrungsfeldes gefördert wird.*

5.2. Notwendige und hinreichende Bedingungen

„...the facilitation of significant learning rests upon certain attitudinal qualities that exist in the personal relationship between the facilitator and the learner (Rogers, 1983, S. 121).“

Rogers definiert sechs Aspekte einer therapeutischen Beziehung, welche einen Prozess des persönlichen Wachstums ermöglichen und auf diesen förderlich wirken (Nykl, 2005, S. 22/23), (Rogers, 1959/2009, S. 46/47):

1. *Zwei Personen befinden sich in Kontakt.*
2. *Die erste Person, die wir Klient nennen, befindet sich in einem Zustand der Inkongruenz; sie ist verletzlich oder voller Angst.*

Besteht eine Widersprüchlichkeit zwischen organismischen Erfahrungen und dem Selbstkonzept, kann von Inkongruenz gesprochen werden (Rogers, 1989b, S. 223, vgl.). Für eine weitreichendere Beschreibung, siehe etwa: (Rogers, 1989b, S. 222/223). Die Wahrnehmung dieser wird als Situation beschrieben, die als ernstes und bedeutendes Problem empfunden wird (Rogers, 1973/2004, S. 275, vgl.).

3. *Die zweite Person, die wir den Therapeuten nennen, ist kongruent in der Beziehung.*

Kongruenz bezeichnet den Umstand, dass Erfahrungen exakt symbolisiert erlebt und in dieser exakt symbolisierten Form in das Selbstkonzept integriert werden (Rogers, 1959/2009, S. 38, vgl.) für eine ausgedehntere Behandlung dieses Begriffs im Bezug auf die Förderung signifikanten Lernens.

4. *Der Therapeut empfindet bedingungslose positive Beachtung gegenüber dem Klienten.*
5. *Der Therapeut erfährt empathisch den inneren Bezugsrahmen des Klienten.*
6. *Der Klient nimmt zumindest in geringem Ausmaße die Bedingungen 4 und 5 wahr, nämlich die bedingungslose positive Beachtung des Therapeuten ihm gegenüber und das empathische Verstehen des Therapeuten.*

An die oben angeführte Theorie zu Beziehungseigenschaften schliessen sich diese Annahmen (Rogers, 1989b, S. 229, vgl.):

- Falls diese sechs Bedingungen existieren, wird konstruktive Persönlichkeitsveränderung, persönliches Wachstum eintreten.
- Falls eine oder mehrere Bedingungen nicht präsent ist, wird keine konstruktive Persönlichkeitsveränderung einsetzen.
- Diese Hypothesen gelten in jeder Situation, egal ob diese als „Psychotherapie“ bezeichnet wird oder nicht.
- Nur Bedingung 1 ist dichotom (sie ist entweder präsent oder nicht), und die übrigen fünf treten in variierendem Ausmaß auf. Insofern als dies zutrifft, folgt eine weitere Hypothese, und es ist wahrscheinlich, dass diese am einfachsten zu testen wäre:
- Falls alle sechs Bedingungen präsent sind, dann gilt: Je größer das Ausmaß, in welchem die Bedingungen 2 bis 6 existieren, desto merklicher wird die konstruktive Persönlichkeitsveränderung des/der Klienten/in sein.

Hierin wird ausgedrückt, dass bereits das minimale Vorhandensein dieser sechs Bedingungen in einer Beziehung persönliche Entfaltung ermöglicht und unterstützt und dass demnach spezielles intellektuelles Wissen in einem Fachgebiet, curriculare Planung, audiovisuelle Hilfsmittel, Vorträge oder Präsentationen nicht ausschlaggebend dafür sind, dass sich ein Prozess signifikanten Lernens einstellt (Rogers, 1983, S. 121, vgl.). Weiters wird darauf hingewiesen, dass die angeführten Bedingungen unabhängig von einer konkreten Problemlage, in welcher sich eine Person vielleicht befindet, sowie in jeder Ausprägung von Psychotherapie und darüber hinaus in jeder Beziehung, die als unterstützend, hilfreich empfunden wird, wirksam sind (Rogers, 1989b, S. 230/231, vgl.), (Rogers und Stevens, 1973/2007, S. 101, vgl.).

Ausserdem wird vermerkt, dass Kommunikationstechniken nur insofern Relevanz für die explizierte Theorie haben, dass diese dazu verwendet werden können, eine persönliche Haltung zu entwickeln, die einen Ausdruck in den angegebenen Bedingungen findet. *„In client-centered therapy, for example, the technique of 'reflection of feelings' has been described and commented on. In terms of the theory here being presented, this technique is by no means an essential condition of therapy. To the extent, however, that it provides*

a channel by which the therapist communicates a sensitive empathy and an unconditional positive regard, then it may serve as a technical channel by which the essential conditions of therapy are fulfilled (Rogers, 1989b, S. 233).“

Nykl stellt die Prozessbedingungen in einer hilfreichen Beziehung, welche nicht notwendigerweise als therapeutisch gilt, angelehnt an Rogers' Definitionen dar. Dabei werden die Begriffe „*Therapeut/in*“ und „*Klient/in*“ durch den allgemeineren Begriff „*Person*“ ersetzt und Bedingung 2 in einer Weise formuliert, welche auf die Tendenz der Weiterentwicklung des Organismus verweist (Nykl, 2005, S. 23):

1. *Zwei Personen befinden sich in Kontakt.*
2. *Beide Personen befinden sich in einem Zustand des nächsten, möglichen organis-mischen Wachstums.*
3. *Die erste Person ist kongruent in der Beziehung und förderlich echt im Ausdruck.*
4. *Die erste Person empfindet bedingungslose positive Beachtung gegenüber der zwei-ten Person.*
5. *Die erste Person versteht empathisch den inneren Bezugsrahmen der zweiten Per-son.*
6. *Die zweite Person nimmt zumindest in geringem Ausmaße oder nur intuitiv die Bedingungen 4 und 5 wahr, nämlich die positive Beachtung ihr gegenüber und das empathische Verstehen.*

Diese Formulierungen werden bei der Diskussion der Bedingungen förderlicher Be-ziehungen im Kontext des Lernens in dieser Arbeit auf Grund der allgemeineren Form vorwiegend herangezogen.

Besonders die von der zweiten Person eingebrachten Beziehungsaspekte werden in der Fachliteratur unter Namen wie „*Rogers-Variablen*“, „*Therapeutenbedingungen*“ oder „*core conditions*“ behandelt und untersucht.

Im Bezug auf jene kann hervorgehoben werden, dass sie, obwohl operational definier-bar und differenziert betrachtbar, als wahrgenommene Gestalt, in deren Gesamtheit als optimal wirksam empfunden werden (Cornelius-White, 2007b, S. 18/19, vgl.). Ausser-dem hat es den Anschein, als seien Kongruenz, bedingungslose positive Wertschätzung und Empathie wechselseitig aufeinander bezogen. Ladislav Nykl schreibt hierzu: „*Diese Variablen, von L. Nykl(2000) Dispositionen genannt, sind keine konstanten Haltungen, sie sind vielmehr im Prozess der Beziehung für das Wachstum dann optimal wirksam, wenn sie zueinander im Augenblick in einem synergetischen Verhältnis kongruent sind, soweit sie von der anderen Person mindestens zum Teil wahrgenommen werden und die Kongruenz in der Beziehung gewährleisten. Sie stehen also zueinander in einer fließen-den Beziehung (Nykl, 2005, S. 16/17).*“

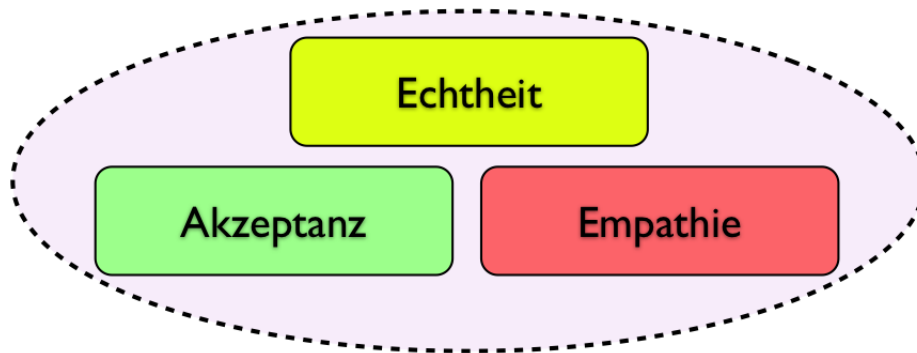


Abbildung 5.1.: Synergetische Beziehung zwischen Echtheit, bedingungslose, positive Wertschätzung und Empathie

In Rogers' systematischen Abhandlungen 1957 und 1959 wird darauf eingegangen, dass keine der darin angegebenen Bedingungen vernachlässigbar ist, sondern erst das Zusammenwirken aller sechs konstruktive Persönlichkeitsentwicklung unterstützt. Aus diesem Grund wird in der vorliegenden Arbeit Wert darauf gelegt, alle notwendigen und hinreichenden Bedingungen hilfreicher Beziehungen im Kontext von Lernsituationen möglichst detailliert zu fassen.

5.2.1. Kontakt

Die erste Bedingung besagt, dass eine minimale Beziehung, ein psychologischer Kontakt zwischen (mindestens) zwei Personen, vorhanden sein muss, damit sich ein Prozess der Persönlichkeitsentwicklung einstellen kann. *„All that is intended by this first condition is to specify that the two people are to some degree in contact, that each makes some perceived difference in the experiential field of the other. Probably it is sufficient if each makes some 'subceived' difference, even though the individual may not be consciously aware of this impact (Rogers, 1989b, S. 221).“*

Rogers schlägt vor, dass diese Bedingung eher eine Vorbedingung für die anderen fünf darstellt, welche sich zwar lediglich darauf bezieht, dass eine Beziehung zu geringem Ausmaß bestehen muss, ohne die jedoch die anderen keine Bedeutung hätten (Rogers, 1989b, S. 222, vgl.).

Möglicherweise ist diese Definition als Grundvoraussetzung, durch welche die anderen behandelten Beziehungsaspekte erst Sinn erhalten, der Grund dafür, weshalb auf Kontakt bei Rogers und anderen Vertretern des personenzentrierten Ansatzes im Vergleich zu Kongruenz, bedingungsloser, positiver Wertschätzung und Empathie lange eher weniger umfassend eingegangen wurde.

In jüngerer Zeit wird diese entscheidende Komponente einer förderlichen Beziehung im Zusammenhang mit der psychotherapeutischen Situation wieder öfter untersucht. Garry Prouty macht sie sogar zum Angelpunkt seines Konzepts der Prätherapie, einer erweiterten Form klientenzentrierter Psychotherapie, welche durch die genauere Definition psychologischen Kontakts, sowie durch die Bereitstellung geeigneter Techniken, besonders für Klienten konzipiert wurde, welche förderliche Beziehungen nicht nutzen können, da sie in der Herstellung und Aufrechterhaltung von Kontakt beeinträchtigt sind (Prouty u. a., 2002/2008, S. 15, vgl.).

Welche Bedeutung kann dieser Bedingung in Betracht von Lernen in der Schule oder Universität beigemessen werden? Kontakt zwischen den Beteiligten einer Lerngemeinschaft scheint die Basis zu gründen, auf welcher aufbauend und in der sich Prozesse des signifikanten Lernens ereignen können. Da jede/r Beteiligte an einer Beziehung, sofern Kontakt besteht, im Erlebnisfeld des/der je anderen eine Veränderung bedingt, lässt sich in der oben angeführten Formulierung eine Form von Beidseitigkeit, eine Art Symmetrie ausmachen. Motschnig-Pitrik leitet hieraus ab, dass, um dieser Bedingung als Unterstützer/in des Lernens gerecht zu werden, Interaktionen gegenüber reinen Vorträgen oder dem Vorführen von medialen Inhalten in den meisten Fällen Vorzug einzuräumen ist (Motschnig-Pitrik, 2006, S. 88, vgl.).

5.2.2. Zustand des nächsten, möglichen organismischen Wachstums

„'Organismisches Wachstum' steht für die Erweiterung der ganzen Person, für das Erreichen eines Zustandes höherer Kompetenz und Ausgeglichenheit. In anderen Worten ausgedrückt bedeutet diese Bedingung, dass beide Personen für eine Weiterentwicklung und für weiteres Lernen offen sind und dieses auch anstreben (Motschnig-Pitrik, 2006, S. 89).“

Diese Bedingung scheint damit zu korrespondieren, dass dem Menschen eine Tendenz inne wohnt, seinen gesamten Organismus und darin inbegriffen sich selbst weiterentwickeln, aktualisieren zu wollen. In weiterer Folge kann angenommen werden, dass dieses Streben nach persönlicher Entfaltung oder höherer Kompetenz selbstgesteuert, selbstorganisiert ist.

In Verweis auf die Zielrichtung höherer Aktualisierung oder Kompetenz wird angenommen, dass zumindest geringe Spannung zwischen aktuellem und einem möglichen Zielzustand weiter reichender Entwicklung empfunden werden kann (Motschnig-Pitrik, 2006, S. 89, vgl.).

In Verbindung mit der bereits angegebenen Persönlichkeitstheorie lässt sich diese möglicherweise ein Stück weit aufschlüsseln. Der Organismus ist Mittelpunkt seiner Erfahrungswelt und alles Wahrgenommene stellt für ihn Realität dar. Zusätzlich wirkt eine Tendenz, die darauf ausgerichtet ist, sich weiter zu entwickeln und zu vervollkommen. Das Selbstkonzept wird nach und nach durch Interaktionen mit der Umgebung und mit anderen gebildet und umfasst Wahrnehmungscharakteristiken des Ich, die Wahrnehmungen der Beziehungen zwischen dem Ich und anderen und verschiedenen Leben-

saspekten sowie der mit diesen Erfahrungen verbundenen Werte. Auch dem Selbst liegt, als Teilkomponente der Aktualisierungstendenz des Organismus, eine Tendenz, sich zu aktualisieren, zu Grunde.

Spannung kann hiervon ausgehend auftreten, wenn noch nicht ganzheitlich, organismisch assimilierte Lernzusammenhänge oder Lerninhalte wahrgenommen werden. Sie verweist auf eine Art Bedürfnis, sich selbst weiterzuentwickeln, und ist zu jeder Zeit Ausdruck der Kraft des Organismus, sich bei Zeiten auch unter Aufwand und Anstrengung zu aktualisieren.

„Die Tendenz wird wirksam, sobald Gelegenheit zur eindeutigen Wahl zwischen Vorwärts-Bewegung und regressivem Verhalten geboten wird (Rogers, 1983/2005, S. 424).“ Personalisierte Lernumgebungen, welche von den hier beschriebenen Beziehungs-Bedingungen gestützt werden, vermögen demnach eigenständige Lernprozesse förderlich zu unterstützen, wenn Lernende ausreichend motiviert sind (Motschnig-Pitrik, 2006, S. 89, vgl.).

5.2.3. Echtheit

Echt oder authentisch in der Beziehung zu anderen Lernenden und somit kongruent, in der Bedeutung einer Übereinstimmung zwischen Erfahrung und Selbst, zu sein, erachtet Rogers als die möglicherweise elementarste Einstellung eines/r Unterstützers/Unterstützerin signifikanten Lernens (Rogers, 1983, S. 121, vgl.).

Der Begriff Kongruenz verweist auf die internale, relationale und ökologische Integration von Personen (Cornelius-White, 2007a, S. 198, vgl.). Echt sein bezeichnet eine Haltung, nicht in starren Masken, etwa der des reinen Fachexperten oder des „Lehrer-Kumpels“, zu agieren, sondern in einer Beziehung frei und tief man selbst zu sein, offen momentane Gefühle und Einstellungen zu leben (Rogers und Stevens, 1973/2007, S. 90, vgl.). „*Being real involves the difficult task of being acquainted with the flow of experiencing going on within oneself, a flow marked especially by complexity and continuous change* (Rogers und Stevens, 1973/2007, S. 91).“ Dies schliesst ein, dass Gefühle und Einstellungen bewusst wahrgenommen werden, diese als eigene akzeptiert und gegebenenfalls, sofern dies als angemessen erachtet wird, in transparenter, klarer Weise kommuniziert, mitgeteilt werden (Rogers, 1983, S. 121, vgl.), (Rogers, 1973/2004, S. 280/281, vgl.), (Rogers, 1989b, S. 224, vgl.). Es bedeutet nicht, dass zu jeder Zeit alle momentan erlebten Gefühle in den Raum gestellt werden, sondern, dass diese in ihrer Komplexität dem Bewusstsein zugänglich sind, und, dass der eigene Standpunkt, wenn es für angebracht erachtet wird, in klarer Form mitgeteilt wird.

Im Alltag sagt man über kongruente Menschen etwa, dass man genau weiss, „*wo man mit ihm/ihr dran ist*“. Man neigt dazu, sich in einer Beziehung zu einer echten Person sicher zu fühlen (Rogers, 1973/2004, S. 276, vgl.). Eine authentische Lehrperson ist sich ihrer eigenen Erfahrungen und Bedeutungen in der Lehrsituation und hierin auch in der Übereinstimmung, Integration im Bezug auf den Unterrichtsgegenstand bewusst (Motschnig-Pitrik, 2006, S. 90, vgl.). Echtheit in der Unterrichtssituation zeigt sich auch im Wissen um die Grenzen des inneren Wohlbefindens und in der bewussten Wahr-

nehmung, dass das Ausmaß, bis zu dem in der Lernsituation auf verschiedene Weise gehandelt wird, durch die Kongruenz von Selbst und Erfahrung begrenzt ist (Rogers, 1983/2005, S. 349/350, vgl.).

Rogers definiert den Modus, in welchem sich eine kongruente Person sich selbst, anderen oder der Umwelt gegenüber verhält als extensional. Extensionalität ist eine Tendenz, Erfahrung und Erleben in begrenzten, differenzierten Begriffen zu fassen, sich der Verankerung von Fakten in Raum und Zeit bewusst zu sein, nicht von Konzepten sondern von Fakten beherrscht zu sein, auf mannigfache Weise zu evaluieren, sich unterschiedlicher Ebenen der Abstraktion bewusst zu sein sowie eigene Folgerungen und Abstraktionen gegen die Realität zu prüfen (Rogers, 1959/2009, S. 39, vgl.).

Kongruenz als Extensionalität spricht somit einerseits die phänomenologische Begründung persönlicher Wahrnehmung von Erfahrung und andererseits die Entwicklung kritisch-kreativen Denkens, in welchem mehrfache experientielle Standpunkte eingenommen und bewertet werden, an (Cornelius-White, 2007a, S. 198, vgl.).

Der erstgenannte Aspekt verdeutlicht, dass eine kongruente Person deren eigene Subjektivität lebt, nie eine objektive Realität. So würde eine kongruente Lehrerin zum Beispiel beim Vorfinden starker Unordnung im Kassenzimmer nicht etwa sagen: „Ihr seid die unordentlichsten Kinder, die ich je gesehen habe! Ihr seid furchtbar!“ sondern versuchen, ihre persönlichen, im Moment bewusst wahrgenommenen Gefühle von ihrem subjektiven Standpunkt aus zu kommunizieren: „Ich finde es unerträglich in diesem Durcheinander zu leben. Ich bin eine gepflegte und ordentliche Person und es treibt mich in den Wahnsinn.“ (Rogers, 1983, S. 126, vgl.).

Der zweite Aspekt veranschaulicht, dass eine kongruente Person die objektive Welt auf flexible, aktive Weise zu verstehen gedenkt. Sie versucht, durch vielfache Blickwinkel und empirische wie phänomenologische Methoden in Kontakt mit der Komplexität des Lebens zu kommen (Cornelius-White, 2007a, S. 200, vgl.). In diesem Sinne werden Risiken eingegangen, auf vorläufigen Hypothesen aufbauend gehandelt, um dieselben an der Realität zu überprüfen und so zu besserem Verständnis, ineinandergreifender Differenziertheit und schliesslich größerer Autonomie zu gelangen (Rogers, 1983, S. 127/128, vgl.), (Cornelius-White, 2007a, S. 200, vgl.).

In der Lernsituation ist von Vorteil, wenn Lernende sich mit persönlich relevanten, als echt, authentisch wahrgenommenen Problemen auseinandersetzen können (Rogers, 1983, S. 148, vgl.). Kann in einem Lerngegenstand Kontakt hergestellt werden zu Problemen, welche existenziell betreffend erlebt werden, oder können Fragen formuliert werden, deren Antworten aus eigenem Interesse unter Heranziehen unterschiedlicher wissenschaftlicher Zugänge und Fakten gesucht werden, wirkt dies erweiternd für das eigene Selbst und die Motivation sowie persönliches Engagement steigen (Barrett-Lennard, 1998/2007, S. 187, vgl.), (Rogers, 1973/2004, S. 280, vgl.), (Motschnig-Pitrik, 2005, S. 6, vgl.). Durch Selbstbestimmung beim Lernen kann man sich selbst, seine Möglichkeiten, Unzulänglichkeiten und Grenzen erfahren und sich umfassender mit sich selbst auseinandersetzen (Tausch und Tausch, 1998, S. 93, vgl.).

Echtheit, Transparenz kann auch durch die Ermöglichung offener, konstruktiver Rückmeldungen in ein Lernklima eingebracht werden (Derntl, 2005b, S. 33, vgl.) (Motschnig-Pitrik, 2005, S. 6, vgl.). Können Gefühle und Ansichten Personen oder den Gegenstand betreffend unter eigener Verantwortung ausgedrückt werden, wird die Lernsituation als bedrohungsfreier erfahrbar und mehrere Positionen neben der eigenen wahrnehmbar. Dies eröffnet mehr Information über sich selbst, andere oder eine Problemlage, wodurch umfassendere Zusammenhänge fassbar, Lerninhalte nach und nach prozesshaft erlebbar werden und situativ angepasstes, flexibles, kreatives Verhalten gefördert wird.

Das Erreichen von Echtheit ist schwierig und auch wenn man gerne kongruent, authentisch sein möchte, gelingt dies meist nicht vollständig. „*Only slowly can we learn to be truly real (Rogers, 1983, S. 127).*“ Es wird nicht behauptet, man müsse immer und in jedem Lebensbereich kongruent sein, um ein Klima aufrecht zu erhalten, in welchem persönliche Entwicklung stattfinden kann, sondern darauf hingewiesen, dass, je kongruenter sich eine unterstützende Person verhält, bei der Lehrperson wohl vor allem im Betracht ihrer selbst in der Beziehung zu den Lernenden und ihrem Fachbereich, persönliche Entfaltung eher vor sich gehen kann (Rogers, 1989b, S. 224/229). „*There is no one right way to be congruent. There is only a fluid process that appreciates one's self, others, and the world as it is in that moment-to-moment encounter (Cornelius-White, 2007a, S. 200).*“

5.2.4. Bedingungslose, positive Beachtung

Signifikantes Lernen, soziale Entwicklung kann in einer Beziehung entstehen, welche durch warmherzige Anteilnahme, eine an keine Wertbedingungen geknüpfte, positive Achtung des Anderen als selbstständigen Menschen, der eigene Empfindungen und Erlebnisse hat und darin eigene Bedeutung finden kann, geprägt ist (Nykl, 2005, S. 19, vgl.).

Eine derartige Atmosphäre ist von einem gleichmäßig starken Gefühl der Akzeptanz der Person des/der Anderen sowie dessen/deren Verantwortung gekennzeichnet, gleichgültig, ob von diesem/dieser negative oder positive, reife Gefühle ausgedrückt werden, dem schwankendem Verlangen, Nebenstrassen des Wissens zu erkunden, oder der disziplinierten Anstrengung, bedeutende Ziele zu erreichen, nachgegangen wird (Rogers, 1973/2004, S. 277, vgl.), (Rogers, 1983, S. 124, vgl.). „*It is a basic trust - a belief that this other person is somehow fundamentally trustworthy (Rogers, 1983, S. 124).*“ Es bedeutet, dass man sich um den/die Andere/n auf eine nicht besitzergreifende, urteilsfreie Weise sorgt, als um einen Menschen mit vielen Gefühlen und konstruktiven Möglichkeiten (Nykl, 2005, S. 19, vgl.), (Rogers, 1989b, S. 225, vgl.), (Rogers, 1983, S. 124, vgl.), (Rogers, 1983/2007, S. 27/28, vgl.). Durch positive, bedingungslose Wertschätzung kann Selbstachtung und gefühlsmäßige Sicherheit, Selbstvertrauen gefördert werden (Tausch und Tausch, 1998, S. 93, vgl.).

Diese Einstellung *soll* nicht dem Gegenüber permanent *entgegengebracht* werden (Nykl, 2005, S. 19, vgl.). Rogers expliziert mit Blick auf den/die professionelle Psychothera-

peuten/in: „*It is not, of course, possible to feel such an unconditional caring all the time. A therapist who is real will often have very different feelings, negative feelings toward the client (Rogers, 1978/1998, S. 10). [...] It is simply a fact that unless this is a reasonably frequent ingredient in the relationship, constructive client change is less likely.*“

Ähnliches lässt sich wahrscheinlich auch über Lehrpersonen, welche signifikantes Lernen fördern wollen, aussagen. Je höher der Grad an Zuwendung, Anteilnahme, Respekt, Beachtung, gleichbleibendem Interesse und je geringer die Bindung von ausgedrückten Gefühlen an Bewertungen und Urteile, sodass die Einstellung gegenüber dem/die Andere/n nicht davon abhängt oder variiert im Bezug darauf, was diese/r von sich zeigt, über sich preisgibt, desto eher kann persönliche Entfaltung vor sich gehen (Barrett-Lennard, 1998/2007, S. 81/82, vgl.).

„*Bei einer derart uneingeschränkt erfahrenen Achtung-Anteilnahme kann der Gesprächspartner sich frei fühlen, sich selbst zu äußern und auch die ungünstigen und unangenehmen Aspekte seiner Person zu erforschen (Nykl, 2005, S. 20).*“ Darüber hinaus oder damit einhergehend können wahrscheinlich in Unterrichtssituationen, welche von einer solchen *echten* Zuwendung zur Person des/der Lerners/in getragen werden, auch Gebiete des Lerngegenstandes erkundet und mit Spannung erarbeitet werden, welche als notwendig für die eigene Entwicklung betrachtet werden.

Diese Einstellung kann als Respekt für den/die Lerner/in, dessen/deren Gefühle und Ansichten, dessen/deren Persönlichkeit betrachtet werden. Es ist „*eine unvoreingenommene Haltung, die darauf ausgerichtet ist, Lernenden so zu begegnen, dass sie weiterkommen; eine Haltung, die individuelle Möglichkeiten, aber auch Grenzen respektiert (Motschnig-Pitrik, 2006, S. 90).*“ Wird Vertrauen in Lernende gesetzt und in der unbestätigten Hypothese gehandelt, dass diese lernen, entdecken, schaffen oder Selbstdisziplin entwickeln wollen, bieten sich viele Gelegenheiten an, in denen sich dieselben beteiligen können (Rogers, 1983, S. 127, vgl.). Werden etwa Abschnitte eines Kurses, einer Unterrichtsstunde, einer Lernsituation mitgestaltet, sind Lernende bei Entscheidungen involviert oder ist es möglich, persönlich relevanten Fragen nachzugehen, kann dies als Ausdruck von Vertrauen in Lernende als entwicklungsfähige Individuen, welche unabhängig vom aktuellen Stand ihres Wissens Selbst-wert besitzen, wahrgenommen werden (Motschnig-Pitrik, 2005, S. 7, vgl.).

Diese Einstellung ist nicht zu verwechseln mit einem „*laissez-faire*“ Stil, welcher sich durch Passivität und der unterbliebenen Kommunikation von Fürsorge oder Respekt entschieden von der hier dargestellten Haltung unterscheidet (Motschnig-Pitrik, 2005, S. 8, vgl.).

5.2.5. Empathie

Die ursprüngliche Definition dieser Bedingung lautet folgendermaßen: „*Der Zustand der Empathie oder empathisch sein bedeutet, das innere Bezugssystem eines anderen genau und mit den entsprechenden emotionalen Komponenten und Bedeutungen so wahrnehmen, als ob man die Person selbst wäre, ohne jedoch die >als ob< Situation aufzugeben.*

Das bedeutet, das Verletztsein oder das Vergnügen des anderen so zu empfinden, wie er es empfindet, und deren Ursachen so wahrzunehmen, wie er sie wahrnimmt, ohne jedoch jemals zu vergessen, daß wir dies tun, als ob wir verletzt oder vergnügt usw. wären. Geht dieses >als ob< verloren, dann wird daraus Identifikation (Rogers und Rosenberg, 1980, S. 77/78).“

Später wird diese in Anlehnung an Gendlins Konzept des Erlebens, welchem Rogers weitläufig zustimmt, in einer Weise neu formuliert, in welcher Empathie nicht als Zustand dargestellt, sondern die Prozesshaftigkeit dieses Beziehungsaspektes hervorgehoben wird. Gendlins Theorie besagt, dass *„der menschliche Organismus durch ständiges Erleben charakterisiert sei, auf welches das Individuum immer wieder zurückgreifen kann, wenn es die Bedeutung seiner Erfahrungen entdecken will (Rogers und Rosenberg, 1980, S. 78).“* Das Konstrukt des *„direct referent“*, der gefühlten Bedeutung, verweist auf eine implizite, prä-konzeptuelle Ebene eines inneren Lebensprozesses als Grundlage von Erleben und Erfahrung. *„This includes unarticulated bodily felt processes, 'gut reactions' for which words have not formed, images without clear shape, unlabeled sensed emotion and energies, and implicit connections not yet born in symbols (Barrett-Lennard, 1998/2007, S. 85).“*

Der von Gendlin beschriebene Prozess des *„focusing“* stellt eine Möglichkeit dar, um in Kontakt mit dieser organisch gefühlten Bedeutung zu kommen, um an dieser teilzuhaben. Fokussierung umfasst eine besondere Art aktiven, inneren Zuhörens und Dialogs, eine Einstellung der Rezeptivität, eine Art Erkundung dessen, was gefühlt wird, aber noch nicht klar und deutlich bewusst erkannt ist (Barrett-Lennard, 1998/2007, S. 87, vgl.). In diesem Prozess der Fokussierung werden etwa verbalisierte Erfahrungen als interpretierende Symbolisierung verschiedener interner Erlebnisvorgänge mit dem psychophysischen Fluss des Erlebens verglichen, wodurch neue Facetten eines Lebensaspektes oder weitergehende persönliche Bedeutung aufgedeckt werden können (Barrett-Lennard, 1998/2007, S. 86/87, vgl.), (Rogers und Rosenberg, 1980, S. 78, vgl.). Siehe etwa Gendlin (1978/2007) für eine detaillierte Beschreibung der mehrphasigen Sequenz des Fokussierens.

Die von Rogers dargestellten *„core conditions“*, insbesondere empathisches Zuhören, begünstigen die Fähigkeit des bewussten Richten von Aufmerksamkeit auf innere, gefühlte Bedeutung (Barrett-Lennard, 1998/2007, S. 86, vgl.). Ausgehend von Gendlins Theorie ist Empathie, in jedem Augenblick ein Gespür zu haben für die sich ändernden gefühlten Bedeutungen in einer anderen Person. *„Empathie bedeutet, zeitweilig das Leben dieser Person zu leben; sich vorsichtig darin zu bewegen, ohne vorschnell Urteile zu fällen; Bedeutungen zu errahnen, deren sie selbst kaum gewahr wird; nicht aber, Gefühle aufzudecken versuchen, deren sich die Person gar nicht bewußt ist, dies wäre zu bedrohlich (Rogers und Rosenberg, 1980, S. 79).“* Empathisch zu verstehen heisst, in den Schuhen der anderen Person zu stehen und zu versuchen, die Welt durch ihre Augen zu sehen (Rogers, 1983, S. 125, vgl.). Indem man auf mögliche Bedeutungen in ihrem Erlebnisfluss hinweist, hilft man ihr, sich auf einen Bezugspunkt zu konzentrieren, Be-

deutungen stärker zu erleben und im Erleben selbst Fortschritte zu machen (Rogers und Rosenberg, 1980, S. 79, vgl.).

Ein empathisches Klima, welches besonders durch einen nicht-wertenden, akzeptierenden Charakter ausgezeichnet ist, bietet die Möglichkeit, gegenüber sich selbst eine wertschätzende Haltung einzunehmen (Rogers und Rosenberg, 1980, S. 92, vgl.). *„Empathy gives that needed confirmation that one does exist as a separate, valued person with an identity (Rogers, 1980, S. 155).“* Das Erleben von Empathie wirkt unterstützend bei der Erkundung von gefühlter Bedeutung im Bezug auf das eigene Selbst (Rogers, 1980, S. 146, vgl.). *„To perceive a new aspect of oneself is the first step toward changing the concept of self. [...] Once the self-concept changes, behavior changes to match the freshly perceived self (Rogers, 1980, S. 155).“* Generell kann festgehalten werden: *„When persons are perceptively understood, they find themselves coming in closer touch with a wider range of their experiencing. This gives them an expanded referent to which they can turn for guidance in understanding themselves and in directing their behavior (Rogers, 1980, S. 156).“* Die Fähigkeit, sich empathisch zu verhalten, kann durch Übung entwickelt werden. Dies kann zum Beispiel dann geschehen, wenn man mit empathischen Menschen in Kontakt steht (Rogers und Rosenberg, 1980, S. 85, vgl.). Darüber hinaus ist anzumerken, dass bereits der Versuch, empathisch zu sein, förderlich wirken kann. Durch einen derartigen Versuch einführenden Verstehens einer anderen Person kann etwa erkannt werden, dass Gefühle und Bedeutungen in einer Form wahrgenommen werden, welche ausdrückt, dass jene es wert sind, verstanden zu werden (Rogers und Stevens, 1973/2007, S. 93, vgl.).

In Bezug auf Unterrichtssituationen lässt sich sagen, dass signifikantes Lernen gefördert wird, wenn eine Lehrperson die Fähigkeit hat, Reaktionen von Lernenden von deren Blickwinkel aus nachvollziehen zu können, wenn sie eine feinfühligke Bewusstheit davon hat, wie Unterricht und Lernen von Studierenden oder Schüler/innen erlebt werden (Rogers, 1983, S. 125, vgl.). *„When teachers show evidence that they understand the meaning of classroom experiences for students, learning improves (Rogers, 1980, S. 155).“* Mit Blick auf Untersuchungsergebnisse von David Aspy lässt sich anmerken, dass Empathie einer Lehrperson einer der besten Prädiktoren für schulische, kognitive Leistung von Lernenden zu sein scheint (Aspy, 1972, S. 64, vgl.), (Rogers, 1983, S. 169, vgl.).

Empathie eröffnet ein Klima, in welchem über sich selbst gelernt werden kann. Darüber hinaus finden Lernende eine Klassenzimmeratmosphäre vor, in der die Materie des Unterrichtsgegenstandes nach und nach in persönlich bedeutender Weise erkundet werden kann, wenn eine Lehrperson einführend verstehend agiert (Rogers, 1980, S. 156, vgl.). *„Speziell in Lernsituationen ist es wichtig, sich in die Lage der Lernenden zu versetzen und den Unterricht so zu gestalten, dass er für die Studierenden, deren Weiterkommen in Wissenschaft, Wirtschaft und Gesellschaft bedeutsam ist. Dabei gilt es, möglichst viel von der gesamten Lehr-/Lernsituation wahrzunehmen und zu nutzen (Motschnig-Pitrik, 2006, S. 91).“* Dies schliesst ein, Probleme oder Projekte vom inneren Bezugsrahmen des Lernenden sehen zu versuchen, sowie dieselben bei der Suche nach Lösungen für Pro-

bleme unterstützen zu wollen anstatt vorgefertigte Inhalte einzutrichtern. Eine echte, empathische Lehrperson kann durch die Offenheit gegenüber dem eigenen Erleben und der inneren Welt der Lernenden eigene hilfreiche, lernfördernde Handlungen an die jeweilige Lernsituation immer wieder von neuem anpassen und sinnvolle Lernressourcen zur Verfügung stellen (Rogers, 1983/2005, S. 346, vgl.), (Tausch und Tausch, 1998, S. 190, vgl.). Auf akademischer Ebene kann empathisches Verstehen auch bei persönlichen Überlegungen bezüglich zukünftiger Berufe und deren Anforderungen eine hilfreiche Stütze sein (Motschnig-Pitrik, 2005, S. 8/9, vgl.).

5.2.6. Minimale Wahrnehmung

Sofern die „*core conditions*“ nicht in geringem Ausmaß kommuniziert und wahrgenommen werden, können diese nicht effektiv wirken (Rogers und Stevens, 1973/2007, S. 96, vgl.). Auf diesen Aspekt einer förderlichen Beziehung ging Barrett-Lennard 1962 bei einer Folgestudie in Anschluss an Rogers' Definitionen der notwendigen und hinreichenden Bedingungen genau ein. Darin wurde besonders darauf hingewiesen, dass die Therapeut/in-Klient/in-Beziehung, wie sie vom/von der Klient/in erlebt wird, in höchstem Maße entscheidend für das Ergebnis einer Therapie sei. Ausgehend von dieser Vorannahme wurde das „*Relationship Inventory*“, ein Fragebogen-Instrument zur Untersuchung der Wahrnehmung einer therapeutischen Beziehung durch eine/n Klient/in in therapeutischen Situationen sowie von Therapeut/innenantworten in Therapiegesprächen, entwickelt, welches in vielen nachfolgenden Untersuchungen unterschiedlicher Forscher/innen, darunter auch das Team um Rogers, eingesetzt wurde (Barrett-Lennard, 1998/2007, S. 80, vgl.).

Es reicht nicht aus, wenn Lehrpersonen echt, akzeptierend und empathisch zu sein versuchen und dies von Lernenden nicht minimal wahrgenommen wird. Dies bedeutet einerseits, dass die Wahrnehmung von Empathie, bedingungsloser, positiver Beachtung und Echtheit meist eine gute Vorhersage über Veränderung im Lernverhalten von Schüler/innen oder Student/innen zulässt, und andererseits, dass man, sofern man persönliche Entfaltung unterstützen möchte, unter anderem auch feinfühlig dafür sein muss, wie die eigene Kommunikation von der anderen Person aufgenommen wird, und bereit dazu sein muss, die Wahrnehmung des eigenen Ausdrucks der förderlichen Einstellungen in ihrer Effektivität zu untersuchen. (Rogers und Stevens, 1973/2007, S. 96/100, vgl.).

5.3. Signifikantes Lernen als Persönlichkeitswachstum

Unter persönlichem Wachstum wird ein Prozess verstanden, welcher auf stärkere Integration, weniger innere Konflikte und mehr Energie für effektives Leben, mehr Freiheit abzielt und zu Verhaltensweisen, welche als reif bezeichnet werden können, führt.

Besteht ein Lernklima, welches von bedingungsloser, positiver Wertschätzung, einfühelndem Verstehen und Authentizität oder Echtheit getragen wird, kann ein Lernprozess stattfinden, welcher über reines Auswendiglernen von Fakten ohne persönlichen Bezug

hinausgeht und bei welchem stattdessen der Organismus in seinem ganzen Spektrum des Erlebens im Fassen prinzipieller Zusammenhänge aktiv involviert ist, um sich selbst weiterzuentwickeln (Rogers, 1983, S. 2, vgl.), (Aspy, 1972, S. 33/34, vgl.), (Altrichter, 1984, S. 202, vgl.). *„The new knowledge is not just memorized. It embodies growth in awareness and capacity such that the learner’s subsequent perceptions and behaviour related to this knowledge are necessarily different (Barrett-Lennard, 1998/2007, S. 187).“*

Nachhaltiges, als bedeutungsvoll erlebtes Lernen ist auf *„die Ausschöpfung des menschlichen Potentials zu aktiver Lebensgestaltung“* ausgerichtet und hat Handlungsfähigkeit zum Ziel (Altrichter, 1984, S. 201, vgl.).

Da neben der kognitiven Ebene auch Fähigkeiten und soziale Kompetenzen sowie Gefühle, Emotionen, Intuition einbezogen sind, ist diese Form des Lernens mit dem Erleben einer Person einhergehend und schliesslich nachhaltiger als das Ansammeln nicht zusammenhängend erkannten, intellektuellen Wissens (Nykl und Motschnig-Pitrik, 2002, S. 2, vgl.), (Motschnig-Pitrik und Mallich, 2002, S. 1, vgl.). *„Gefühle stehen in Beziehung zu der Entwicklung eines Menschen, zu seinem effektiven Sich-Verhalten; es besteht definitiv eine Beziehung zwischen dem verständnisvollen und akzeptierenden Umgang mit solchen Gefühlen und dem Erleben des Dividierens oder der Geographie von Pakistan (Rogers, 1973/2004, S. 282).“* Rogers bezeichnet dieses Lernen als signifikant, da es Veränderung bedeutet - im Verhalten, in Zusammenhang mit zukünftigen Handlungsweisen und Einstellungen, in der Persönlichkeit (Rogers, 1973/2004, S. 274, vgl.). *„The significant learnings are the more personal ones - independence, self-initiated and responsible learning, release of creativity, a tendency to become more of a person (Rogers, 1983, S. 129).“* Sofern die von der Lehrperson eingebrachten Einstellungen ganzheitliches Lernen fördern, können dieselben als wesentlich für die Unterstützung der Interaktion zwischen den Ebenen der Gefühle und persönlichen Einstellungen, Fähigkeiten und sozialen Kompetenzen sowie dem kognitiven Lernen gesehen werden (Nykl und Motschnig-Pitrik, 2002, S. 3/4, vgl.).

Auch in den Neurowissenschaften wird auf einen Zusammenhang zwischen Emotion und Kognition beim Lernen hingewiesen: *„Associative learning has linked emotions with thoughts in a rich two-way network. Certain thoughts evoke certain emotions and vice versa. Cognitive and emotional levels of processing are continuously linked in this manner (Damasio, 2000, S. 71, zitiert in: Motschnig-Pitrik, 2006, S. 86).“*

Die Formulierung von Lernen als ganzheitlicher Prozess persönlichen Wachstums stimmt überein oder kann als gegenseitig ergänzend betrachtet werden zu der Theorie niederer und höherer psychischer Funktionen von L. S. Vygotskij. Jener geht davon aus, dass höhere psychische Funktionen, die im Prozess der kulturellen Entwicklung entstehen und höheren Verhaltensformen entsprechen, nicht unabhängig von niederen existieren können, und dass die niederen, welche das *natürliche* psychische Ganze bilden, das vor allem durch die biologischen Besonderheiten der Psyche bedingt ist, teilweise in den höheren aufgehoben werden (Vygotskij, 1992, zitiert in: Nykl, 2005, S. 33/34/80, vgl.). Ähnlich wie Rogers geht er somit auf die wichtige Rolle von Gefühlen einerseits und Kognitio-

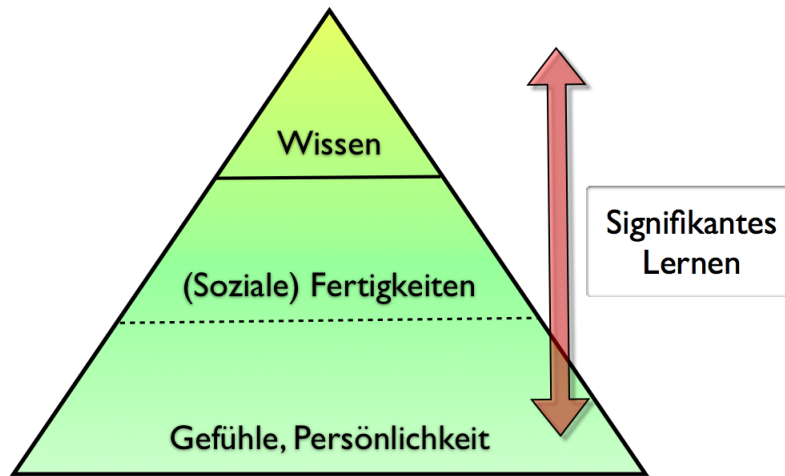


Abbildung 5.2.: Signifikantes, ganzheitliches Lernen, *übernommen und adaptiert aus:* (Motschnig-Pitrik und Mallich, 2002, S. 4, vgl.)

nen andererseits ein und betrachtet diese als in einem synergetischen Zusammenwirken befindlich (Nykl und Motschnig-Pitrik, 2002, S. 1, vgl.).

Motiviert werden niedere und höhere psychischen Funktionen von einer zielgerichteten, dem Organismus innewohnenden Kraft, welche im personzentrierten Ansatz Aktualisierungstendenz genannt wird und anschliessend näher untersucht werden soll (Nykl, 2005, S. 80, vgl.).

5.3.1. Aktualisierungstendenz

Signifikantes Lernen zeichnet sich dadurch aus, dass es als bedeutungsvoll, zweckmäßig und zusammenhängend mit eigenen Werten und Absichten und so letztlich als Erhöhung des Selbst erlebt wird. „*In conceptual terms, the process is a direct expression of the individual's actualizing tendency (Barrett-Lennard, 1998/2007, S. 187).*“

Die Annahme einer im Organismus angelegten, eigenaktiven Kraft, welche auf konstruktive Erfüllung, komplexere und vollständigere Entfaltung ausgerichtet ist, gilt als grundlegendes Konstrukt im personzentrierten Ansatz (Rogers, 1980, S. 114, vgl.). Die Aktualisierungstendenz ist ein antihomöostatisches, prozessorientiertes Konzept, in welchem der Organismus in beständiger Veränderung angesichts des sich ständig ändernden Erlebens im Wahrnehmungsfeld danach strebt, weitere Potentiale zu verwirklichen, und zu jeder Zeit und auf jeder Stufe der Entwicklung eine optimale Realisierung der gegebenen Potentiale sucht (Hutterer, 1998, S. 323, vgl.). Da das Potential eines Individuums immer mehrere Möglichkeiten der Verwirklichung enthält, ist es nicht möglich, tatsächlich das gesamte vorhandene Potential umzusetzen (Hutterer, 1998, S. 339, vgl.). Die Aktualisierungstendenz beinhaltet eine Entwicklung und weitere Differenzierung von

Organen und Funktionen und Erweiterung durch Reproduktion. Sie bezeichnet eine Entwicklungsrichtung des Organismus zu Selbstregulierung und weg von Kontrolle durch externe Kräfte (Rogers, 1978/1998, S. 239, vgl.).

Im Bezug auf die Ausprägung der Tendenz beim Menschen gibt Rogers an: *„I see the actualizing tendency in the human organism as being basic to motivation (Rogers, 1978/1998, S. 237).“* Sie ist als Funktionsfähigkeit des Organismus zu verstehen, welche sich durch weitere Differenzierung und Entwicklung im Austausch mit der Umgebung des Organismus stabilisiert und vernetzt und es diesem ermöglicht, *„immer wieder neue Energien im Zusammenspiel mit dem Gesamtsystem des Organismus zu produzieren, die als „Bedürfnisse“ und Ziele den Organismus aktivieren (Hutterer, 1998, S. 332).“*

Durch die Funktionsfähigkeit des Gesamtorganismus wird die Aktualisierungstendenz darin bestärkt, Prozesse zu selektieren, welche als förderlich für die Erhaltung und Weiterentwicklung des Organismus erkannt werden. *„Erst durch die bewußte Wahrnehmung einer Wahlsituation auf der Basis von differenzierten und exakten Symbolisierungen von Erfahrungen erfüllt die Aktualisierungstendenz ihre selektive Funktion (Hutterer, 1998, S. 329).“*

In einem Lernklima, welches eine derartige bewusste Wahrnehmung in Bezug auf sich selbst, andere und die Umgebung ermöglicht, wird die Tendenz frei, aktualisiert, anstatt potentiell zu bleiben und es können ausgehend von umfangreicheren organismischen Informationen bewusste, für die eigene Entwicklung als förderlich erkannte Entscheidungen getroffen werden (Rogers, 1973/2004, S. 49, vgl.), (Rogers, 1980, S. 120/127, vgl.). Die Selbststeuerung persönlich entwicklungsfördernd erkannter Lernprozesse hängt von der Fähigkeit des Individuums ab, situative Konstellationen und eigene Handlungen selbst bewerten und für die Steuerung weiterer Handlungen nutzen zu können (Altrichter, 1984, S. 203, vgl.).

Wird durch die Möglichkeit der Selektivität ein organismischer Bewertungsprozess in Gang gesetzt und aufrechterhalten, der das Individuum befähigt, Erfahrungen, die der Aktualisierungstendenz entsprechen, zu bewerten, kann die Richtung dieser durch folgende Entwicklungsaspekte angedeutet werden (Hutterer, 1998, S. 329-331/354, vgl.):

- *Autonomie und Selbstregulierung*
- *Differenzierung, komplexe Organisation und Wechselseitigkeit*
„Der Organismus entwickelt sich in Richtung auf zunehmende Differenzierung, Komplexität und Wechselseitigkeit seiner Funktionen und Fähigkeiten und seiner Beziehungen zur Umgebung (Hutterer, 1998, S. 329/330).“
- *Entwicklung von konstruktiven und sozialen Lösungen*
Es wird verdeutlicht, dass *„der Organismus „konstruktiv“ im Sinne der Entfaltung seiner individuellen Möglichkeiten ist und die Erweiterung seiner Beziehungsfähigkeit als soziales Wesen und seiner sozialen Fähigkeiten wie mitmenschliches Sorgen und Verständnis anstrebt (Hutterer, 1998, S. 330).“*

- *Wertsteigerung und Transparenz*

Der Organismus bevorzugt Situationen, Aktivitäten und Entwicklungsbereiche, die seinen Wert und Selbstwert steigern. „*Er strebt ferner nach Realitätserkenntnis und ist motiviert, die Wahrheit über sich selbst und seine Umgebung zu suchen, sofern sie für seine Erhaltung und Entfaltung bedeutsam ist (Hutterer, 1998, S. 330/331).*“

Zusammenhängend mit der Entwicklung des Selbst differenziert sich ein Teilaspekt der Aktualisierungstendenz, welcher die Erhaltung und Entwicklung des Selbst fördert. Das Selbst ist relativ autonom, da es einerseits in Beziehung zur Dynamik der Aktualisierungstendenz steht und andererseits neue und selektive Möglichkeiten des Austauschs und der Kommunikation mit der Umgebung, neue Formen der Erfahrungsverarbeitung entwickelt, welche das Selbstkonzept stützen (Rogers, 1989b, S. 245, vgl.). „*Die Tendenz zur Selbstaktualisierung bedeutet eine Differenzierung der allgemeinen Aktualisierungstendenz im Dienste der Aufrechterhaltung und Förderung der Autonomie des Individuums (Hutterer, 1998, S. 335).*“

In späteren Schriften bettet Rogers die Aktualisierungstendenz in ein umfassenderes Konzept, welches nicht nur bei lebenden Organismen, sondern auch auf anorganischer Ebene beobachtbar scheint. Er formuliert diesebezüglich: „*there appears to be a formative tendency at work in the universe, which can be observed at every level (Rogers, 1980, S. 124).*“ Die formative Tendenz verweist auf eine Richtung aller organischer und anorganischer Materie hin zu erhöhter Ordnung und weitreichenderer, in Wechselbeziehung stehender Komplexität (Rogers, 1980, S. 126, vgl.).

5.3.2. Der Entwicklungsprozess

Kann in einer Lernsituation eine Beziehung hergestellt und aufrechterhalten werden, in der die Lehrperson versucht, die Lernenden einführend zu verstehen und so die Situation von ihrem Standpunkt aus zu sehen, in einer wertschätzenden Weise mit diesen umzugehen, die an keine Bedingungen gebunden, aufrichtig ist, und in Bezug auf sich selbst, die eigene Erfahrung, das momentane Erleben in der Gemeinschaft mit den anderen und auf den sich immer wieder in neuen Herausforderungen präsentierenden Unterrichtsgegenstand echt, authentisch zu sein, wird sich, sofern diese Lehrperson dementsprechend wahrgenommen wird, reaktiv bei den Lernenden langsam ein persönlicher Prozess einstellen, der als reziprok zu den Einstellungen der Lehrperson beschreibbar ist und dazu beiträgt, dass diese sich als effektive „Wachstums-verstärker“ für sich selbst und dadurch als echte, ganze Personen wahrnehmen können (Rogers, 1980, S. 117, vgl.), (Rogers und Stevens, 1973/2007, S. 55/56, vgl.), (Tausch und Tausch, 1998, S. 159, vgl.).

Nach und nach wird in einem solchen Klima durch empathisches Einfühlen die Fokussierung auf gefühlte Bedeutung im eigenen Fluss des Erlebens angeregt. Immer häufiger werden Gefühle geäußert, die in einem direkten Zusammenhang mit dem momentanen Erleben stehen. Es wird durch eine solche, sich langsam entwickelnde Selbstexplorati-

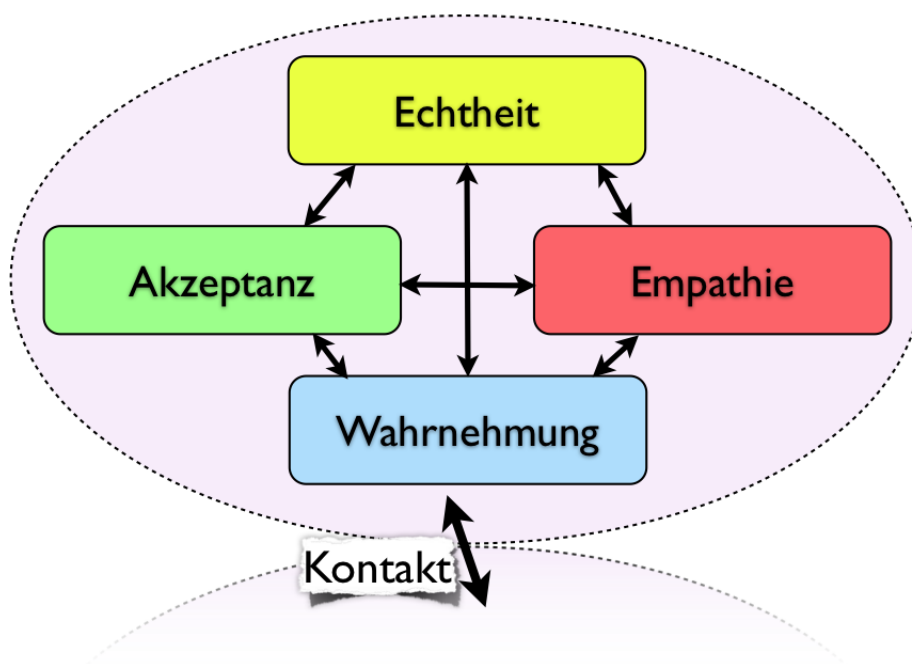


Abbildung 5.3.: Reziproke Wechselwirkungen der Prozessbedingungen

on immer mehr möglich, das eigene organismische Empfinden und Erleben bewusst zu erkennen (Rogers, 1978/1998, S. 12, vgl.). Kognitionen und Gefühle in Zusammenhang mit der eigenen Umwelt, anderen Personen, eigenen Erfahrungen und die Verbindungen zwischen diesen Bereichen werden immer differenzierter wahrgenommen und voneinander unterschieden. Die Wahrnehmung wird immer weniger intensional und immer mehr extensional, Erleben und Erfahrung können immer klarer und deutlicher symbolisiert werden.

Durch die Wahrnehmung von bedingungsloser, positiver Beachtung durch die Lehrperson und andere Mit-Lerner/innen ist es immer umfassender möglich, gegenüber sich selbst Akzeptanz zu empfinden. Momentane Offenheit gegenüber dem eigenen Selbst und der Situation ermöglicht es, mehrere, sich auch widersprechende Fakten als nebeneinander existierende zu akzeptieren (Rogers, 1973/2004, S. 122, vgl.). Man verspürt Zufriedenheit darüber, ein sich veränderndes Wesen, also Prozess, und nicht ein Produkt mit festen Eigenschaften unabhängig von Erfahrungen zu sein (Rogers, 1973/2004, S. 128, vgl.), (Hutterer, 1998, S. 344, vgl.).

Einhergehend mit der manchmal auch anstrengenden Entwicklung von Extensionalität ist eine Veränderung des Selbstkonzeptes, indem Erfahrungen immer häufiger ganzheitlich, kognitiv-emotional assimiliert werden. Fassaden und defensives Verhalten werden immer öfter fallen gelassen und man wird offener dafür, was und wie man tatsächlich erlebt (Rogers und Stevens, 1973/2007, S. 55, vgl.). „Eine Maske abzulegen, von der

man geglaubt hat, sie sei Teil des wirklichen Selbst, kann ein zutiefst beunruhigendes Erlebnis sein; doch wenn die Freiheit da ist, zu denken, zu fühlen und zu sein, dann bewegt sich der einzelne in diese Richtung (Rogers, 1973/2004, S. 117).“ Daraus ergibt sich eine immer stärker werdende Erfahrung von Kongruenz zwischen dem Selbst und dem Erleben. Es wird entdeckt, dass auf den eigenen Organismus Verlass ist, dass er „ein angemessenes Instrument ist, um zu dem Verhalten zu finden, das der jeweiligen Situation am ehesten gerecht wird (Rogers, 1973/2004, S. 124).“

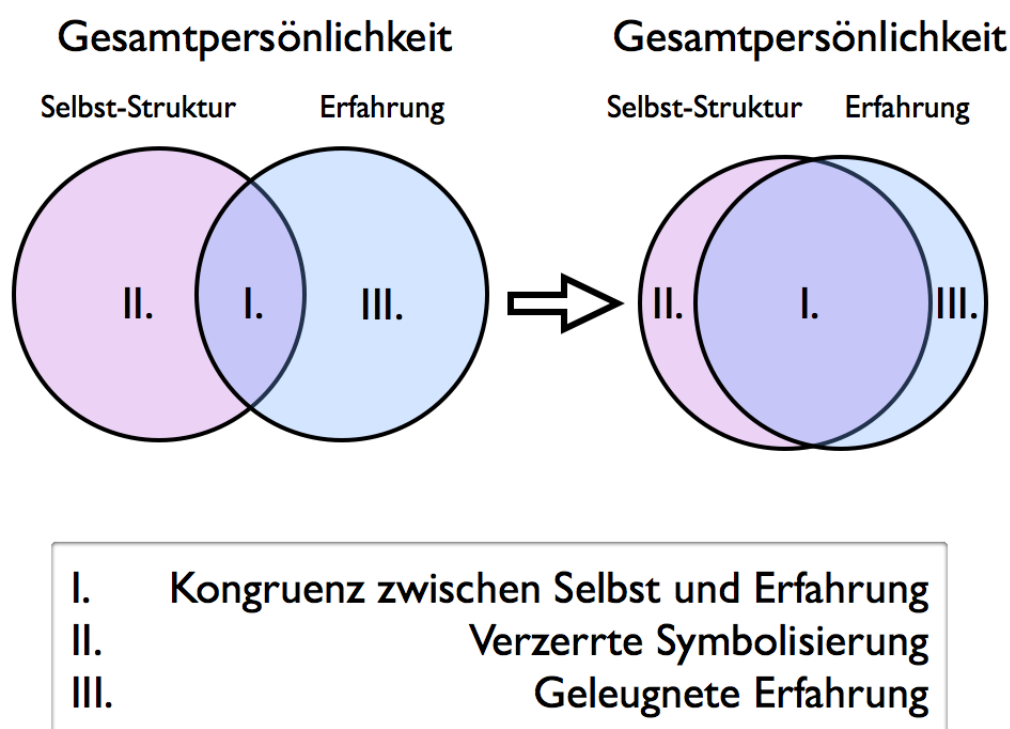


Abbildung 5.4.: Eine schematische Darstellung des Entwicklungsprozesses, *übernommen und adaptiert aus:* (Rogers, 1983/2005, S. 452/456, vgl.)

Schliesslich erkennt man sich selbst immer mehr als Sitz der Bewertung von persönlicher Erfahrung und eigenem Erleben. Man reagiert auf Erfahrungen immer häufiger im Sinne eines organismischen Bewertungsprozesses verantwortlich und immer freier, unabhängiger von Bewertungsbedingungen (Rogers, 1959/2009, S. 50/51, vgl.), (Rogers und Stevens, 1973/2007, S. 48, vgl.). Man nimmt die Realität eher zur Kenntnis, wie sie um einen herum geschieht, anstatt sie in vorgeformten Kategorien wahrzunehmen (Rogers, 1973/2004, S. 122, vgl.). Rogers schreibt über eine Person, die sich selbst immer kongruenter wahrnimmt: „*He can make imperfect choices - and then correct them. He recognizes*

that he can choose to be hurtful or constructive, self-aggrandizing or committed to the welfare of the group, and when these choices can be freely made, he tends to move in the socially constructive direction (Rogers und Stevens, 1973/2007, S. 55/56).“

In Betracht der Lerngruppe kann durch das Einbringen oben angegebener Beziehungsqualitäten von der Lehrperson ein Prozess entstehen, welcher sich durch folgende Merkmale kennzeichnen lässt (Rogers und Stevens, 1973/2007, S. 61-65, vgl.):

- Anfängliche Frustration

Zu Beginn eines Gruppenprozesses, in welchem signifikantes Lernen möglich ist, ergibt sich meist eine Phase der Anspannung, Enttäuschung, Niedergeschlagenheit oder des Unglaubens bei den Lernenden. Die neue Lernsituation wird oft als verwirrend oder geradezu chaotisch erlebt.

- Individuelle Initiative und Arbeit

Immer häufiger wird erkannt, dass die Einstellung der Lehrperson keine unechte Fassade ist, dass man in der Klasse äußern kann, was man wirklich fühlt und denkt, oder, dass Themenbereiche in der Klasse mit den anderen Lernenden diskutiert werden können, die echten persönlichen Wert haben. Mehr und mehr entdeckt jede/r einzelne Lernende, was es bedeutet, autonom zu sein, kreativ zu sein, Anstrengung auf sich zu nehmen, um ein persönlich als wichtig erachtetes Ziel zu erreichen, eine verantwortungsvolle Person zu sein. In Zuge dessen würdigt er/sie immer mehr die Zufriedenheit, welche mit diesen Erfahrungen einhergeht.

- Persönliche Nähe

Die Angehörigen der Lerngruppe entwickeln Respekt und Zuneigung füreinander als Individuen.

- Individuelle Veränderung

In einem Unterrichtsklima, in dem signifikant gelernt werden kann, entwickelt sich der/die einzelne immerzu in eine Richtung größerer Freiheit und Spontaneität. Er/Sie beginnt, sich auf eigene Bewertungen zu verlassen, erlebt sich seinen/ihren Gefühlen näher, vertraut diesen und vertraut sich letztendlich selbst mehr.

Geht die Lehrperson das Risiko ein, echt, empathisch und akzeptierend gegenüber den Lernenden, aber auch gegenüber sich selbst, zu sein, kann auch sie in der wechselseitigen Dynamik einer derartigen Beziehung persönliche Veränderung erfahren (Rogers, 1983, S. 131/132, vgl.). Siehe hierzu auch: (Tausch und Tausch, 1998, S. 157-159, 190/191, 230-234). *„Entscheidenderweise werden Lehrer und Erzieher, die die wesentlichen Haltungen häufig leben, durch die konstruktive Persönlichkeitsentwicklung ihrer jugendlichen Partner gefördert und bereichert. Sie begegnen häufiger Jugendlichen, die echt, selbstgeöffnet, achtungsvoll-anteilmehmend und einführend verstehend für die innere Welt der Lehrer und Erzieher sind (Tausch und Tausch, 1998, S. 379).“*

5.3.3. Das Ziel

Im Bedenken des Ziels von Erziehung in einer modernen Welt äußert sich Rogers wie folgt: „*We are, in my view, faced with an entirely new situation in education where the goal of education, if we are to survive, is the facilitation of change and learning. The only man who is educated is the man who has learned how to learn; the man who has learned how to adapt and change; the man who has realized that no knowledge is secure, that only the process of seeking knowledge gives a basis for security. Changingness, a reliance on process rather than upon static knowledge, is the only thing that makes any sense as a goal for education in the modern world (Rogers, 1983, S. 120).*“ Zu lernen, wie man lernt ist bei Rogers durch die Betonung der Verwurzelung bedeutungsvollen Lernens in der Realität wahrscheinlich nicht als reine Metakompetenz, welche in einer metaphorischen Endlosschleife sich selbst zum Inhalt hat, zu sehen, sondern als Fähigkeit, welche durch die Behandlung persönlich relevanter Probleme durch das Einnehmen multipler Perspektiven und die Anwendung variabler Vorgehensweisen aufgebaut wird (Altrichter, 1984, S. 204, vgl.).

Um sich darüber klar zu werden, welche Art von Person aus Klassen kommen könnte, in denen ein Beziehungsklima vorherrscht, wie es oben dargestellt ist, und um andere Erzieher/innen zum Gespräch darüber aufzufordern, welche Ziele sie mit ihrer pädagogischen Haltung verfolgen, beschreibt jener ein hypothetisches Idealbild einer vollfunktionierenden, psychologisch reifen Persönlichkeit (Rogers, 1983, S. 296, vgl.).

Diese lässt sich besonders durch hier angeführte Merkmale, welche als Richtungsangaben und nicht als Ausformungen eines fixen Endzustandes zu verstehen sind, charakterisieren (Rogers, 1973/2004, S. 121-128, vgl.), (Rogers, 1983, S. 285-295, vgl.), (Hutterer, 1998, S. 343/344, vgl.), (Rogers, 1959/2009, S. 52-54, vgl.):

- Offenheit für die Erfahrung

Eine vollfunktionierende Person ist nicht defensiv, verschlossen gegenüber dem eigenen Erleben, sondern offen für Erfahrung. Sie kann Gefühle und Einstellungen, die im Augenblick organismisch vorhanden sind, subjektiv leben und von diesen abstrahieren und in Bewusstheit erkennen, dass sie selbst die momentanen Gefühle und Ansichten lebt. Sie nimmt Fakten, wie sie sind, wahr und versucht nicht, sie in fertige Muster einzupassen, wodurch ein realistischer Umgang mit neuen Situationen und Problemen ermöglicht wird. In dieser Offenheit für Erfahrungen ist sie auch jemand, der bestrebt ist, die Wahrheit über sich und die Welt zu erkunden. Cornelius-White vermerkt: „*Hence, to become fully functioning and congruent, a person needs to extend outward to engage and respond to the world (Cornelius-White, 2007a, S. 201).*“

- Vertrauen zum eigenen Organismus

Da zu jedem Moment alle in der jeweiligen Situation erlebbaren Informationen durch die Offenheit für Erfahrung als komplexe in Zusammenhang befindliche Daten in akkurater Form zur Verfügung stehen und bewusst auf diese referenziert

werden kann, ist es durch Ausbalancieren und Abwägen derselben möglich, eine Handlungslinie zu entdecken, welche der Befriedigung von langfristigen und mittelfristigen Bedürfnissen in der aktuellen, immer einzigartigen Situation am nächsten kommt.

„The psychologically mature person exhibits a trust in the directions of inner organismic processes which, with consciousness participating in a coordinated rather than a competitive fashion, carry one forward in a total, unified, integrated, adaptive, and changing encounter with life and its challenges (Rogers, 1978/1998, S. 249).“

Die vollfunktionierende Person vertraut ihrem Organismus in dessen Funktionsfähigkeit nicht, weil diese unfehlbar wäre, sondern weil sie gänzlich offen sein kann für die Konsequenzen der eigenen Handlungen und diese korrigieren kann, sofern sie sich als weniger zufriedenstellend erweisen.

- Eine innere Bewertungsinstanz

Die Instanz der Bewertung von Erfahrung und Erleben, die Quelle von Entschlüssen und Werturteilen wird in sich selbst erkannt. Die vollfunktionsfähige Person erlebt sich als unabhängig von Bewertungsbedingungen und frei darin, ausgehend von situativen selbst-reflexiven und -prospektiven sowie Umweltdaten Entscheidungen treffen zu können, welche in konstruktiver Weise die Weiterentwicklung des eigenen Organismus fördern. Ist sie ganz sie selbst, können diese Entscheidungen nur in Einklang mit ihrem ökologischen und sozialen Umfeld sein.

- Die Bereitschaft zur Veränderung

Einhergehend mit der Offenheit für Erfahrung und dem Vertrauen auf den eigenen Organismus bei subjektiven Bewertungen und Entscheidungen ist die Betrachtung seiner selbst als aktiven Organismus in einem ständigen Prozess der Veränderung. *„Such living in the moment, then, means an absence of rigidity, of tight organization, of the imposition of structure on experience. It means instead a maximum of adaptability, a discovery of structure in experience, a flowing, changing organization of self and personality (Rogers, 1983, S. 288).“*

In einer derartigen sensiblen Offenheit zur Welt und durch das Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten, Beziehungen mit dem eigenen Umfeld einzugehen, ist die vollfunktionsfähige Person der Inbegriff kreativen Lebens, kreativen Schaffens und kreativen Problemlösens.

6. Die Lehrperson als Fazilitator/in

„It is a risky thing for a person to become a facilitator of learning rather than a teacher. It means uncertainties, difficulties, setbacks - and also exciting human adventures as students begin to blossom (Rogers und Freiberg, 1994, S. 171).“

6.1. Eine Vorbedingung

Eine Lehrperson, welche auf die konstruktiven Fähigkeiten des menschlichen Organismus vertraut, in bedrohungsfreier Atmosphäre im Kontakt mit echten Problemen unter Zuhilfenahme angemessener Ressourcen individuelle Potentiale entwickeln zu können, ist bestrebt, eine Art von Beziehung zu und mit Lernenden und somit ein Lernklima zu entwickeln, in welchem persönlich relevantes, bedeutungsvolles Lernen stattfinden kann (Rogers, 1983/2005, S. 372, vgl.), (Rogers, 1983, S. 127/128, vgl.).

„The student is trusted to develop (Rogers und Freiberg, 1994, S. 167).“ Lehrer/innen, die von diesem Vertrauen ausgehen oder es als vorläufige Hypothese annehmen und versuchen, ihr Möglichstes an Echtheit, empathischen Verstehen und positiver, nicht an Bedingungen gebundener Wertschätzung in ihre Beziehungen zu Lernenden einzubringen, erkennen sich immer weniger als reine Vermittler/innen von Fachwissen, sondern als Fazilitatoren/innen, „Lernförderer“, Unterstützer/innen selbstbestimmten, nachhaltigen, signifikanten Lernens, welches Selbstentwicklung und die Verbesserung der Kenntnisse im jeweiligen Wissensgebiet einschliesst (Teml und Teml, 2006, S. 33, vgl.).

6.2. Lernförderung und Management

Die lernfördernde Lehrperson erkennt im Prozess, welcher sich in einer Gruppe von Lernenden ereignet, wechselnde Aufgaben.

Bei den ersten Treffen ist sie, ausgehend von ihrem Vertrauen in den/die einzelne/n Lernende/n und in die Gruppe, vorwiegend darauf bedacht, eine Atmosphäre zu schaffen, *„die die Integrität des Lernenden respektiert, die alle Absichten, Ansichten und Einstellungen als legitime Ausdrücke des derzeitigen inneren Bezugssystems des Lernenden akzeptiert (Rogers, 1983/2005, S. 372).“* Sie *„akzeptiert alle Absichten und hilft, die Ziele der Mitglieder der Gruppe ans Licht zu bringen und zu klären (Rogers, 1983/2005, S. 249).“* Bei der Reaktion auf Äußerungen aus der Gruppe werden sowohl intellektueller Inhalt als auch emotionale Einstellungen bedingungslos wertgeschätzt und es wird versucht, jeder Facette einer Äußerung denselben Nachdruck zu verleihen, den das Individuum und die Gruppe ihr verleiht. *„Eine Klassenzimmer-Atmosphäre des Verstehens*

und Erlaubens schafft eine Situation, in der Bedrohung fehlt und in der der Lernende ohne Abwehr arbeiten und das diskutierte Material von seinem eigenen Bezugssystem her betrachten kann. Sein Verlangen nach Akzeptierung wird realisiert, und daher spürt er in sich den Wunsch, für seine Interpretationen und Einsichten selbst verantwortlich zu sein (Rogers, 1983/2005, S. 342).“

Die Lehrperson bemüht sich, Ressourcen, welche die Lernenden für ihre Lerntätigkeiten benötigen, bereitzustellen und zugänglich zu machen. Des weiteren betrachtet sie sich selbst als „flexibles Hilfsmittel“, welches von der Gruppe in Anspruch genommen werden kann soweit sie sich dabei wohlfühlt (Rogers, 1983/2005, S. 349, vgl.).

Besteht ein für das Selbst der Lernenden möglichst bedrohungsfreies Lernklima, ist der/die Lehrer/in in der Lage, ein/e Begleiter/in, ein Mitglied der Gruppe zu werden, das seine Absichten als die eines Individuums in der Lerngruppe ausdrückt. Er/Sie beachtet Äußerungen der Lernenden, welche auf tiefe Gefühle hinweisen und versucht, diese vom Bezugsrahmen des/der Sprechers/in her zu verstehen und dieses Verständnis zu kommunizieren. Des weiteren ist er/sie bestrebt, die unterschiedlichen Gefühlshaltungen, welche in der Gruppen-Interaktion existieren, einführend zu verstehen (Rogers, 1983/2005, S. 350, vgl.).

„Wir können sagen, daß es das Ziel des Lehrenden ist, fortlaufend behilflich zu sein, die gegensätzlichen und vage formulierten individuellen Absichten ans Licht zu bringen, die sich nach und nach zu einer Gruppenabsicht oder zu Gruppenabsichten verbinden. Er wird sich an der Förderung dieser Absichten beteiligen, indem er auf Hilfsmittel hinweist, die den Lernenden unter Umständen nicht bekannt sind, und er wird die Rolle, die ihm von der Gruppe zur Förderung ihrer Absichten zugewiesen wird, entweder eindeutig akzeptieren oder eindeutig ablehnen (Rogers, 1983/2005, S. 347).“

Das Verhalten der Lehrperson kann als ausschlaggebend dafür betrachtet werden, ob ein lernförderliches, bedrohungsfreies Klima aufgebaut und aufrechterhalten werden kann. Reagiert die Lehrperson etwa vorwiegend auf emotionale, gefühlsmäßige Aspekte einer Mitteilung und verleiht ihrem Verstehen ohne strukturierende Kommentare Ausdruck, neigt die Gruppen-Erfahrung dazu, einer Gruppentherapie zu ähneln. Beginnt die Lehrperson andererseits von vornherein, einen Kurs durchgehend zu strukturieren, haben ausgedrückte Gefühle vorwiegend mit aktuell behandelten Themen zu tun. Schon eine geringfügige Strukturierung hat Auswirkungen auf die Natur der Gruppen-Erfahrung (Rogers, 1983/2005, S. 347, vgl.).

Lehrer/innen können durch ihr Verhalten in der Lernsituation das soziale, gefühlsmäßige und intellektuelle Verhalten der Lernenden in der Lerngruppe signifikant beeinflussen, da sie besonders deutlich wahrgenommen werden (Tausch und Tausch, 1998, S. 46, vgl.).

Teml und Teml weisen darauf hin, dass die Lehrperson auch eine Leitungsfunktion in einer Lerngruppe übernimmt. Diese kann darin gesehen werden, einen effektiven Arbeitsverlauf zu ermöglichen, Ergebnisse zu kontrollieren und die Grenzen des lernförderlichen, möglichst bedrohungsfreien Klimas offen und klar abzustecken. Lernförderliche Leitung *„besteht in der kreativen Balance von 'Leiten' und 'Begleiten' (Teml und Teml, 2006, S. 56).“* Lernförderliches Verhalten ist weder durch starkes Lenken und Dirigieren durch

die Lehrperson, noch durch passives „Laufenlassen“ gekennzeichnet (Tausch und Tausch, 1998, S. 246, vgl.).

Angelika Wagner warnt davor, Grundannahmen über Erleben und Verhalten in Lernsituationen aus personenzentrierter Theorie fälschlicherweise als „pädagogische Imperative“ zu interpretieren (Wagner, 1987, S. 33):

1. „Aus einem Konzept (*'schülerzentrierter Unterricht'*) wird“
2. „ein Imperativ gemacht (*'So muß man unterrichten'; 'Es darf nicht sein, daß man autoritär ist!'*)“;
3. „daraus wird geschlossen: *'wenn man schülerzentriert unterrichten will, dann muß man X tun!'*“;
4. „*'X geht aber in der Praxis nicht.'*“;
5. „daraus wird dann geschlossen: *'Es ist unmöglich schülerzentriert zu unterrichten', und damit ist das gute Gewissen wieder hergestellt.*“

Personenzentriertes Lernen und Unterrichten ist nicht das logische Gegenteil eines Lehrer/innen-zentrierten Unterrichts. Es bedeutet nicht, dass ständig strukturierendes, orientierendes Verhalten vermieden werden muss (Wagner, 1976b, S. 20/21, vgl.).

Das Forschungsteam um Kurt Lewin führte Untersuchungen zu der Effektivität unterschiedlichen Verhaltens von Gruppenleitern im Bezug auf die Prozesse in Kleingruppen durch. Siehe: Lewin u. a. (1939), Lippitt und White (1943).

Hierbei wurden autoritäre, demokratische und „*Laissez-faire*“-Verhaltensweisen von Gruppenleitern unterschieden. Autoritäre Leitung war unter anderem dadurch charakterisiert, dass die Aktivitäten der Gruppe vorgegeben wurden und die gesamte Verantwortung für die Gruppe übernommen wurde, Befehle ausgesprochen wurden, gelobt und getadelt wurde, Ziele des Gruppenleiters nicht eindeutig bekannt waren, meist freundlich, aber unpersönlich interagiert wurde. Kennzeichen einer demokratischen Leitung waren, dass Pläne in der Gruppe diskutiert wurden, ein Überblick über die Gesamttätigkeit der Gruppe und das Ziel offen bekannt gegeben wurden, Gruppenmitglieder unterstützt wurden, Verantwortungsbereiche in der Gruppe aufgeteilt waren, Lob und Tadel sachbezogen erfolgten, bei Problemen mehrere Lösungsmöglichkeiten angeboten wurden und der Gruppenleiter sich als gewöhnliches Gruppenmitglied sah. „*Laissez-faire*“-Verhalten war dadurch bestimmt, dass der Gruppe bei der Planung freie Hand gelassen wurde, kaum Bewertungen von Arbeitsergebnissen gegeben wurden, besonders wenig interveniert wurde und der Leiter sich freundlich, aber neutral gegenüber den Gruppenmitgliedern verhielt (Zimbardo und Gerrig, 2008, S. 705, vgl.).

In klassischen Studien der Sozialpsychologie zu sogenannten Führungsstilen von Lewin, Lippitt und White wurden in experimentellen Settings Gruppen von jungen Buben, die sich nach der Schule trafen, erwachsene Gruppenleiter, welche sowohl in autoritärem, demokratischen wie in „*Laissez-faire*“-Leitungsverhalten trainiert und Verbündete

der Wissenschaftler waren, zugeteilt. Nach einiger Zeit wurden die Gruppenleiter jeweils getauscht, sodass jeder Gruppenleiter jedes der vordefinierten Leiter-Verhalten ausübte (Zimbardo und Gerrig, 2008, S. 705, vgl.).

Ergebnisse dieser Untersuchungen zeigen an, dass in autoritär geleiteten Gruppen viel gearbeitet wird, wenn der/die Leiter/in anwesend ist, nicht aber, wenn diese/r nicht bei der Gruppe ist. Wird von der Leitung „*Laissez-faire*“-Verhalten an den Tag gelegt, wird grundsätzlich wenig gemacht, oft sogar mehr, wenn der/die Gruppenleiter/in nicht anwesend ist. Passivität von Gruppenleitern hatte ungünstige Auswirkungen auf die Gruppe (Tausch und Tausch, 1998, S. 249, vgl.). Bei demokratisch geleiteten Gruppen war die Produktivität durchgängig eher hoch, unabhängig von Abwesenheit oder Anwesenheit der Leitung.

Demokratische Leiter/innen wurden gegenüber autoritären oder stets gewährenden Gruppenleiter/innen zumeist bevorzugt.

Das Gruppenklima war in demokratisch geleiteten Gruppen sowie in Gruppen, welche nach dem „*Laissez-faire*“-Prinzip geleitet wurden, freundlich, bei ersteren Aufgabenorientiert, bei zweiten eher Spielorientiert. In autoritär gelenkten Gruppen war dieses vor allem Selbstorientiert. Gruppenmitglieder in derartigen Gruppen zeigten weit mehr aggressives Verhalten als diejenigen in den anderen (Zimbardo und Gerrig, 2008, S. 705/706, vgl.).

Hervorzuheben ist, dass das Zustandekommen einer Atmosphäre, in welcher bedeutungsvolles Lernen stattfinden kann, maßgeblich davon abhängt, in wie weit die Lehrperson eine personenzentrierte Haltung lebt, ihre Beziehungen zu Lernenden von Echtheit, bedingungsloser Wertschätzung und einfühelndem Verstehen gestützt sind und diesen in der Achtung derselben als Individuen mit eigenen Interessen und Einstellungen selbstbestimmte, aktive Beschäftigung mit echten Problemlagen zugetraut und anvertraut wird (Rogers, 1983/2005, S. 344, vgl.).

Auf Grund der nicht gegebenen Widerspruchsfreiheit diverser einschlägiger Studien wird häufig ein interaktionistischer Denkansatz in Betracht der Qualität von Leitungsstilen bevorzugt. *„Ob ein Führungsstil effizient ist, Zufriedenheit oder Unzufriedenheit verursacht usw., hängt von zahlreichen situativen Faktoren wie Gruppenstruktur, Zielsetzung und anderen ab (Herkner, 1991/2003, S. 451).“*

Versucht eine Lehrperson, sich fassadenfrei und persönlich einfühelnd zu verhalten, wird sie wahrscheinlich eher eine derartige interaktionistische Sichtweise einnehmen können und wenig einen bestimmten Leitungsstil vorspielen. Teml und Teml verdeutlichen, dass personenzentrierter Unterricht bedeutet, innere und äußere Imperative aufzulösen. *„Hier geht es um ein Hineinhorchen in sich selbst und um eine offene Wahrnehmung dessen, welche Haltungen und Verhaltensweisen der eigenen Person in der jeweiligen Situation angemessen sind (Teml und Teml, 2006, S. 39).“*

Weiters sei darauf hingewiesen, dass für die Entwicklung einer Atmosphäre der konstruktiven Persönlichkeitsentwicklung und kreativen Entfaltung in hierarchischen Organisationen, wie etwa dem Beziehungsverhältnis zwischen Lehrperson und Schüler/innen in einem konventionellen Klassenzimmer, besonders das Einbringen der „*core conditi-*

ons“ von der einflussreicheren Person in diesem Gefüge, in angegebenem Beispiel der/die Lehrer/in, als ausschlaggebend betrachtet werden kann (Rogers, 1983, S. 188, vgl.). *„An individual with a person-centered philosophy can often carve out an area of freedom of action ... and then implement this philosophy to the full with those who are, in the organisation chart, 'under' him. But it is not likely that this approach will seep upward in the organization unless there is a high degree of receptiveness to innovation among those in the top posts (Rogers, 1978/1998, S. 96).“*

6.3. Eine kontinuierliche Auf-Gabe

Eine lernförderliche, fazilitative Haltung in Lernsituationen zu leben ist ein langsamer Prozess und kann nicht methodisch direkt umgesetzt werden (Wagner, 1976b, S. 19, vgl.), (Tausch und Tausch, 1998, S. 245, vgl.). Es geht einher mit kontinuierlichem bewussten Wahrnehmen gefühlter Bedeutung und einer Auseinandersetzung mit dem eigenen Selbst, dem Erkennen eigener Möglichkeiten und Grenzen im Umgang mit sich selbst, anderen und der Umwelt, mit der Erarbeitung einer persönlichen, individuellen Didaktik sowie der beständigen Untersuchung, in wie weit es in der Unterrichtssituation gelingt, echt, bedingungslos wertschätzend und empathisch zu sein (Teml und Teml, 2006, S. 37-39, vgl.). Wird versucht, in einer Lernsituation situationsbezogen förderlich zu agieren, stellt dies immer wieder eine neue Herausforderung dar.

Ist eine Lehrperson in der Lernsituation sie selbst und versucht sie, Äußerungen so zu verstehen, wie der/die jeweilige Sprecher/innen und die Lerngruppe, können konstruktive Prozesse entstehen (Rogers, 1983, S. 25, vgl.), (Teml und Teml, 2006, S. 36, vgl.). Echtheit und einführendes Verstehen können in einem geeigneten kognitiven und experienciellen Setting trainiert werden (Rogers, 1980, S. 150, vgl.). Psychotherapie und Erfahrungen in intensiven, personenzentrierten Gruppen werden in *„Freedom to learn for the 80's“* etwa als Möglichkeiten hierfür angegeben (Rogers, 1983, S. 34-38, vgl.). Selbstfindung, Selbstakzeptanz und Selbstausdruck gehen nicht nur in Psychotherapie und durch intensive Gruppenerfahrung vor sich, sondern machen einen lebenslangen Prozess aus, die einzigartige Person zu werden, die man ist (Rogers, 1983, S. 39, vgl.). Tausch und Tausch nennen neben personenzentrierten Gesprächen und Encountergruppen, in welchen bedingungslose, positive Wertschätzung, nicht-wertendes Verstehen und Fassadenfreiheit intensiv erlebt werden, häufiges echtes Verhalten von Eltern, Lehrer/innen, Ausbilder/innen, Professor/innen, und Mitmenschen, weiters von Anteilnahme, dem Versuch des einführenden Verstehens und Echtheit bestimmte Beziehungsverhältnisse sowie die Förderung des Ausdrucks persönlichen Fühlens und Denkens in Lernsituationen durch Lehrer/innen oder Professor/innen als unterstützend für das Leben von Echtheit (Tausch und Tausch, 1998, S. 238, vgl.).

Was spricht dafür, sich selbst durch das Fallenlassen von Fassaden, transparente Kommunikation von Einstellungen und Gefühlen sowie offene Mitteilung von Informationen und Wissen, welche auch persönliche Bedeutung haben, in einer Beziehung zu riskieren,

Lernende als Individuen zu respektieren oder auf Direktiven, wo dies für angemessen erachtet wird, zu verzichten (Barrett-Lennard, 1998/2007, S. 189, vgl.)? Diese Frage muss jede und jeder für sich selbst beantworten. Carl Rogers äußert sich hierzu folgendermaßen: *„But perhaps the major reason I am willing to take chances is that I have found that in doing so, whether I succeed or fail, I learn. Learning, especially learning from experience, has been a prime element in making my life worthwhile. Such learning helps me to expand. So I continue to risk (Rogers, 1980, S. 77/78).“*

Anschliessend soll erkundet werden, auf welche Weise eine personenzentrierte Haltung in einer Lernsituation verwirklicht, eine lernfördernde, möglichst bedrohungsfreie Atmosphäre geschaffen werden kann und wodurch selbstinitiiertes aktives Arbeiten an echten Problemen gefördert werden kann.

6.4. Förderliche Kommunikation

Wird in einer Beziehung eine personenzentrierte Haltung gelebt, kann dies, sofern dies wahrgenommen wird, konstruktive Persönlichkeitsentwicklung unterstützen. Je mehr eine Lehrperson versucht, diese in der Lernsituation einzubringen, desto eher wird durch ihre Verhaltensweise und deren wechselseitige Wirkung ein Lernklima geschaffen, in dem Lernende sich weniger bedroht fühlen und sich aktiv, selbstbestimmt mit dem Unterrichtsgegenstand auseinandersetzen können und in welchem die Lehrperson selbst in der Unterstützung der von den Lernenden selbst gelenkten Lernaktivitäten immer wieder neue Herausforderungen und Entwicklungsmöglichkeiten vorfindet.

Ein/e Lehrer/in, welche/r eine personenzentrierte Grundhaltung in die Lernsituation einbringt, möchte Lernenden auf einer Ebene von Person zu Person begegnen (Rogers, 1983, S. 121/122, vgl.). Als unterstützende/r Teilnehmer/in in einer Lerngruppe werden die Förderung der ganzheitlichen Untersuchung eines Wissensgebietes, der kreativen Auseinandersetzung mit echten Problemen eines Fachkreises und in Zuge dessen die Unterstützung von Selbstbestimmung und Selbstexploration der Lernenden vorrangig bedeutsam.

Nachfolgend soll eine Form des Zuhörens beschrieben und diskutiert werden, das sich durch die aktive Aufmerksamkeit der zuhörenden Person auszeichnet und dessen Qualität durch Empathie, positiver, bedingungsloser Wertschätzung und Echtheit derselben beeinflusst wird. Dieses aktive Zuhören kann als grundlegend für eine hilfreiche, förderliche Beziehung, in der kreative Persönlichkeitsentfaltung möglich ist, betrachtet werden.

Aktives Zuhören kann als Voraussetzung für das Gelingen eines Dialogs betrachtet werden.

6.4.1. Aktives Zuhören

Aktives, kreatives, akkurates, einführendes, empathisches, nicht-wertendes Zuhören bildet eine Kommunikationsbasis für eine Beziehung, in der sowohl Sprechende als auch

Zuhörende persönlich wachsen können (Barrett-Lennard, 1998/2007, S. 93, vgl.), (Rogers, 1980, S. 14, vgl.). Aktiv zuzuhören bedeutet, dem Gesagten des/der Anderen aufmerksam zu folgen und sich auf dessen/deren Erleben von Gefühlen als auch gefühlten Bedeutungen, wie es ausgedrückt wird, einzustellen und einzulassen (Rogers, 1975, S. 53, vgl.).

Möchte man empathisch zuhören, ergeben sich folgende Fragen: „...*can I hear the sounds and sense the shape of this other person's inner world? Can I resonate to what he is saying so deeply that I sense the meanings he is afraid of yet would like to communicate, as well as those he knows* (Rogers, 1980, S. 8, vgl.)?“

Es ist der Versuch, den/die Andere/n ohne das bewusste Ziel, einen Unterschied in dessen/deren Denken oder Empfinden herbeiführen zu wollen, ohne ihn/sie leiten zu wollen und ohne geäußerte Gefühle oder Gedanken zu interpretieren oder zu beurteilen, über alle Kommunikationskanäle, welche diese/r dafür nutzt, sich selbst mitzuteilen, einführend zu verstehen (Rogers, 1980, S. 12/13, vgl.), (Natiello, 2001, S. 15, vgl.), (Barrett-Lennard, 2003, S. 15, vgl.). Die aufmerksame Wahrnehmung von Tonfall, Sprechtempo, Mimik, Gestik, Körperhaltung oder anderen nicht-verbalen Signalen sowie der Gesprächssituation kann unterstützend wirken, um das momentane Erlebnissfeld des/der Anderen genauer und vollständiger erfassen zu können, wobei Zuhören durch ausschliessliche Beachtung derartiger Kommunikationsanteile, ohne verbal mitgeteilte Ausdrücke persönlicher Erfahrung konzentriert mitzuverfolgen, selektiv und wenig einführend wird (Barrett-Lennard, 1998/2007, S. 93, vgl.).

Das aktive Bemühen, den Bezugsrahmen des/der Anderen zu erfassen, ist ein Prozess, der im/in der Zuhörer/in vor sich geht, und wird zentral durch die Ausführungen über Denken und Fühlen des/der Anderen bestimmt, aber auch durch den momentanen Kontext und den Bezugsrahmen des/der Zuhörers/in beeinflusst (Barrett-Lennard, 1998/2007, S. 94, vgl.), (Rogers, 1983/2005, S. 44, vgl.). Die gelegentliche, wenn es in der Gesprächssituation angebracht erachtet wird, sensible, einführende Rückmeldung, Spiegelung dessen, wie weit man empfindet, ausgedrückte Gedanken, Bedeutungen und Gefühle des/der Anderen verstanden zu haben, kann für die zuhörende, wie auch für die sprechende Person eine effektive Möglichkeit der Überprüfung darstellen, ob man akkurat, teilweise oder nicht folgen konnte (Barrett-Lennard, 1998/2007, S. 96, vgl.). Da nicht die eigene Deutung, sondern die Bedeutung einer Mitteilung für den/die Andere/n im Vordergrund steht, unterscheiden sich diese Versuche einführenden Verstehens von Ratschlägen, Vorschlägen, Belehrungen, Begründungen und ähnlichen des öfteren angebotenen „*Hilfen*“ (Teml und Teml, 2006, S. 36, vgl.), (Tausch und Tausch, 1998, S. 207, vgl.). Diese Überprüfungen des eigenen Verstehens entsprechen in Sprache, Stimmführung, Mimik und Körperhaltung dem Bemühen um Verständnis der inneren Welt des/der Anderen und sind beständig offen für Korrektur und Veränderung (Barrett-Lennard, 1998/2007, S. 94/95, vgl.), (Rogers, 1980, S. 12, vgl.), (Tausch und Tausch, 1998, S. 211, vgl.). „*Wer verstehend zuhört und sein Verständnis dem anderen mitteilt, spricht ihm 'aus dem Herzen'* (Teml und Teml, 2006, S. 36).“

Barrett-Lennard äußert bezüglich Rückspiegelungen: „*I think of reflections as potential channels for the flow of empathy* (Barrett-Lennard, 1993, S. 8, zitiert in: Barrett-Lennard, 1998/2007, S. 96, vgl.).“ Dies schliesst an Rogers' Ansicht an, dass Kommunikationstechniken nur insofern nützlich sind, als dass sie die Vermittlung grundlegender persönlicher Einstellungen unterstützen.

Ist man sich eigener Gefühle in der Gesprächssituation bewusst und kann man diese gegebenenfalls auch im Moment spontan kommunizieren, kann diese Echtheit für die Entwicklung des/der Anderen förderlich wirken. Erlaubt man es dem Gegenüber, als selbstbestimmtes Individuum echt und authentisch zu sein ohne ihn/sie in einem Rollenbild zu sehen, ermöglicht dies tieferes Verständnis und persönliche Erweiterung (Rogers, 1980, S. 14/16/18/19, vgl.). Wird aufrichtige Anteilnahme, Interesse daran, wie der/die Andere sich selbst wahrnimmt, Wertschätzung, die nicht an Bedingungen gebunden ist, Respekt für den/die Andere/n als Person ausgedrückt, bietet dies eine Möglichkeit, in der jene/r sein/ihr einzigartiges Selbst entwickeln, „*aufblühen*“ kann (Rogers, 1983/2005, S. 43, vgl.), (Rogers, 1980, S. 23, vgl.).

Einfühlende Rückmeldungen stellen Möglichkeiten dar, dass sich der/die Andere in seiner/ihrer Welt verstanden fühlt, sich damit auseinandersetzen und leichter in ihr leben kann. In diesem Sinn bietet sich aktives Zuhören an, um bei Lernenden neben der kognitiven auch die Entwicklung des Gefühlslebens zu fördern und zu unterstützen (Rogers, 1983, S. 142, vgl.), (Tausch und Tausch, 1998, S. 212, vgl.).

Die Fähigkeit, empathisch zuzuhören und demnach zu agieren, kann durch Übung, insbesondere in einem empathischen Klima, entwickelt werden (Rogers, 1980, S. 150, vgl.). Tausch und Tausch führen einige Möglichkeiten an, in welchen einführendes Verstehen und entsprechende Äußerungen und Handlungen etwa in der Aus- und Weiterbildung von Erzieher/innen trainiert und verfeinert werden können (Tausch und Tausch, 1998, S. 208-211, vgl.):

- Konkretes unmittelbar erfahrenes gegenseitiges Verstehen in personenzentrierten Encountergruppen
Eine gute Übungsmöglichkeit für aktives Zuhören und einführendes Verstehen bieten Gruppen intensiver menschlicher Begegnung. In derartigen Settings kann Angst vor menschlicher Nähe vermindert und Sensitivität für die Ausdrücke gefühlten Erlebens anderer erhöht werden.
- Wahrnehmen von Personen mit einführendem Verstehen
Dies kann unter anderem durch die Vorführung eines Videos, in welchem eine Person aktiv zuhört und sich einführend verständnisvoll zeigt, geschehen.
- Einschätzen des einführenden Verstehens in Gesprächen auf Video- oder Tonaufnahmen
Hierdurch kann eine Differenzierung der Wahrnehmung erfolgen, durch welches einführendes Verstehen bei anderen in größerem Ausmaß erkannt wird.

- Personenzentrierte Gespräche mit Freunden, Kollegen und anderen
- „Übungs“-Möglichkeiten zum Hören und Vergegenwärtigen der inneren Erlebniswelt anderer, zum Beispiel in Seminargruppen
- „Übungs“-Möglichkeiten in schulischem Umfeld
Lehrpersonen können sich zum Beispiel vornehmen, sich auf kurze, oft auch nur minutenlange, personenzentrierte Gespräche einzulassen, oder versuchen, in die innere Welt einiger Lernenden zu hören.
„Es ist wichtig, daß die jugendlichen Partner aus der Äußerung des Erziehers und seinem gesamten Verhalten merken, daß er bemüht ist, ihre Welt zu verstehen und an ihr sorgend und zugewandt Anteil nehmen möchte (Tausch und Tausch, 1998, S. 211).“

6.4.2. Dialog

In der philosophischen Enzyklopädie von Sandkühler wird Dialog allgemein als die Einheit wechselseitiger Rede von mindestens zwei Sprecher/innen charakterisiert. Diese Einheit kann inhaltlich, thematisch oder zeitlich gefasst werden. Meist wird dieser als zielgerichtet angenommen, wobei als vorrangige Ziele theoretische und praktische Verständigung, in anspruchsvollerem Sinn auch Wahrheit, gesehen werden können (Sandkühler u. a., 1999, S. 256, vgl.).

Im personenzentrierten Ansatz wird der Dialog als Form des Gesprächs besonders in komplementären Beziehungen wie der zwischen Therapeut/in und Klient/in in der nicht-direktiven Therapie oder Lehrer/in und Schüler/innen in der Schulsituation gepflegt. *„Aufmerksames, aktives Zuhören bildet eine wesentliche Basis für Dialog, es kommt jedoch das Element des stärker Wechselseitigen, Symmetrischen und häufig auch ein gemeinsames Drittes hinzu, das sich außerhalb der Persönlichkeiten der Dialogpartner befindet (Motschnig und Nykl, 2009, S. 193).“* Das Gelingen von Dialog als symmetrische, gleichberechtigte Beziehung scheint davon abzuhängen, dass Zuhören und Ausdruck eigener Anliegen gleichzeitig und ineinander verflochten auftreten. *„There is no fear in easy and full dialogue, either of inability to express and communicate self or of implying any lower valuing of the other when not concentrating on them wholly. To the contrary, valuing and trust is implied in sharing from self and caring to be known (Barrett-Lennard, 1998/2007, S. 360).“*

In Lernsituationen, in welchen Schüler/innen selbstbestimmt arbeiten, können Dialoge eine förderliche Kommunikationsweise darstellen, durch welche kreative, neue Lösungen erzielt werden oder eigene Ansichten, Perspektiven verfeinert werden. Nach Angabe einer kurzen Gesprächssequenz zwischen Lernenden kommentiert Rogers im Kapitel zu Schüler/innen-zentriertem Unterricht in *„Die klientenzentrierte Gesprächspsychotherapie Client-Centered Therapy“*: „Unterschiedliche Meinungen existieren, aber sie neigen

nicht dazu, Argumente um der Argumentation willen zu sein. Diese unterschiedlichen Meinungen stellen den Versuch jedes einzelnen Individuums dar, seine eigene Bewertung des fraglichen Themas auszudrücken. Niemand appelliert an die Autorität des Lehrers oder an irgendeine andere Autorität, statt dessen versucht jeder, sein eigenes augenblickliches Urteil genauer zu definieren (Rogers, 1983/2005, S. 352).“

In den pädagogischen Konzeptionen von Freire und Papert stellt Dialog eine grundlegende Möglichkeit dar, sich in gegenseitigem Austausch weiterzuentwickeln. Bei Freire ist es der/die solidarische Erzieher/in, welche/r einen kritischen und befreienden Dialog mit den Unterdrückten führt. Dialog eröffnet eine Beziehung im Wechselverhältnis zwischen ernsthafter Reflexion und Handlung, welche für Freire zusammen Praxis ausmachen (Freire, 1970/1996, S. 30/31/35/47, vgl.). Für Papert stellt Dialog die Gesprächsform dar, in welcher Schüler/innen sich über Vorgehensweisen bei der Erstellung von Algorithmen sowie diesen zugrundeliegenden Auffassungen, Intuitionen unterhalten und sich Lehrpersonen als Unterstützer/innen mit Lernenden in Kontakt befinden (Papert, 1993, S. 147/177/180, vgl.).

6.4.2.1. Dialog nach Bohm

Der Physiker David Bohm versteht Dialog in Rückbezug auf das altgriechische Wort *dialogos*, wobei er *logos* mit „das Wort, Wortbedeutung, Wortsinn“ und *dia* mit „durch“ übersetzt, als freien Sinnfluss, „*der unter uns, durch uns hindurch und zwischen uns fließt (Bohm, 1996/2005, S. 33).*“ Freies Fliessen von Sinn innerhalb einer Gruppe kann möglicherweise dazu führen, dass sich neue Einsichten, neues Verständnis, Kreatives entwickeln. Gemeinsam geteilter Sinn bildet für Bohm den Zusammenhalt einer Gesellschaft (Bohm, 1996/2005, S. 33, vgl.). William Isaacs, welcher Dialog nach David Bohm in Bezug auf Organisationsentwicklung näher erläutert, schlägt eine weitere Übersetzung für *logos* vor: „Beziehung“ (Isaacs, 2002, S. 29, vgl.).

Ausgehend von einer holistischen, ganzheitlichen Betrachtungsweise nimmt Bohm an, dass Denken dafür verantwortlich ist, dass es Menschen auf Grund unterschiedlicher Meinungen, welche als Notwendigkeiten identifiziert und verteidigt werden, oft schwer fällt, miteinander zu reden (Bohm, 1996/2005, S. 35/38/58/102, vgl.). Es besteht eine Neigung dazu, teilweise Verstandenes für das Ganze zu halten, oder, sich starr an die eigenen Ansichten zu klammern (Bohm, 1996/2005, S. 41, vgl.), (Isaacs, 2002, S. 68, vgl.). Diese kann auf das ständige Bemühen, eine kohärente, stabile Sicht der Dinge herzustellen, zurückgeführt werden. „*Um diese Kohärenz zu bewahren, fügen wir selbst die fehlenden Details ein - und übersehen dabei die Lücken (Isaacs, 2002, S. 70).*“

Durch Denkprozesse wie der Fragmentierung, also des Aufteilen und Trennen von Ganzheiten, werden etwa Abstraktionen geschaffen. Es werden Meinungen, Annahmen, Urteile gebildet, welche als notwendig gesehen und verteidigt werden. „*Die meisten unserer Grundannahmen stammen aus dem Reservoir unserer Gesellschaft, eingeschlossen unsere Annahmen über das richtige Funktionieren der Gesellschaft, über Beziehungen, Institutionen und darüber, was für eine Art Mensch wir sein sollten (Bohm, 1996/2005,*

S. 40).“ Unter Umständen entstehen Beziehungen zwischen Annahmen, welche auf Fiktion und Isolation basieren (Isaacs, 2002, S. 62, vgl.). Durch die Verteidigung eigener Annahmen werden Gedanken anderer abgewehrt. Jegliche Verbindung zu diesen anderen Gedanken oder zu dem, was dahinter steht, wird geleugnet. „In solchen Situationen erkennen wir die grundlegende Kohärenz oder den Sinn der anderen Meinung nicht (Isaacs, 2002, S. 71).“

Oft wird nicht wahrgenommen, dass es das Denken selbst ist, welches Trennungen vollzieht. Dies führt Bohm darauf zurück, dass Denken nicht propriozeptiv ist. Propriozeption ist der Eigenbezug eines Gesamtsystems, „*Eigenempfindung*“, „*Eigenwahrnehmung*“ (Bohm, 1996/2005, S. 63/142, vgl.). Der menschliche Körper ist propriozeptiv, indem Zustände und Zustandsänderungen des Bewegungsapparates physisch signalisiert werden (Bohm, 1996/2005, S. 142, vgl.). Denken ist für Bohm, da es Prozess ist, Bewegung und könnte sich seiner selbst bewusst sein (Bohm, 1996/2005, S. 153, vgl.).

Bohm weist auf die Unterschiede zwischen „*thinking*“, dem aktuellen, aktiven Prozess des Denkens, und „*thought*“, dem Gedachten, Denken also, das Reaktion aus dem Gedächtnis, aus dem, was getan wurde, Produkt des Denkens ist, sowie zwischen „*feeling*“, dem momentanen Fühlen, und „*felt*“, dem Gefühltem, aufgezeichneten Gefühlen, hin. Beim Reagieren des Gedächtnisses kann intellektuelle, emotionale, chemische und muskuläre Funktion nicht voneinander getrennt werden (Bohm, 1996/2005, S. 109, vgl.). Annahmen werden grundlegend von Emotionen beeinflusst und vice versa (Bohm, 1996/2005, S. 135, vgl.).

„*Dialog befaßt sich mit den Denkprozessen hinter den Annahmen, nicht nur mit den Annahmen selbst (Bohm, 1996/2005, S. 36).*“ In einer Dialoggruppe kommen Menschen mit unterschiedlichen, teilweise möglicherweise widersprüchlichen Annahmen, Meinungen zusammen. Feste Ziele und Aufgaben sind nicht vorhanden (Bohm, 1996/2005, S. 73, vgl.). Im Kreis sitzend kommunizieren die Teilnehmer/innen auf einer direkten Ebene miteinander (Bohm, 1996/2005, S. 49, vgl.).

Im Prozess des Dialogs wird nicht versucht, etwas zu ändern, sondern Aufmerksamkeit auf Inkohärenzen in Denkvorgängen, sowohl individuell als auch gemeinschaftlich, gerichtet, wobei hier der Gesamtprozess ins Auge gefasst wird, nicht lediglich der intellektuelle Gehalt verschiedener Meinungen (Bohm, 1996/2005, S. 37/58, vgl.). Eigene Annahmen, Reaktionen, Empfindungen werden zurückgehalten, zurückgespiegelt, in der Schwebe gehalten und genau studiert. Die Wirkung, welche die Gruppenmitglieder wechselseitig aufeinander haben ist mit der eines Spiegels vergleichbar (Bohm, 1996/2005, S. 56, vgl.). „*Der Sinn des In-der-Schwebe-Haltens ist es, Propriozeption möglich zu machen, einen Spiegel zu schaffen, damit wir die Folgen unseres Denkens erkennen können (Bohm, 1996/2005, S. 64).*“

Ziel des Dialogs ist es, kohärent zu kommunizieren (Bohm, 1996/2005, S. 51, vgl.). Im Dialog werden Urteile und Annahmen durch gemeinschaftliches Reflektieren, in der Schwebe halten gelockert (Bohm, 1996/2005, S. 99, vgl.). Kann in einer Gruppe jemand verschiedener Meinung sein als ein/e andere/r und wird diese Ansicht neben den übrigen in der Gruppe aufgenommen, ist kreative, individuelle und gemeinschaftliche Wahrneh-

mung neuer Ordnungen der Notwendigkeit möglich (Bohm, 1996/2005, S. 61/68, vgl.). „*Dialog soll Einsichten evozieren, d. h. er soll unser Wissen neu ordnen - insbesondere die selbstverständlichen Annahmen der Beteiligten* (Isaacs, 2002, S. 51).“ Hat jede/r Einzelne teil an der Gesamtheit der Bedeutungen in der Gruppe und beteiligt sich daran, kann dies als wahrer Dialog bezeichnet werden (Bohm, 1996/2005, S. 67, vgl.). Sinn fließt zwischen den Teilnehmer/innen, zwischen dem Individuellem und dem Gemeinschaftlichen, und bewegt sich in Richtung höhere Kohärenz (Motschnig und Nykl, 2009, S. 200, vgl.).

Zur Vorstellung, dass in Dialoggruppen Wahrheit gefunden werden könne, äußert sich Bohm vorsichtig: „*Man kann möglicherweise durch den Dialog zur Wahrheit gelangen, aber im Grunde geht es im Dialog um Sinn. Wenn der Sinn inkohärent ist, wird man nie zur Wahrheit gelangen* (Bohm, 1996/2005, S. 84).“ Sinn kann hier synonym mit Bedeutung, Intention, Zielsetzung oder Wertvorstellung gesehen werden (Bohm, 1996/2005, S. 55, vgl.). Im Dialog werden eigene Meinungen und die der anderen zurückgestellt und betrachtet, was all dies bedeutet (Motschnig und Nykl, 2009, S. 200, vgl.). Er wird zu einem Mittel, das den Zugang zu der Intelligenz und der koordinierten Kraft von Gruppen eröffnet (Isaacs, 2002, S. 29, vgl.).

6.4.2.2. Kapazitäten für Dialogfähigkeit

Aufbauend auf die Gedanken David Bohms stellt William Isaacs vier Fähigkeiten vor, welche zusammen effektiv auf die Entwicklung eines Dialogs wirken und die Basis für Dialogfähigkeit bilden (Isaacs, 2002, S. 83/84, vgl.), (Motschnig und Nykl, 2009, S. 195, vgl.). Jede dieser Kapazitäten kann durch kontinuierliche Übung ausgebildet und verfeinert werden (Isaacs, 2002, S. 84, vgl.).

Zuhören Zuhören bedeutet, auf eigenen Reaktionen wie auf die anderer zu hören. „*Zuhören ist eine expandierende Aktivität, die uns die Möglichkeit gibt, unmittelbar wahrzunehmen, dass wir an der Welt um uns partizipieren* (Isaacs, 2002, S. 85).“

Zuhören schliesst ein, eigene Gefühle und Gedanken in der jeweiligen Situation bewusst wahrzunehmen (Isaacs, 2002, S. 91, vgl.). Durch Zuhören ist es möglich zu erkennen, dass viele der eigenen Reaktionen auf andere aus dem Gedächtnis, aus Produkten des Denkens heraus kommen. Mit dem Zuhören ist ein Kanal gegeben, Gedanken mit den Erfahrungen zu verknüpfen, welche zu jenen Denkinhalten geführt haben (Isaacs, 2002, S. 92/93, vgl.). Zuhören kann zu echter Problemlösung beitragen, da es aufmerksam macht auf Komponenten, welche zu Schlussfolgerungen führen, und ermöglicht so eine andere Qualität der Erkundung (Isaacs, 2002, S. 95, vgl.). Durch reflexives Zuhören in einer Gruppe wird erkennbar, wie andere die Welt erleben (Isaacs, 2002, S. 97, vgl.).

Diese Kapazität für das Gelingen von Dialogen ist dem Konzept des aktiven Zuhörens sehr ähnlich, wobei die Synergie von Kongruenz, bedingungsloser positiver Wertschätzung und Empathie sowie einführendes Verstehen des inneren Bezugsrahmen des/der

Anderen im personenzentrierten Ansatz stärker hervorgehoben werden (Motschnig und Nykl, 2009, S. 195/196, vgl.).

Respektieren Respektieren stellt für Isaacs die Aktivität dar, andere in ihrer Ganzheit zu akzeptieren, zu legitimieren, nach den Quellen deren Erfahrung zu suchen (Isaacs, 2002, S. 105, vgl.). Dies schliesst ein, eigene Grenzen sowie jene der Mitmenschen zu akzeptieren und zu bewahren, sowie Potentiale anderer wahrzunehmen und anzuerkennen, dass von ihnen gelernt werden kann (Isaacs, 2002, S. 108/109, vgl.). Die Fähigkeit des Respektieren scheint der Grundhaltung der bedingungslosen positiven Wertschätzung in der personenzentrierten Kommunikation ähnlich zu sein, wird jedoch weiter gefasst als jene.

Um Kohärenz im Dialog wahrzunehmen, muss Abstand zu den einzelnen Aspekten, welche wichtig oder irritierend sind, genommen werden und auf das gehört werden, was sich im gesamten Gesprächsraum abspielt (Isaacs, 2002, S. 112, vgl.). Respekt ist an die Fähigkeit gekoppelt, in der Gegenwart, ohne Denken an Vergangenes oder Sorge um die Zukunft abgelenkt, wahrnehmen zu können (Isaacs, 2002, S. 114, vgl.). Es erfordert kontinuierliche Praxis der Zentrierung, des Finden inneren Gleichgewichts, Fokussierung, aus der heraus agiert wird (Isaacs, 2002, S. 114/115, vgl.). Dieses Auseinandersetzen mit sich selbst scheint vergleichbar zu sein mit dem Prozess der Selbstexploration, wie dieser im personenzentrierten Ansatz dargestellt wird.

Zu respektieren bedeutet, anzuerkennen, dass man selbst zur Kohärenz der Welt gehört, dass man nicht nur Beobachter/in, sondern auch Teilnehmer/in ist. *„Wenn wir das akzeptieren, übernehmen wir die Verantwortung für uns (Isaacs, 2002, S. 115).“* Respektvolles Zuhören heisst, *„die Tatsache ernst zu nehmen, dass das, was um uns herum vorgeht, nicht nur in anderen existiert, sondern auch in uns selbst, auch wenn das schwer fällt (Isaacs, 2002, S. 117).“* Dieser Aspekt erinnert an das Moment der Empathie, die innere Welt des/der Anderen in einer „als ob“ Haltung einzunehmen (Motschnig und Nykl, 2009, S. 196, vgl.). Respekt kann gezeigt werden, indem Fremdes, Unverständliches hervorgehoben wird (Isaacs, 2002, S. 118, vgl.).

In einer Gruppe kann Respekt dadurch ausgedrückt werden, dass Raum für andere Meinungen geschaffen wird, und, indem auftretende Spannungen, Polarisierungen ausgehalten werden, ohne darauf zu reagieren (Isaacs, 2002, S. 118/119, vgl.).

Suspendieren Suspendieren ist die Aktivität des in der Schwebelage halten eigener Gedanken. *„Suspendieren bedeutet, die eigene Meinung weder zu unterdrücken noch stur dafür zu plädieren, sondern auf eine Weise vorzutragen, die es einem selbst und anderen ermöglicht, sie wahrzunehmen und zu begreifen. Suspendieren heisst, auftauchende Gedanken und Gefühle zur Kenntnis zu nehmen und zu beobachten, ohne zwangsläufig danach handeln zu müssen (Isaacs, 2002, S. 123).“*

Suspendieren heisst, inne zu halten, Abstand zu finden und Angelegenheiten aus einer anderen, neuen Perspektive zu betrachten (Isaacs, 2002, S. 123, vgl.). Dies schliesst

ein, eigene Gewissheiten, welche man als notwendig empfindet, zu suspendieren, eigene Reaktionen aktiv zu erkunden und dabei flexibel zu bleiben (Isaacs, 2002, S. 125-127, vgl.).

Diese Definitionen scheinen vereinbar mit der Beschreibung kongruenter Kommunikation, wie sie Carl Rogers vorträgt: *„By this I mean that when my experiencing of this moment is present in my awareness and when what is present in my awareness is present in my communication, then each of these three levels matches or is congruent (Rogers, 1980, S. 15, vgl.).“*

Isaacs unterscheidet zwei Formen des Suspendieren: *„Die erste Form besteht darin, den Bewusstseinsinhalt zu enthüllen, ihn sich selbst und anderen verfügbar zu machen, damit man erkennt, was vorgeht (Isaacs, 2002, S. 127).“* Dies bedeutet, dass man Empfindungen, Gefühle lokalisiert, benennt und anderen mitteilt (Isaacs, 2002, S. 127, vgl.). Bei der zweiten Form des Suspendieren macht man sich die Prozesse bewusst, welche zum eigenen Denken führen (Isaacs, 2002, S. 128, vgl.).

Beim Suspendieren geht es darum, mehr und mehr aufmerksam auf unmittelbare Erfahrung zu sein, diese immer umfassender aufzunehmen und somit in der jeweiligen Situation bewusst zu sein (Isaacs, 2002, S. 129, vgl.).

Dialog ermöglicht das Suchen nach echten, offenen, ungelösten Fragen, um welche sich Annahmen polarisieren können. *„Nach den Fragen zu suchen heißt, die Antwort zu suspendieren und den Weg zum dialogischen Leben zu öffnen (Isaacs, 2002, S. 133).“* Durch Suspendieren können Personen und Situationen von anderen Standpunkten aus wahrgenommen werden. Isaacs merkt an, dass möglicherweise nur durch eine dialogische Beziehung zu einer Situation, die wir verändern wollen, erkannt werden kann, wie vorhandene Strukturen uns beeinflussen und welche Richtungen der Entwicklung offen stehen (Isaacs, 2002, S. 130, vgl.).

Die Fähigkeit des Suspendieren in einer Gruppe kann durch eine/n Fazilitator/in gefördert werden (Isaacs, 2002, S. 138, vgl.).

Artikulieren Sich artikulieren bedeutet, sich mit echter, authentischer Stimme mitzuteilen (Isaacs, 2002, S. 141, vgl.). Dies umfasst Vertrauen in das eigene Denken sowie aufmerksam zu sein gegenüber eigenem Denken und Fühlen, gegenüber anderen Personen und der Situation (Isaacs, 2002, S. 143, vgl.). Artikulieren heißt, sich bewusst zu entscheiden, was man sagt und was nicht, und die richtigen Worte zu finden (Isaacs, 2002, S. 144, vgl.).

Artikulieren scheint besonders Echtheit im Zusammenwirken mit Akzeptanz gegenüber sich selbst, anderen und der Situation sowie empathischem Verstehen in der Art und Weise des persönlichen Ausdrucks zu beschreiben (Motschnig und Nykl, 2009, S. 195/196, vgl.).

Durch Artikulieren kann Potential, das ständig in und um uns ist, entfaltet werden (Isaacs, 2002, S. 145, vgl.).

6.4.2.3. Voraussetzungen für das Gelingen von Dialog

Renate Motschnig fasst einige Voraussetzungen für das Gelingen von Dialogen im Sinne personenzentrierter Kommunikation zusammen (Motschnig und Nykl, 2009, S. 204-206):

- **Atmosphäre**
Hiermit ist eine Situation angesprochen, in der ausreichend Zeit, Raum und Störungsfreiheit für die Prozesse, welche im Dialog stattfinden können, vorhanden sind.
- **Offenheit des Anliegens**
Anliegen, welche im Dialog besprochen werden, sind den Teilnehmer/innen bekannt und werden ausreichend offen dargelegt. Werden Ziele neben dem Austausch im Gespräch und der gemeinsamen Erkundung neuer Sichtweisen entwickelt, sind die Wege zu diesen offen. *„Neues ist willkommen, Überraschungselemente werden geschätzt (Motschnig und Nykl, 2009, S. 205).“*
- **Bereitschaft zu freiem Austausch**
Personen in einem Dialog sind gewillt, sich gegenseitig zuzuhören und teilen sich selbst im Kontext der jeweiligen Anliegen offen mit. *„Gedanken und Informationen fließen frei und ungehindert (Motschnig und Nykl, 2009, S. 205).“*
- **Kongruenz im Bereich des Anliegens**
Jede/r Teilnehmer/in an einem Dialog ist ausreichend offen und kongruent in Bezug auf emotionale und kognitive Aspekte des zentralen Anliegens und kann dies gegebenenfalls klar ausdrücken. Offener Ausdruck des/der Anderen wird aktiv unterstützt. Personen in einem Dialog können ihre Sichtweise verändern und in Kontakt mit dem Fühlen und Denken anderer kommen. Ambiguitätstoleranz, das Tolerieren und Aushalten von wahrgenommenen Widersprüchlichkeiten, scheint hierfür von Vorteil zu sein.

Freire spricht davon, im Dialog anderen in der Kohärenz zwischen eigenen Worten und eigenem Handeln zu begegnen. Offenheit für die Wirklichkeit ist für diesen Grundlage für die Entwicklung von Selbstsicherheit, welche wiederum die eigene Offenheit konstatiert. *„Das Subjekt, das sich der Welt und den anderen öffnet, beginnt mit dieser Geste einen dialogischen Prozess, es wird ein rastloses und neugieriges Subjekt, das sich unvollkommen in der Geschichte konstant in Bewegung befindet (Freire, 2008, S. 123).“*
- **Respekt**
Jede Person empfindet Wertschätzung gegenüber den je anderen Dialogteilnehmer/innen und deren von den eigenen oft verschiedenen Annahmen. Diese Wertschätzung der Personen und deren Meinungen wird wechselseitig wahrgenommen.

- Empathisches Verstehen und Artikulieren der gesamten Situation
„Jede Person versucht die jeweilige Situation, insbesondere die andere(n) Person(en) so gut wie möglich zu verstehen, und zwar nicht nur deren Worte, sondern auch deren Anliegen, Gefühle, Meinungen, Gedanken, Ideen, Bedeutungen, etc. Jede Person fühlt sich zumindest in gewissem Ausmaß verstanden, zumindest nimmt sie das Bemühen um Verstehen wahr. Sie formuliert klar, worin sie Übereinstimmung, jedoch auch verbleibende Differenzen wahrnimmt (Motschnig und Nykl, 2009, S. 206).“

Ist es das primäre Ziel, in einem Dialog neue Kenntnisse zu schaffen, könnte man Diversität, also das Vorhandensein unterschiedlicher Meinungen, als weiteres wichtiges Element nennen. Werden gemeinsamer Austausch und Meinungsbildung als vorrangig betrachtet, sind jedoch durch die Formulierungen und den Ausdruck mehrerer Personen zu einem Anliegen Erweiterung und Vertiefung der Perspektiven auf jenes möglich (Motschnig und Nykl, 2009, S. 206, vgl.). In der Dynamik des Dialogs scheinen diese Ziele ineinander laufen zu können.

6.5. Fazilitatives Verhalten in Lernsituationen

In diesem Abschnitt sollen mehrere unterstützende Handlungsweisen in Lernsituationen, welche auf einer personenzentrierten Einstellung beruhen oder auf einer solchen aufbauen, näher beleuchtet werden. Es sind dies nicht Unterrichtsrezepte oder Handlungsanleitungen, sondern Ansätze, Methoden und Techniken, mit denen es Fazilitator/innen des Lernens erfolgreich gelang, in ihren Kursen ein Lernklima aufzubauen, welches den Bedürfnissen ihrer Schüler/innen und ihrer eigenen gerecht wurde (Rogers, 1983, S. 147, vgl.).

Teml und Teml erachten die Erarbeitung einer persönlichen Didaktik als konstruktiv für die Gestaltung eines Klimas bedeutsamen Lernens. Sie explizieren zu personenzentriertem Unterricht: *„Hier geht es um ein Hineinhorchen in sich selbst und um eine offene Wahrnehmung dessen, welche Haltungen und Verhaltensweisen der eigenen Person in der jeweiligen Situation angemessen sind (Teml und Teml, 2006, S. 39).“*

Rogers kommentiert den Umgang mit Unterrichtsmethoden ausgehend von einer personenzentrierten Haltung wie folgt: *„And there is no doubt that the teacher who is in the process of achieving these attitudes (personal and subjective attitudes basic to the creation of a person-centered climate, Anm. d. Aut.) will develop modes of building freedom suited to his or her own style, one that grows out of free and direct interaction with students. Yes, you will undoubtedly develop a growing methodology of your own - always the best procedure (Rogers, 1983, S. 147).“*

6.5.1. Das Konzept der Flexibilität

Bereits in „*Die klientenzentrierte Gesprächspsychotherapie Client-Centered Therapy*“ wird eine flexible Vorgehensweise von Lehrpersonen in Lernsituationen als für signifikante Lernprozesse unterstützend wirkend vorgestellt. Unter Flexibilität wird hierbei verstanden, dass die Lehrperson auf die unterschiedlichen Absichten der Lernenden in vielfältiger Weise förderlich reagieren kann und, soweit sie sich dabei wohl fühlt und nicht weiter, personal verfügbar ist (Rogers, 1983/2005, S. 349, vgl.). Ist die Lehrperson imstande, sich auf die Ansprüche der Lerngruppe, sei es nun die Forderung nach einer Diskussion, einem Vortrag, Schlüsselfragen zum Lernthema oder ähnlichem, einzustellen und sich dabei wohl zu fühlen, weil es der Wunsch der Gruppe ist, wird persönlich bedeutsames Lernen erleichtert (Rogers, 1983/2005, S. 349, vgl.).

Ein Aspekt der Tätigkeit eines/r Fazilitators/in signifikanten Lernens, welcher als Ausdruck von Flexibilität erachtet werden kann, ist das Hinweisen auf nützliche Ressourcen. „*Der Lehrer kann der Gruppe bei der Exploration von Absichten dienlich sein, indem er auf einige mögliche Hilfsmittel verweist, die die Lernenden verwenden können (Rogers, 1983/2005, S. 346).*“ Die Vorbereitung und Bereitstellung für Lernende auf verschiedene Weise zugänglicher materieller oder personaler Ressourcen ist eine gewichtige Funktion eines/r Förderers/in experienciellen, persönlich bedeutsamen Lernens, da hierdurch Mittel für die selbstinitiierte Auseinandersetzung mit echten Problemen in einem Fachgebiet an die Hand gegeben werden.

Betrachtet man Flexibilität im Kontext von Kongruenz zwischen Selbst und Erfahrung der Lehrperson als Offenheit für Erfahrung und extensionale Wahrnehmung von und Reaktion auf die Wirklichkeit, kann dieses Konzept möglicherweise in einen weiteren Zusammenhang mit dem Verhalten von Lehrpersonen in Lernsituationen gebracht werden. Einer echten Lehrperson fällt es demnach leichter, sich an individuelle oder Gruppenabsichten anzupassen und konstruktive Lösungen für reale Probleme zu finden (Tausch und Tausch, 1998, S. 231, vgl.). In diesem Sinn ist es ihr wahrscheinlich durch die Offenheit für ihr eigenes Erleben und die Fähigkeit, verschiedene Standpunkte wahrnehmen und einnehmen zu können, einfacher möglich, in geeigneter, kreativer, für sie selbst angenehmer Weise in Lernsituationen zu interagieren und eine persönliche Didaktik zu leben. Die Ergebnisse von Aspy, dass mehr Ideen von Lernenden bei instruktionalen Interaktionen verwendet werden, fachliche Erklärungen eher dem momentanen Bezugsrahmen der individuellen Lernenden entsprechen und mehr von Lernenden initiierte Gespräche stattfinden, wenn Lehrpersonen echt, einführend verstehend sind und den Lernenden bedingungslose positive Achtung entgegenbringen, scheinen auf diesen Zusammenhang zu deuten (Aspy, 1972, S. 78, vgl.), (Rogers, 1983, S. 210, vgl.).

Eine weitere Vermutung ist, dass durch die Wahrnehmung eines extensionalen Zugangs einer Lehrperson zu einem Themenkreis, bei welchem mehrere Perspektiven, unterschiedliche Abstraktionsgrade differenziert wahrgenommen, bewusst eingenommen und an der Realität geprüft werden, in der flexiblen Verwendung von Untersuchungsmethoden, Ressourcen und persönlichem didaktischen Repertoire in einer reziproken Wechselwirkung in

der Lerngruppe etwa kreatives Lösen von Problemen und kritisches Denken unterstützt wird. Tausch und Tausch weisen darauf hin, dass echte Lehrpersonen die aktive Auseinandersetzung einer Person mit dem eigenen gefühlten Erleben fördern. Lernende „nutzen mehr ihr eigenes Fühlen und ihr persönliches Denken als Referenzen und Signale für ihre Handlungen und im Umgang mit anderen. Ihre Werte erwachsen ihrem eigenen Fühlen und Denken, und werden nicht konformistisch von anderen übernommen (Tausch und Tausch, 1998, S. 228).“ Ausserdem unterstützen echte Lehrer/innen kognitive Prozesse wie Problemendenken und Urteilen (Tausch und Tausch, 1998, S. 229, vgl.). Aspy gibt an, dass in personenzentrierten Lernsituationen mehr Spontaneität vorherrscht, mehr Kreativität gelebt wird und mehr Denken höherer Ordnung stattfindet (Rogers, 1983, S. 203/204, vgl.).

6.5.2. Wege zu einer persönlichen Didaktik

Jerome Freiberg und Carl Rogers stellen in „*Freedom to Learn*“ mehrere Möglichkeiten vor, wie eine persönliche Didaktik in Lernsituationen entwickelt werden kann (Rogers und Freiberg, 1994, S. 185-245, vgl.):

6.5.2.1. Aufbauen auf Problemen, die als echt wahrgenommen werden

Ein Tätigkeitsbereich eines/r Unterstützers/in signifikanten Lernens kann darin gesehen werden, herauszufinden, welchen persönlichen Herausforderungen sich die Individuen einer Lerngruppe gegenübersehen und in wie weit diesen im jeweiligen Fachgebiet begegnet werden kann. Es können Umstände geschaffen werden, die Gelegenheiten bieten, um sich mit momentanen als echt erlebten Problemen oder mit welchen, die zukünftig echt erlebbar sein können, auseinanderzusetzen.

„*It appears that if we desire to have students learn to be free and responsible individuals, then we must be willing for them to confront, to face problems (Rogers und Freiberg, 1994, S. 186).*“

6.5.2.2. Ressourcen bereitstellen

Das Bereitstellen aller möglicher erdenklicher Ressourcen kann neue Wege eröffnen, für Lernende eine Umgebung aufzubauen, in welcher diese aus einer Vielzahl an Angebot diejenigen Elemente wählen können, welche ihren Bedürfnissen am umfangreichsten entsprechen. Für Lehrpersonen bedeutet dies, einen Großteil an Energie und Aufwand in die Vorbereitung und Bereitstellung derartiger lernfördernder Ressourcen zu investieren. Unter Ressourcen sind nicht ausschliesslich Unterrichtsmaterialien zu verstehen, sondern etwa auch geeignete Räumlichkeiten oder Personen:

Materielle Ressourcen Zu den materiellen Ressourcen zählen unter anderem Artikel, Bücher, Arbeitsplätze, geeignete Räume, Ausrüstungen, Werkzeuge, Filme, Audioauf-

nahmen oder Karten. Elektronisch zugängliche Inhalte können Hilfsmittel für bedeutsames Lernen darstellen (Derntl, 2005b, S. 26, vgl.). Es scheint angebracht, dass derartige Ressourcen nicht nur eindeutig verfügbar gemacht, sondern dass sie auch im Hinblick auf unterschiedliche psychologische und praktische Zugangsweisen der Lernenden vorbereitet werden (Rogers und Freiberg, 1994, S. 186, vgl.).

Personen aus der Gemeinschaft Fachexpert/innen können eingeladen werden, um bestimmte Probleme näher zu erörtern oder um beim Finden von Antworten, bei der Gestaltung kreativer Lösungen zu unterstützen und mitzuwirken.

Die Lehrperson Die eindeutig wichtigste Ressource ist die Lehrperson selbst (Rogers und Freiberg, 1994, S. 187, vgl.). Sie bringt ihr Wissen und ihre persönliche Erfahrung in die Lernsituation ein und kann den Lernenden einen Überblick über ihre spezifischen Kompetenzen mitteilen. Diese können sie um Hilfe bitten, wenn sie Schwierigkeiten in Gebieten haben, welche im Erfahrungsbereich der Lehrperson liegen.

6.5.2.3. Experientielle Lernziele

Die Ausarbeitung kognitiver, affektiver und psychomotorischer Lernziele kann durch Überlegungen zu experientiellern Lernen ergänzt oder darin eingebettet werden. Siehe für eine nähere Beschreibung dieser Kategorisierungen etwa: Lorin W. Anderson u. a. (2001). Bei erwähnter Ausarbeitung stehen die Umstände des Lernens im Fokus, die Atmosphäre und die Erfahrungen, welche Lernende dabei unterstützen eher das Ganze als dessen modularisierte Teile zu verstehen.

6.5.2.4. Das instruktionale Kontinuum

Eine personenzentrierte Lernatmosphäre bietet eine Vielzahl von Lernmöglichkeiten für Lernende und Lehrer/innen. In einem solchen Setting kann es unterstützend wirken, eine Bandbreite an Lern- und Lehrpraktiken anbieten und durchführen zu können, welche auf einem Kontinuum zwischen Lehrer/innen-Zentriertheit und Lerner/innen-Zentriertheit verortet werden können.

6.5.2.5. Lernverträge

Verträge bieten umfassende Möglichkeiten, Spielräume an verantwortungsvoller Freiheit darin, was gelernt wird, und Mitbestimmung der Lernenden in institutionalen oder fachlichen Grenzen zu eröffnen. Lernende können selbst Themengebiete, welche sie untersuchen möchten, sowie Kriterien an Hand denen eigene Leistungen beurteilt werden, mit einer fazilitativen Lehrperson absprechen. Sie sind auch Mittel, durch welche sich Fazilitator/innen gegen Unsicherheiten, welche sie möglicherweise erleben, absichern können. Darüber hinaus kann die sorgfältige gemeinsame Aufbereitung eines Vertrags auch

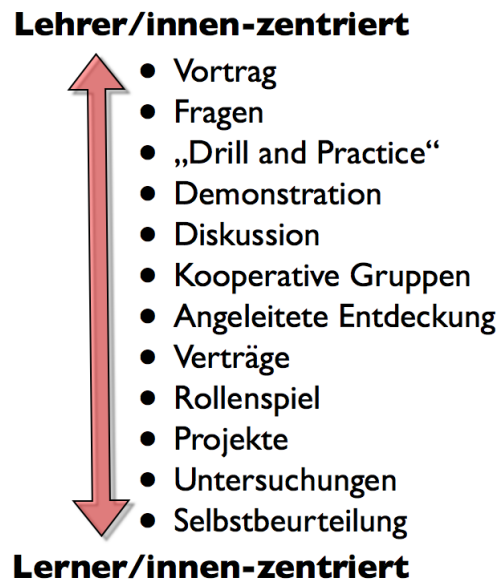


Abbildung 6.1.: Das instruktionale Kontinuum, *übernommen und adaptiert aus:* (Rogers und Freiberg, 1994, S. 190, vgl.)

hilfreich sein, um Zweifel, welche Lernende oder Lehrpersonen möglicherweise in sich verspüren, aufzulösen.

Lernverträge können Aktivitäten, Motivationen und Verstärkung für das Erreichen kognitiver Lernziele enthalten. Sie bieten sowohl eine qualitative wie quantitative Basis der Bewertung von Leistungen, bei welcher Lernende je nach Vereinbarung mitbestimmen können.

Elemente eines Vertrags Freiberg führt in einer Beschreibung eines beispielhaften Vertrags nachfolgende speziell von Lehrpersonen dabei zu beachtende Elemente an (Rogers und Freiberg, 1994, S. 193, vgl.):

- Entscheiden Sie darüber, ob der Vertrag über kurze oder lange Zeit bearbeitet wird.
- Entwickeln Sie ein generelles Format für einen Vertrag.
- Sammeln Sie Ressource-Material und Informationen.
- Führen Sie einige Feedback-Sessions mit den Lernenden über den Fortschritt der Ausarbeitungen durch.
- Setzen Sie im Vertrag fest, wie die Lernenden bewertet werden.

- Beginnen Sie mit einem/r Lernenden; falls das Verfahren erfolgreich ist, beginnen Sie den Prozess mit einem/r anderen Lernenden.

Fragen, die sich eine Lehrperson bei der Erstellung eines Vertrags stellt Bei der Vorbereitung eines Vertrags erachtet Freiberg anschliessend aufgelistete Fragen für sinnvoll (Rogers und Freiberg, 1994, S. 193/194, vgl.):

1. Was ist laut dem Vertrag zu machen?
2. Wer wird es machen? (Lernende können auch in Gruppen arbeiten, wenn deren erster Versuch mit einem Vertrag erfolgreich war.)
3. Was werden die Lernenden am Ende des Vertrags haben?
4. Welches Ergebnis für die Lernenden wird erwartet? (Was werden die Lernenden aus der Lernerfahrung mitnehmen?)
5. Wie werden Fragen 3 und 4 bewertet?
6. Welche Ressourcen werden gebraucht?
7. Wo werden Lernende Ressourcen eigenständig finden können?

6.5.2.6. Die Gemeinschaft einbeziehen

Können Lernressourcen in der Gemeinschaft genutzt werden, ist vielfältiges Erfahrungspotential gegeben. Ist es Lernenden etwa möglich, an sozialen Projekten teilzunehmen, an echten gesellschaftlichen Problemen zu forschen, kann dies zu persönlich bedeutsamen Erlebnissen beitragen. Diese können etwa das Lernen von hintergründigen Zusammenhängen, wie man auf Menschen zugehen kann, wie man zuhört, wie man eigene Notizen analysiert oder wichtige Punkte in den eigenen Feststellungen findet, einschliessen.

Zeigt jemand besondere Begeisterung für ein bestimmtes Fachgebiet, kann vielleicht eine Hilfsstelle in einem dieses Gebiet betreffenden Berufsfeld organisiert werden, wodurch Erfahrungslernen ermöglicht wird. Eine andere Option für den/die Lernende/n bestünde etwa darin, einer Themengruppe, welche sich mit einem besonderen Interessensgebiet des/der Lernenden auseinandersetzt, beizuwohnen.

6.5.2.7. Lernen durch Projekte

Die Ausarbeitungen von Projekten bieten Raum, um Kurse von Lernenden und Lehrpersonen gemeinsam zu gestalten. Unterschiedliche Ideen, Konzepte und Fakten werden hierbei sowohl von Lernenden als auch Lehrpersonen zusammentragen, wodurch eine Dichte an Möglichkeiten für Lernerfahrungen besteht, die Lernende dabei unterstützen kann, persönlich Wertvolles zu entdecken und selbstverantwortliches, bedeutsames Lernen zu fördern.

Die Lehrperson gibt bei der Vorbereitung und Durchführung von Projekten Anleitungen, stellt Ressourcen bereit und unterstützt Gelegenheiten, aus Erfahrung zu lernen (Rogers und Freiberg, 1994, S. 195, vgl.). Lehrende und Lernende können in einer Projektsituation zu Co-Lernenden werden.

Überlegungen zu Projekten können sich etwa aus Brainstorming-Diskussionen, bei welchen jede/r Teilnehmer/in einer Lerngemeinschaft Ideen vorbringen kann und diese gemeinsam gesammelt, aufgelistet werden sowie Themen in kleinen Gruppen besprochen werden (Böhm, 2000, S. 94, vgl.). Projekte, welche eine große Fülle an Lernmöglichkeiten bereithalten, beginnen oft mit einer Frage oder einer Situation aus der Erfahrungswelt der Lernenden und wollen ein holistisches Bild zu einem gefragten Thema schaffen (Rogers und Freiberg, 1994, S. 195, vgl.). *„Some of the best projects are those that lead to more questions (Rogers und Freiberg, 1994, S. 195).“*

6.5.2.8. Peer Teaching

Kann es eingerichtet werden, dass Lernende sich gegenseitig helfen, bringt dies Vorteile für diejenigen Lernenden, denen geholfen wird, als auch für jene, die helfen. In einem Experiment zu derartigen helfenden Beziehungen wurde festgehalten, dass Schüler/innen, denen geholfen wurde, größere Zuversicht, mehr Motivation und eine positivere Einstellung gegenüber der jeweiligen fachlichen Inhalte zeigten. Die helfenden Schüler/innen gewannen an Selbstsicherheit und übernahmen bereitwilliger Verantwortung (Rogers und Freiberg, 1994, S. 201, vgl.).

6.5.2.9. Zusammenstellung von Gruppen

Neben dem selbstinitiierten, selbstverantwortlichen Lernen sollte auch die Möglichkeit offenstehen, passiv, nach direktiven Vorgaben lernen zu können, wenn man dies bevorzugt. Somit ist es für Lehrpersonen sinnvoll, wenn möglich, mehrere Zugangsweisen umsetzen zu können, sodass es Lernenden frei steht, passiv oder selbstaktiv zu lernen.

Fazilitator/innen Lerngruppen Faziliator/innen Lerngruppen stellen eine effektive Möglichkeit dar, um autonomes Lernen in großen Lerngruppen zu ermöglichen. Derartige Lerngruppen, in welchen etwa sieben bis zehn Lernende zusammenarbeiten, können beispielsweise unterstützend wirken, indem Lernende gemeinsam ähnliche Themen oder Fachgebiete erörtern. Es scheint angemessen, wenn derartige Gruppen nicht zwangsmäßig verpflichtend sind, sondern angeboten werden und an diesen teilgenommen werden kann, wenn man das für sinnvoll erachtet (Derntl, 2005b, S. 27, vgl.).

Die kooperative Gruppe In kooperativen Gruppen befinden sich meist etwa vier Lernende, welche eher unterschiedliche Kompetenzen mit sich bringen und gemeinsam an der Lösung von Problemen arbeiten. Derartige Probleme können, wenn kooperative Gruppen

erstmals gebildet werden, vom/von der Fazilitator/in angeboten werden, wobei der Entwicklung von Problemstellungen in den Gruppen nach und nach oft der Vorzug gegeben werden kann.

Die Lehrperson ist Fachexperte/in sowie Unterstützer/in und stellt Ressourcen für die Gruppen zur Verfügung. Im Bezug auf den Grad der Lernfreiheit, welchen Lernenden in derartigen Gruppen zugestanden werden kann, erwähnt Freiberg: *„It is better to give a little freedom that students can call their own than to give more than you feel comfortable with and then have to take it away (Rogers und Freiberg, 1994, S. 204).“*

Manche Lehrpersonen verwenden eine für kooperative Gruppen angepasste Jigsaw-Puzzle-Methode, bei welcher jede/r Lernende für einen Teil des Projektes verantwortlich ist. Nähere Informationen zu dieser Methode können hier gefunden werden: <http://www.jigsaw.org/>¹ Die Arbeit jedes/r einzelnen Lernenden wird Teil des Puzzles.

6.5.2.10. Durchführung von Untersuchungen

Partizipatives, experientielles Lernen kann stattfinden, wenn Lernende im Zuge von Forschungen und Untersuchungen autonome Entdeckungen machen. Lehrpersonen können eine wissbegierige, fragende Denkart bei Lernenden unterstützen, indem sie Probleme stellen, Umweltbedingungen schaffen und den Lernenden bei ihren Nachforschungen helfend zur Seite stehen. Wird den Lernenden echt vertraut, in einer geeigneten Atmosphäre selbst-initiiert zu lernen, können sich Lernerfahrungen von tieferem Verstehen und stärkerer Nachhaltigkeit ereignen. *„They may not learn as many scientific facts, but they develop a real appreciation of science as a never-ending search, a recognition that there is no closure in any real science (Rogers und Freiberg, 1994, S. 205).“*

Rogers verdeutlicht, dass Lehrer/innenausbildung, sofern Lehrpersonen eine forschende, fragende Denkweise bei ihren Schüler/innen fördern sollen, Möglichkeiten bieten müsste, in welchen zukünftige Lehrer/innen selbst ein geeignetes Klima erfahren, in welchem sie sich in wissenschaftlicher Forschung engagieren und selbstgelenkt Entdeckungen machen können.

6.5.2.11. Selbsteinschätzung

Durch Einbeziehung von Lernenden bei der Bestimmung der Punkte, welche diesen wichtig sind, welche Ziele erreicht werden sollten und in die Beurteilung der eigenen Leistung, der Entscheidung, wie weit die selbst gesteckten Ziele erreicht wurden, kann aus selbstgelenkten auch selbstverantwortliches Lernen werden.

Es gibt vielfältige Möglichkeiten, wie Selbstbewertung und Mitbestimmung der Lernenden bei der Durchführung eines Kurses zum Tragen kommen können. Wichtig scheint vor allem, dass bei jedem Versuch, persönlich bedeutsames Lernen zu fördern, Räume für Selbstverantwortlichkeit geschaffen werden (Rogers und Freiberg, 1994, S. 206, vgl.).

¹Letzter Besuch: 8. Dezember 2009

6.5.2.12. Die Encountergruppe²

In Encountergruppen können sich Prozesse entwickeln, die dazu beitragen, ein Klima für signifikantes Lernen zu schaffen.

Üblicherweise beginnt eine derartige Gruppe mit wenig vorgegebener Struktur. Der Zweck, der Inhalt, die Themen der Gespräche werden zumeist von den Teilnehmer/innen einer solchen Gruppenerfahrung vorgegeben. Der/Die Gruppenleiter/in unterstützt und klärt Ausdrücke in der Gruppe und weist auf dynamische Aspekte des Gruppenprozesses hin.

Nach einer anfänglichen Phase des eher oberflächlichen Umkreisens persönlich bedeutsamer Bereiche, tritt mehr und mehr direkte Kommunikation zwischen den Gruppenmitgliedern auf. Fassaden werden gelockert, defensive Haltungen vermindert und nach und nach ergeben sich persönliche Begegnungen in Wechselwirkungen zwischen dem Aussprechen eigener Gefühle und Einstellungen und dem spontanen Feedback von Gruppenmitgliedern.

Mehr direkte Kommunikation von Person zu Person, mehr Echtheit und Unabhängigkeit als Individuum, stark erhöhtes Selbstverständnis und mehr Akzeptanz anderer können aus derartigen intensiven Gruppenerfahrungen resultieren. Für umfassende, detaillierte Abhandlungen über Encountergruppen siehe: (Barrett-Lennard, 2003, S. 58-76), (Barrett-Lennard, 1998/2007, S. 153-169), (Rogers, 1975).

6.5.2.13. Programmierte Unterweisung als experientiellles Lernen³

Programmierte Unterweisung, bei der Lernstoff dem/der Lernenden in kleinsten sequenziellen Schritten, etwa über eine Computer-gestützte Lernumgebung, dargeboten wird (Böhm, 2000, S. 430/431, vgl.), ist in einem personenzentrierten Setting ein wertvolles Hilfsmittel, mit welchem Lernende sich selbstgelenkt Wissen aneignen und somit unmittelbar Erfolgserlebnisse haben, Kompetenz in einem speziellen Bereich erlangen können und das Gefühl bekommen, dass jeder Inhalt lernbar ist. Weiters ist es Lernenden hierdurch möglich, Einblicke in den Lernprozess zu erhalten. „*Used flexibly, programmed learning can constitute a large forward step in meeting the massive needs for functional learning of subject matter* (Rogers, 1983, S. 157).“

Unüberlegte Anwendung birgt allerdings große Risiken: Wird programmierte Unterweisung als Ersatz für Denken auf höherer Ebene herangezogen oder Faktenwissen gegenüber Kreativität hervorgehoben, wird der nutzbringende Aspekt programmierter Instruktion für signifikantes, persönlich bedeutsames Lernen verfehlt.

²(Rogers, 1983, S. 158)

³(Rogers, 1983, S. 157)

6.5.3. Nicht-direktive Einzeltätigkeiten

Tausch und Tausch gehen davon aus, dass aus dem gleichzeitigen Leben von Echtheit, bedingungsloser positiver Beachtung und empathischem Verstehen bei Begegnungen von Person zu Person diesen Einstellungen entsprechende Einzeltätigkeiten folgen. Derartige Tätigkeiten stimmen in ihrer Art und Durchführung mit diesen drei Konditionen überein und widersprechen ihnen nicht (Tausch und Tausch, 1998, S. 244, vgl.). Sie fördern eine konstruktive Persönlichkeitsentwicklung beim Anderen sowie teilweise auch bei der ausübenden Person und entsprechen den vier psychosozialen Lebenswerten Selbstbestimmung, Achtung der Person, soziale Ordnung sowie der Funktionsfähigkeit des gesamten Organismus (Tausch und Tausch, 1998, S. 245, vgl.).

Einzeltätigkeiten, welche vom gleichzeitigen Leben von Echtheit, bedingungsloser positiver Wertschätzung und Empathie ausgehen, sind sozial reversibel. Dies bedeutet, dass Verhalten übernommen werden kann, ohne die Selbstachtung der Person des/r Anderen zu gefährden, und, dass derartige Aktivitäten auch persönliches Wachstum bei jener anderen Person unterstützen können.

Diese Tätigkeiten fördern selbstgelenktes Lernen und setzen Kreativität bei anderen frei (Tausch und Tausch, 1998, S. 245, vgl.).

In Untersuchungen konnte gezeigt werden, dass förderliche Einzeltätigkeiten in Unterrichtssituationen mit einem hohen Niveau geistiger Prozesse bei Schüler/innen, weniger Angst derselben sowie mit größerer Offenheit gegenüber deren Lehrer/innen zusammenhängen. Das Ausmaß, in welchem Lehrpersonen fördernde Einzeltätigkeiten in Lernsituationen zulassen, hing weder ab von Anzahl, Alter oder Geschlecht der Schüler/innen in einer Klasse, noch von deren Leistungsstand oder dem Unterrichtsfach. Aktivitätsförderndes Verhalten von Lehrer/innen bei gleichzeitiger Sicherheit und Ruhe hing zusammen mit besseren Leistungsfähigkeiten von Schüler/innen (Tausch und Tausch, 1998, S. 248, vgl.).

Die Durchführung förderlicher, nicht dirigierend gestalteter Einzeltätigkeiten ist weder ein besonders lenkendes noch ein „*Laissez-faire*“-Verhalten der Lehrperson (Tausch und Tausch, 1998, S. 246, vgl.).

Tausch und Tausch führen an, dass förderliche Einzeltätigkeiten im Unterricht besonders mit der Motivation und dem Mut der Lehrperson zusammenhängen, echt, empathisch und bedingungslos positiv wertschätzend zu sein (Tausch und Tausch, 1998, S. 245, vgl.). *„Erst wenn Verstehen, Achtung-Wärme sowie Echtheit größer sind, wird wahrscheinlich auch das Ausmaß förderlicher nicht-dirigierender Tätigkeiten ansteigen“* (Tausch und Tausch, 1998, S. 251). Da es ein langer Prozess ist, diese Grundhaltungen zu leben, empfehlen sie, schrittweise förderliche Einzeltätigkeiten in Lernsituationen durchzuführen und so mehr und mehr selbstbestimmtes, selbstverantwortliches Lernen zu fördern (Tausch und Tausch, 1998, S. 245/252, vgl.).

Anschliessend werden die förderlichen Einzeltätigkeiten vorgestellt (Tausch und Tausch, 1998, S. 253-331, vgl.):

6.5.3.1. Kurzzeitige themengleiche Kleingruppenarbeit

Kurzzeitige themengleiche Kleingruppenarbeit bietet eine gute Möglichkeit, selbstbestimmtes, selbstverantwortliches Lernen in einer Lernsituation mehr und mehr zu verankern.

Hierbei teilt sich die Lerngruppe in Kleingruppen zu je 2 bis 5 Lernenden auf. In der Gruppe wird selbstständig oder gemeinsam durch Austausch von Gedanken und Ergebnissen an für alle Gruppen gleichen Themenbereichen gearbeitet. In einer Unterrichtsstunde beträgt die Dauer derartiger Arbeiten etwa 5 bis 20 Minuten. Das zu behandelnde Thema kann anschliessend etwa durch eine Plenumsdiskussion über die gemachten Entdeckungen, einen Vortrag, durch Präsentationen von Lernenden oder andere Aktivitäten vertieft werden. Die Lehrperson wirkt während der Kleingruppenarbeit hilfreich und unterstützend.

Derartige Gruppenarbeiten *„fördern inhaltliche Lern- und Arbeitsergebnisse bedeutsam, ferner die Leistungs- und Arbeitsbefähigung sowie emotionale Zufriedenheit der Schüler und Studenten, verglichen mit gleich langer Einzelarbeit oder - soweit Untersuchungen bestehen - mit der Frontalunterrichtung (Tausch und Tausch, 1998, S. 261).“*

Nachfolgend dargestellte Aktivitäten von Lernenden scheinen förderlich zu sein (Tausch und Tausch, 1998, S. 263/264):

- *„Gegenseitiger Informationsaustausch, gemeinsames Erarbeiten etwa von Lehr- und Informationstexten.“*
- *„Gegenseitiges Helfen, sei es hinsichtlich der Arbeitsdurchführung, inhaltlicher oder persönlicher Fragen.“*
- *„Gegenseitiges Anregen und Fördern, sei es durch Worte oder den Anblick der arbeitenden anderen Mitglieder.“*
- *„'Lautes Denken.' Die häufige Äußerung eigener Gedanken über den Unterrichtsgegenstand fördert die kognitive Leistungsfähigkeit.“*
- *„Ermöglichen von Denkvorgängen. Schüler können Aufgaben oder Probleme oder Fragen selbständig bearbeiten, individuell voranschreiten, aus ihren Fehlern lernen.“*
- *„Sozial und emotional befriedigender Kontakt mit anderen Personen.“*
- *„Durch die Anzahl der Schüler in einer Klasse wird innerhalb der üblichen Grenzen das Arbeiten der Schüler in Kleingruppen nicht beeinträchtigt.“*

Themengleiche Kleingruppenarbeit kann unterschieden werden von Frontalunterricht, bei welchem Lernende reaktiv auf Denken und Verhalten von Lehrpersonen zentriert sind. Da sie kurzzeitig ist, bietet diese Form der Gruppenarbeit eine Möglichkeit zu

lernen, nach und nach länger in Kleingruppen arbeiten zu können und sich entsprechend organisieren zu können.

Kleingruppen bieten sich an nach der Darbietung von Information, etwa nach dem stillen Lesen von Informationstexten durch Lernende, nach Vorträgen und Referaten oder der Vorführung eines Filmausschnittes, vor der Darbietung von Information, zum Beispiel zur Ausarbeitung von Versuchsplänen, zum Gewinn von ergänzender Information, etwa durch Sammlung zusätzlicher Wahrnehmungen und Erfahrungen, oder zur Übung bestimmter Tätigkeiten, wie etwa der Übersetzung fremdsprachiger Texte.

Arbeitsaufgaben und Arbeitsaufträge sind sehr unterschiedlich. Meist liegt jedoch schliesslich eine schriftliche Ausarbeitung vor.

Die Durchführung von Kleingruppen kann durch die Beachtung folgender Aspekte erleichtert werden (Tausch und Tausch, 1998, S. 255/256, vgl.):

- Konkrete, überschaubare Arbeitsaufträge werden möglichst von Lehrpersonen und Lernenden gemeinsam zusammengestellt.
- Durch das Arbeiten aller Kleingruppen an einem Thema wird sowohl der Vorbereitungsaufwand der Lehrperson minimiert als auch die weitere Bearbeitung der Ergebnisse der Kleingruppenarbeit etwa im Plenum weniger schwierig.
- Der Arbeitsauftrag ist nicht zu umfangreich, so dass er in eher kurzer Zeit gelöst werden kann.
- Arbeitsmaterialien, Texte, Informationsblätter und ähnliches werden von der Lehrperson zur Verfügung gestellt.
- Vor der Kleingruppenarbeit werden notwendige allgemeine Hinweise und Hilfen zur Durchführung der Arbeitsaufgabe gegeben.
- Nur wenn einzelne Teilnehmer ausgeschlossen werden oder oft ungünstige Erfahrungen in einzelnen Kleingruppen gemacht werden, ist Hilfe durch die Lehrperson bei der Zusammensetzung der Gruppen erwünscht. Meist braucht diese aber nicht zu bestimmen, wer mit wem zusammenarbeitet.
- Wurde noch nicht häufig Kleingruppenarbeit durchgeführt, ist es günstig, wenn sich nicht mehr als 4 Lernende in einer Kleingruppe befinden.
- Kleingruppenarbeit ist auch in großen Lerngruppen möglich und wenig unterschiedlich von Kleingruppenarbeit in Gruppen mit weniger Teilnehmer/innen.
- Während der Kleingruppenarbeit wendet sich die Lehrperson den Lernenden zu und gibt ihnen fachliche oder persönliche Hilfe, wenn diese es wünschen.
- Vorerfahrungen der Lernenden sind für themenzentrierte kurzzeitige Kleingruppenarbeit nicht notwendig.

- Die Leistungen der Lernenden sind nicht geringer als bei Einzelarbeit. „*Ferner ergab sich: Kleingruppen mit leistungsunterschiedlichen Teilnehmern sind besonders förderlich für die leistungsschwächeren Schüler. Die Leistungen besonders fähiger Schüler werden hierdurch meist nicht beeinträchtigt (Tausch und Tausch, 1998, S. 256).*“

6.5.3.2. Verständlich gestaltete Wissensaufbereitung

Die verständliche Aufbereitung von mündlichen Informationen und Informationstexten bietet großes Potential zur Förderung von Selbstachtung und Selbstvertrauen bei Lernenden, da Verständnisschwierigkeiten von fachlichen Inhalten etwa durch stärkere Gliederung, Strukturierung oder geringerer Verwendung komplizierter Ausdrucksweisen vermindert werden können. „*Einfach verständliche Informationsgestaltung ist bei großer Aktivität der Lehrenden möglich und erleichtert und fördert erheblich das Lernen der Schüler und Studenten (Tausch und Tausch, 1998, S. 267).*“

In einer Vielzahl an Studien stellten Tausch, Schulz von Thun und andere fest, dass beispielsweise verständlich gestaltete Informationen leichter behalten wurden als nicht bearbeitete Originaltexte, dass bei verständlicher Information größere Leistungsgewinne unabhängig vom Intelligenzniveau von Schüler/innen stattfanden, oder, dass teilweise durch verständliche Gestaltung von Texten emotionale Vorgänge gefördert wurden (Tausch und Tausch, 1998, S. 274, vgl.), (Langer u. a., 1974, S.91, vgl.).

Für die Untersuchung verständlicher Gestaltung mündlicher und schriftlicher Informationsdarbietung wurden vier Merkmalsdimensionen entwickelt. Diese lauten: Einfachheit, Gliederung - Ordnung, Kürze - Prägnanz, zusätzliche Anregung.

Für alle dieser Dimensionen konnte nachgewiesen werden, dass sie großen Einfluss auf Verstehen und Behalten von Information haben (Tausch und Tausch, 1998, S. 269, vgl.). Einfachheit und Gliederung - Ordnung erwiesen sich als besonders wichtig und sind bei verständlichen Informationsdarbietungen in hohem Ausmaß vorhanden. In Bezug auf Kürze - Prägnanz konnte festgestellt werden, dass leicht verständliche Information weder allzu knapp noch überaus ausführlich formuliert wird. Werden besonders viele Anregungen in Informationen verpackt, kann Verständlichkeit durch Unübersichtlichkeit gefährdet werden.

Einfachheit Im Zuge der Dimension Einfachheit wird überprüft, wie einfach Worte und Satzbau gestaltet sind.

Gliederung - Ordnung Bei dieser Dimension wird einerseits die „*Innere Ordnung*“ und andererseits die „*Äußere Gliederung*“ eines Informationsangebotes näher betrachtet. Innere Ordnung ist darauf bezogen, in wie fern Worte und Sätze in kohärenten Zusammenhängen stehen oder Information in sinnvoller Reihenfolge dargeboten wird. Äußere Gliederung meint, dass der Aufbau und die Struktur einer Informationsdarbietung zum Beispiel durch Gruppierungen zusammengehöriger Teilelemente oder durch die

Verwendung von Überschriften sichtbar gemacht wird. Hierunter fällt auch eine sichtbare Unterscheidung von Wesentlichem und weniger Wichtigem.

Kürze - Prägnanz „Die Dimension Kürze - Prägnanz erfasst den Sprachaufwand im Verhältnis zum Informationsziel (Tausch und Tausch, 1998, S. 270).“ Informationen werden im Hinblick auf „Inhaltliche Entbehrlichkeiten“, also nicht notwendige Einzelheiten, übermäßige Erklärungen, Ausholen, Abschweifen vom Thema und anderes, sowie auf „Sprachliche Entbehrlichkeiten“, umständliche und lange Formulierungen, Wiederholungen, Füllwörter, Phrasen oder ähnliches, hin untersucht.

Zusätzliche Anregung Diese Dimension zeigt auf, wie weit Komponenten in der Information vorhanden sind, die dazu beitragen, dass man sich gerne intensiver mit dem Informationsmaterial beschäftigt.

Lehrpersonen können sich durch stärkere Partnerzentrierung bei der Informationsgestaltung enorm in der Verständlichkeit ihrer Informationsdarbietung verbessern (Tausch und Tausch, 1998, S. 269, vgl.). Die verständliche Aufbereitung von Informationstexten kann bei Interesse in Trainingsprogrammen geübt werden.

6.5.3.3. Förderung des hilfreichen Zusammenlebens von Personen in einer „guten“ Gruppe

Förderliche emotionale und soziale Beziehungen in einer Gruppe bilden die Grundlagen für ein Klima, in welchem persönliche Sicherheit und geringe Bedrohung für das eigene Selbst sowie individuelle Freiheit und die Akzeptanz von Fehlern, gefühlsmäßige Nähe und der Austausch von Gedanken als auch gemeinsames Lernen erlebt werden können. Kinder, Jugendliche und Erwachsene machen mit für sie jeweils bedeutsamen Personen vielfältige wesentliche Erfahrungen. „Hilfreiche Mitmenschen sind die bedeutsamste Umweltbedingung, damit Menschen bedeutsam lernen und persönlich reifen können (Tausch und Tausch, 1998, S. 278).“ In einer „guten“ Gruppe beeinflussen sich die Mitglieder einer solchen in günstiger Weise. Selbstständiges Lernen des/der Einzelnen wird ermöglicht, Lehrpersonen in ihren Bemühungen um den/die Einzelne/n entlastet.

Hier angeführte Aktivitäten können als förderlich für die Ermöglichung von hilfreichem Zusammenleben in einer Gruppe gesehen werden:

- Echtheit, nicht an Bedingungen gebundene Wertschätzung und einführendes Verstehen des/der Fazilitators/in
„Dies sind die notwendigen Grunderfahrungen für das Leben und die Persönlichkeitsentwicklung des einzelnen Gruppenmitgliedes (Tausch und Tausch, 1998, S. 278).“
- Wenig lenkende, anweisende Interaktionen durch die unterstützende Person
Damit wird ein selbstständiges Gruppenleben der Mitglieder untereinander ermöglicht.

- Der/die Fazilitator/in sieht sich weitgehend selbst als Gruppenmitglied und handelt danach
Gleiche Rechte und Pflichten für alle Gruppenteilnehmer/innen werden weitgehend akzeptiert und Schranken oder Unterschiede möglichst minimal gehalten.
- Hilfreiches Zusammensein wird durch bestimmte Situationen, wie etwa Kleingruppenarbeit oder ähnliche Gruppenaktivitäten, gefördert

Andere Tätigkeiten und Maßnahmen von Lehrpersonen, Eltern oder Erzieher/innen, um das Zusammenleben in einer „guten“ Gruppe zu fördern, umfassen:

- Die Förderung eines persönlichen Kontaktes und persönlichen gegenseitigen Helfens
Dies kann etwa dadurch geschehen, dass Teilnehmer sich am Beginn eines Seminars gegenseitig vorstellen, eine Adressliste mit Telefonnummern oder eMail-Adressen erhältlich ist, selbst verfasste Kurzbeschreibungen mit Fotografien aller an einem Kurs Beteiligten angesehen werden können, persönliche Wünsche an einer für alle Teilnehmer/innen der Lerngruppe zugängliche Stelle angegeben werden können, usw.
- Das Führen persönlicher Gespräche
„In einer guten Gruppe mit einem Klima der gegenseitigen Achtung, des Verstehens und der Echtheit sprechen Erwachsene und Jugendliche über ihre innere Welt. Sie teilen einander ihr bedeutungsvolles Fühlen und Denken mit (Tausch und Tausch, 1998, S. 281).“
Dies ermöglicht ein gegenseitiges Kennenlernen der inneren Bezugsrahmen und stärkere gefühlsmäßige Nähe. Es ist eine Bereicherung der gefühlsmäßigen Erfahrung, eine Quelle der Information und des Lernens.
Durch das Führen persönlicher Gespräche wird das Einfühlen in sich selbst gefördert und Bedrohung des eigenen Selbst vermindert.
- Die Förderung gemeinsamer persönlich bedeutsamer Erfahrungen der Gruppenmitglieder
- Die Ermöglichung eines zeitweise selbstständigen Gruppenlebens
Dies bedeutet, dass Teilnehmer/innen einer Lerngruppe die Erfahrung machen können, Tätigkeiten selbst zu regeln, Verantwortung für sich und die Gruppe zu übernehmen. Dies kann etwa dadurch geschehen, dass eine Lehrperson, ein/e Erzieher/in zeitweise von der Gruppe abwesend ist oder sich stark zurücknimmt und die Strukturierung der Lernsituation weitgehend den anderen Mitgliedern der Gruppe überlässt.
- Lehrpersonen, Erzieher/innen oder Eltern werden von Gruppenmitgliedern als Lernende und Arbeitende wahrgenommen

Werden Lehrpersonen, Erzieher/innen oder Eltern als Personen wahrgenommen, die sich mit sich selbst auseinandersetzen, neues Wissen, neue Fertigkeiten erlernen wollen, eigene Haltungen oder Gewohnheiten reflektieren und gegebenenfalls verändern oder adaptieren, kann sich ein Prozess des kontinuierlichen Versuchs der Selbstklärung und der beständigen Veränderung in Haltungen und Überprüfung, Revidierung und Erweiterung von Lernerfahrungen entwickeln.

Derartige Wahrnehmungen können etwa gemacht werden, wenn Lehrpersonen oder Erzieher in derselben Situation und Aufgabe wie die anderen Teilnehmer/innen einer Lerngruppe gesehen werden können, wenn sie sich in der gleichen Situation befinden, sich aber anderen Aufgaben widmen, oder, wenn Lehrpersonen oder Erzieher/innen sich mit Lernenden gemeinsam um ein Problem kümmern.

6.5.3.4. Materielle und menschliche Lernhilfen

Materielle Lernquellen und Lernhilfen Selbstgelenktes, selbstverantwortliches Lernen kann erleichtert und gefördert werden indem ansprechende Lernmaterialien und Lernhilfen zur Verfügung gestellt werden (Tausch und Tausch, 1998, S. 289-291, vgl.):

- *„Materielle Lernquellen“*
Dies sind etwa Informationsblätter, Ausschnitte aus Zeitungen, Bilder, Zeichnungen, Werkmaterial, Tonaufnahmen und ähnliches mehr. *„Lehrer erleichtern dann Schülern erheblich das Lernen, wenn sie zu den Unterrichtsinhalten jeweils leichtverständliche Informationspapiere und Lehrtexte [...] selbst herstellen (Tausch und Tausch, 1998, S. 289).“*
- *„Lernhilfen“*
Lernhilfen sind zum Beispiel Veranschaulichungen von Lerninhalten durch Bilder oder Filme.
- *„Ökonomische Lernmethoden“* Selbsttrainingsmethoden oder spezielle Förderkurse können das Lernen bestimmter Inhalte erheblich verbessern und gleichzeitig Lehrpersonen entlasten.
- *„Der jederzeit sichtbare Aushang der konkreten Arbeitsziele, Lernziele und Prüfungsziele“*
Durch die *„Transparent-machung“* langfristiger Ziele können individuelle, selbstständig entworfene Wochenpläne oder Arbeitspläne in einer Kleingruppe eingesetzt werden oder der eigene Fortschritt evaluiert werden (Bauer u. a., 2006, S. 7, vgl.). Verträge bezüglich selbst formulierter Arbeitsziele können geschlossen werden. Leistungen können in Arbeitsbüchern oder Arbeitsmappen festgehalten werden.

Menschliche Lernhilfen Es gibt eine Vielzahl an Gelegenheiten, verschiedene Menschen in den Lernprozess, welcher in einer Gruppe stattfindet, zu involvieren. Beispiele für die Ermöglichung menschlicher Lernunterstützung sind etwa (Tausch und Tausch, 1998, S. 292/293):

- „Lehrer ermöglichen die Förderung Jugendlicher durch andere Jugendliche.“
- „Eltern helfen in der Schule.“

Das Ermöglichen bedeutsamer Umwelterfahrungen Damit ist die Aktivität eines/r Fazilitators/in des Lernens gemeint, Teilnehmer/innen einer Lerngruppe eine umfassende Bandbreite an Erfahrungen zugänglich zu machen und dabei behilflich zu sein, sich mit diesen intensiv und verteidigungsfrei auseinanderzusetzen.

Derartige Erfahrungen sind für die wesentlichen Lebensauffassungen der Teilnehmer/innen selbst und ihre Umwelt bedeutungsvoll: „Also für ihre Arbeit und ihr persönliches Leben, über Ehe, Sexualität, Zusammenleben in Gruppen, über wirtschaftliche und politische oder religiöse Erscheinungen (Tausch und Tausch, 1998, S. 294).“

Derartige Erfahrungen können unter anderem wie folgt ermöglicht werden (Tausch und Tausch, 1998, S. 294/295):

- „Praktika an Arbeitsplätzen, in Fabriken, Werkstätten, Büros.“
- „Besuche bei Völkern und Staaten mit anderen politischen und kulturellen Gesellschaftsauffassungen.“
- „Kontakt mit realen Aufgaben und wirklichen Problemen aus der Umwelt...“
- „Kontakt zu Personen mit andersartigen Auffassungen, vorausgesetzt daß diese selbstgeöffnet sind.“

Förderung der Person des/der Lernenden selbst und Erschließung der Lernquellen in seiner/ihrer eigenen Person Wird Teilnehmer/innen bedingungslose positive Wertschätzung, Echtheit und einführendes Verstehen in persönlichem Kontakt entgegengebracht, kann dies die intensive Auseinandersetzung mit dem eigenen Erleben günstig beeinflussen. Derartiges Hinhören auf das eigene Fühlen, Erleben und Wahrnehmen kann als wesentliche Lernquelle erlebbar und benutzbar erkannt werden.

Personenzentrierte Einzel- und Gruppengespräche, von denen Teilnehmer/innen einer Lerngruppe sagen, dass diese sie persönlich weiterbringen, stellen eine Möglichkeit dar, die Persönlichkeit derselben zu fördern.

6.5.3.5. Ermöglichen von Denkvorgängen in Lernsituationen

Denkprozesse gehen über das Erinnern von Fakten, Gedanken oder Meinungen anderer hinaus. Einige Charakteristika von Denkvorgängen sind (Tausch und Tausch, 1998, S. 298/299, vgl.), (Bauer u. a., 2006, S. 11, vgl.):

- Sie erfolgen bei der Untersuchung komplexer Probleme, deren Lösungen nicht direkt wahrnehmbar sind.
- Vorstellungen oder symbolhafte innere Repräsentationen von Gegenständen, Ereignissen, Personen oder Erfahrungen sind dabei bedeutsam und gelerntes Wissen wird angewandt.
- Denkvorgänge verlaufen oft nicht-linear, teilweise nicht-bewusst und bei jedem Menschen auch bei gleicher Problemlage meist unterschiedlich.
- Sprache und Worte sind häufig erleichternde Möglichkeiten des Denkens.
- Denkprozesse finden vertieft statt, wenn Probleme und deren Lösungen von Personen als interessant oder bedeutungsvoll erlebt werden.
- Vorherrschende Denkprozesse sind Kombinieren und Strukturieren. Bei der Bewertung von Entscheidungen oder Handlungen wird oft verglichen, abstrahiert oder restrukturiert.

Intuitives Denken, also das Finden von Lösungen zu verschiedenen Problemen, ohne angeben zu können, wie man auf diese gekommen sei, kann durch direkten Kontakt mit Gegenständen oder Ereignissen und durch gefühlsmäßiges Erleben gefördert werden. Bei solchen Denkprozessen werden Ähnlichkeiten, Zusammenhänge oder Ordnungen erfasst und es erfolgen Konzeptbildungen ohne dass der jeweiligen Person diese Vorgänge bewusst sind.

Nachfolgend werden von Tausch und Tausch als bei Schüler/innen wesentlich bezeichnete Denkvorgänge angeführt (Tausch und Tausch, 1998, S. 300-303):

- *„Vergleichen von Erscheinungen auf gemeinsame, ähnliche oder unterschiedliche Merkmale.“*
- *„Schaffen und Erfinden von etwas Neuem, von neuen Produkten, neuen Ideen, weitgehend neuen Wegen zur Lösung von Problemen.“*
- *„Suchen, Feststellen und Begründen von Zusammenhängen und Beziehungen zwischen Erscheinungen, verschiedenen Vorgängen, Fakten, Ereignissen, Erlebnissen.“*
- *„Kombinieren und Umstrukturieren von verschiedenen Erscheinungen, Vorgängen, Vorstellungen und Erfahrungen zu einer neuen Erscheinung.“*
- *„Ordnen und Klassifizieren von Erscheinungen, Objekten, Vorgängen und Erfahrungen aufgrund gemeinsamer oder unterschiedlicher Merkmale.“*
- *„Planen und Organisieren einer Denkarbeit, einer Problemlösung.“*
- *„Stellen von bedeutsamen Fragen zu einem Sachverhalt, einer Erscheinung oder zu eigenen Erlebnissen.“*

- *„Feststellen von Widersprüchen, Gegensätzlichkeiten oder Unstimmigkeiten in Aussagen, Sachverhalten, Handlungen, Darstellungen.“*
- *„Aufstellen von Vermutungen(Hypothesen).“*
- *„Erkennen von Regeln, Prinzipien und Gesetzmäßigkeiten.“*
- *„Formulieren hinreichender und notwendiger Bedingungen für bestimmte Erscheinungen.“*
- *„Abstrahieren und Herausheben wesentlicher Merkmale von komplexen Erscheinungen nach bestimmten Kriterien oder Vorstellungen.“*
- *„Herstellen von Analogien und Finden von Beispielen.“*
- *„Beurteilen, Werten, Treffen von Schlußfolgerungen und Entscheidungen.“*

Denkprozesse können von Lehrpersonen besonders dann gefördert werden, wenn Lernende mit echten, relativ komplexen Problemen, Fragestellungen und Situationen konfrontiert werden, wenn an Stelle von Frontalunterricht in Kleingruppen oder in Einzelarbeit an komplexen Denkproblemen gearbeitet werden kann. Denken wird unterstützt, wenn Fühlen und unterschiedliche Kompetenzen zusammen mit kognitiven Fähigkeiten genutzt werden können und die Lehrperson durch ihre förderliche emotionale Haltung ein für das Selbst der Lernenden möglichst bedrohungsfreies Lernklima ermöglicht. Lehrpersonen können Lernende im kreativen Finden neuer Lösungen und Produkte fördern, indem sie selbst bei kreativen Lösungsversuchen komplexer Probleme wahrgenommen werden können.

6.5.3.6. Förderung eines günstigen Arbeitsverlaufs

Persönliches und fachliches Lernen kann durch geeignete strukturierende Bedingungen gefördert werden. *„Die Gefahr von Planlosigkeit, Konzeptlosigkeit und Chaos wird vermieden (Tausch und Tausch, 1998, S. 307).“* In Auseinandersetzung mit sich selbst und durch das persönliche Eingehen auf Bedürfnisse, Ansichten oder Einstellungen von Teilnehmer/innen einer Lerngruppe können allmählich passende Strukturierungen für den Arbeitsverlauf in der Gruppe gefunden werden. Eine derartige Planung und Organisation zeichnet sich dadurch aus, dass sie nicht starr, sondern offen und flexibel gehalten wird.

Tausch und Tausch erachten anschliessend behandelte Elemente als Teile einer lernförderlichen, flexibel adaptierbare Strukturierung von Lernsituationen (Tausch und Tausch, 1998, S. 307, vgl.).

Arbeitsbeginn, persönliches Kennenlernen der Aufgabe. Die erste Phase einer bedeutsamen Lernerfahrung kann etwa folgende Komponenten enthalten (Tausch und Tausch, 1998, S. 308-310):

- *„Begegnung-Konfrontation mit dem Problem, der Aufgabe, der Arbeit.“*
Ein neues Thema wird entweder durch Lehrpersonen, Lernende, das Curriculum oder ein Ereignis aufgeworfen (Bauer u. a., 2006, S. 14, vgl.). Werden fachliche Probleme lebensnah, konkret, anschaulich gestaltet und wird die Umwelt der Lernenden einbezogen, ist es wahrscheinlich, dass diese bedeutsam wahrgenommen werden und Lernen somit erleichtert wird.
- *„Spontane Äußerung persönlicher Gedanken und Empfindungen von Schülern und Lehrern zum Problem, zur Aufgabe und zur Arbeit.“*
Durch Äußerungen über Gefühle und Empfinden bezüglich der jeweiligen Aufgabe, setzen sich Lernende damit auseinander, *„welche Bedeutung die Aufgabe oder das Problem für ihr Selbst hat, wie ihre persönliche Beziehung und Einstellung dazu ist, was sie erhoffen und was sie befürchten“* (Tausch und Tausch, 1998, S. 308).
- *„Intuitive Lösungsversuche der Schüler.“*
Äußerungen zum Problem und der Arbeit selbst werden häufiger nach Äußerungen von persönlichen Gefühlen gegenüber diesen. Da intuitives Denken, Lernen durch Versuch und Irrtum für menschliches Alltagsleben bedeutungsvoll zu sein scheint, kann ein/e Fazilitator/in durch anfängliches Zurückhalten ihres Wissens und ihrer eigenen Ansichten Lernende dazu motivieren, ihre eigenen Annäherungen und Lösungsversuche für ein Problem auszudrücken (Bauer u. a., 2006, S. 14, vgl.).
- *„Planen und Festlegen der zukünftigen Arbeit.“*
Eine solche Planung kann unter anderem die Aufgliederung eines komplexen Problems in Teilaufgaben, eine Auswahl der zu benutzenden Informationsquellen oder die Wahl der Arbeitsform, also ob in einer kleinen Gruppe, mit einem/r Partner/in zusammen oder alleine gearbeitet wird, umfassen.

Fachgerechtes Erarbeiten und Untersuchen der Teilaufgaben in Kleingruppenarbeit. In dieser Phase wird in unterschiedlichen Sozialformen, wie etwa in Kleingruppenarbeit, selbstbestimmt unter Zuhilfenahme aller vorhandenen, brauchbaren Materialien an den von Lehrperson und Lernenden gemeinsam vereinbarten Aufgaben gearbeitet. Dieser Teil der Lerneinheit umfasst den Großteil der verfügbaren Zeit.

Charakteristische Tätigkeiten von Lernenden sind (Tausch und Tausch, 1998, S. 311/312, vgl.):

- Die Beschaffung, das Lesen und Durcharbeiten von Informationen
Dies wird weitgehend selbstständig von den Lernenden durchgeführt.

- Arbeit, Diskussion und die Möglichkeit von Denkvorgängen in kleinen Gruppen
Im Zuge von wechselseitigem Feedback werden Informationen ausgetauscht, ergänzt, neu organisiert, Auffassungen und Denken anderer Gruppenmitglieder vernommen, Vermutungen und Klärungen für Problemlagen geäußert.
Bedeutsame Denkvorgänge bei derartigen Gruppengesprächen und Gruppenarbeiten sind das Ordnen von Erscheinungen, das Feststellen von Beziehungen zwischen einzelnen Erscheinungen, abstrahierendes und schlußfolgerndes Denken, Formulierung von Einsichten und Erkenntnissen. Miteinander reden durch Austausch und gegenseitige Hilfestellung unterstützt derartige Denkvorgänge und das Lösen von Problemen.
- Gelegentliche Gespräche im Plenum der Lerngemeinschaft
Derartige Gespräche, in welchen sich alle Teilnehmer/innen einer Lerngemeinschaft involvieren können, ergeben sich öfter nach Erreichen eines Teilziels in Kleingruppen.

Die Lehrperson ist eine echte, unmittelbare Förderin *„eher selbstbestimmten Lernens der Schüler, durch Bereitstellung der Lernquellen, durch hilfreiche Strukturierung des Lernmaterials und des Unterrichtsverlaufes, durch fachliche und methodische Auskünfte sowie durch persönliche Hilfen (Tausch und Tausch, 1998, S. 313).“*

Wie auch bei Freire und Papert ähnlich beschrieben, steht die fazilitativ wirkende Person bei der selbstbestimmten Arbeit der Lernenden als fachliche Expertin zur Verfügung, indem sie etwa Tipps für die Vermeidung von Schwierigkeiten bei der Lösung einer Aufgabe gibt, förderliche Zeichnungen anfertigt oder schwierige Begriffe bei Bedarf erklärt (Papert, 1993, S. 179, vgl.), (Freire, 1970/1996, S. 62/102, vgl.), (Freire, 2008, S. 85, vgl.).

Darüber hinaus ist sie bereit, persönliche Gespräche zu führen und Gefühle und Empfindungen der Lernenden zu respektieren.

Abschließen oder weiterführendes Klären, Ordnen, Verwerten und Anwenden.

Nach Erreichen der Teilziele, welche sich die Teilnehmer/innen einer Lerngruppe gesetzt hatten, ist es möglich, die Arbeit zu beenden. Dies kann auch geschehen, wenn manchmal Probleme, welche bei der Arbeit an einem Problem auftraten, offengelassen werden. Ein derartiger Abschluss kann durch das Austauschen persönlicher Gedanken über die Aufgabe und die Mitteilung von Gefühlen wie etwa der Freude über die geleistete Arbeit erfolgen und abgerundet werden.

Wird von Lehrperson oder Lernenden keine unmittelbare Beendigung der Arbeit zu einem bestimmten Themenkreis gewünscht, kann dieser unter neuen Aspekten beleuchtet werden. Es bieten sich folgende Möglichkeiten an, um diese weiterführende Arbeit zu fördern (Tausch und Tausch, 1998, S. 314/315):

- *„Ergänzende Klärung“*
Problematische Bereiche werden diskutiert, Methoden ergänzt oder vervollkomm-

net, Äußerungen darüber, was bei der Durchführung der Arbeit vermisst wurde, was vergessen wurde, werden ausgetauscht, neue fachliche oder persönliche Gedanken mitgeteilt.

Zur Ergänzung kann auf Filme, Bücher, Dokumente, Aufnahmen oder ähnliches verwiesen werden oder gemeinsam durchgegangen werden. Darüber hinaus kann ein Fachmann im jeweiligen Gebiet eingeladen werden, um beispielsweise einen themenbezogenen Vortrag zu halten, eine Diskussion zu leiten oder für Rückfragen der Teilnehmer/innen der Lerngruppe offen zu stehen.

- „*Überschauende Ordnung*“

Strukturierende Zusammenfassungen von Arbeitstätigkeiten, Erfahrungen, Erlebnissen von Lernenden oder von erarbeiteten Produkten und Kenntnissen können sehr hilfreich sein und von Lernenden wie von der Lehrperson gewünscht werden. Diese können unter anderem dafür genutzt werden, um sich über Zusammenhänge oder Abläufe in Bezug auf ein bestimmtes behandeltes Thema klarer zu werden.

Visuelle Darstellungen solcher Übersichten können sich förderlich für die weitere Orientierung von Lernenden und Lehrperson auswirken. Weiters wird von Tausch und Tausch in Hinblick auf die Erleichterung derartiger ordnender Strukturierungen auf das Eintragen von Ergebnissen, Einsichten oder Auffassungen in einem Arbeits- oder Tätigkeitsbuch hingewiesen.

- „*Verwertung*“

Lernende versuchen, praktische, persönlich bedeutsame Anwendungsmöglichkeiten des Gelernten zu finden. Sie entwickeln beispielsweise Aktivitäten, um Lerninhalte anzuwenden, gestalten Informationsblätter, Plakate oder ähnliches zu einem bestimmten Themenbereich, setzen abstraktes Wissen ein, um komplexe Aufgaben zu lösen, führen Interviews durch, um Kenntnisse oder Einstellungen zu bestimmten Bereichen von Personen ihrer Umwelt zu erfassen, vergleichen ihre Arbeiten mit denen anderer oder schlagen kreative Wege vor, um Teile eines Fachbereichs einsichtiger zu machen.

6.5.3.7. Bemühungen bei Interessensgegensätzen und Konflikten

Das Leben von Echtheit, bedingungsloser Achtung des/der Anderen und einführendes Verstehen wirkt, so Tausch und Tausch, präventiv für die Entwicklung von Konflikten. Dennoch erkennen sie an, dass auch bei guten Beziehungsverhältnissen zwischen den Mitgliedern einer Lerngruppe manchmal Konflikte auftreten können (Tausch und Tausch, 1998, S. 320, vgl.).

Differente Einstellungen, Anderssein kann bei echter, wertschätzender Haltung gegenüber dem/der Anderen als Person eher respektiert werden. Aktives, empathisches Zuhören ermöglicht es diesem/r, das eigene Befinden, Wünsche und Schwierigkeiten auszudrücken. Durch einführendes Verstehen der inneren Welt des/r Anderen bei echter,

bedingungslos wertschätzender Haltung ist es eher möglich, sich geeigneter zu verhalten und angemessenere Maßnahmen zu treffen. So können beispielsweise „*kleine Schritte*“ von Jugendlichen in schwierigen Situationen leichter erkannt und beachtet werden.

Werden die personenzentrierten Grundhaltungen gelebt, ist man keine „*freundliche Fassade*“. Eigene Meinungen, Einstellungen und Empfindungen werden mit Respekt gegenüber dem/der Anderen und einem gewissen Verständnis dessen/deren Bezugsrahmen als persönliches Denken und Fühlen gekennzeichnet ausgedrückt. Es wird versucht, dem/der Anderen fühlen zu lassen, dass man eigene Auffassungen und Erfahrungen deshalb mitteilen möchte, weil man an ihm/ihr interessiert ist, und aufgezeigt, wie man zu diesen Auffassungen gekommen ist. Dem Gegenüber wird zugehört, wenn diese/r seine/ihre Sichtweise mitteilt.

Auseinandersetzung mit sich selbst, Hinhören auf momentan gefühlte Bedeutungen kann unterstützend wirken, um das eigene Fühlen und Denken von mehreren Seiten zu beleuchten und so möglicherweise verschiedene Bedeutungen im eigenen Erleben zu erkennen oder konstruktive Wege für Problemsituationen wahrzunehmen. Weiters wird dem/der Anderen durch die offene, respektvolle Mitteilung eigenen Denkens und Fühlens in persönlich als stimmig erkannter Weise ermöglicht, sich frei mit den geäußerten Standpunkten auseinanderzusetzen.

Das Führen persönlicher Gespräche, das aktive, einführende Hören ausgedrückter Einstellungen, Perspektiven und Empfindungen sind Situationen, in welchen Spannungen wahrgenommen und gegebenenfalls in verständnisvoller, respektvoller, offener Weise angesprochen werden können.

Durch das Gewähren größerer Mitbestimmung, fördernde Mithilfe und Geduld können Lernende in einer Lerngruppe selbstbestimmt zur Verminderung ihrer eigenen Spannung aktiv sein. Beeinträchtigen Lernende sich gegenseitig, kann es hilfreich sein, wenn Gespräche zwischen den Betroffenen gefördert werden. Hier ist die Lehrperson Helferin für alle Beteiligten. Sie versucht, die Ansichten dieser einführend nachzuvollziehen und äußert, wenn notwendig, unter respektvoller Anerkennung der Konfliktpartner/innen auch die eigene Wahrnehmung, das eigene Fühlen.

Bemühungen bei eingetretenem Konflikt Konflikte können eine bedeutsame Erfahrung darstellen, in der Beteiligte lernen können, „*ihre Wünsche mit Rücksichtnahme auf andere in Übereinstimmung zu bringen (Tausch und Tausch, 1998, S. 320).*“

Grundlegende Bemühungen sind dabei (Tausch und Tausch, 1998, S. 320-325, vgl.):

- „*Äußerungen über die eigene innere Welt, über das eigene Fühlen im Konflikt.*“
Durch derartige Äußerungen kommen Konfliktpartner/innen in Kontakt mit eigenem Fühlen, den Dingen, die beeinträchtigen, und können sich damit intensiver auseinandersetzen. Der/die Andere erfährt durch derartige Äußerungen mehr darüber, wie er/sie auf die jeweilige Person wirkt, was er/sie in dieser auslöst.
- „*Verstehen der inneren Welt des anderen im Konflikt und Bemühen, ihm ein Auseinandersetzen mit sich selbst zu ermöglichen.*“

Durch Versuche des Verstehens der Perspektiven und Empfindungen des/der Anderen ist es möglich, entspannter, kompromissbereiter zu werden. Der/die Andere erfährt hierbei Beachtung seiner/ihrer Haltungen, Werte und Gefühle.

- *„Bemühen um befriedigende Kompromisse, Alternativen, Vereinbarungen und Regelungen“*
- *„Sorgendes Informieren über die Folgen des Verhaltens in Grenzfällen“*
Können in Konflikt stehende Lernende sich nicht einigen, *„ist die Information über mögliche Konsequenzen ihres Tuns wesentlich (Tausch und Tausch, 1998, S. 323).“* Derartige Information ist realistisch, sachlich und aufrichtig gemeint. Weiters sehen fazilitativ wirkende Personen, welche diese Informationen geben, soziale Ordnungen für sich selbst als verbindlich an. Sie sind bemüht, *„daß die angekündigten nachteiligen Folgen des Verhaltens möglichst im unmittelbaren Zusammenhang mit den Übertretungen von Grenzen und Regeln stehen, gleichsam die natürlichen Konsequenzen davon sind (Tausch und Tausch, 1998, S. 324).“*

Einschränkungen, Kontrollen und Grenzen werden *frühzeitig* transparent gemacht, offen dargelegt.

Hilfreiche Gruppen, etwa die Teilnehmer eines Kurses oder Seminar, können förderlich für die Lösung von Konfliktsituationen wirken.

Bemühungen bei Übertretung von Regeln und Vereinbarungen *„Wenn Kinder und Jugendliche festgesetzte Grenzen, Regeln und Vereinbarungen verletzt haben, die dem sozialen Zusammenleben und dem Schutz der berechtigten Interessen anderer bedeutsam dienen, und wenn eine Untätigkeit wahrscheinlich zur weiteren Schädigung des sozialen Zusammenlebens führt, dann wird sich der Erzieher bemühen, den Jugendlichen Konsequenzen erfahren zu lassen (Tausch und Tausch, 1998, S. 325).“* Tausch und Tausch erachten es als wichtig, dass diese Jugendlichen von den jeweiligen Erzieher/innen erfahren, dass sie Personen von Wert sind, wobei jene Achtung der Person nicht als Billigung zu verstehen ist.

Darüber hinaus weisen sie darauf hin, bei Übertretung von Regeln auf Gewaltanwendung zu verzichten: *„Wenn nicht die Gesundheit beim Kind und Erwachsenen oder erhebliche Sachwerte beeinträchtigt werden, halten wir es für günstiger und geeigneter, in einem derartigen Konflikt mit Kindern und Jugendlichen zu 'verlieren' als durch körperliche Gewalt zu 'siegen' (Tausch und Tausch, 1998, S. 326).“*

Hilfreiches Bemühen nach dem Konflikt Für den Wiederaufbau, die Wiederfestigung von Beziehungen nach Konflikten werden von Tausch und Tausch etwa folgende hilfreiche Tätigkeiten angeführt (Tausch und Tausch, 1998, S. 328/329, vgl.):

- *„Bemühen der Konfliktpartner um nachträgliche offene Auseinandersetzung mit ihren Erfahrungen.“*

- „Bemühen um ein Hier-und-jetzt-Leben statt Da-und-damals-Denken“ Können gemeinsame, bereichernde Erfahrungen in der aktuellen Situation gemacht werden, wird das Finden konstruktiver Wege des Zusammenlebens erleichtert.

6.6. Grenzen

In diesem Abschnitt sollen Grenzen, Einschränkungen, Beeinträchtigungen eines Klimas, welches durch das Vertrauen in die Fähigkeiten von Lernenden, die Grundhaltungen Echtheit, bedingungslose Achtung und empathisches Verstehen, förderliche Kommunikation und Aktivitäten, die signifikantes Lernen ermöglichen und unterstützen, entsteht, angesprochen werden. Die einzelnen hier angeführten Punkte werden nicht in aller Ausführlichkeit diskutiert. Vielmehr sollen die erwähnten Aspekte zur weiteren Auseinandersetzung und zum Dialog einladen.

Lernförderliches Verhalten einer Lehrperson ist in erster Linie durch das Vertrauen dieser in die Tendenz der Lernenden, bei geeigneten Bedingungen selbstgelenkt das eigene Potential entwickeln zu können, und in sie selbst, wie sehr sie echt, akzeptierend und empathisch sein und sich dabei wohl fühlen kann, limitiert.

Mit Grenzen, Beschränkungen selbstbestimmt und verantwortlich umzugehen, eigene Grenzen und die anderer Personen kennenzulernen und zu reflektieren, sind ganzheitliche Entwicklungsprozesse, die in einem personenzentrierten Setting gefördert werden.

Ein Grundprinzip für das Zustandekommen einer Atmosphäre signifikanten Lernens lässt sich wie folgt formulieren: „Innerhalb der Einschränkungen, die die Umstände oder die Autoritäten auferlegen oder die der Lehrer aus Gründen des eigenen psychischen Wohlbefindens auferlegt, wird eine Atmosphäre des Gestattens, des Akzeptierens und des Vertrauens in die Verantwortlichkeit des Lernenden geschaffen (Rogers, 1983/2005, S. 345).“

6.6.1. Disziplin

„The discipline necessary to reach the students' goals is a self-discipline, and is recognized and accepted by the learners as being their individual responsibilities. Self-discipline replaces external discipline (Rogers, 1980, S. 301).“, so Carl Rogers über die Notwendigkeit von Disziplin in einer personenzentrierten Lerngemeinschaft.

Jerome Freiberg definiert Selbst-Disziplin in einem breiteren Lebenskontext als Wissen über sich selbst und Handlungsweisen, die für das eigene Wachsen und die persönliche Entwicklung notwendig sind. Diese Selbstdisziplin wird über lange Zeit hinweg durch vielfältige Erfahrungen aufgebaut (Rogers und Freiberg, 1994, S. 221, vgl.).

Selbstdisziplin kann sich in einem Umfeld entwickeln, in dem Lernende sich mit sich selbst, anderen und ihrer Umgebung in einer Weise auseinandersetzen können, die nicht als Bedrohung für das eigene Selbstkonzept wahrgenommen wird. Lehrpersonen können durch Echtheit, Akzeptanz der Lernenden, einführendes Verstehen deren vielleicht sogar konträr zu den eigenen liegenden Einstellungen, Gefühlen, Ansichten sowie durch das

Vertrauen in die Lernenden, Selbstdisziplin zu erlangen, als auch durch entspannten, offenen Umgang mit anderen, bei welchem eigene Haltungen und Empfindungen transparent gemacht werden, dazu beitragen, dass Lernende sich Schritt für Schritt auf mehr Selbstakzeptanz, mehr Selbstbestimmtheit, mehr Selbstdisziplin hin bewegen.

Wird Akzeptanz für das eigene Selbst erlebt, kann auch Akzeptanz gegenüber anderen gelebt und ausgedrückt werden (Rogers, 1983/2005, S. 447, vgl.). Beziehungen zwischen Teilnehmer/innen einer Lerngruppe werden somit verändert. Sie werden bewusster, fürsorglicher, empfindsamer gestaltet und bieten mehr Möglichkeiten für persönlich bedeutsames Lernen (Rogers, 1989b, S. 321). Die Untersuchungsergebnisse von David Aspy und Flora Roebuck, dass bei fazilitativem Verhalten einer Lehrperson in Unterrichtssituationen signifikant weniger disziplinäre Probleme auftreten, scheinen diese Tendenz zu bestätigen (Rogers, 1983, S. 203, vgl.).

Obwohl Echtheit, bedingungslose positive Beachtung und empathisches Verstehen einer Lehrperson in Lernsituationen psychische Spannungen stark minimieren kann, ist personenzentriertes Lernen nicht notwendigerweise frei von diesen (Tausch und Tausch, 1998, S. 320, vgl.). Angelika Wagner erwähnt, dass es unrealistisch ist, in eine „*human relations*“-Euphorie zu verfallen, „*die glauben machen will, daß in einem schülerzentrierten Unterricht Schüler, Lehrer und Schule alle an einem Strang ziehen werden und dann die große Harmonie ausbricht*“ (Wagner, 1976b, S. 30).“ Dies führt sie darauf zurück, dass traditionell Unterricht in einer Schule stattfindet, in der Anwesenheitspflicht herrscht, nach vorschreibenden Lehrplänen vorgegangen wird und unterschiedliche Individuen miteinander zurechtkommen müssen (Wagner, 1976b, S. 30, vgl.).

Tausch und Tausch wie Wagner geben an, dass Konfliktsituationen durchaus sinnvolle Lernmöglichkeiten darstellen können (Wagner, 1976b, S. 30, vgl.), (Tausch und Tausch, 1998, S. 320). Auch Rogers verweist auf das konstruktive Potential von interpersonellen Spannungen: „*There are always tensions in interpersonal relations. There are tensions in all of us as we face new and more demanding tasks in life. And out of those tensions - which are not disabling and not destructive in nature - out of those constructive tensions there can be enormous creativity and genius*“ (Rogers, 1989a, S. 142).“

Tausch und Tausch beschreiben, wie man bei gelebter Echtheit, einfühelndem Verstehen und bedingungsloser Wertschätzung in Situationen der Spannung in einer Lerngruppe, bei Konflikten oder Übertretung von mitsammen vereinbarten Regelungen tätig sein kann.

6.6.2. Curriculum

Das Curriculum stellt eine mehrfache gesellschaftliche Einschränkung für ein Klima signifikanten Lernens dar, indem es der Lehrperson Lehrziele, Lehrinhalte sowie didaktische Vorgehensweisen in Lernsituationen nahelegt.

In einer kritischen Auseinandersetzung mit dem amerikanischen Bildungswesen seiner Zeit unterscheidet Rogers eine personenzentrierte Haltung in mehreren Punkten von einer traditionellen Ansicht bezüglich Lehren und Lernen. Eine Feststellung bei dieser

Gegenüberstellung ist, dass bei der traditionellen Einstellung Lernende nicht dabei beteiligt sind, eigene Ziele zu wählen, eine selbstbestimmte Art und Weise des Lernens zu entwickeln oder persönliche Curricula zu erstellen. Demokratie und ihre Werte werden zwar gelehrt, nicht unbedingt aber auch praktisch gelebt (Rogers, 1978/1998, S. 70/71, vgl.).

In einer am personenzentrierten Ansatz orientierten Lernsituation bestimmen Lernende in einem durch die Lehrperson und andere Teilnehmer/innen aufrecht erhaltenen hilfreichen, förderlichen Klima für sich selbst oder in einer Gruppe mehrerer Lernender über ihre eigenen Lernprogramme (Rogers, 1978/1998, S. 73, vgl.). Verantwortung wird in der Gruppe der je Beteiligten aufgeteilt. So können in einer Lerngruppe etwa eigene Curricula entwickelt werden, während sich eine größere Gruppe um umfassendere strategische Planungen kümmert. Die Verantwortung über die Lernprozesse der Lernenden kann zwischen Lehrperson, Lernenden, möglicherweise auch Eltern und anderen Leuten aus der Gemeinschaft geteilt werden (Rogers, 1978/1998, S. 72/73, vgl.).

Tausch und Tausch merken an, dass Unterrichtsinhalte in Schulen und Hochschulen, die allgemein von Personen der Schulverwaltung, Lehrer/innen oder Professor/innen, manchmal auch Eltern oder anderen Personen zusammengestellt werden, teilweise irrelevant für spätere Berufstätigkeit oder Persönlichkeitsentwicklung von Lernenden sind (Tausch und Tausch, 1998, S. 24, vgl.).

Bei manchen Unterrichtsinhalten sind Wertentscheidungen etwa durch Lebensnotwendigkeit begründet, bei anderen sind jene kaum begründet. Zur Klärung von Themenkreisen im Hinblick auf die Persönlichkeitsentwicklung und die spätere Berufstätigkeit von Lernenden schlagen Tausch und Tausch vor, dass Lehrer/innen und Professor/innen, Eltern, Berufsverbände und Vertreter der Schulbehörden von ihnen gewünschte, als notwendig erachtete Unterrichtsinhalte transparent darlegen und deren Bewertung ohne auf Tradition oder Einzelfälle zu verweisen begründen. Die jeweiligen Notwendigkeiten der gewünschten Unterrichtsinhalte werden von Lehrpersonen, Lernenden, Eltern und Berufsverbänden diskutiert. Wird bei der Besprechung der Notwendigkeit eines Themenkomplexes keine Übereinstimmung erreicht, können die an den Diskussionen Beteiligten weitere Beobachtungen anstellen, Erfahrungen in Berufen oder von Absolventen von Schulen oder Hochschulen ermitteln, Befragungen und wissenschaftliche Untersuchungen durchführen (Tausch und Tausch, 1998, S. 24, vgl.). *„Sehr entscheidend ist jedoch, wie ehrlich und offen hierbei Lehrer und Professoren gegenüber ihrem eigenen Erleben sind (Tausch und Tausch, 1998, S. 24).“*

Ist die notwendige Bedeutung eines Unterrichtsinhaltes nicht geklärt, können Lernende in diesen Bereichen selbst entscheiden, wie umfassend sie sich damit befassen wollen (Tausch und Tausch, 1998, S. 24/25, vgl.).

Ein Curriculum als Ausdruck von Werthaltungen unterschiedlicher gesellschaftlicher Gruppen kann für Lehrpersonen, Lernende, Personen unterschiedlicher Berufsverbände oder aus Schulbehörden bei offenem, flexiblem Umgang eine Perspektive, eine mögliche Orientierung darstellen, an der und in Auseinandersetzung mit der bei gleichzeitiger Untersuchung und dem Versuch der Begründung mehrerer, möglicherweise auch wider-

sprechender, Positionen sowie dem Versuch der Einfühlung und der Akzeptanz differenter Ansichten eigene Werthaltungen entwickelt und geklärt, präzisiert werden können (Rogers, 1980, S. 104/105, vgl.).

Der Lehrplan für allgemein bildende höhere Schulen in Österreich, der 2004 kundgemacht wurde, gibt Vorgaben für die Einheitlichkeit und Durchlässigkeit von Schulen und „*eröffnet andererseits Freiräume, die der Konkretisierung am Standort vorbehalten sind (BMUKK, a, S. 1).*“ Anschliessend wird auf einige Passagen aus der Definition des allgemeinen Bildungsziels in diesem Lehrplan eingegangen, welche im Sinne gesellschaftlicher Vorgaben für persönlich bedeutsames, selbstverantwortliches Lernen in einer für das Selbst möglichst bedrohungsfreien Atmosphäre sprechen.

Festgehalten werden kann, dass dem gesetzlichen Auftrag allgemein bildender höherer Schulen in einem personenzentrierten Setting durchaus entsprochen werden kann. Hochschulreife kann etwa von Lernenden bei der Reflexion eigener Wertvorstellungen als persönlich relevantes Ziel wahrgenommen werden. Die intensive, selbstständige kreative Beschäftigung mit vielfältigen, komplexen Themen, welche oft mehrere Fachbereiche betreffen, sowie die Entwicklung dafür notwendiger Fähigkeiten können unterstützt werden. Durch das Leben der Grundhaltungen Echtheit, bedingungslose positive Wertschätzung und dem Versuch empathischen Verstehens sowie die Wahrnehmung dieser in Lernsituationen können sich Prozesse entwickeln, welche die Klärung eigener Einstellungen, Werthaltungen oder Ziele sowie die Akzeptanz anderer fördern (BMUKK, a, S. 1/3/4, vgl.).

Nachfolgende Abschnitte gehen ein auf Selbstbestimmtheit und Selbstverantwortung, welche in einem personenzentrierten Lernklima entwickelt werden können:

„Die Wahrnehmung von demokratischen Mitsprache- und Mitgestaltungsmöglichkeiten in den unterschiedlichen Lebens- und Gesellschaftsbereichen erfordert die Befähigung zur sach- und wertbezogenen Urteilsbildung und zur Übernahme sozialer Verantwortung. Zur Entwicklung dieser Fähigkeiten ist in hohem Maße Selbstsicherheit sowie selbst bestimmtes und selbst organisiertes Lernen und Handeln zu fördern (BMUKK, a, S. 2).“ Weiters steht geschrieben: *„Der Unterricht hat aktiv zu einer den Menschenrechten verpflichtenden Demokratie beizutragen (BMUKK, a, S. 4).“*

Signifikantes Lernen ist Lernen, welches kognitive, sowie soziale Fähigkeiten und die emotionale Ebene ansprechen. Neben Sachkompetenz kann auch Selbst- und Sozialkompetenz erweitert werden (BMUKK, a, S. 2/3, vgl.).

Eine Orientierung zu einer fazilitativen Haltung der Lehrperson kommt etwa in dieser Leitvorstellung zum Ausdruck: *„Die jungen Menschen sind bei der Entwicklung zu eigenverantwortlichen Persönlichkeiten zu fördern und in der Herausforderung, in ihrem Dasein einen Sinn zu finden, zu stützen (BMUKK, a, S. 2, vgl.).“*

Übereinstimmend mit einer echten, extensionalen Zugangsweise zu sich selbst, anderen und der Umwelt kann folgende Textstelle interpretiert werden: *„Der Unterricht hat sich entsprechend §17 des Schulunterrichtsgesetzes sowohl an wissenschaftlichen Erkenntnissen als auch an den Erfahrungen und Möglichkeiten, die die Schülerinnen und Schüler aus ihrer Lebenswelt mitbringen, zu orientieren (BMUKK, a, S. 2, vgl.).“*

Werden mit Hinblick auf technologie-erweiterte Zusammenhänge Lehraufgaben und didaktische Grundsätze, wie diese in den Lehrplänen für den Informatikunterricht an allgemein bildenden höheren Schulen formuliert sind, näher betrachtet, scheinen wesentliche Abschnitte personenzentrierte Einstellungen in Lernsituationen zu stützen (BMUKK, b, S. 1/2, vgl.), (BMUKK, c, S. 1, vgl.).

So werden unter Bildungsaufgaben etwa kooperative und kommunikative Arbeitsweisen unter Einsatz von Kommunikationstechnologien als wichtig eingeschätzt. Zusammenarbeit in Kleingruppen oder in Projekten, bei welchen persönlich bedeutsame Probleme bearbeitet werden, und das Ermöglichen von persönlichen Gesprächen in Lernsituationen können beispielsweise förderlich für kooperatives, kommunikatives Verhalten wirken. In der Auseinandersetzung mit echten Problemen können Lernende kognitives, emotionales und kreatives Potential nützen und entwickeln (BMUKK, b, S. 1, vgl.), (BMUKK, c, S. 1, vgl.).

In den didaktischen Grundsätzen werden Einzelarbeit, Gruppenarbeit und Teamarbeit als Möglichkeiten vorgestellt, durch die Schüler/innen Neues erforschen und Gelerntes in kommunikativen und inhaltlichen Kontexten einsetzen können. Die Orientierung der Themen, auf die in der Lernsituation eingegangen wird, an der Erlebnis- und Begriffswelt der Lernenden, sowie die Durchführung von Exkursionen und das Einladen von Expert/innen werden nahegelegt (BMUKK, b, S. 2, vgl.). *„Selbsttätigkeit und Eigenverantwortung sowie Methoden zur persönlichen Lernzielkontrolle sind zu initiieren und zu fördern (BMUKK, b, S. 2, vgl.).“*

Die Bedeutung gemeinsamen Problemlösens wird hervorgehoben, die Erstellung von Portfolios zum Aufbau der Entwicklung einer wissenschaftlichen Arbeits- und Dokumentationsweise vorgeschlagen. Weiters wird das Transparent-machen von Lehrzielen hervorgehoben (BMUKK, b, S. 2, vgl.).

Der letzte Absatz der didaktischen Grundsätze im Lehrplan des Unterrichtsgegenstandes Informatik für die 5. Klasse Oberstufe in allgemein bildenden höheren Schulen wird wie folgt eingeleitet: *„Die Gestaltung eines angenehmen und erfolgreichen Lernklimas beruht auf Vertrauen, auf der Förderung der individuellen Stärken und des kreativen Potenzials (BMUKK, b, S. 2, vgl.).“*

Es scheint, dass derartige institutionelle Bestimmungen und Forderungen mit einer personenzentrierten Haltung in Lernsituationen kompatibel sind. Je mehr eine Lehrperson echt ist, desto eher ist wahrscheinlich, dass sie diese reflektiert, sie als einige von mehreren Standpunkten akzeptiert und auf der Grundlage von wissenschaftlichen und experientiellen Fakten sowie unter Einbezug verschiedener Perspektiven Verhaltensweisen und Einstellungen entwickelt, die ihr als ganzer Person im Zusammenhang und in Wechselwirkung mit gesellschaftlichen Werten entsprechen.

6.6.3. Noten

Die Überprüfung von Leistungen Lernender zur Feststellung, ob von außen vorgegebenen Kriterien entsprochen wird, kann stark beeinträchtigend auf ein Klima, in welchem frei an

persönlich bedeutsamen Lerninhalten gearbeitet wird und Lehrpersonen unterstützend für diese Art des Lernens tätig sind, wirken und stellt somit eine Grenze für dieses dar (Rogers, 1983/2005, S. 364, vgl.).

In unterschiedlichen wissenschaftlichen Untersuchungen konnte festgestellt werden, dass Schüler/innen, wenn Prüfungsergebnisse besonders wichtig sind, Lernen auf Prüfungserfolge hin ausrichten. Sie versuchen etwa, zu erraten, was die Prüfer/innen hören wollen, und vergleichen die eigenen Prüfungsergebnisse mit denen anderer Schüler/innen, um Bevorzugungen oder Benachteiligungen ersichtlich zu machen (Broadfoot u. a., 1990, zitiert in: Stern, 2008, S. 20, vgl.).

Weiters konnte gezeigt werden, dass Prüfungsdruck nicht für alle Schüler/innen Lernmotivation darstellt. Mißerfolge bei Tests können zu geringerer Selbstachtung führen. Gelten Prüfungsergebnisse als Hauptkriterium, bewirkt dies, dass Schüler/innen ihre Stärken geringschätzen, wenn diese außerhalb dessen liegen, was geprüft wird (Harlen und Crick, 2003, zitiert in: Stern, 2008, S. 20/21, vgl.). *„Schüler/innen mögen keine Entscheidungsprüfungen (high-stakes tests), haben vielfach Angst davor und wissen, dass diese ihr Können nur bruchstückhaft wiedergeben (Stern, 2008, S. 21).“*

Werden Prüfungen besonders bedeutsam eingestuft, richten Lehrer/innen oft ihren Unterricht danach aus („*teaching to the test*“) (Stern, 2008, S. 20, vgl.).

Rogers verdeutlicht, dass im Bildungswesen wie in der Therapie das Leben zu absolvierende Prüfungen vorgeben sollte. Der Fokus wird hierbei jedoch nicht auf Bestehen oder Nicht-Bestehen dieser Prüfungen gelenkt, sondern ist darin zu erkennen, dass Ressourcen, hilfreiche Beziehungen in Lerngruppen und damit verbundene Erlebnisse mehr und mehr dazu benutzt werden, um sich so zu organisieren, dass die Prüfungen des Lebens immer besser gemeistert werden (Rogers, 1973/2004, S. 284, vgl.).

Lernende können sich immer wieder in Situationen befinden, in welchen besondere Kompetenzen, bestimmte Qualifikationen sich als notwendig erweisen, um persönliche Ziele zu erreichen. Das Erbringen von Leistungen kann in derartigen Lebensbegebenheiten so betrachtet werden, dass Lernende hierbei frei entscheiden können, ob sie sich die Mühe machen, auf diese selbstgesetzten Ziele hinzuarbeiten. Dabei empfinden sie Wertschätzung für sich selbst und sind von sich aus motiviert, ihre eigenen Potentiale zu entwickeln (Rogers, 1973/2004, S. 285, vgl.).

Fazilitator/innen des Lernens schaffen Zugang zu allen erdenklichen Ressourcen, welche Lernende brauchen könnten, um sich ihren Prüfungen des Lebens stellen zu können, und unterstützen sie dabei, diese materiellen und menschlichen Lernhilfen effektiver einzusetzen.

Die Grundlage für Notenbeurteilung ist die Einschätzung von Verständnis, Eigenständigkeit und Wissensanwendung (Stern, 2008, S. 79, vgl.). Die einzige Person, welche die Leistungen in Produkt und Prozess des Lernens eines/r Studenten/in oder Schülers/in in unterschiedlichen dabei involvierten Kompetenzebenen, wie etwa kognitiven, sozialen oder persönlichen, akkurat beurteilen kann, ist für Rogers der/die Lernende selbst (Rogers, 1983/2005, S. 362, vgl.), (Rogers, 1983, S. 158, vgl.). Durch die Eigenbewertung wird selbstgelenktes in besonderem Maße auch zu selbstverantwortlichem Lernen (Ro-

gers, 1983, S. 158, vgl.). „Die Durchführung der Selbstbewertung ist oft eine schwierige Aufgabe. Sie bedeutet, daß der Lernende seine Kriterien der Bewertung formulieren muß, nach den Maßstäben entscheiden muß, die er für sich selbst hat (Rogers, 1983/2005, S. 363).“

Rogers schätzt Selbstevaluation, bei der Lernende Verantwortung für sich selbst und ihre eigenen Entwicklungsrichtungen übernehmen, so wichtig ein, dass er davon überzeugt ist, dass diese Form der Evaluation bei jedem Versuch, bei dem Lernen durch Erfahrung gefördert werden soll, zu einem gewissen Grad eingebettet sein sollte (Rogers, 1983, S. 158, vgl.). Kontinuierliches Feedback durch die Lehrperson sowie andere Lernende einer Lerngemeinschaft kann förderlich für die Effektivität des persönlichen Lernens wirken (Barrett-Lennard, 1998/2007, S. 188, vgl.), (Rogers, 1983, S. 159, vgl.), (Black und William, 1998, zitiert in: Stern, 2008, S. 21, vgl.). Durch derartige Rückmeldungen werden vielfältige Erfahrungszugänge offen dargelegt und damit ein breites Spektrum an Daten für die persönliche Evaluation bereitgestellt. Fehler können frühzeitig erkannt und gegebenenfalls korrigiert werden (Teml und Teml, 2006, S. 126/128-130, vgl.), (Papert, 1993, S. 114).

Sind aus institutionellen Gründen Noten zu vergeben, können in der Lernsituation konstruktive Arbeitslösungen gefunden werden, die persönliches Wachstum ermöglichen und unterstützen (Rogers, 1983/2005, S. 364, vgl.), (Stern, 2008, S. 32, vgl.). Hilfreich sind die Transparenz organisatorischer Rahmenbedingungen, die Klärung persönlicher Lernziele oder die gemeinsame, offene Festlegung von Meilensteinen, also Etappenzielen, in Lernprozessen in der Lerngemeinschaft oder in kleineren Lerngruppen mit und ohne der Lehrperson (Rogers, 1983/2005, S. 364, vgl.), (Rogers, 1983, S. 158/159, vgl.), (Stern, 2008, S. 43, vgl.). Die Vereinbarung über persönliche Lernaktivitäten in einem Vertrag kann als Grundlage für die Selbstevaluation von Lernenden sowie als Feedbackmöglichkeit für Mitlernende genutzt werden. Derartige Verträge bieten die Vorteile, dass Lernende selbstverantwortlich über ihr Lernen entscheiden, klare Ziele formulieren können und weiters die Lehrperson ihrer eigenen Unsicherheit im Umgang mit Freiheit beim Lernen begegnen kann (Rogers, 1983, S. 149, vgl.), (Tausch und Tausch, 1998, S. 291, vgl.).

Lerntagebücher oder Projektlogbücher bieten Möglichkeiten, eigene Lernerfolge, den eigenen Lernprozess zu reflektieren, persönliche Leistungen zu notieren und zu evaluieren. Gruppenjournals können als Dokumentation und Reflexionsgrundlage für Lernprozesse in Lerngruppen zusammengestellt werden. In derartigen Schriften können Gedanken und Gefühle zu Lerninhalten oder der Lernsituation ausgedrückt werden (Motschnig-Pitrik, 2006, S. 100, vgl.), (Tausch und Tausch, 1998, S. 291, vgl.), (Stern, 2008, S. 55/56, vgl.).

Als Beispiel der Evaluation, bei welchem einerseits Selbstbestimmung sowie persönliches Wachstum und andererseits akademische Erfordernisse berücksichtigt werden, kann das Arbeitsbuch zu Fähigkeiten und Fertigkeiten, wie es an der St. Lawrence Universität in New York für ein Studienprogramm zur personenzentrierten Lehrer/innenausbildung entwickelt wurde, angeführt werden. Dieses Arbeitsbuch ist in unterschiedliche Fertigungs-

und Fähigkeitsbereiche eingeteilt und gibt dem/der zukünftigen Lehrer/in einen selbst-initiierten, selbst evaluierbaren Bezugsrahmen. Jeder Bereich wird unter drei verschiedenen Gesichtspunkten vom/von der Lernenden bewertet. Erstens werden die Erwartungen der Institution, welche aus den Ergebnissen einschlägiger wissenschaftlichen Untersuchungen abgeleitet werden, zweitens, die situationsspezifischen Erwartungen von Personen in der Supervisor-Funktion und drittens, die Erwartungen, welche ausdrücken, was man selbst aus der Erfahrung lernen möchte, einbezogen. Dieses Arbeitsbuch ist Grundlage für die Reflexionen nach Klasseninteraktionen sowie für wöchentliche Seminare oder themenbezogene Encounter-gruppen, in welchen persönliche Interessensgebiete und Lernziele geklärt und erarbeitet werden (Rogers, 1983, S. 170, vgl.).

Portfolios in verschiedenen Varianten stellen Konzepte zur Förderung selbstbestimmten Lernens dar und können als Alternative zu Notenzeugnissen betrachtet werden (Stern, 2008, S. 69, vgl.). Sie sind eine Art Sammlung von Arbeiten von Lernenden und dienen mehr oder weniger der selbstbestimmten Darstellung des eigenen Könnens anhand selbst ausgewählter Leistungsprodukte (Häcker, 2007, S. 34, vgl.). Das Forschungsteam um Paulson gibt folgende Definition für Portfolios: „*A portfolio is a purposeful collection of student work that exhibits the student's efforts, progress and achievements in one or more areas. The collection must include student participation in selection contents, the criteria for selection, the criteria for judging merit, and evidence of student self-reflection (Paulson u. a., 1991, S. 60).*“ Zwischen den Dimensionspolen Prozess- und Produkt-Orientierung können verschiedene Arten von derartigen Sammlungen von Lernprodukten ausgemacht werden (Häcker, 2007, S. 133, vgl.). Bei Produktorientierung wird die Sammlung persönlich als hervorragend empfundener Ergebnisse unterschiedlicher, teilweise auch ausserschulischer, Lernaktivitäten betont, während in Prozessportfolios das Sammeln von Arbeitsergebnissen mit Korrekturen und Ergänzungen über längere Zeiträume hinweg im Vordergrund steht (Stern, 2008, S. 68, vgl.).

Durch die schwere Vergleichbarkeit von Portfolios verschiedener Lernender scheint eine Bewertung derartiger Lernleistungen von außen eher unangemessen und ist „*anfällig gegenüber verzerrter Wahrnehmung (Stern, 2008, S. 69)*“ von aussenstehenden Beurteilungsinstanzen. Durch die Selbstbewertung von Portfolios durch Lernende stehen nicht Bewertungen der Beziehung zwischen Lehrperson und Lernendem/r oder die Ansprechbarkeit der Lehrperson auf spezifische Portfolio-Inhalte im Vordergrund (Duit u. a., 2001, zitiert in: Stern, 2008, S. 69, vgl.).

Durch die Etablierung moderner Kommunikationstechnologien im Bildungssektor können Lernverträge, Lerntagebücher oder Portfolios in einem breiteren Kontext Anwendung finden. Selbsteinschätzungen sowie Einschätzungen von Gruppenmitgliedern, Tutor/innen so wie der Lehrperson können flexibel genutzt werden. Aufwand, der mit dem Einsatz von Verträgen, Lernjournals und der Evaluation von mehreren Perspektiven verbunden ist, kann minimiert werden.

6.6.4. Zeit und Raum

Eine Einschränkung eines akzeptierenden Klimas, in dem durch persönlich bedeutsame Erfahrungen gelernt werden kann, ist, dass sich die Lerngruppe *„eher in einer bestimmten als in einer unbestimmten Anzahl von Stunden“* trifft (Rogers, 1983/2005, S. 345, vgl.).

Teml und Teml weisen darauf hin, dass für selbstbestimmtes Lernen ausreichend Zeit zur Verfügung zu stellen ist (Teml und Teml, 2006, S. 124, vgl.).

Dies bedeutet etwa für eine förderlich wirkende Lehrperson, angemessen viel Zeit für das selbstgelenkte Arbeiten der Lernenden an persönlich bedeutsamen Problemkomplexen einzuplanen. In der Schule kann bei intensiver Tätigkeit oder Projektarbeit der Lernenden beispielsweise versucht werden, in Absprache mit diesen und mit anderen Lehrpersonen mehrere aneinander anschliessende Unterrichtseinheiten für diese Arbeiten bereitzustellen (Teml und Teml, 2006, S. 53, vgl.). In einem universitären Kontext ist unter anderem die Länge von Seminar- oder Seminarblockeinheiten mit den Beteiligten an einem Kurs zu klären.

Zeitliche Begrenzung ist Aspekt von vielerlei Lebenssituationen und kann zur Orientierung und Strukturierung einer Situation genutzt werden (Rogers, 1985/2007, S. 96/99, vgl.). Persönlich als sinnvoll erkannte, selbstbestimmte Zeiteinteilung ist Zeichen der Verantwortlichkeit für das eigene Lernen und ein Kompetenzbereich, der in einem experientiellen Setting erkundet und erarbeitet werden kann (Teml und Teml, 2006, S. 124, vgl.).

Der Weg zu selbstbestimmtem, selbstverantwortlichem signifikanten Lernen ist ein langsamer Prozess. Aus diesem Grund schlagen Tausch und Tausch vor, in Unterrichtssituationen Schritt für Schritt mehr Möglichkeiten für derartiges Lernen, welches selbstgesetzte Zeiteinteilungen einschliesst, zu eröffnen (Tausch und Tausch, 1998, S. 252, vgl.).

Räumlichkeiten erscheinen als Begrenzungen einer Atmosphäre signifikanten Lernens, innerhalb derer möglichst frei von Bedrohung für das Selbst kognitive, soziale und emotionale Entwicklung stattfinden kann. Ansprechende Gestaltung von Lernsituationen kann viele unterschiedliche Lernprozesse unterstützen (Teml und Teml, 2006, S. 53, vgl.), (Tausch und Tausch, 1998, S. 289, vgl.), (Laible-Nann, 1976, S. 76-78, vgl.).

Durch offen verfügbare Ressourcen und Materialien oder durch Aufhängen von Postern mit Lernzielen beziehungsweise verschiedenen von Lernenden zusammengestellten Inhalten sind beispielsweise Möglichkeiten und Orientierungspunkte für die persönliche Weiterentwicklung gegeben. Das Einrichten unterschiedlicher Interaktions- oder Arbeitsbereiche von den Teilnehmer/innen an einer Lerngruppe, wie etwa Lesecken, ein Computertisch, gesprächsfördernde Sitzgelegenheiten oder ähnliches, stellen weitere Wege dar, ein Klima persönlich bedeutsamen Lernens zu festigen (Tausch und Tausch, 1998, S. 289, vgl.).

Die flexible Anordnung von Tischen und Sesseln in zur Verfügung stehenden Räumlichkeiten kann förderlich wirken. Für persönliche Gespräche eignet sich zum Beispiel ein Sitzkreis, während bei Kleingruppenarbeiten eine Aufteilung der Lerngruppe in kleine-

re Gruppen, die sich möglicherweise um zwei zusammengeschobene Tische setzen und gemeinsam an einem Thema arbeiten, von den Beteiligten in der Lernsituation als sinnvoll erkannt und die Sitzordnung demnach geändert werden (Rogers, 1983/2005, S. 342, vgl.), (Tausch und Tausch, 1998, S. 254, vgl.), (Laible-Nann, 1976, S. 77, vgl.).

In einem technologie-erweitertem Kontext des Lernens erfahren die Begrenzungen von Zeit und Raum durch die Asynchronität moderner interaktiver Medien, die enorme Menge an Informationsquellen und Zugangsmöglichkeiten von fast jedem Platz, Ort aus Verschiebungen.

Durch die Entgrenzung von Raum und Zeit über eine Lernsituation, in der alle Teilnehmer/innen einer Lerngruppe präsent anwesend sind, hinweg, können Selbstbestimmung darüber, was und wie gelernt wird, und Selbstverantwortung hierfür in besonderem Maße gefördert werden.

Auch in einem technologie-erweitertem Zusammenhang ist die Lehrperson und ihr Wohlbefinden beim Einsatz verschiedener Technologien die primäre Einschränkung für das Lernen über und mit Hilfe solcher.

Um Kontakt zwischen den Lernenden einer Lerngruppe auch zu fördern, wenn man sich nicht von Angesicht zu Angesicht sieht, wird die Lehrperson etwa Internetforen, welche die Teilnehmer/innen einer Lerngruppe einsehen und verwenden können, einrichten oder eine eMail Liste auf der Webseite eines Kurses zur Verfügung stellen. Damit komplexe Themen besser fassbar werden, wird sie vielleicht bemüht sein, gut verständliches Informationsmaterial und Quellenangaben zur weiterführenden Beschäftigung mit diesen in einem virtuellen Raum anzubieten. Quellenangaben und *Hyperlinks* wird sie wahrscheinlich auf deren Verständlichkeit und deren Korrektheit analysieren, bevor sie jene im Kursbereich veröffentlicht.

6.7. Selbstevaluation

Eine Lehrperson, die fassadenfrei, echt in Lernsituationen ist, Lernende nicht an Bedingungen geknüpfte Wertschätzung entgegenbringt und versucht, diese einführend zu verstehen, kann unterstützend für die kognitive, soziale und emotionale Entwicklung von Lernenden wirken (Tausch und Tausch, 1998, S. 375, vgl.). Diese förderlichen Haltungen zu leben geht einher mit dem Hinhören auf die innere Welt anderer sowie auf die eigene Offenheit für persönliche Erfahrungen und der Auseinandersetzung mit dem eigenen Selbst sowie der bewussten Wahrnehmung und Akzeptanz vielfältiger Gefühle. Lehrpersonen, die sich kontinuierlich größtenteils offen und verteidigungsfrei mit ihrer eigenen Person und Tätigkeit auseinandersetzen, sind wahrscheinlich eher fähig, die Erfahrungen ihrer Erziehungs- und Unterrichtstätigkeit konstruktiv zu nutzen und aus Fehlern zu lernen (Tausch und Tausch, 1998, S. 377, vgl.).

Echt zu werden, „*das Selbst zu sein, das man in Wahrheit ist*“, stellt einen Prozess, eine Richtung dar (Rogers, 1973/2004, S. 164, vgl.), (Rogers, 1983, S. 39, vgl.). Sieht sich die Lehrperson in diesem Prozess, als Lernende/r, übernimmt sie Verantwortung für

sich selbst und ihre Entscheidungen, insbesondere im Bezug auf ihre eigenen Ressourcen und Grenzen, persönliche Vorlieben und weitere Möglichkeiten. Sie bewertet selbst, wie umfangreich sie ihre Ziele erreicht. Evaluation von Aussen wird zu Feedback, das sie für die kontinuierliche persönliche Weiterentwicklung nutzen kann (Aspy, 1972, S. 8, vgl.), (Barrett-Lennard, 1998/2007, S. 188, vgl.).

Anonyme Feedbackfragebögen oder Notizen von Lernenden, in welchen jene spontane Gefühle und Gedanken in strukturierter oder nicht strukturierter Weise ausdrücken, bieten beispielsweise Möglichkeiten, um sich mit dem eigenen Verhalten in Lernsituationen und damit, wie Lernende dieses empfinden, bewusst auseinanderzusetzen. Gespräche zwischen Lernenden und der Lehrperson, in welchen einander offen, verteidigungsfrei und mit Verständnis für den Bezugsrahmen des/r Anderen begegnet werden kann, können unterstützend für die Persönlichkeitsentwicklung der Beteiligten wirken (Tausch und Tausch, 1998, S. 384/385, vgl.), (Teml und Teml, 2006, S. 130/131, vgl.). Gespräche zwischen Kolleg/innen etwa nach Seminarblöcken oder Unterrichtseinheiten, bei welchen offen, respektvoll und einführend verstehend miteinander umgegangen wird, können wahrscheinlich als förderlich für die persönliche Entfaltung der Beteiligten erlebt werden.

Die Formulierung persönlicher Entwicklungsziele und die Verfolgung dieser in einem Tagebuch oder „*Didaktik-Heft*“ kann die Reflexion eigener Erfahrungen, Handlungsweisen und des eigenen Fühlens in Lernsituationen unterstützen (Teml und Teml, 2006, S. 18/19, vgl.).

Die Auseinandersetzung mit dem Erziehungsverhalten von Personen, welche die „*core conditions*“ in Lernsituationen leben, kann förderlich für die eigene Entwicklung sein. Videoaufzeichnungen von fazilitativen Interaktionen in Lernsituationen können hierfür herangezogen werden (Tausch und Tausch, 1998, S. 384, vgl.).

Aufnahmen des eigenen Verhaltens in Lernsituationen in Video- oder Audioformat bieten vielfältige Optionen der Selbstevaluation und schaffen Grundlagen für die offene Auseinandersetzung mit dem eigenen Erleben.

Derartige Aufnahmen können etwa nach den vier von Tausch und Tausch definierten Dimensionen Achtung, Verstehen, Echtheit und förderliche, nicht-dirigierende Tätigkeiten von Kolleg/innen, Lernenden oder außenstehenden Beobachter/innen sowie durch die Lehrperson selbst untersucht werden (Tausch und Tausch, 1998, S. 386, vgl.). Weiters kann das Verhalten in Lernsituationen mit Hilfe der Carkhuff-Skalen, in welchen die Momente Empathie, Kongruenz und bedingungslose, positive Wertschätzung, wie diese von Rogers formuliert werden, für therapeutische Situationen operationalisiert sind, oder Aspy's Skalen für „*in-service training for facilitating interpersonal conditions*“, in welchen die Carkhuff-Skalen für den Bereich des Unterrichts adaptiert sind, erforschen (Aspy, 1972, S. 9, vgl.). „*Entscheidend ist: Lehrer, Erzieher und Studierende setzen sich mit diesen Fremdeinschätzungen und Selbsteinschätzungen auseinander, [...] (Tausch und Tausch, 1998, S. 386, vgl.)*“

Darüber hinaus kann eine Mikroanalyse der aufgezeichneten Lernsituation durchgeführt werden. Die wichtigsten Merkmale einer Mikroanalyse von Verhalten in Lernsituationen sieht Angelika C. Wagner in folgenden Aspekten (Wagner, 1976a, S. 95, vgl.):

- „Sie geht sehr detailliert vor.“
An Stelle globaler Einschätzungen werden einzelne Elemente genauer betrachtet, die zum Gesamtbild beitragen.
- „Sie geht von vorgegebenen Kategorien aus (*das schließt nicht aus, daß die Kategorien selbst erarbeitet sein können*), die die Aufmerksamkeit auf bestimmte normalerweise nicht bewußte Dimensionen des Unterrichts lenken.“
- „Sie führt häufig unmittelbar zu Verhaltensänderung, [...]“
Ist entsprechende Motivation gegeben, kann Verhaltensänderung angestrebt werden.
- „Sie bezieht sich gleichermaßen auf Lehrer- wie Schülerverhalten, *denn das Verhalten des Lehrers wird ebenso stark durch das Verhalten der Schüler beeinflusst wie umgekehrt.*“

Für einige Kategoriensysteme konnte gezeigt werden, dass Lehrpersonen nach Mikroanalysen an Hand dieser ihr Verhalten im Vergleich zu Personen einer Kontrollgruppe signifikant änderten (Wagner, 1976a, S. 95/96, vgl.).

Informationen, die Lernenden beispielsweise durch Materialien oder bei von der Lerngruppe gewünschten Vorträgen zur Verfügung gestellt werden, können bezüglich ihrer Verständlichkeit von der Lehrperson selbst evaluiert werden (Tausch und Tausch, 1998, S. 387, vgl.).

Personenzentrierte Seminare, Kurse und Gruppengespräche können Situationen darstellen, in denen Teilnehmer/innen Erfahrungen im empathischen Verstehen und Verstandenwerden durch andere machen können und sich mit ihren eigenen Einstellungen und Werthaltungen, sofern die Atmosphäre nicht als Bedrohung für das Selbst wahrgenommen wird, intensiv auseinandersetzen können (Tausch und Tausch, 1998, S. 386/387, vgl.), (Teml und Teml, 2006, S. 37, vgl.).

7. Computertechnologie zur Unterstützung signifikanten Lernens

„Deep experiences with deep ideas help grow deep people. And not just deep people, but people who are less easily fooled in a wide variety of areas (Kay, 2003, S. 2).“

7.1. Definitionsversuche

Mit dem eLearning Hype, welcher in den späten 1990er Jahren von der Wirtschaft ausgehend eingesetzt hatte, entstand eine riesige Menge an neuen Begriffen, „buzz-words“ - Modewörter, die zuerst unverständlich sind und dann nach und nach durch wiederholten Gebrauch in den allgemeinen Wortschatz übergehen (Reinmann-Rothmeier, 2003, S. 28, vgl.).

Nachfolgend sollen einige Kernbegriffe moderner Informations- und Kommunikationstechnologie näher erläutert werden, welche im Verlauf dieser Arbeit von besonderer Bedeutung sind.

7.1.1. Neue Medien

Der Begriff Medium ist in unterschiedlichen Disziplinen vielseitig definiert. Einheitlich an allen vorhandenen Definitionen ist, dass Medien eine Art „Mittlerrolle“ zukommt (Reinmann, 2008, S. 74, vgl.).

Synonyme für neue Medien sind die Begriffe digitale Medien oder neue Informations- und Kommunikationstechnologie, in dieser Arbeit auch moderne Informations- und Kommunikationstechnologie. Neue Medien zeichnen sich durch Interaktivität, Multimedialität und Simulation, sowie durch die Ermöglichung von Kommunikation und Kooperation über Distanzen hinweg aus (Reinmann, 2008, S. 76, vgl.).

Mit Interaktivität ist gemeint, dass neue Medien zahlreiche Interaktionsmöglichkeiten für Benutzer/innen bieten. Weiters werden hiermit unterschiedliche Rückmeldungs-, Feedbackmechanismen, welche mit Hilfe moderner Kommunikations- und Informationstechnologie realisierbar sind, angesprochen.

Mit Multimedialität ist die Integration und Kombination verschiedener Formen von Medien gemeint, sodass Personen, oft gleichzeitig, über unterschiedliche Wahrnehmungs- und Kommunikationskanäle angesprochen werden (Reinmann-Rothmeier, 2003, S. 31, vgl.). Es geht hierbei einerseits um die jeweilige Kodierung, das verwendete Symbolsystem, zur Präsentation eines Inhalts, und andererseits um die Modalität, angesprochene

Sinneskanäle. Multimedia ist multikodiert, multimodal oder beides. Eine Kombination von Text und Bild ist multimedial, da zwar durch beide visuelle Wahrnehmung angesprochen wird, jedoch unterschiedliche Kodierungen, verbal und pictoral, verwendet werden. Ein Gedicht, das sowohl schriftlich als auch als Vertonung vorliegt, ist multimedial, da mehrere Kodierungen, verbal und auditiv, eingesetzt werden und Seh- als auch Gehörsinn angesprochen werden (Reinmann, 2008, S. 81, vgl.).

Erste Formen multimedialen Lernens kamen durch Computer-Based Training (CBT) auf. Computer-gestützte Trainingsprogramme sind Lernprogramme, die lokal, ohne Anbindung an ein Netzwerk, auf einem Computer ausgeführt werden. Dies können etwa Texte oder Videos mit Multiple-Choice Fragen oder interaktive Animationen sein. Inhalte sind bei derartigen Applikationen eher fest vorgegeben, können aber alternative Zugänge zu Themenbereichen bieten (Kuhlmann und Sauter, 2008, S. 72, vgl.).

Web-based Training (WBT) kann als Erweiterung von CBT über Netzwerke betrachtet werden. Ressourcen sind hierbei nicht lokal auf einer CD-Rom oder einer Festplatte gespeichert, sondern werden über Netzwerke, wie das Internet, bezogen. Eine weitere Komponente, wodurch WBT sich von CBT abhebt, ist die Möglichkeit der Kommunikation und Kooperation mehrerer Lernender über das Web (Derntl, 2005b, S. 15, vgl.).

7.1.2. eLearning

Ursprünglich wurde mit eLearning, auch eLearning, „*electronic learning*“ genannt, elektronisch gestütztes Lernen, etwa über Videos, interaktive Lern-Cd-Roms oder TV-Programme, bezeichnet. Mit zunehmender Popularität des Internets wurde der Ausdruck eLearning häufig mit Lernen in Netzwerken, etwa beim web-unterstützten Lernen, in Verbindung gebracht. Nach und nach etablierte sich eLearning als Begriff für alle möglichen Arten von Lernen mittels elektronischer Medien, unabhängig davon, ob lokal oder über das Internet (Reinmann-Rothmeier, 2003, S. 31, vgl.).

Oft wird eLearning als Überbegriff für Medien- oder Software-gestütztes Lernen verwendet (Derntl, 2005b, S. 13/14, vgl.).

7.1.3. Blended Learning

Blended Learning, auch Distributed Learning, Integrated Learning, Flexible Learning, im deutschen Sprachraum hybrides Lernen benannt, bezeichnet eine Art Lernen, in der eLearning Elemente mit Präsenzsituationen synergetisch zusammenwirken (Reinmann-Rothmeier, 2003, S. 28, vgl.).

Bei Blended Learning werden eLearning-Konzepte und Präsenzlernen in einer Wechselbeziehung gesehen. Das situationsgerechte Zusammenwirken von Präsenz- und Onlinenphasen scheint besonders signifikant für die Effektivität der jeweiligen Lernerfahrung zu sein.

„The challenge is to find the right blend among limitless feasible design possibilities, activity arrangement, and delivery channels, while keeping in mind that a blended lear-

ning design should represent significantly more than just adding on to its face-to-face and online components (Derntl, 2005b, S. 12).“

7.2. eLearning: Vor- und Nachteile

Vorteile von eLearning werden oft mit den Worten „*Anywhere*“, „*Anytime*“ und „*Anything*“ umschrieben, welche auf die Möglichkeiten von ortsunabhängigem, asynchronem, zeitlich versetztem, selbstgelenktem Lernen hinweisen. Die umfassende Freiheit, welche durch die Präposition „*Any*-“ angedeutet wird, unterliegt jedoch Einschränkungen, wie etwa technischen oder netzwerkbedingten Grenzen sowie persönlichen Lernzielen.

„*Anywhere*“ bedeutet, dass bei eLearning überall gelernt werden kann, wo ein Computer oder ein ähnliches Gerät, an dem Lernprogramme benutzbar sind, vorhanden ist. Weiters wird damit auf die Möglichkeit verwiesen, über weite Distanzen hinweg online kommunizieren, kooperieren, lernen zu können, sofern der Anschluss an ein Netzwerk für das jeweilige Gerät, an dem gelernt wird, gegeben ist.

eLearning ist weder an Zeitzonen noch an vorgegebene Tagesabläufe oder Stundenpläne gebunden, sondern kann jederzeit, „*anytime*“, stattfinden, sofern ein geeignetes Gerät, etwa ein Computer mit Lernsoftware, vorhanden ist. Lernende können sich je nach persönlicher Motivation unabhängig von Vorgaben durch eine Lehrperson oder dem Lerntempo anderer nach eigenem Ermessen mit unterschiedlichen Themenkreisen beschäftigen.

Mit „*Anything*“ wird die Vielfalt an Wissen, welche durch moderne Informationstechnologien verfügbar ist, ins Blickfeld gerückt. Lernende können selbstbestimmt zu persönlich bedeutsamen Problemsituationen Recherchen anstellen, relevante Informationen zu eigenen Projekten sammeln, sich zu Interessensgebieten mit anderen Lernenden austauschen.

Um eLearning effizient durchführen zu können, scheint es essentiell, dass Lernende bewusst Lernwege wählen und beschreiten, für eigenes Lernverhalten Verantwortung übernehmen, von sich aus zum Lernen motiviert sind und eigene Lernerfolge selbst beurteilen.

Des weiteren scheint es von Vorteil zu sein, wenn diese über Kapazitäten von unterschiedlichen eLearning Aktivitäten in deren jeweiligen Implementierungsform Bescheid wissen. Sind Lernende mit der Gestaltung eines Benutzer/innen-Interfaces vertraut und ist das jeweilige Lern-Werkzeug zweckvoll nutzbar, können persönliche Potentiale wahrscheinlich umfassender entfaltet werden.

Das Design effektiver, effizienter und gern benutzer Mensch-Computer-Schnittstellen sowie die Minimierung von Fehlerquellen in Implementierungen stellen oft wesentliche Herausforderungen bei der Entwicklung von eLearning Software dar.

7.3. Person-Centered eLearning

Person-Centered eLearning(PCeL) versucht, den person-zentrierten Ansatz im Bezug auf Lernen, wie dieser von Carl Rogers dargelegt wurde, mit Elementen moderner Technologie zu kombinieren.

PCeL zielt darauf ab, ein Klima für signifikantes, ganzheitliches Lernen anzubieten, welches Intellekt, soziale Fertigkeiten sowie Persönlichkeit und Gefühle des/der Lernenden in üblichen curricularen Gegebenheiten anspricht. Technologie wird hierbei zu einem unterstützenden Hilfsmittel und Werkzeug, um die Effizienz von Erfahrungslernen in verschiedener Hinsicht zu steigern.

Durch die Möglichkeit, auf Ressourcen im Web zu verweisen, kann eine unterstützende Lehrperson etwa Anhaltspunkte für die selbstbestimmte Auseinandersetzung mit Themenkomplexen geben ohne umfassende Materialien vorbereiten zu müssen. Besteht die Möglichkeit, signifikantes Lernen fördernde Aktivitäten wie etwa Selbstevaluation, Peer-Evaluation, Feedback, Reflexionen, Vorschläge von Lernenden, Lernverträge, Kontakt zwischen Gruppen und Fazilitator/innen online durchzuführen, können Administration und Organisation erheblich erleichtert werden (Derntl, 2005b, S. 29, vgl.).

7.3.1. Primäre Hypothesen

Nachfolgend sollen die grundlegenden Annahmen, auf welchen PCeL aufbaut, dargestellt werden. Diese zeigen, worin Vorteile der Kombination des person-zentrierten Ansatzes mit moderner Technologie verortet werden können (Motschnig-Pitrik und Mallich, 2002, S. 3, vgl.):

- Im Falle, dass der Computer signifikante Teile des Transfers intellektuellen(z. B. faktischen, prozeduralen, semantischen, Experten-) Wissens übernehmen kann, ist mehr Raum für soziales und persönliches Lernen gegeben (Motschnig-Pitrik und Mallich, 2002, S. 3, vgl.).

Konventionelles Unterrichten und Vortragen, bei dem Lehrende Ziele vorgeben und um Informationsvermittlung bemüht sind, bezieht sich in erster Linie auf die intellektuelle Ebene des Lernens. Bei PCeL wird kognitive Information durch Verweise auf Bücher, Artikel oder online vorhandene Ressourcen bereitgestellt. Der Computer dient dazu, intellektuelle Inhalte durch elektronische Ressourcen weitgehend online zugänglich zu machen, womit den individuellen kognitiven, zeit- und ortsspezifischen Anforderungen der Lernenden begegnet werden kann (Motschnig-Pitrik und Mallich, 2002, S. 4, vgl.). Auch die Organisation von Lerngruppen oder der wechselseitige Austausch von Lernenden zwischen Präsenztreffen sowie das gemeinsame Arbeiten in Lerngruppen kann durch Computertechnologie begünstigt werden. eMails, Chats, Diskussionsforen oder VoIP-Konferenzschaltungen können etwa Kommunikation online vertiefen. Wikis oder Weblogs können das prinzipiell

zeit- und ortsunabhängige gemeinsame Lösen von komplexen Problemsituationen begünstigen.

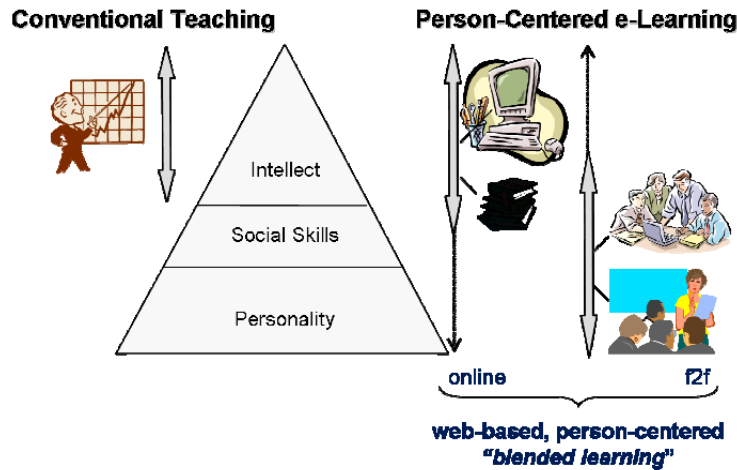


Abbildung 7.1.: Die drei Ebenen des Lernens bei konventionellem Unterricht und bei PCeL, *übernommen aus:* (Derntl, 2005b, S. 31)

Bei Face-to-Face Treffen ist es durch die Verschiebung des Fokus von reiner Wissensvermittlung auf das Ineinandewirken von kognitivem Wissen, sozialen Fertigkeiten und emotionalen Bezügen für eine fasilitativ wirkende Lehrperson leichter möglich, soziales und persönliches Lernen zu unterstützen und Lernen in Gruppen zu fördern. So können in Präsenzeinheiten beispielsweise Gruppenbesprechungen, Diskussionen, Präsentationen von Lernenden oder Fazilitator/innen oder Treffen mit Expert/innen stattfinden (Motschnig-Pitrik und Mallich, 2002, S. 4, vgl.), (Bauer u. a., 2006, S. 9/10, vgl.).

Eine Aufgabe der Lehrperson ist das Vorbereiten vielfältiger Ressourcen, sodass sich Lernende selbstbestimmt mit Inhalten auseinandersetzen und weiterentwickeln können, ein geeignetes Lernklima zu schaffen und Lernende bei der Arbeit in Gruppen oder beim Lösen von echten Problemen zu unterstützen (Derntl, 2005b, S. 30, vgl.).

Derntl hält fest, dass Studierende, welche einen PCeL-Kurs besucht hatten, anschließend folgende Aspekte in etwa gleich bedeutsam und motivierend empfanden (Derntl, 2005b, S. 31/32, vgl.):

- Die Verbesserung professioneller Fähigkeiten
Dieses Element lässt sich auf der intellektuellen Ebene des Lernens zuordnen.
- Kollegiale Zusammenarbeit in Gruppen
Dieses Element lässt sich auf der Ebene sozialer Fertigkeiten verorten.

- Erfahren einer positiven Lernatmosphäre im Kurs
Dieser Aspekt kann der persönlichen, emotionalen Ebene des Lernens zugeordnet werden.
- Je mehr intellektuelles Wissen in elektronischer, gut organisierter, strukturierter und durchsuchbarer Form abrufbar ist, desto effektiver wird PCeL (Motschnig-Pitrik und Mallich, 2002, S. 4, vgl.).
- Je umfangreicher Fazilitator/innen Echtheit, bedingungslose positive Wertschätzung und empathisches Verstehen Lernenden gegenüber leben und auch kommunizieren, desto tiefer werden die Lernprozesse auf den Ebenen des Intellekts, der Fertigkeiten und der Persönlichkeit und desto besser werden die Gesamtergebnisse (Motschnig-Pitrik und Mallich, 2002, S. 4, vgl.).

7.3.1.1. Die richtige Abstimmung von Präsenz- und Onlineelementen

Michael Derntl schlägt vor, die richtige Mischung von Präsenz- und Onlineelementen in einem am PCeL-Konzept orientierten Blended Learning Szenario auf Grund folgender Überlegungen zu bestimmen (Derntl, 2005b, S. 32, vgl.):

1. Umfangreicher Einsatz von Informations- und Kommunikationstechnologie für die Bereitstellung von Ressourcen, Lernunterlagen und Informationen.
2. Wo angemessen, Einsatz von moderner Computertechnologie zur Durchführung von Aufgaben online, welche vor allem interne Prozesse im Lernenden, als Ergebnis von Face-to-Face Erfahrungen oder als Vorbereitung auf solche, betreffen (z. B. Reflexionen, Feedback, Evaluationen, Ausarbeitungen). Derartige Aufgaben müssen nicht notwendigerweise in der Gruppe präsent weitergeführt werden. Informations- und Kommunikationstechnologie kann dabei helfen, jene Aufgaben zu organisieren und zu administrieren.
3. Bei Face-to-Face Treffen können Aufgaben behandelt werden, welche durch interpersonellen Kontakt und vielfältige, unterschiedliche Perspektiven an Qualität gewinnen (z.B. Mitteilen von Zielen, Präsentationen, Ausarbeitungen in Kleingruppen, Encountergruppen). Weiters sind Arbeiten zu erledigen, bei denen es nicht sinnvoll ist, sie online durchzuführen.
4. Face-to-Face Treffen und Onlinephasen wechseln sich ab und ergänzen sich gegenseitig. Präsenztreffen können den Kontext für eine folgende Onlineeinheit bieten oder eine vorhergegangene Onlineeinheit abschliessen. Onlinephasen können für die Vorbereitung auf eine Präsenzeinheit genutzt werden oder Möglichkeiten bereitstellen, um diese virtuell fortzusetzen.

Renate Motschnig geht auf die Aspekte signifikanten, ganzheitlichen Lernens ein, welche in einem Blended Learning Szenario durch interaktive, web-basierte Hilfsmittel unterstützt werden können (Motschnig-Pitrik, 2008b, S. 390/391):

- Das Teilen („*sharing*“) von Ressourcen, wie etwa Lernmaterialien, Fakten, Umständen, Situationen und Prozessen, wird unterstützt. Die als Material vorliegenden Ressourcen können allen Lernenden zugänglich gemacht werden. Weiters können diese kooperativ verändert, vervollständigt oder verbessert werden. Hierdurch kann eine Grundlage an geteiltem („*shared*“) Wissen konstruiert werden, die aus Elementen wie etwa Dokumenten, Links, Folien oder Videos besteht.
- Kooperation über Distanzen sowie interkulturelle Kommunikation können schneller erreicht werden als ohne Online Kontakt.
- Gemeinsam geteilte virtuelle Bereiche, in denen Prozesse reflektiert werden, können dazu genutzt werden, dieselben transparenter zu machen. Des weiteren kann bei nachfolgenden Treffen auf derartige Online Reflexionen Bezug genommen werden, wodurch Kontinuität zwischen Treffen hergestellt werden kann. Gemeinsame Bedeutung kann auch online weiterentwickelt werden.
- Virtuelle Räume ermöglichen es, zurück zu Gruppensituationen zu kommen, diese mit aktueller Bedeutung zu bereichern, deren Relevanz zu bedenken, und sie auf Bereiche ausserhalb der Treffen zu transferieren.
- Web-basierte Kommunikation fördert spontanen Ausdruck von Personen, die in präsenten Treffen eher wenig sprechen, oder, die ein Treffen verpasst haben.
- Es können „*Frameworks*“ für die Organisation von Treffen und Konferenzen angewandt werden.
- Informationsfluss ist generell besser und schneller.

7.3.2. Die notwendigen und hinreichenden Bedingungen in einem technologie-erweiterten Kontext

Anschliessend werden die Bedingungen einer förderlichen Beziehung, wie diese im personenzentrierten Ansatz nach Carl Rogers aufscheinen, in einem technologie-erweiterten Kontext beleuchtet. Darüber hinaus werden diese um Einsichten, welche aus der Synthese moderner Computertechnologie mit personenzentrierter Kommunikation abgeleitet werden können, ergänzt.

Kontakt Es scheint, dass präsenter Kontakt durch die Möglichkeit der gleichzeitigen Wahrnehmung über unterschiedliche Kommunikationskanäle, wie etwa durch Körpersprache, Gestik, Mimik, Sprachfluss oder Sprachmelodie, weitreichender als reiner Onlinekontakt ist. Dieser kann jedoch Präsenzkontakt vertiefen oder ergänzen, indem sich Lernende etwa in symmetrischer Weise austauschen können. Besonders bei der gemeinsamen Erarbeitung von Lösungswegen zu komplexen, echten Problemen, beispielsweise bei der Erstellung oder Abstimmung von Dokumenten, scheint Onlinekontakt förderlich zu wirken (Motschnig-Pitrik, 2006, S. 88/89, vgl.).

Zustand des nächsten möglichen Wachstums Befinden sich Lernende in einem Prozess, mehr über ein Interessensgebiet zu lernen, Kompetenzen zu vertiefen oder sich persönlich weiter entwickeln zu wollen, kann ein personalisiertes Lernklima denselben begünstigen. Die Mischung von Online- und Präsenzeinheiten kann hierbei förderlich wirken. So können etwa motivierte Interaktionen in Präsenzeinheiten die Aneignung intellektuellen Wissens im Web nahe legen oder dadurch ergänzt werden. Neue Perspektiven können sich durch den Zugang zu unterschiedlichen Ansichten, sowohl im Face-to-Face Gespräch mit anderen Lernenden als auch beispielsweise durch den Austausch über Mailing Listen oder Online-Diskussionsforen, eröffnen und mehr Motivation zur weiteren Entwicklung kann freigesetzt werden (Motschnig-Pitrik, 2006, S. 89/90, vgl.).

Echtheit Echte, authentische Lehrpersonen sind sich ihrer Erfahrung in der Lernsituation bewusst und versuchen, mit sich selbst und dem jeweiligen Fachgebiet in Übereinstimmung präsent zu sein. Dies schliesst ein, Lerninhalte in einer Art zugänglich zu machen oder die Auseinandersetzung damit in einer Weise zu fördern, die mit der persönlichen Haltung und den eigenen Fähigkeiten zusammenstimmen und bei denen die Verantwortung gegenüber Lerninhalten und Lernenden reflektiert wird. Computertechnologie bietet zahlreiche Wege, Themenkreise vielfältig zu eröffnen oder Verantwortung mit Lernenden, etwa durch selbstgesteuertes Erarbeiten eines Themenbereichs in einer kleinen Gruppe, zu teilen (Motschnig-Pitrik, 2006, S. 89/90, vgl.).

Durch selbstgelenkte Nutzung von vorbereiteten oder selbst gefundenen, entwickelten Online-Ressourcen und die Möglichkeiten moderner Kommunikationstechnologien kann das Auffinden und das Erarbeiten echter, komplexer Probleme in Teams effizient unterstützt werden. „*In PCeL scenarios, students are to a certain degree free to propose their own topics and problems of interest within a certain context that is supplied by the instructor (or by curricular requirements). Provided with such freedom, students tend to afford more time for elaborations, tend to achieve higher academic results, and also tend to perceive the course mode as more appealing (Derntl, 2005b, S. 33).*“

Kann offenes Feedback gegeben werden, ist es möglich, mehr über die Wahrnehmung der eigenen Arbeit oder der eigenen Person sowie über bestimmte Erfahrungen durch andere zu erfahren und hierdurch zu klareren Einsichten über sich selbst, dem eigenen Wirken in einer Gruppe oder in Bezug auf ein Fachgebiet zu gelangen. Rückmeldun-

gen zur Gestaltung eines Kurses können dazu beitragen, Organisation und Inhalte eines Kurses transparenter zu fassen. Online-Feedbacks oder persönliche Reflexionen etwa in einem Weblog ermöglichen gezielten, überlegten schriftlichen Ausdruck, durch den unter anderem komplexe Zusammenhänge aufgezeigt werden können und auf welchen gegebenenfalls zurückgekommen werden kann (Motschnig und Nykl, 2009, S. 240, vgl.).

Bedingungslose positive Wertschätzung Grundlegende Wertschätzung, die an keine Bedingungen gebunden ist, Respekt gegenüber dem/der Lernenden als Person kann entgegengebracht werden, wenn diese/r bei Entscheidungsprozessen involviert und mitverantwortlich ist, im Rahmen des jeweiligen Fachgebietes persönlichen Interessen nachgehen kann oder die eigene Leistung reflektieren und somit eine Bewertung derselben mitbeeinflussen kann (Motschnig-Pitrik, 2006, S. 91, vgl.). Projektbasiertes Lernen und Lernverträge stellen weitere Möglichkeiten dar, in einem konventionellen curricularen Setting Wertschätzung und Vertrauen gegenüber dem/der Lernenden auszudrücken (Derntl, 2005b, S. 34, vgl.).

Moderne Informations- und Kommunikationstechnologie kann hierbei mehrfach unterstützend wirken. Beispielsweise könnten verschiedene Themen, die in einem Kurs behandelt werden, kurz online vorgestellt werden, bevor die Lerngruppe in einem Diskussionsforum abwägt, auf welche Inhalte besonders einzugehen ist. Bereiche, welche nicht erwähnt sind oder nicht gemeinsam erarbeitet werden, könnten etwa von Interessierten recherchiert und der Lerngruppe in unterschiedlicher Form, zum Beispiel einem Wiki, einem Podcast, einem Video, einem interaktiven Programm, näher gebracht werden. Online durchgeführte Selbstreflexionen und wechselseitige Evaluationen von Teil- oder Abschlussarbeiten in einem Kurs können vielfältige, unterschiedliche Sichtweisen eröffnen.

Einführendes Verstehen Die innere Welt von Lernenden versuchen zu verstehen und in weiterer Folge dementsprechend in Lernsituationen zu agieren schliesst ein, adaptiv auf unterschiedliche Bedürfnisse eingehen zu können. *„Um auf momentane Situationen eingehen zu können, ist die Flexibilität der Lernumgebung von großem Vorteil. Das Zur-Verfügung-Stellen von Links zu aktuellen Materialien und die Einschaltung von Onlineelementen zu Ideenaustausch und Feedback begünstigen eine umfassendere Wahrnehmung von Personen wie auch Situationen (Motschnig-Pitrik, 2006, S. 91).“*

Wahrnehmung Da aus empirischer Perspektive die Wahrnehmung von Echtheit, bedingungsloser positiver Wertschätzung und empathischen Verstehens ein entscheidender Faktor für die Effektivität dieser Bedingungen ist, scheint es angemessen, diesen bei der Durchführung eines am personenzentrierten Ansatz ausgerichteten Kurses kontinuierlich zu evaluieren.

Online-Feedbackforen oder -fragebögen scheinen geeignete Mittel zu sein, um hierzu gezielte Rückmeldungen von Lernenden einzuholen.

Ergänzungen Werden selbstgesteuertes und selbstorganisiertes Lernen in einem technologie-erweitereten Kontext als förderlich empfunden, können die Bedingungen, wie sie von Nykl in Anlehnung an Rogers formuliert wurden, um folgende Bereiche, mit welchen die klassischen Bedingungen in einer Wechselwirkung stehen, erweitert werden:

- *„Die erste Person fördert das gemeinsame Problemlösen und Verfolgen von Zielen in Gruppen oder Teams (Motschnig-Pitrik, 2006, S. 92).“*
Fazilitative Lehrpersonen sind bemüht, ein Lernklima aufrecht zu halten, in welchem sich Lernende austauschen und kooperativ an der Lösung von Problemen arbeiten können. Durch das Einbringen von Arbeiten in Kleingruppen oder von im Team erstellten Webinhalten kann dieser Bedingung beispielsweise entsprochen werden. Wird versucht, das Zusammenwirken in Gruppen zu fördern, kann sich hierbei der Kontakt zwischen Lernenden vertiefen (Motschnig-Pitrik, 2006, S. 92, vgl.).
- *„Die erste Person respektiert die Fähigkeit zur Selbstorganisation und Selbstinitiative der zweiten Person (Motschnig-Pitrik, 2006, S. 94).“*
Diese Bedingung hängt sehr stark damit zusammen, wie weit eine Lehrperson in die Fähigkeiten von Lernenden vertraut, sich selbstbestimmt, selbstorganisiert entwickeln zu können. Es bedeutet, Freiräume zu eröffnen, in welchen persönlichen Interessen innerhalb des jeweiligen Kontextes nachgegangen werden kann oder diese eingebracht werden können, und Lernende dabei zu fördern, diese Freiräume umfassend und bestmöglich zu nutzen. Weiters ist damit gemeint, Lernenden größtmögliche Freiheit bei der Erfüllung von Anforderungen zu geben und diese auf ihren selbstbestimmten Wegen zu begleiten (Motschnig-Pitrik, 2006, S. 94, vgl.).
- *„Die erste Person fördert den Austausch und das Einbeziehen der Erfahrungen aus den Lernprozessen von Individuen, Teams und Gruppen (Motschnig-Pitrik, 2006, S. 94).“*

7.3.3. Das Web als Ressource

Das World Wide Web kann als eine der gehaltvollsten Quellen für Ressourcen in einem personenzentrierten, Blended Learning Kontext betrachtet werden. Fazilitativ wirkenden Lehrpersonen bietet sich an, auf statische Inhalte im Internet via Links zu verweisen oder durch das Zur-Verfügung-Stellen von Artikeln, Vortragsfolien, Tutorials, Fallstudien, Videos, Bildern und Audiomitschnitten selbstgeleitete Auseinandersetzung mit Themenbereichen zu ermöglichen oder in einem Kurs verwendete Materialien online zu ergänzen (Bauer u. a., 2006, S. 7, vgl.). Verweise auf professionelle Webseiten oder Projekthomepages sowie Zusammenstellungen von Inhalten können flexibel organisiert und kontinuierlich auf den neuesten Stand gebracht werden (Motschnig-Pitrik, 2005, S. 9, vgl.).

Unterschiedliche moderne Technologien sind dafür geeignet, in der gigantischen Menge an vorhandener und sich ständig erneuernder Information Lerninhalte und Zusammenhänge zwischen diesen ersichtlich zu machen, sowie auf die je aktuelle Situation hin anzupassen.



Lernenden ist es durch Social Tagging möglich, für sie persönlich relevante Webinhalte unter Begriffe zu kategorisieren und abrufbar zu machen, sowie diese Tagsammlungen mit anderen Mitgliedern einer Lerngruppe zu teilen. Das Organisationsschema der Tags repräsentiert dabei eigene Lernbedürfnisse und -schwerpunkte (Mathes, 2004, vgl.). Oft wird das Zusammenstellen von Folksonomies durch Diskussionsforen, über welche direktes Feedback zu Tags und Links gegeben werden kann, unterstützt. „*The near instant feedback in these systems leads to a communicative nature of tag use Mathes (2004).*“ Durch das Abstimmen von gefundenen Inhalten mit Schlagworten oder Tagsammlungen anderer Mitglieder einer Lerngruppe und den wechselseitigen Austausch über die Zusammenstellungen scheint die gemeinsame Erstellung von Folksonomies kooperatives Lernen zu fördern (Mathes, 2004, vgl.).

Bei Recherchen im Internet können die Schlagwort-Sammlungen anderer Lernender oder der Lerngruppe ähnlich Suchmaschinen eingesetzt werden, um bedeutsames Material finden zu können.

RSS-Feeds, welche abonniert wurden, können herangezogen werden, um spezifische Web-Inhalte auf ihre Aktualität zu prüfen oder, im Falle des Social Taggings, um über neue Stichworte in einer Folksonomy informiert zu sein sowie nachverfolgen zu können, ob neue Informationen zu einem Schlüsselwort zugeordnet wurden. RSS steht für „*Really Simple Syndication*“. Es handelt sich hierbei um ein auf XML, der „*extensible markup language*“ mit der hierarchisch strukturierte Daten in Textform ausgewiesen werden können, basierendes Dateiformat, welches von bestimmten Applikationen, häufig FeedReader genannt, gelesen werden kann. Jene zeigen nach Analyse und Auswertung eines RSS-Feeds, einer RSS-Datei, an, ob beim zugehörigen Webinhalt etwas verändert oder neue Inhalte beigefügt wurden. Lernenden ist es hiermit möglich, Aktivitäten einer großen Menge an Webseiten oder die Entwicklungen rund um ein Schlagwort in übersichtlicher Form mitzuverfolgen.

Ähnlich wie Folksonomies sind Social Bookmarks digitale Lesezeichen, welche von mehreren Mitgliedern einer Lerngruppe durch gemeinsame Indexierung von Webinhalten in einer Browser-Umgebung, also in Applikationen zur Betrachtung von und Interaktion mit Webseiten, erschlossen werden. Auch hier stehen die Personen, welche die Zuordnungen vornehmen, meist in Kontakt und tauschen sich über die jeweiligen Interessensgebiete aus.

Eine weitere Hilfe bei der Suche nach relevanten Informationen zu einem Themenkomplex im Internet stellt neben Suchmaschinen, dem Durchforsten von Website-Klassifikationen, bei welchen Inhalte von Fachpersonal überprüft und geordnet werden, und Social Tagging das Semantic Web dar. Durch dieses können Webinhalte auf deren Bedeutung hin untersucht werden. Das Semantic Web ergänzt das World Wide Web um Ontologien, Metadaten, das sind Daten hinter den Daten im Web, in denen Terme und logische Beziehungen zwischen diesen beschrieben sind (Berners-Lee u. a., S. 4, vgl.). Über das Resource Description Framework können Webinhalten Bedeutungen zugeschrieben werden, welche in Ontologien gefasst werden können (Berners-Lee u. a., S. 3/4, vgl.). Ontologien können etwa die Exaktheit von Suchanfragen erhöhen, da sie Schlüsselwörter in

bestimmte Konzepte einbettet, oder relevante Informationen auf einer Webseite ausweisen (Berners-Lee u. a., S. 4, vgl.). Das Semantic Web ermöglicht Lernenden effektives Suchen nach und Finden von Information zu bestimmten, persönlich bedeutsamen Themenkreisen (Kuhlmann und Sauter, 2008, S. 161, vgl.).

Das Web kann auch dafür verwendet werden, um neue Erkenntnisse zu erarbeiten, festzuhalten und mit anderen Lernenden auszutauschen (Bauer u. a., 2006, S. 8, vgl.). WIKIs und Weblogs fördern etwa neben der Aneignung von Information auch nicht-direktives individuelles und gemeinschaftliches Generieren neuer Inhalte.

7.3.4. Social Network Services als Weg der Begünstigung von Kontakt

Social Network Services sind web-basierte Dienstleistungen, bei welchen Personen ein vollständig, teilweise oder nur für bestimmte Benutzergruppen öffentliches Profil in einem begrenzten System kreieren, eine Liste anderer Benutzer des Services, mit denen sie in Verbindung stehen, angeben und die Listen von Verbindungen dieser anderen Teilnehmer/innen ansehen und durchqueren können (Boyd und Ellison, 2007, vgl.).

Profile sind Webseiten, in welchen sich Mitglieder eines Social Network Services präsentieren, sich selbst darstellen. Manche Anbieter von Social Network Diensten erlauben es Nutzern, ihr Profil mit Bildern, Videos individuell zu gestalten oder den Stil und das Aussehen der Profilseite zu verändern. Bei anderen können Module, Anwendungen, im Profil eingebettet werden (Boyd und Ellison, 2007, vgl.). Die Authentizität, Echtheit bei der Gestaltung derartiger Selbstportraits wird scheinbar von sozialen sowie technischen Bedingungen beeinflusst (Marwick, 2005, zitiert in: Boyd und Ellison, 2007, vgl.), (Skog, 2005, zitiert in: Boyd und Ellison, 2007, vgl.).

Ein besonderes Element einer Profilseite ist die Anzeige von Benutzern des Dienstes, mit welchen man in Beziehung steht. Diese Listen von Freunden, Fans, Nachfolgern, Kontakten enthalten Links zu den Profilen der darin angegebenen Teilnehmer/innen. Freunde werden oft in einer bi-direktionalen Weise zu diesen Listen hinzugefügt, indem Anfragen gesendet und diese bestätigt werden, bevor eine Verbindung hergestellt wird (Boyd und Ellison, 2007, vgl.).

Oft wird bei Social Network Diensten die Möglichkeit bereitgestellt, Kommentare auf Profilseiten eines/r Freundes/in zu hinterlassen. Bei vielen Social Network Webseiten können auch private Mitteilungen zwischen Mitgliedern des Dienstes ausgetauscht werden.

Abgesehen von diesen sehr häufig vorhandenen Komponenten unterscheiden sich Social Network Services stark in deren Funktionen und Benutzergruppen. Manche ermöglichen das Tauschen von Bildern oder Videos, bei anderen sind Möglichkeiten gegeben, Weblogs zu führen, oder über implementiertes Instant Messaging, einer Technologie, bei der angezeigt wird, welche der Personen auf der eigenen Freundesliste gerade online ist, und Nachrichten an Personen, die gerade online sind, verschickt werden können, in Verbindung zu stehen (Kuhlmann und Sauter, 2008, S. 108, vgl.), (Boyd und Ellison, 2007, vgl.).

Häufig wird in Fachliteratur im Bezug auf Social Network Services von Social Networking gesprochen. Networking würde darauf verweisen, dass in derartigen Web-Umgebungen Fremde kennengelernt werden und sich so ein soziales Netzwerk entwickelt. Zahlreiche Untersuchungen zeigen jedoch, dass Social Network Services eher selten genutzt werden, um jemanden kennenzulernen. Viel eher werden derartige Dienste in Anspruch genommen, um mit Personen, welche man auch offline kennt, in Kontakt zu bleiben (Haythornthwaite, 2005, zitiert in: Boyd und Ellison, 2007, vgl.), Lampe u. a. (2007), Steinfeld u. a. (2008), (Subrahmanyam u. a., 2008, S. 430/431, vgl.), (Pempek u. a., S. 2, vgl.). Es werden etwa mit engen Freunden gemeinsame Vorhaben geplant und es wird versucht, mit Freunden, die man selten sieht, in Verbindung zu bleiben (Lenhard und Madden, zitiert in: Subrahmanyam u. a., 2008, S. 421, vgl.), (Wiley und Sisson, zitiert in: Pempek u. a., S. 7), (Subrahmanyam u. a., 2008, S. 431, vgl.). Häufig wird selektiv mit verschiedenen Menschen, welche man offline kennt, interagiert. Es scheint, als würde dies dazu beitragen, dass offline bereits existierende Beziehungen intensiviert werden, welche in einem Face-To-Face Kontext möglicherweise nicht besonders ausgeprägt sind (Subrahmanyam u. a., 2008, S. 432, vgl.).

Weiters kann angenommen werden, dass bei der Kommunikation über Social Network Webseiten oft Angelegenheiten aus dem eigenen Leben aufgegriffen werden und darüber mit Menschen, welche man auch aus offline Situationen kennt, gesprochen wird. Diese Kommunikation wird an deren Möglichkeiten, etwa das Erstellen eines öffentlichen Profils, Vertiefung von Online-Kontakt mit zahlreichen Menschen auf der ganzen Welt, bewusste Gestaltung klarer Formulierungen, Austausch von Vorlieben, Bildern, Videos und anderem, als auch an deren Grenzen, etwa die Begrenzung des Ausdrucks auf wenige Kommunikationskanäle, meist nur schriftliche Form, das Fehlen direkter, offener, sichtbarer Interaktionen, das Fehlen von Mimik, Gestik oder Körpersprache, angepasst durchgeführt (Subrahmanyam u. a., 2008, S. 432, vgl.), (Motschnig und Nykl, 2009, S. 219-221, vgl.).

In einer Studie zum Verhalten von US amerikanischen Jugendlichen und jungen Erwachsenen auf Social Network Webseiten konnte festgestellt werden, dass Beobachten und Kommentieren von Benutzerprofilen häufig durchgeführte Aktivitäten junger Erwachsener auf derartigen Seiten sind. Dies scheint dabei zu helfen, über Freunde, Verwandte, Familienmitglieder und andere Personen, den Ereignissen in deren Leben und deren online Interaktionen mit anderen informiert zu bleiben (Subrahmanyam u. a., 2008, S. 431, vgl.). Student/innen bei einer anderen US Studie waren zwei mal häufiger gewillt, Kommentare auf Profilseiten zu hinterlassen, als private Nachrichten auszutauschen (Pempek u. a., S. 25, vgl.).

Social Network Services bieten die Möglichkeit, mit Gruppen von Freunden in Verbindung zu bleiben, Feedback über sich selbst zu erhalten, eigene Interessen und Vorlieben mit anderen auszutauschen (Pempek u. a., S. 6, vgl.). Derartige Dienste scheinen von Jugendlichen und jungen Erwachsenen als Werkzeuge genutzt zu werden, um sich selbst auszudrücken, durch Feedback mehr über sich selbst zu erfahren und sich in Beziehung

zu anderen zu begeben (Stern, 2004, zitiert in: Pempek u. a., S. 6, vgl.), (Valkenburg u. a., 2005, zitiert in: Pempek u. a., S. 6, vgl.).

Diese Annahme wird gestützt durch Erkenntnisse aus einer Untersuchung, in der festgehalten werden konnte, dass Studierende mit einem weniger gefestigten Selbstkonzept häufiger gewillt waren, das Internet zu benutzen (Matsuba, 2006, zitiert in: Pempek u. a., S. 29, vgl.). In einer niederländischen Studie konnte gezeigt werden, dass die Art und Weise, in welcher Feedback zu persönlichen Informationen, die auf Profilseiten zugänglich waren, gegeben wurde, bei Mitgliedern des benutzten Social Network Dienstes im Alter von 10 bis 19 Jahren in direkter Beziehung zu deren Selbstachtung stand (Valkenburg u. a., 2006, zitiert in: Pempek u. a., S. 8, vgl.).

Trotz der Einschränkungen, welchen Kommunikation in Social Network Webseiten unterworfen ist, können in diesen Grenzen Grundhaltungen wie Echtheit, positive Wertschätzung oder einführendes Verstehen ausgedrückt werden. Motschnig geht davon aus, dass Online-Kommunikationspartner/innen, die *„durchschnittlich empfindsam und kongruent sind, den computervermittelten Ausdruck der personenzentrierten Haltungen zumindest in geringem Ausmaß wahrnehmen (Motschnig und Nykl, 2009, S. 225)“* können und dazu neigen, diese in ihren Rückmeldungen reziprok zu vermitteln (Motschnig und Nykl, 2009, S. 225, vgl.). Fließen personenzentrierte Grundhaltungen in die Kommunikation mit Hilfe von Computern ein und können diese wechselseitig von Kommunikationspartner/innen wahrgenommen werden, scheint förderliche Kommunikation zwischen den jeweiligen Gesprächspartner/innen möglich zu sein, welche persönliche Weiterentwicklung unterstützen kann (Motschnig und Nykl, 2009, S. 233, vgl.).

Social Network Services werden häufig benutzt, um Kontakt mit Personen, welche man kennt, aufrecht zu halten. Sie werden als unterstützendes Werkzeug angewandt, um etwa Vorhaben mit nahestehenden Freunden zu planen, mit anderen Bekannten, welche man nicht sehr oft sieht, in Verbindung zu bleiben oder um Kontakte in einer Weise online zu intensivieren, wie es offline nicht derart möglich wäre.

Jugendliche und junge Erwachsene sehen in derartigen Dienstleistungen Möglichkeiten, Feedback über sich selbst zu erhalten und sich zu entwickeln.

Da es sich beim Schreiben von Kommentaren oder privaten Nachrichten an andere Teilnehmer/innen einer Social Network Seite um Computer-vermittelte Kommunikation handelt, ist der Ausdruck personenzentrierter Grundeinstellungen in begrenzter, von direkter Kommunikation verschiedener Weise, etwa durch die bewusste Verwendung passender, einfühlsamer, aussagekräftiger Worte, möglich. Persönliches Wachstum fördernde Kommunikation scheint über Social Network Webseiten möglich zu sein. Diese Annahme könnte durch weitere Forschung gestützt werden. Wie sehr ein Profil authentisch ist, Echtheit vermitteln kann, stellt einen noch wenig untersuchten Bereich dar. Soziale und technische Faktoren scheinen Auswirkungen auf die Authentizität von Profilen zu haben. Weiters wäre interessant, welche Wirkungen förderliche, personenzentrierte Online-Kommunikation über Social Network Services auf Beziehungen online und offline haben.

In Lerngemeinschaften könnten Social Network Services eingesetzt werden, um Kontakt zwischen Teilnehmer/innen eines Kurses zu ermöglichen. Darüber hinaus scheinen derartige Dienstleistungen Räume vielfältiger, persönlicher Entwicklung zu sein und zur Vertiefung von offline Beziehungen genutzt werden zu können.

7.3.5. Transparentes Kurs-Design

Im nachfolgenden Abschnitt werden verschiedene Wege vorgestellt und diskutiert, wie moderne Informations- und Kommunikationstechnologie dazu beitragen können, Aktivitäten, Zielsetzungen, Wertungen in personenzentrierten Lernumgebungen in klarer, transparenter, verständlicher Form auszuweisen, kognitiven als auch emotionalen Austausch über diese zu fördern, flexible Gruppen- und persönliche Entwicklungsprozesse innerhalb gegebener Rahmenbedingungen zu ermöglichen sowie reflexive Erweiterung und Verbesserung von Lernangebot auf Basis des personenzentrierten Ansatzes zu etablieren.

7.3.5.1. Kurs-Homepage

Ein wichtiges Element, um Ziele, Anforderungen, Aufgabenstellungen, Meilensteine und ähnliches transparent und offen anzuführen, stellt die Webseite eines Kurses dar. Informationen zur Lehrveranstaltung, wichtige Termine und Ergebnisse von Recherchen, Präsentationen oder Entwicklungen Lernender können in elektronischer Form abrufbar gemacht werden. Weiters können Zugänge zu Webservices gestaltet werden, welche gemeinsames Arbeiten an komplexen Problemen, Diskussionen und wechselseitiges Feedback ermöglichen.

In Blended Learning Umgebungen ist in Präsenzeinheiten mitunter darauf hinzuweisen, dass sich etwa Kurstermine oder Richtlinien für Abgaben auf der Homepage befinden (Motschnig-Pitrik, 2004, S. 11, vgl.). Informieren sich Lernende laufend über organisatorische Gegebenheiten oder Änderungen den gesamten Kurs oder Teilaspekte desselben betreffend, kann Kommunikation zwischen den Teilnehmer/innen eines Kurses präsent und online an Effizienz gewinnen (Motschnig-Pitrik, 2005, S. 10, vgl.).

7.3.5.2. PCeL Patterns

Die Modellierung von Blended Learning Kursen, welche am personenzentrierten Ansatz orientiert sind, anhand von Patterns, kann Transparenz im Bezug auf mögliche Umsetzungsvarianten eines effektiv lernförderlichen Klimas innerhalb gegebener Rahmenbedingungen schaffen.

Die Anwendung von Patterns, die konzeptuelle Modellierung unterschiedlicher Lernszenarien, baut auf Überlegungen zu Lerntheorien und didaktischen Grundlagen, die in Betracht von Inhalten und Grenzen eines Kurssettings bedeutungsvoll erkannt werden, auf und fördert den zweckvollen Einsatz von eLearning Technologien in Lernsituationen. Modelle von Kursszenarien können im Zuge von Action Research Zyklen untersucht und,

indem Patterns und deren Beziehungen zueinander innerhalb eines Kursdesigns angepasst, erweitert, verändert werden, immer weiter verfeinert werden (Derntl, 2005b, S. 90/91, vgl.).

Eines der ersten Fachgebiete, in denen Patterns verwendet wurden, war die Gebäude- und Städte-Architektur in den 1970er Jahren. Viele Autor/innen beziehen sich heute auf den Architekten Christopher Alexander, wenn sie über das Aufkommen von Patterns berichten. Dieser definiert Patterns wie folgt: „*Each pattern describes a problem which occurs over and over again in our environment and then describes the core of the solution to that problem, in such a way that you can use this solution a million times over without ever doing it the same way twice* (Alexander u. a., 1977, S. 40, zitiert in: Derntl, 2005).“

Später wurden Patterns in verschiedenen anderen Disziplinen, etwa im Bereich des Software Engineering oder in der Pädagogik, entwickelt. Die Kernaspekte von Patterns können bereits in Alexanders Beschreibung gefunden werden (Derntl, 2005b, S. 40, vgl.):

- Patterns werden an häufig wiederkehrenden Problemen in unserer Umwelt gebildet, wobei diese nie gleich sind, Teile ihrer Struktur und ihrer immanenten Kräfte aber gemeinsam haben.
- Das Ziel der Beschreibung von Patterns ist die Bestimmung von wesentlichen Lösungswegen zu einer Reihe von Problemen, welchen gewisse Eigenschaften gemeinsam sind. Beschriebene Lösungswege sind nicht an einzelne, bestimmte Probleminstanzen gebunden. Weiters wird Wiederverwendbarkeit beim Lösen von Problemen unterstützt.
- Patterns sind nicht nur Lösungen, sondern geben auch an, wann sie am besten eingesetzt werden.

Ansätze der Verwendung von Patterns in anderen Fachgebieten heben weitere Facetten von Patterns hervor (Derntl, 2005b, S. 41, vgl.):

- Benennung und Evaluation eines relevanten Designs
Durch die Benennung relevanter Design-Konzepte kann ein gemeinsames Vokabular aufgebaut werden, welches die Effektivität des gemeinsamen Austauschs über Design-Konzepte, welche zuvor bekannt, aber unbenannt waren, deutlich erhöht.
- Abstraktion einer konkreten, wiederkehrenden Form
- Spezialisierung abstrakter Beschreibungen von Problemen und Lösungen für bestimmte Situationen
- Normativer Wert von Patterns
Dieser rechtfertigt die Nachbildung von Patterns. Jener Aspekt steht im Einklang mit der Forderung nach Wiederverwendbarkeit von Patterns.

- Patterns als „*best practices*“

Patterns beschreiben qualitativ hochwertige Musterlösungen.

Patterns können auf unterschiedliche Weise miteinander kombiniert werden, um Lösungswege für komplexe Problemlagen abzubilden. Übliche Ansätze hierfür sind die Verwendung einer Pattern-Sprache, Pattern-Kataloge, Patternsysteme und Pattern-Handbücher (Derntl, 2005b, S. 42, vgl.). Durch das In-Beziehung-Setzen verschiedener Patterns miteinander können Lösungen für vielfältige Probleme dargestellt werden. Durch das Teilen von Problemen in zusammenwirkende Sub-Probleme bei der Verknüpfung von Patterns kann Komplexität reduziert und letztlich mehr Klarheit geschaffen werden (Derntl, 2005b, S. 42/43, vgl.).

„Generally, the more inter-related patterns at smaller scale are available, the higher will be the number of possible combinations of patterns, which increases the potential number of problems that can be solved (Derntl, 2005b, S. 43).“ Die verschiedenen Ansätze der Organisation von Patterns haben das gemeinsame Ziel, den/die jeweilige/n Benutzer/in derselben dabei zu helfen, geeignete Patterns oder Patternklassen für ein bestimmtes Problem zu finden (Derntl, 2005b, S. 48, vgl.).

Viele Pattern-Ansätze haben eine eigene Form der Repräsentation von Patterns entwickelt. Eine derartige Repräsentationsform ist beschreibbar als eine bestimmte Anzahl an sichtbaren, unterscheidbaren Elementen und deren Beziehungen zueinander (Derntl, 2005b, S. 55, vgl.). Grundelemente, welche Patterns deren Definition entsprechend zukommen, lassen sich bei all diesen Ansätzen vorfinden: die Beschreibung einer Problemsituation, des jeweiligen Kontexts, ein Lösungsweg, eine passende Benennung und eine Art Anleitung zur Anwendung des Patterns (Derntl, 2005b, S. 55/65, vgl.). Manche Repräsentationsformen sind dabei in Prosa verfasst, andere wie Vorlagen, welche betitelte Sektionen beinhalten, gestaltet (Derntl, 2005b, S. 55, vgl.).

Lea schlägt sechs Eigenschaften oder Qualitäten vor, an welchen hochwertige Patterns ausgemacht werden können sollen (Lea, 1994, zitiert in: Derntl, 2005, S. 59, vgl.):

- Kapselung
Jeder Pattern ist unabhängig, präzise formuliert und bezieht sich auf ein wohldefiniertes Problem sowie dessen Lösung.
- Generativität
Jeder Pattern beschreibt einen für sich stehenden Prozess der Konstruktion von Verwirklichungen
- Equilibrium
Jeder Pattern identifiziert eine Invariante und das Equilibrium liefert den Grund für jeden Schritt
- Abstraktion
Jeder Pattern ist eine Abstraktion praktischer Erfahrung oder theoretischen Wissens; generell im gegebenen Kontext, aber nicht unbedingt universal.

- Offenheit
Pattern Hierarchien sind offen, da sie weder einen obersten noch untersten Teil haben; sie können durch Verfeinerungen und Erweiterungen detailreicher gemacht werden.
- Kombinierbarkeit(original: „*Composibility* (Derntl, 2005b, S. 59)“)
Patterns sind hierarchisch aufeinander bezogen, wobei grobkörnige Patterns feinkörnigen übergeordnet sind, mit diesen in Beziehung stehen und diese begrenzen.

Die Erfahrungen, die Verfasser/innen wie Benutzer/innen von Patterns in deren Anwendung in Fachbereichen haben, ist bedeutsam für die Effektivität derselben (Derntl, 2005b, S. 59, vgl.).

Visuelle Modellierung Die PCeL Patterns, welche an der Universität Wien entwickelt wurden, bauen auf der Technik der konzeptuellen Modellierung auf. Konzeptuelle Modellierung ermöglicht es, komplexe Situationen, Probleme durch damit in Beziehung stehende Konzepte visuell zu repräsentieren.

Ein Modell ist als Repräsentation oder Abstraktion von Aspekten eines Originals, wobei die Komplexität der Eigenschaften und Beziehungen desselben reduziert und verschiedene Betrachtungsweisen überlegt werden, beschreibbar (Derntl, 2005b, S. 66, vgl.). Ein „*gutes*“ Modell wird nach Firesmith bedacht auf nachfolgende Prinzipien erstellt (Firesmith, 1993, S. 103, zitiert in: Derntl, 2005, S. 67, vgl.):

- Abstraktion
Ein „*gutes*“ Modell repräsentiert essentielle Charakteristiken und Verhaltensweisen modellierter Entitäten.
- Vollständigkeit
Es wird sichergestellt, dass alle wesentlichen Abstraktionen gezeichnet sind.
- Übereinstimmung
Die korrekte Erstellung korrekter Modelle ist übereinstimmend.
- Unabhängigkeit
Es wird darauf geachtet, dass zwischen Modellen geringe Koppelung vorherrscht und belanglose Information verborgen wird, wodurch Verständnis erleichtert werden kann.
- Lokalisierung
Es wird sichergestellt, dass alle wesentlichen Charakteristiken einer Entität für die Modellierung derselben verwendet werden.
- Modularität
Komplexität und Größe eines Modells werden kontrollierbar gehalten.

- Uniformität

Konsistenz bei der Modellierung wird zwischen verschiedenen Modellen gewährleistet.

Ein konzeptuelles Modell ist ein formales Modell, bei dessen Erstellung eine geschlossene, begrenzte grafische Notation, welche eindeutige Entsprechungen zwischen einem Konzept und dessen grafischer Repräsentation ermöglicht, verwendet wird. Konzeptuelle Modelle sind häufig in Graphen angegeben, in denen Knoten mit Kanten verbunden sind (Derntl, 2005b, S. 67, vgl.). Modelle können in statische und dynamische Modelle unterteilt werden, wobei statische Modelle die Struktur des Bereichs einer Modellierung darstellen, während dynamische Modelle den Fluss von Ereignissen und Interaktionen innerhalb dieser Struktur wiedergeben (Derntl, 2005b, S. 68, vgl.).

UML Für die Darstellung und Zusammensetzung von PCeL Patterns wird UML, die „*Unified Modeling Language*“, verwendet. Die UML ist eine durch die OMG, die „*Object Management Group*“, einer Vereinigung von zahlreichen Unternehmen, unter anderen IBM und Sun, standardisierte, objekt-orientierte Modellierungssprache, bei der Schlüsselbegriffe und deren Zusammenhänge in geometrischen Formen dargestellt werden. 1997 wurde UML 1.0 standardisiert, seit 2005 gibt es UML 2.0 (Watson, S. 2, vgl.).

Objekt-Orientierung macht es möglich, Modelle von beinahe jeder Form komplexer Systeme zu konstruieren (Derntl, 2005b, S. 68, vgl.). Ein Objekt kann definiert werden als „*abstraction that models all relevant aspects of a single tangible or conceptual entity or thing from the [...] solution space (Firesmith, 1993, S. 29, zitiert in: Derntl, 2005, S. 68).*“ Durch Klassifizierung werden abstrakte Repräsentationsformen von Objekttypen geschaffen. In Klassen werden Arten von Objekten generisch beschrieben, deren Eigenschaften und Verhaltensweisen offengelegt.

Durch Instanzierung werden konkrete Objektinstanzen aus den abstrakten Beschreibungen in Objektklassen erzeugt. Die Eigenschaften dieser Instanzen können Werte annehmen, deren Operationen aufgerufen und durchgeführt werden (Derntl, 2005b, S. 68/69, vgl.).

Grundlegende Konzepte von Objekt-Orientierung sind (Derntl, 2005b, S. 70/71, vgl.):

- Abstraktion

Abstraktion ist ein Konzept, das dem der Klassifizierung sehr nahe kommt. Klassifizierung unterstützt Abstraktion. Nicht konkrete Werte von Eigenschaften oder bestimmte Ereignisse werden beobachtet, sondern der Fokus wird darauf gelegt, ähnliche Gegebenheiten, welche wesentliche Aspekte und Funktionsweisen gemeinsam haben, auszumachen.

- Kapselung

Kapselung ermöglicht es, gewisse Objekt-Attribute vor anderen Objekten, mit denen ein Objekt interagiert, zu verbergen. Objekt-interne Information kann nur über öffentliche Operationen oder Eigenschaften desselben erreicht werden. Durch diese

Trennung von öffentlichem Interface und interner Repräsentation wird die Handhabung von Zusammenwirken, Wiederverwendung, Veränderung und Co-Existenz von Objekten erleichtert.

- Vererbung
Durch Vererbung werden alle Eigenschaften und Verhaltensweisen eines Konzepts an dessen Kinder übertragen. Diesen können eigene Eigenschaften und Verhaltensweisen zu den übernommenen hinzugefügt werden. Meist können Teile der übernommenen Eigenschaften und Verhaltensweisen überschrieben werden. Kinder-Klassen werden auch Spezialisierungen genannt, Eltern-Klassen Generalisierungen.
- Polymorphie
Polymorphie beschreibt die Fähigkeit, in vielfachen Formen zu erscheinen. In verschiedenen Klassen können unterschiedliche Operationen definiert werden, die in gleicher Weise aufrufbar sind. Bei einem derartigen Aufruf reagieren instanzierte Objekte je nach Kontext mit den in den jeweiligen Klassen festgelegten Verhaltensweisen (Fit, 1999, S. 5, vgl.). „An operation which is defined in a specific class context may result in different behavior in any compliant context, e.g., in objects of different sub-classes (Derntl, 2005b, S. 71).“

Modelle in UML sind vollständige Abstraktionen bestimmter Aspekte eines Zielsystems. Diagramme dienen als Projektionen von Modellaspekten. Durch den Einsatz unterschiedlicher Arten von Diagrammen, mit Hilfe deren jeweils andere Bereiche hervorgehoben werden können, werden verschiedene Perspektiven auf ein komplexes Modell eröffnet.

UML 2.0 stellt insgesamt 13 Diagrammtypen zur Verfügung, welche je einer von drei Kategorien zugeordnet sind:

- Strukturdiagramme: Klassendiagramme, Objektdiagramme, Komponentendiagramme, Diagramme gemischter Struktur, Paketdiagramme, Verteilungsdiagramme
- Verhaltensdiagramme: Use Case Diagramme, Aktivitätsdiagramme, Zustandsmaschinendiagramme
- Interaktionsdiagramme: Sequenzdiagramme, Kommunikationsdiagramme, Zeitdiagramme, Interaktions-Überblick-Diagramme

Für die Erstellung und den Einsatz von PCeL Patterns sind besonders Klassendiagramme und Aktivitätsdiagramme von Bedeutung. In Klassendiagrammen werden Eigenschaften, Funktionen von Patterns und deren Beziehungen zueinander statisch beschrieben. Sie werden eingesetzt, um die Struktur von Systemen darzustellen (Seemann und von Gudenberg, 2006, S. 43, vgl.). Zur Modellierung von Kursszenarien eignen sich besonders Aktivitätsdiagramme, durch welche Abläufe und das dynamische Zusammenspiel von Objekten in einem strukturellen Modell detailliert abbildbar sind (Seemann und von Gudenberg, 2006, S. 27, vgl.). Da im Zuge dieser Arbeit ein am personenzentrierten Ansatz

orientierter Blended Learning Kurs modelliert wird, liegt der Fokus nachfolgend auf der Beschreibung von Aktivitätsdiagrammen.

Vordefinierte, für die Modellierung von PCeL-Szenarien relevante Elemente von Aktivitätsdiagrammen sind (Derntl, 2005b, S. 83-85, vgl.):

- Anfangszustand

Ein gefüllter, schwarzer Kreis markiert einen Beginn eines modellierten Ablaufs.

Start



Abbildung 7.3.: UML Anfangszustand

Bei der Modellierung mit PCeL Patterns hat jede Sequenz genau einen Anfangspunkt. Dieser trägt die Bezeichnung des jeweiligen Ablaufs (Derntl, 2005b, S. 110, vgl.).

- Aktivität („*action state*“)

Diese beschreibt einen Systemzustand, in dem eine Tätigkeit durchgeführt wird. Eine Aktivität wird als ein Rechteck mit abgerundeten Ecken gezeichnet. Meist befindet sich eine kurze Bezeichnung in der Mitte des Rechtecks.

Bei PCeL Patterns können Aktivitäten mehrere eingehende Kanten, auch Übergänge genannt, und exakt eine ausgehende Kante haben (Derntl, 2005b, S. 110, vgl.).



Abbildung 7.4.: UML Aktivität

- Zusammengesetzte Aktivität („*subactivity state*“)

Abläufe können in zusammengesetzten Aktivitäten ausgedrückt werden. Wird eine zusammengesetzte Aktivität ausgeführt, werden die Aktivitäten im deklarierten Aktivitätsdiagramm durchgeführt bis in diesem ein Endzustand erreicht wird. Ähnlich anderen Aktivitäten werden zusammengesetzte Aktivitäten durch ein Rechteck mit abgerundeten Ecken dargestellt. Zur Unterscheidung jener befindet sich bei der

grafischen Darstellung zusammengesetzter Aktivitäten ein Symbol in der unteren rechten Ecke des Rechtecks, das ein eingebettetes Aktivitätsdiagramm repräsentiert.



Abbildung 7.5.: UML Zusammengesetzte Aktivität

- Übergang

Ist eine Aktivität beendet, geht der Kontrollfluss in einem Ablaufmodell zu den an die Aktivität anschliessenden Aktivitäten über. Übergänge werden durch einen schwarzen, soliden Pfeil gekennzeichnet. Zusätzliche Informationen, wie „*trigger events*“, Wächterbedingungen oder Aktivitäts-Bezeichnungen, können angegeben werden. Mit „*trigger events*“ kann angegeben werden, ob und unter welchen Umständen ein Übergang durchgeführt wird. Wächterbedingungen sind semantische Bedingungen oder Einschränkungen, welche in eckigen Klammern spezifiziert werden. Trifft der angegebene Ausdruck zu, findet der jeweilige Übergang statt.

Ist am Ende eines Übergangs ein Sternsymbol(*) angeführt, so bedeutet dies, dass die Aktivität, von welcher der Übergang ausgeht, beliebig oft wiederholt werden kann. Eine Zahl kann anzeigen, wie oft die Aktivität durchgeführt wird (Derntl, 2005b, S. 112, vgl.).

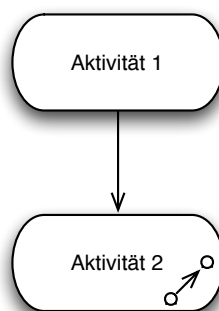


Abbildung 7.6.: UML Übergang

- Gleichzeitige Übergänge

Werden ab einem gewissen Punkt mehrere Aktivitäten in verschiedenen Kontrollflüssen zur gleichen Zeit durchgeführt, kann dies durch gleichzeitige Übergänge repräsentiert werden. Synchronisationsleisten, welche mehrere Quell- und Zielzustände haben können, zeigen Beginn und Ende von gleichzeitigen Übergängen an. Diese werden in Form von waagerechten oder senkrechten schwarzen Linien grafisch dargestellt. Ausgehende Übergänge werden erst begonnen, nachdem alle Eingangsübergänge stattgefunden haben.

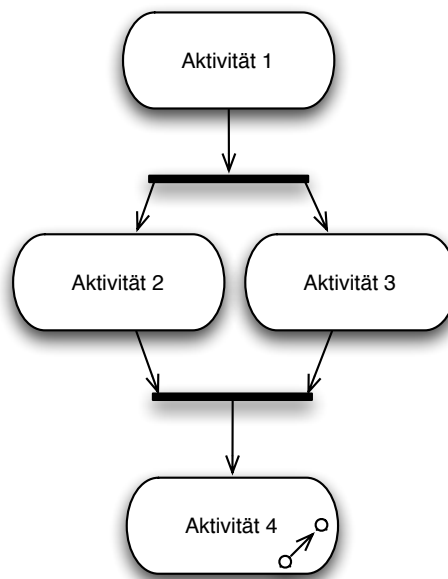


Abbildung 7.7.: UML Gleichzeitige Übergänge

- Entscheidung(Verzweigung)

Entscheidungszustände, welche als Rauten symbolisiert werden, sind Verzweigungen oder Zusammenführungen von Übergängen. Ausgehende Übergänge tragen Wächterbedingungen und werden durchgeführt, wenn die jeweiligen Bedingungen zutreffen. Die Entscheidung ist jedes Mal zu treffen, nachdem ein eingehender Übergang stattfand (Seemann und von Gudenberg, 2006, S. 30/31, vgl.).

Bei der Arbeit mit PCeL Patterns sind diese meist als Fragen formuliert, deren Antworten bei ausgehenden Übergängen angegeben werden (Derntl, 2005b, S. 111, vgl.).

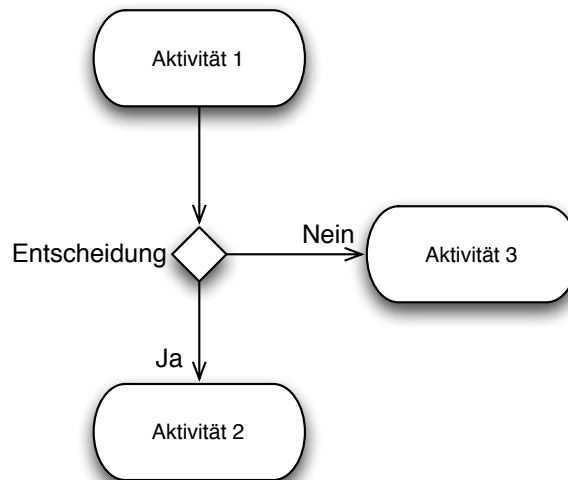


Abbildung 7.8.: UML Entscheidung(Verzweigung)

- Endzustand
Ein hohler Kreis, in dem sich ein kleinerer, schwarzer, gefüllter Kreis befindet, zeigt ein Ende eines Kontrollflusses an.

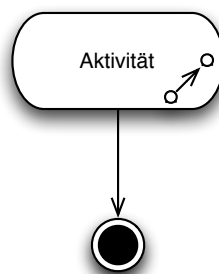


Abbildung 7.9.: UML Endzustand

- Verantwortlichkeitsbereich
Aktivitäten und Übergänge können innerhalb unterschiedlicher Verantwortlichkeitsbereiche von Objekten oder Objektgruppen angeordnet werden. Dies kann etwa so dargestellt werden, dass jedes Objekt, etwa Lehrperson oder Schüler, oder jede Objektgruppe, etwa Schule oder Organisation, als Überschrift einer Spalte an-

gegeben wird, unter der zugehörige Aktivitäten arrangiert werden (Seemann und von Gudenberg, 2006, S. 32, vgl.).

Beim Design mit PCeL Patterns werden derartige Bereiche gestaltet, wenn die Organisation der jeweiligen Abläufe klar und übersichtlich bleibt. Die Namen von Verantwortlichen können auch innerhalb einer Aktivität, gefolgt von einem Doppelpunkt und der Bezeichnung der Aktivität, angegeben werden (Derntl, 2005b, S. 112, vgl.).

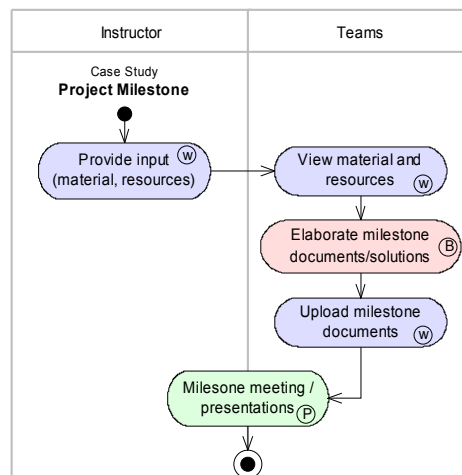


Abbildung 7.10.: UML Verantwortlichkeitsbereiche, *übernommen aus:* (Derntl, 2005a, S. 11)

- Objekte und Objektfluss

Objekte können bei der Gestaltung von Kursszenarien mit PCeL Patterns herangezogen werden, um Dokumente und Inhalte zu repräsentieren, welche innerhalb von Aktivitäten erzeugt werden oder Input für diese sind. Sind Inhalte, welche in einer Aktivität kreiert werden, direkter Input einer nachfolgenden Aktivität, wird dies Objektfluss bezeichnet. Gerasterte Pfeile von der Aktivität, in der Inhalte geschaffen werden, zu den erzeugten Objekten und von diesen zu der Aktivität, für die jene Input sind, zeigen Objektflüsse grafisch an (Derntl, 2005b, S. 111, vgl.).

Bei der Modellierung von PCeL Patterns und dem Design von Kursszenarien kommen einige Erweiterungsmechanismen der UML zum Einsatz (Derntl, 2005b, S. 85-87, vgl.):

- Einschränkungen („constraints“)

„A constraint limits the usage or semantic meaning of the model element to which it is attached (Derntl, 2005b, S. 85, vgl.).“ Beschränkungen werden in geschwungene Klammern gesetzt.

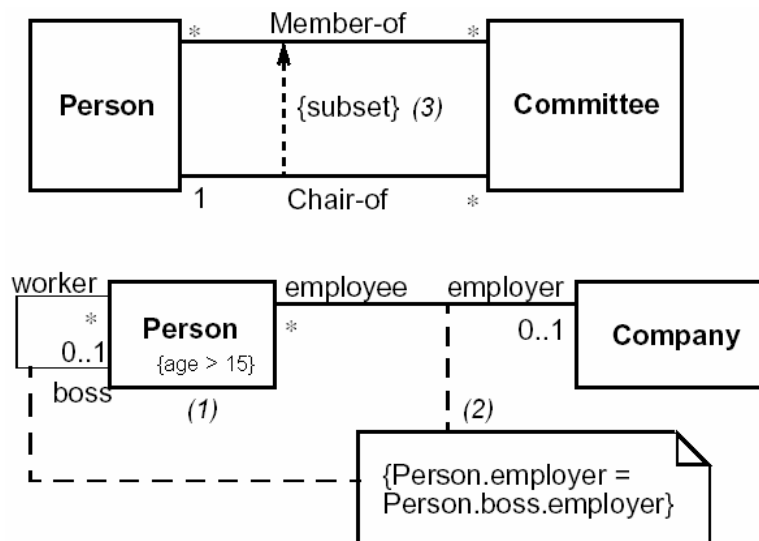


Abbildung 7.11.: (1), (2) und (3) zeigen unterschiedliche Präsentationsmöglichkeiten von Einschränkungen, *übernommen aus*: (Derntl, 2005b, S. 86)

- Eigenschaftslisten („tagged values“)

Kommen einem Modellelement Eigenschaften zu, welche nicht standardmäßig in UML repräsentiert werden, können hierfür Schlüssel-Wert-Paare, welche Eigenschaftslisten bilden, verwendet werden (Seemann und von Gudenberg, 2006, S. 278, vgl.).

Jene bestehen jeweils aus einer Bezeichnung, dem Schlüssel („tag“), und einem diesem Schlüssel zugeteilten Wert. Schlüssel-Wert-Paare werden ähnlich Beschränkungen grafisch dargestellt. Meist werden Schlüssel durch Gleichheitszeichen von Werten unterschieden. Die Paare werden in geschwungene Klammern gesetzt. Wird als Wert der Wahrheitswert „wahr“ eingesetzt, kann die ausführliche Angabe des Wertes in deren Repräsentation weggelassen werden.

PCeL Patterns können folgende Schlüssel-Wert-Paare besitzen:

- {optional}

Dieser Wert deutet an, dass die Aktivität nicht ausdrücklich gebraucht wird. Die jeweilige gekennzeichnete Aktivität kann etwa ausgelassen werden, auf Freiwilligkeit beruhen oder als zusätzliche Aufgabe betrachtet werden (Derntl, 2005b, S. 110, vgl.).

- {abstract}

Dies bedeutet, dass eine Aktivität einen abstrakten Kontrollfluss repräsentiert, der entweder in einem Sub-Pattern oder durch den/die Benutzer/in,

welche/r den Pattern instanziiert, beschrieben werden muss (Derntl, 2005b, S. 110, vgl.).

- Stereotypen

Stereotypen sind Modellelemente, welche die Handhabung von Eigenschaftslisten erleichtern und beliebig eingeschränkt werden können. Neue Modellelemente können durch diese aufbauend auf bereits bestehenden eingeführt werden. Durch die Kennzeichnung mit einem Stereotypen besitzen grundlegende Modellelemente dessen Eigenschaften.

Meist wird ein Stereotyp nahe der Bezeichnung eines Modellelements durch Guillemets gekennzeichnet. Darüber hinaus kann eine grafische Symbolisierung für die Repräsentation eines Stereotyps spezifiziert werden.

Beim Design mit PCeL Patterns werden folgende Stereotypen verwendet:

- «Pattern»

Falls ein Ablauf eine Pattern-Sequenz beschreibt, wird dies beim Startpunkt durch den Stereotyp «Pattern» ausgewiesen (Derntl, 2005b, S. 110, vgl.). Deutet eine Subaktivität auf einen Ablauf von Patterns, wird diese mit dem Stereotyp «Pattern» gekennzeichnet (Derntl, 2005b, S. 111, vgl.).

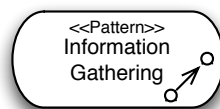


Abbildung 7.12.: PCeL UML Stereotyp «Pattern»

- «derive»

Wird ein Ablauf von einem anderen hergeleitet, hat die Startposition eine ausgehende Relation, welche zu dem Ablauf deutet, von dem hergeleitet wird. Die ausgehende Abhängigkeits-Relation wird mit dem Stereotyp «derive» versehen (Derntl, 2005b, S. 110, vgl.).

- «web-based»

Dieser Stereotyp weist darauf hin, dass die Aktivität vorwiegend online, mit Web-Support, stattfindet. Üblicherweise werden unterstützende Webservices für derartige Aktivitäten angegeben.

Die grafische Darstellung dieses Stereotyps erfolgt durch Angabe eines Kreises, in welchem der Buchstabe „W“ zentriert ist, auf der rechten Seite einer Aktivität. Weiters kann die Aktivität, indem sie hellblau gefüllt wird, gekennzeichnet werden (Derntl, 2005b, S. 110/111, vgl.).

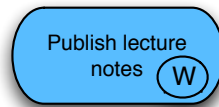


Abbildung 7.13.: PCeL UML Stereotyp «web-based»

- «present»
«present» deutet an, dass die Aktivität in einer präsenten Lernsituation stattfindet. Der Stereotyp wird durch einen Kreis, in dem sich der Buchstabe „P“ befindet und der auf der rechten Seite einer Aktivität platziert ist, symbolisiert. Zudem kann die jeweilige Aktivität hellgrün gefüllt werden (Derntl, 2005b, S. 111, vgl.).



Abbildung 7.14.: PCeL UML Stereotyp «present»

- «blended»
Der Stereotyp «blended» gibt an, dass in der jeweiligen Aktivität Face-To-Face-Situationen und Online-Lernen kombiniert werden. Es ist eine Mischung der Stereotypen «web-based» und «present». Dieser Stereotyp ist durch die grafische Darstellung eines Kreises, in dem der Buchstabe „B“ vermerkt ist, auf der rechten Seite einer Aktivität, wiedererkennbar. Darüber hinaus kann die Aktivität hellrot gefüllt sein (Derntl, 2005b, S. 111, vgl.).



Abbildung 7.15.: PCeL UML Stereotyp «blended»

Das Repository PCeL Patterns wurden an der Universität Wien im Zuge mehrerer Blended Learning Kurse, in denen Konzepte aus dem personenzentrierten Ansatz ver-

wirklicht wurden, entwickelt und evaluiert. Zusammenhängende Patterns wurden zu Paketen zusammengefasst und sind in einem Repository, welches über die Web-Adresse <http://elearn.pri.univie.ac.at/patterns/> erreichbar ist, zugänglich. Jeder Pattern ist exakt in einem Paket zu finden.

Darüber hinaus werden PCeL Patterns an Hand einer Vorlage bestehend aus mehreren Abschnitten einheitlich definiert. Die Abschnitte Name, Absicht, Motivation und Parameter werden immer beschrieben. Die einzelnen Abschnitte sind(<http://elearn.pri.univie.ac.at/patterns/>, vgl.):

- „*Name*“
Hier wird die Bezeichnung des Patterns angegeben.
- „*Intent*“
In einem kurzen Absatz wird die Absicht hinter der Verwendung des jeweiligen Patterns angeführt. Es wird darauf eingegangen, in welchen Situationen dieser geeignet ist.
- „*Motivation*“
Es werden die Gründe für die Entwicklung des Patterns erläutert.
- „*Scenario*“
Das Szenario des Patterns wird abgebildet und erklärt.
- „*Relationships*“
Falls angebracht, werden die Beziehungen zwischen dem Pattern und anderen Patterns in einem Netzwerk von zusammengehörigen Patterns dargestellt.
- „*Parameters*“
Für jeden Pattern sind nachfolgende beschreibende Parameter, wo jeweils angebracht, skizziert: „*Primary pattern author*“, „*Primary pattern source*“, „*Pattern categories*“, „*Scope*“, „*Primary presence type*“, „*Level of confidence*“, „*Number of participants*“, „*Suggested assistance*“, „*Target skills*“, „*Input*“ und „*Output*“. Eine ausführliche Beschreibung dieser Werte kann unter folgender Webadresse gefunden werden: <http://elearn.pri.univie.ac.at/patterns/?page=Parameters>.
- „*Examples*“
Beispiele für die Anwendung des Patterns.
- „*Evaluation*“
Bewertungs- und Entwicklungsmöglichkeiten des Patterns werden angegeben.
- „*Remarks*“
Unter diesem Punkt können Kommentare oder nützliche Hinweise festgehalten werden.

- „References“

Zitierte Werke werden angeführt.

Die Struktur der Patterns innerhalb der Pakete ist in UML Klassendiagrammen abgebildet. Rechtecke, in welchen eine Bezeichnung steht, stellen in diesen einzelne Patterns dar. Pfeile mit dreieckiger, nicht gefüllter Spitze deuten an, dass Patterns, von denen der Pfeil ausgeht, von jenen, zu denen der Pfeil zeigt, erben und jene verfeinern.

Bestehende Pakete sind nachfolgend angeführt. Für eine Beschreibung der einzelnen Patterns, welche nicht im Rahmen dieser Arbeit liegt, kann auf das Online-Repository verwiesen werden.

- Course Type
- Evaluation
- General
- Feedback
- Interactive Elements
- Project-Based Learning

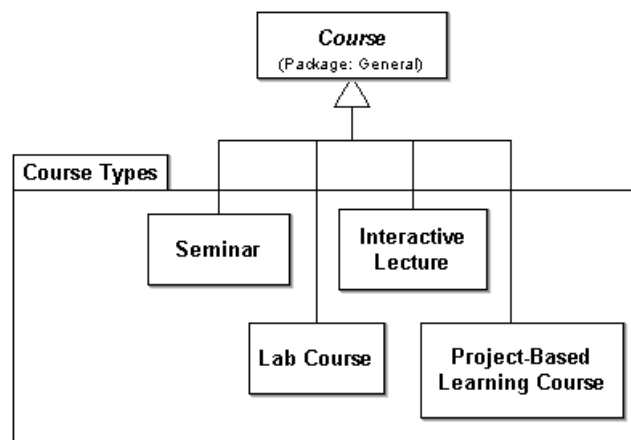


Abbildung 7.16.: <http://elearn.pri.univie.ac.at/patterns/?package=CourseTypes>, letzter Besuch: 15. November 2009

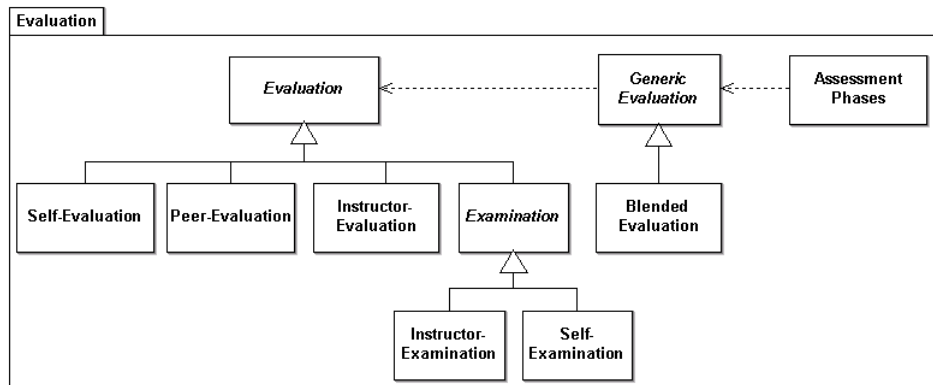


Abbildung 7.17.: <http://elearn.pri.univie.ac.at/patterns/?package=Evaluation>, letzter Besuch: 15. November 2009

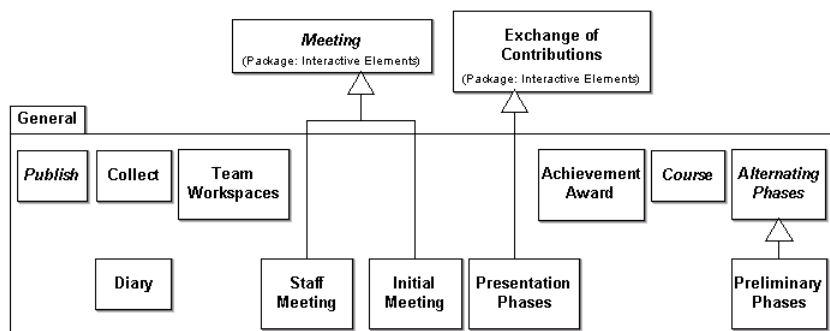


Abbildung 7.18.: <http://elearn.pri.univie.ac.at/patterns/?package=General>, letzter Besuch: 15. November 2009

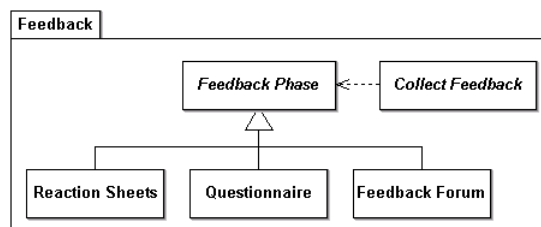


Abbildung 7.19.: <http://elearn.pri.univie.ac.at/patterns/?package=Feedback>, letzter Besuch: 15. November 2009

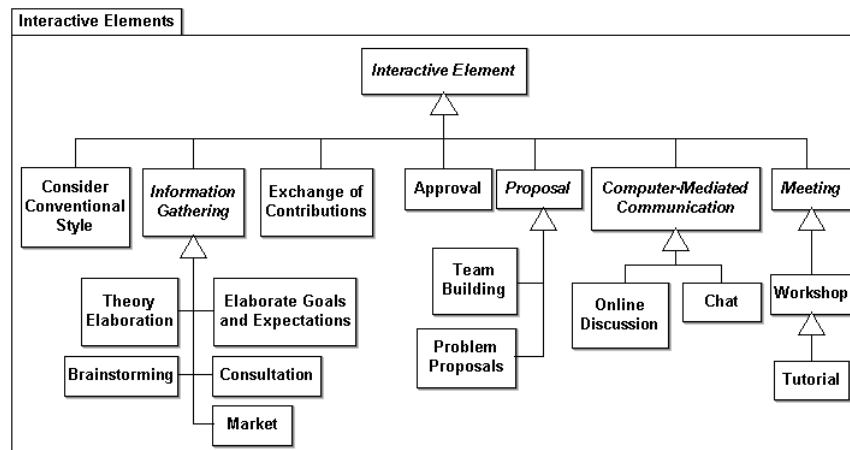


Abbildung 7.20.: <http://elearn.pri.univie.ac.at/patterns/?package=InteractiveElements>, letzter Besuch: 15. November 2009

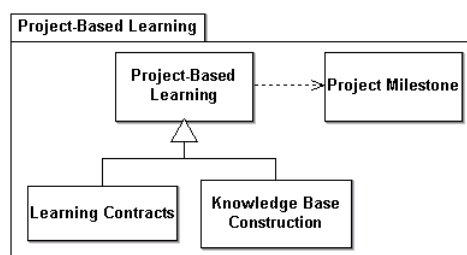


Abbildung 7.21.: <http://elearn.pri.univie.ac.at/patterns/?package=ProjectBasedLearning>, letzter Besuch: 15. November 2009

7.3.5.3. Action Research

Action Research wird immer öfter von fazilitativ wirkenden Lehrpersonen, welche in ihren Kursen neue, computergestützte Technologien einsetzen und ihre Praxis reflektieren, begleitend durchgeführt (Motschnig-Pitrik, 2008a, S. 6, vgl.).

Der Begriff „*Action Research*“ wird verwendet, um eine Klasse von sozialwissenschaftlichen Untersuchungsmethoden zusammenzufassen oder Unterkategorien dieser von anderen wissenschaftlichen Vorgehensweisen zu unterscheiden. Viele der modernen Action Research Verfahren können auf Untersuchungsmethoden von Kurt Lewin zurückgeführt werden (Baskerville, 1999, vgl.).

Bei Action Research wird davon ausgegangen, dass (Baskerville, 1999, vgl.):

1. Soziale Gegebenheiten nicht für wissenschaftliche Studien reduziert werden können, und
2. Handlung Verstehen bringt.

Diese Schlüsselannahmen ermöglichen interpretative, idiographische Zugänge zu Untersuchungssituationen und häufige Verwendung qualitativer Untersuchungsmethoden.

Der/die Wissenschaftler/in greift ein, wird ein Subjekt der Studie und nimmt, indem seine/ihre Werthaltungen und sein/ihr Vorwissen einfließen, Bedeutungen seiner/ihrer Beobachtungen wahr. Darüber hinaus stellen intersubjektive Bedeutungszuschreibungen, welche zwischen den Wissenschaftler-Subjekten und anderen Subjekten geteilt werden, eine Quelle für Entdeckungen dar.

Da jede zwischenmenschliche Situation sich durch einzigartige, miteinander interagierende Personen ergibt und es sich so jeweils um einmalige Situationen handelt, wird bei derartiger intervenierender Forschung ein idiographischer Standpunkt eingenommen. „*Any meaningful investigation must consider the frame of reference and underlying social values of the subjects Baskerville (1999).*“

Qualitative Untersuchungsverfahren eignen sich für die Analyse und Auswertung von Bedeutungszuschreibungen zu Handlungen, bei welchen häufig die Terminologie der interagierenden Subjekte ins Auge gefasst wird.

Allen Formen von Action Research scheinen vier Eigenschaften gemeinsam zu sein (Peters und Robinson, 1984, zitiert in: Baskerville, 1999, vgl.):

1. Eine Orientierung an Handlungen und Veränderungen
2. Eine Fokussierung auf Problemlagen
3. Einen „*organischen*“ Prozess, welcher systematische, manchmal iterative Stufen beinhaltet
4. Zusammenarbeit der Beteiligten

Action Research kann im direkten Zusammenhang mit transparentem Design von personenzentrierten Blended Learning Settings stehend betrachtet werden. Eingebettet in einem Action Research Prozess können durch die Modellierung von Lernsituationen Möglichkeiten für und Wege zu Wissens- und Erfahrungsfeldern in gegebenen Rahmenbedingungen ausgedrückt und untersucht werden. Weiters stellt Action Research eine Möglichkeit dar, die aktuelle Lernsituation an Bedürfnisse Lernender in Übereinkunft mit fazilitativ wirkenden Lehrpersonen flexibel anzupassen, zu adaptieren (Derntl, 2005b, S. 97-100, vgl.).

„*The type of learning created by action research represents enhanced understanding of a complex social-organizational problem Baskerville (1999).*“ In Action Research Untersuchungen werden die Zielvorstellungen der Wissenschaftler/innen als auch die der Teilnehmer/innen berücksichtigt und nachverfolgt. Idealerweise ist der/die Forscher/in aktiv beteiligt, erworbenes Wissen kann direkte Anwendung finden und im Forschungsprozess werden Theorie und Praxis verbunden (Baskerville, 1999, vgl.).

Participatory Action Research Participatory Action Research stellt eine Erweiterung des Action Research Ansatzes dar. Wissenschaftler/innen und Teilnehmer/innen arbeiten kollaborativ, synergetisch zusammen, Verantwortung für den Forschungsprozess wird mit Teilnehmer/innen geteilt, diese sind aktiv involviert in der Untersuchung von Ideen, welche ihre zukünftigen Handlungen bestimmen (Whyte u. a., 1991, S. 20, zitiert in: Baskerville, 1999, vgl.). Teilnehmer/innen kommt eine Art „*Co-Forscher/innen Status*“ zu (Elden und Chisholm, 1993, zitiert in: Baskerville, 1999, vgl.).

Participatory Action Research kann fazilitativ wirkende Lehrpersonen dabei unterstützen, zu tieferem Verständnis von Bedürfnissen und sozialen Umständen Lernender zu gelangen. Ausgehend von Auswertungen verschiedener, meist qualitativer, Datenquellen können Handlungen durchgeführt werden. So können etwa Lernressourcen oder persönliche Vorgehensweisen angepasst, neue Materialien bereitgestellt oder Experten in die jeweilige Situation einbezogen werden. Der Forschungsprozess ist nicht-direktiv. „*The setting is free to self-reorganize rather than artificially determined by the external researchers Baskerville (1999).*“

Susman und Evered beschreiben einen fünf-phasigen, zyklischen Action Research Prozess (Susman und Evered, 1978, zitiert in: Baskerville, 1999, vgl.):

1. Diagnostizieren
2. Vorbereiten von Handlungen
3. Durchführen von Handlungen
4. Evaluieren
5. Lernen spezifizieren

Paulo Freire beschreibt einen mehrphasigen, zyklischen Participatory Action Research Prozess, in welchem durch Lehrpersonen und Lernende gemeinsam bedeutungsvolle Themen ausfindig gemacht, thematische Zusammenhänge erstellt und geeignete Lernmaterialien für diese entwickelt werden (Freire, 1970/1996, S. 90, vgl.).

Zu aller erst wird ein Treffen mit Teilnehmer/innen arrangiert, bei welchem die Gründe und Ziele der Forschung erklärt und freiwillige Assistent/innen in der Gruppe der Teilnehmer/innen gesucht werden (Freire, 1970/1996, S. 91, vgl.).

Danach wird im Zuge verständnisvoller Beobachtungen versucht, gemeinsam mit den Teilnehmer/innen möglichst viele potentiell von deren inneren Bezugsrahmen aus bedeutungsvolle Themenbereiche zu finden. Nach jeder Beobachtung wird ein kurzer Bericht verfasst, welcher von Forscher/innen und Assistent/innen aus der Teilnehmer/innengruppe analysiert und diskutiert wird. Hierdurch werden unterschiedliche Perspektiven zu einer Situation eröffnet, welche bei weiteren Beobachtungen miteinbezogen werden können (Freire, 1970/1996, S. 91-94, vgl.).

Im nächsten Schritt werden aus den Beobachtungen heraus in einem Team aus Forscher/innen und Assistent/innen intuitive, untersuchbare Thesen zu Themenbereichen, bedeutungsvolle Problemkomplexe der Teilnehmer/innen angenommen. Diese werden mit visuellen Hilfsmitteln in einer Weise kodiert, dass jede Kodifizierung eine für die Teilnehmer/innen bekannte Situation widerspiegelt und der thematische Kern hierbei weder besonders explizit noch hintergründig ist, diese komplexe Zusammenhänge einfach wiedergibt und vielfältige Assoziationen zulässt und auf andere thematische Schwerpunkte verweist (Freire, 1970/1996, S. 94-97, vgl.). Die entstandenen Kodifizierungen sind die Grundlage für darauf folgende Dekodierungs-Dialoge, in welchen Teilnehmer/innen im Kreis sitzend persönliche Gefühle, Meinungen über sich, die Welt und andere im Bezug auf das vorbereitete Material mitteilen. Diese Gespräche werden für spätere Analysen aufgezeichnet. Forscher/innen wirken in den Dialogen als Koordinator/innen (Freire, 1970/1996, S. 98/99, vgl.). *„During the decoding process, the co-ordinator must not only listen to the individuals but must challenge them, posing as problems both the codified existential situation and their own answers (Freire, 1970/1996, S. 98/99).“*

Anschliessend werden die Ergebnisse der Gespräche in einem interdisziplinären Team systematisch untersucht und implizite wie explizite Themen zu verschiedenen wissenschaftlichen Disziplinen in deren wechselseitigen Beziehung zugeordnet. Nach den thematischen Grenzziehungen arbeitet jede/r am interdisziplinären Team Beteiligte ein Projekt zu einem Thema aus, wobei darin auf fundamentale Kernbereiche des Themengebiets eingegangen, ein genereller Überblick über das Thema ermöglicht wird und zusammenhängende Lernabschnitte modelliert werden. Spezialisten aus anderen Bereichen können Vorschläge machen, welche in das Projekt einfließen oder praktische Hinweise darstellen können (Freire, 1970/1996, S. 100/101, vgl.).

Danach wird versucht, geeignete Kommunikationskanäle und Repräsentationsformen für die Umsetzung zu finden. Didaktische Materialien, etwa Folien, Filme, Texte, werden vorbereitet. Die didaktischen Materialien bilden die Grundlage für Dialog zwischen fasilitativen Lehrpersonen und engagierten Teilnehmer/innen zu den entwickelten The-

menbereichen. In diesen Dialogen können neue Themenbereiche aufscheinen und erkundet werden (Freire, 1970/1996, S. 102-105, vgl.). *„The thematic which have come from the people return to them - not as contents to be deposited, but as problems to be solved (Freire, 1970/1996, S. 104).“*

Zur Sammlung von Daten Um qualitative, empirische Daten zu erhalten, auf deren Grundlage Handlungen geplant werden können, müssen verschiedene Quellen erhoben und Methoden zur Aufzeichnung des Datenmaterials überlegt werden. In personenzentrierten Blended Learning Settings können etwa nachfolgend angeführte Hilfsmittel eingesetzt werden, um verschiedene Dimensionen der Lernatmosphäre transparent zu machen:

- Themenvorschläge und -listen

Individuelle Lernziele Lernender können in Präsenzeinheiten oder in einem Online-Arbeitsbereich zusammengetragen werden. Projektideen können in Kleingruppen gesammelt werden (Bauer u. a., 2006, S. 11/12, vgl.), (Motschnig-Pitrik, 2006, S. 95, vgl.). Persönliche relevante Problembereiche können in Präsenzeinheiten in kurzen, spontanen Präsentationen der Lerngruppe vorgestellt werden und mit den anderen Teilnehmer/innen eines Kurses präsent oder online diskutiert werden (Motschnig-Pitrik und Mallich, 2002, S. 6, vgl.).

Fazilitative Lehrpersonen können ihre Vorstellungen zu interessanten Themen und Problemkomplexen mitteilen und im Dialog mit Lernenden Online-Listen von Projekten, Themenkreisen erstellen (Bauer u. a., 2006, S. 12, vgl.), (Motschnig-Pitrik, 2006, S. 95/97, vgl.).

- Reaktionsbögen

In Online-Reaktionsbögen, welche nach Präsenzeinheiten verfasst werden und für alle Teilnehmer/innen eines Kurses lesbar sind, können Lernende ihre Anliegen, Gedanken, Gefühle zu der Lerngruppe, einem Themenbereich, der Organisation einer Lernsituation frei äußern. Fazilitator/innen können vielfältiges Feedback zur gesamten Lernatmosphäre erhalten. Gewissenhafte Reflexion der erhaltenen Rückmeldungen ermöglicht es, Ressourcen und Werkzeuge den Bedürfnissen der Lernenden gemäß anzupassen oder bereitzustellen (Bauer u. a., 2006, S. 16, vgl.), (Motschnig und Nykl, 2009, S. 182, vgl.). Weiters können in folgenden Präsenzeinheiten Themen diskutiert werden, welche in den Reaktionsbögen klarer hervorgetreten sind und noch nicht ausführlich besprochen wurden, oder es können verschiedene Standpunkte der Lernenden zu einem Problemkomplex, wie sie in den Reaktionsbögen dargelegt wurden, im Dialog aufgegriffen werden (Motschnig-Pitrik, 2006, S. 102, vgl.), (Motschnig und Nykl, 2009, S. 183, vgl.).

- Online-Feedbackforen

Über online eingerichtete Feedback-Foren können Meinungen, Einstellungen, Standpunkte zwischen Teilnehmer/innen eines Kurses ausgetauscht werden. Verschiedene Themenkomplexe, Ressourcen, etwa Texte oder Artikel, und Ausarbeitungen

von Teams können diskutiert werden, wodurch verschiedene Perspektiven und Verständnisweisen offengelegt werden. Jedes Mitglied der Lerngruppe kann Rückmeldungen zu persönlichen Haltungen und Einstellungen erhalten. Weiters können in Präsenzeinheiten begonnene Diskurse online oder online begonnene Gespräche in einer Präsenzeinheit weitergeführt werden.

Fazilitativ wirkende Lehrpersonen können etwa personale oder materielle Ressourcen zu den Diskussionen beisteuern oder Hilfestellungen geben, wenn dies erwünscht wird.

- Fragebögen

Besonders die Wahrnehmung von Echtheit, Respekt und einfühelndem Verstehen einer Lehrperson durch Lernende ist ein bedeutsamer Faktor für die Effektivität der Beziehung zwischen diesen im Bezug auf signifikante Lernprozesse. Um diesen Aspekt eines förderlichen Lernklimas zu evaluieren, können Fragebogeninstrumente online oder präsent eingesetzt werden (Tausch und Tausch, 1998, S. 101, vgl.).

7.3.5.4. Multiple Evaluation

Die selbstbestimmte Auseinandersetzung mit echten, komplexen Problemen stellt eine Möglichkeit signifikanten Lernens dar. Zusammenarbeit in Kleingruppen und die Konstruktion innovativer Lösungswege sind häufig anzutreffende Komponenten persönlich bedeutungsvoller Lernerfahrungen.

Konventionelle Prüfungen sind wenig geeignet, um Bemühungen einzelner Lernender in einem Team oder Engagement in einem Kurs adäquat zu bewerten. Zyklische Lernprozesse wie das Lernen aus Versuch und Irrtum sind in klassischen Prüfungssituationen kaum möglich (Derntl u. a., 2006, S. 15, vgl.).

Erhalten Lernende zu ihren Ausarbeitungen und Problemlösungsansätzen Rückmeldungen anderer Teilnehmer/innen einer Lerngruppe, werden unterschiedliche Perspektiven einnehmbar und jene können ihre Kreationen an Hand des erhaltenen Feedbacks adaptieren. Wie sehr sich Lernende bei der Zusammenarbeit in einem Team oder bei selbstgelenkter Lernaktivität persönlich engagiert haben, können nur diese selbst gewissenhaft beurteilen (Rogers, 1983/2005, S. 362, vgl.), (Rogers, 1983, S. 158, vgl.). Evaluationen durch Tutor/innen, welche als etwas fortgeschrittene Lernende gesehen werden können, stellen eine zusätzliche Möglichkeit dar, durch welche einzelne Lernende und Teams Feedback zu ihren Ausarbeitungen erhalten können.

Selbstevaluation und Evaluation durch Gruppen können die Leistungsbewertung in einer Lehrveranstaltung durch eine fazilitativ wirkende Lehrperson komplementieren, indem verschiedene Sichtweisen einbezogen und neben kognitivem Wissen auch die Entwicklung sozialer Fertigkeiten und persönlicher Haltungen, Einstellungen erwogen werden. Kombinationen aus Selbst-, Peer- und Fazilitator/innen-Bewertung scheinen ein hohes Maß an Transparenz in Betracht der Entwicklungen von Lernenden auf unterschiedlichen Lernebenen zu ermöglichen (Motschnig-Pitrik, 2005, S. 18, vgl.). Werden in

einem Kurs kontinuierlich Selbst- und Gruppenevaluationen durchgeführt, können Abschlussgespräche dazu genutzt werden, neben fachlichen Inhalten persönliche Erfahrungen, welche im Verlauf desselben gemacht werden konnten, zu reflektieren (Motschnig-Pitrik, 2005, S. 10, vgl.).

Klärende Darstellungen und Erläuterungen, Hinweise und unterstützende Leitlinien zu Selbst- und Peerevaluation, welche in Face-To-Face Situationen angeboten und auf Webseiten einsehbar sind, können die Effektivität jener Bewertungsformen erhöhen. Webservices für Selbst- und Peerevaluationen können den organisatorischen Aufwand, welchen jene Evaluationsverfahren mit sich bringen, minimieren. ePortfolios können eine Beurteilungsgrundlage darstellen, welche Lernende selbstbestimmt handhaben und zur Bewertung eigener Leistungen sowie persönlicher Entwicklungsprozesse heranziehen können. Jene können in ihrem ePortfolio etwa als besonders gelungen empfundene Werke, Arbeiten, Beiträge anderen Teilnehmer/innen, Gruppen von Teilnehmer/innen, Tutor/innen oder Fazilitator/innen zur Einsicht und Evaluation freigeben.

Selbst-Evaluation Bei Selbstevaluation prüfen und bewerten Lernende selbst eigene Beiträge, eigene Leistung und Errungenschaften in einem Kurs oder einer Lernaktivität. Gewissenhaft persönliche Bewertungsmaßstäbe zu formulieren sowie eigene Stärken und Schwächen in die Selbstbeurteilung mit einzubeziehen bedeutet, für die Richtungen und Wege, welche man beim eigenen Lernen einschlägt, Verantwortung zu übernehmen (Rogers, 1983, S. 158, vgl.), (Derntl u. a., 2006, S. 16, vgl.).

Selbstevaluationen können in Gesprächen, zum Beispiel bei einem Abschlussgespräch mit dem/der Fazilitator/in, oder in schriftlicher Form, etwa über ein dafür vorgesehenes Online-Formular, stattfinden. Face-To-Face-Situationen bieten den Vorteil, dass spontan auf die jeweiligen Umstände eingegangen werden kann, Onlineselbstevaluationen sind meist sorgfältiger und genauer ausgearbeitet (Motschnig-Pitrik, 2006, S. 100, vgl.). „*Anyway, it is important to PUBLISH how, when, and why self-evaluation is going to be employed, as early and as clearly as possible (Derntl, 2005b, S. 216).*“

Selbstevaluationen können etwa folgende Fragen beinhalten: (Derntl u. a., 2006, S. 18/19, vgl.):

- Was habe ich zum Kurs beigetragen?
- Was und in welcher Weise habe ich gelernt?
- Hatte ich signifikante Erlebnisse, welche insbesondere für mich oder die Gruppe relevant waren? Falls ja, wie würde ich diese beschreiben?
- Wie intensiv habe ich mein Thema/Projekt ausgearbeitet?
- Habe ich mehr oder weniger als der Durchschnitt in meiner Gruppe beigetragen? Warum?
- Welche ist die wichtigste Lernerfahrung, die ich mir mitnehme?

Lerntagebücher, welche etwa durch Weblogs oder in ePortfolios realisiert werden können, bieten die Möglichkeit, eigene Beiträge zu protokollieren und für Selbstbewertungen eigener Leistungen sowie der eigenen persönlichen, sozialen und kognitiven Entwicklung im Zuge eines Kurses festzuhalten (Motschnig-Pitrik, 2006, S. 100, vgl.).

Peer-Evaluation Bei Peer-Evaluation bewerten Lernende oder Gruppen von Lernenden andere Teilnehmer/innen eines Kurses oder deren Beiträge. Es gibt verschiedene Möglichkeiten, diese Evaluationsform umzusetzen. Bei den Überlegungen zur Realisierung ist zu eruieren, ob einzelne Teilnehmer/innen oder Gruppen evaluieren, die Evaluation offline oder online, gesprochen oder in schriftlicher Form stattfindet, ob die Evaluationen mit Namen versehen, anonym oder nicht durch die Mitglieder einer Lerngruppe einsehbar sind und in welcher Form die Evaluationen zu verfassen sind, ob also beispielsweise Noten zu bestimmten Aspekten gegeben, strukturierte oder unstrukturierte Kommentare verfasst oder diese Varianten kombiniert werden. Es können Kriterien festgelegt werden, welche den Fokus der Evaluation auf der jeweiligen Lernaktivität entsprechende Bereiche setzt.

Angesichts der Vielzahl an Ausführungsmöglichkeiten ist die Adäquatheit und Effektivität einer Variante in Relation zum organisatorischen Aufwand, welchen die Umsetzung jener mit sich bringt, und der für deren Auswertung zur Verfügung stehenden Zeit zu betrachten. Weiters muss klargestellt werden, wie gewichtig Peer-Evaluationen bei der individuellen Benotung sind.

Lernende können vielfach von Peer-Evaluationen profitieren (Derntl, 2005b, S. 207/208, vgl.):

- Sie erhalten Einblicke in die Arbeiten anderer Teilnehmer/innen des Kurses. Das nähere Kennenlernen der Themen und Projekte der anderen kann etwa wechselseitige, reziproke Motivation bewirken.
- Eigene Ausarbeitungen und Evaluationen können mit denen anderer verglichen werden. Ideen und Ansichten können ausgetauscht werden, wodurch eine tiefere Auseinandersetzung mit einem Themenkreis erfolgen kann.
- Beiträge werden von mehreren Perspektiven aus in Betracht gezogen.

Fazilitator/innen können durch Peer-Evaluationen erfahren, was Lernende voneinander halten und gegenseitig von sich erwarten. Durch das Einbeziehen verschiedener Standpunkte scheint Peer-Evaluation, besonders in der Kombination mit Selbstevaluation, eine relativ gerechte Beurteilung zu ermöglichen. Insbesondere unstrukturierte Kommentare scheinen bedeutungsvolle Ansichten über zu evaluierende Beiträge, Dokumente offenzulegen (Derntl, 2005b, S. 208, vgl.).

Beispiele für Peer-Evaluationen sind etwa:

- Das gemeinsame Sammeln von Kommentaren, Ansichten und konstruktivem Feedback zu einer Team-Präsentation in einer Lerngruppe präsent oder online, auf das

aufbauend am Ende eines Kurses alle Teams wechselseitig ihre Präsentationen bewerten (Motschnig-Pitrik und Mallich, 2002, S. 7, vgl.).

- Die Durchführung von Online-Bewertungen von Beiträgen, Ausarbeitungen einiger Teilnehmer/innen eines Kurses, welche nicht mit der evaluierenden Person im Team sind, nach festgelegten Kriterien, wobei manche Aspekte mit Notengraden beurteilt werden, zu anderen unstrukturierte Kommentare verfasst werden (Bauer u. a., 2006, S. 20, vgl.).
- Partnerevaluationen, bei welchen Teilnehmer/innen zweier Teams wechselseitig die Arbeiten, Konstruktionen der Lernenden aus dem je anderen Team über mehrere Evaluationsphasen hinweg bewerten. Da die Konstellationen der Beurteiler/innen und zu Beurteilenden nicht geändert werden, können sich die Teilnehmer/innen der beiden Teams besser kennen lernen und sich mit den Arbeitsweisen und dem Bewertungsstil der je anderen vertraut machen (Motschnig-Pitrik, 2006, S. 99, vgl.), (Derntl u. a., 2006, S. 16, vgl.).

Tutor/ee-Evaluation Tutor/innen, erfahrenere Lernende, können weniger erfahrenen Mitglieder einer Lerngruppe Hilfestellungen, Tipps anbieten. Einzelne Lernende oder Gruppen, welche durch Tutor/innen evaluiert werden, können durch erhaltene Kommentare etwa auf Bereiche des behandelten Themenkreises aufmerksam gemacht werden, die vielleicht noch nicht besonders bedacht wurden, oder in den Ausführungen eigener Ideen und neuartiger Lösungswege bestärkt werden.

Bei umfassenden Peer-Evaluationen können Tutor/innen mit Kursleiter/innen zusammenarbeiten und Bewertungen sowie Kommentare auf elektronischem Weg sammeln und vorbereiten (Derntl, 2005b, S. 208, vgl.).

7.3.5.5. ePortfolios in einem personenzentrierten Setting

Definition Es scheint viele Definitionsansätze zu ePortfolios, auch e-Portfolios, elektronische Portfolios, digitale Portfolios, oder webbased Portfolios, wenn sie auf einem oder mehreren Computer/n erstellt und im Internet zugänglich sind, genannt, zu geben. Einige Autor/innen sehen ePortfolios als elektronisches Pendant zu Papier-Portfolios, mit welchen ähnliche oder gleiche Zwecke verfolgt werden können, ähnliche didaktische Einsatzgebiete ausfindig gemacht werden können und ähnliche Bewertungsmöglichkeiten gegeben sind (Batson, S. 2, vgl.). Übereinstimmung scheint darin zu herrschen, dass es sich bei ePortfolios um mit Hilfe moderner Computertechnologie erzeugte Sammlungen von Information handelt (Barrett, S. 5, vgl.), (Challis, 2005, S. 2, vgl.).

Die Salzburg Research Forschungsgesellschaft schlägt folgende Definition für ePortfolios vor: „*E-Portfolio ist eine digitale Sammlung von „mit Geschick gemachten Arbeiten“ (=lat. Artefakte) einer Person, die dadurch das Produkt (Lernergebnisse) und den Prozess (Lernpfad/Wachstum) ihrer Kompetenzentwicklung in einer bestimmten Zeitspanne*

und für bestimmte Zwecke dokumentieren und veranschaulichen möchte. Die betreffende Person hat die Auswahl der Artefakte selbstständig getroffen, und diese in Bezug auf das Lernziel selbst organisiert. Sie (Er) hat als Eigentümer(in) die komplette Kontrolle darüber, wer, wann und wie viel Information aus dem Portfolio einsehen darf (Hornung-Prähauser u. a., 2007, S. 14).“

Das Wort Artefakt hat lateinische Wurzeln. „Ars“ kann unter anderem als Handwerk, Geschicklichkeit oder Kunst übersetzt werden. „Factum“ ist Partizip Perfekt von „facere“, das machen oder ausüben bedeutet. Artefakte sind etwa Lernzielvereinbarungen, Arbeitsaufträge, Aufsätze, Projekte oder Seminararbeiten sowie Dokumentationen zu diesen, unterschiedliche Inhalte zu den eigenen Arbeiten, wie etwa Links auf interessante Webseiten, Videos, Bilder, Audiodateien, Beurteilungskriterien oder Referenzen wie beispielsweise Zeugnisse oder Auszeichnungen (Taiga und Sabine, 2007, S. 7, vgl.). Kompetenzen können als persönliche, soziale, kognitive Fähigkeiten gesehen werden, um mit Veränderung, neuen, komplexen Problemlagen selbstorganisiert umgehen zu können (Kuhlmann und Sauter, 2008, S. 25/26, vgl.).

In einem ePortfolio können Lernende Artefakte zu ihren Lernprozessen sammeln. Je nachdem, welcher Fokus dem ePortfolio zukommt, kann der/die Lernende entscheiden, welche Werke, Dateien, Links er/sie im Portfolio aufnimmt und für andere Lernende oder für Lehrpersonen freigibt. Je nach zuvor in der Lerngruppe, im Team oder individuell mit einer fasilitativ wirkenden Lehrperson festgelegten Schwerpunktsetzung können Portfolios zum Verständnis von Kursinhalten, zur Begleitung von Projekten und Arbeiten oder zur persönlichen Profilierung erstellt werden.

Nützlichkeit von ePortfolios Ein Vorteil von ePortfolios gegenüber Papierportfolios ist, dass sehr viele unterschiedliche Artefakte eingebunden werden können. So können Textdokumente, Videos, Audiodateien, Bilder meist problemlos in diesen aufgenommen werden.

Die Strukturierung eines ePortfolios muss nicht linear oder hierarchisch sein. So können bedeutungsvolle Webinhalte zu Projekten oder selbst erstellte Arbeiten nach und nach gesammelt, und diese in vielfältiger Weise organisiert und reorganisiert werden.

Durch die leichte, da elektronische, Handhabung können Aufwand und Zeit bei der Gestaltung des ePortfolios reduziert werden. Darüber hinaus ist die Verteilung von ePortfolios kostengünstiger als bei Papierportfolios.

Suchfunktionen für die Inhalte von ePortfolios, der Einsatz von Tags, Tagclouds und Folksonomies sowie zunehmend auch semantische Suchoptionen erleichtern das Wiederfinden oder die Entdeckung relevanter Informationen.

Häufig können Lernende selbst entscheiden, welche Elemente des eigenen ePortfolios für andere zugänglich sind, ob bestimmte Personen oder Gruppen bestimmte Artefakte betrachten können oder ob diese global veröffentlicht werden. Hierdurch kann dasselbe ePortfolio einerseits als Sammlung persönlich relevanter Inhalte herangezogen und an-

dererseits als Präsentationsmappe von bedeutsam empfundenen Artefakten verwendet werden.

Können von verschiedenen Personen Kommentare zu Inhalten eines Portfolios verfasst werden oder ist das ePortfolio mit einem Social Network Service verbunden, können Netzwerke entstehen. Lernende können somit leichter in Kontakt mit Personen kommen, welche dieselben Interessen oder Forschungsanliegen teilen, und sich mit anderen Lernenden und Experten austauschen.

ePortfolios sind jederzeit und allerorts zugänglich, sofern ein Computer in der Nähe ist und bei online ePortfolios eine Internetverbindung besteht. Dadurch ist die Möglichkeit gegeben, dass Lernende auch ausserhalb von Kurssettings an ihrem ePortfolio arbeiten und Inhalte hinzufügen, bearbeiten oder löschen. Oben angegebene Bedingungen vorausgesetzt, können ePortfolios leicht hergezeigt und durchgesehen werden (Butler, 2006, S. 12, vgl.).

Da ePortfolios etwa bei Bewerbungen für unterschiedliche professionelle Arbeitsstellen von Firmen und Organisationen herangezogen werden, soziale Kontakte über ePortfolios möglich sind, können Lernende Wert in der Arbeit mit ePortfolios erkennen, der über eine begrenzte Lernsituation hinausgeht.

Entwicklung und Bewertung ePortfolios können als Lernkonzept betrachtet werden. Im Vordergrund stehen hierbei Möglichkeiten der Lernprozessdokumentation, Reflexion und weiteren Auseinandersetzungen mit der eigenen Lernleistung neben der Beurteilung von Lernergebnissen (Hornung-Prähauser u. a., 2007, S. 20, vgl.).

In einem engeren Sinn werden ePortfolios des öfteren als alternative Möglichkeiten der Leistungsbeurteilung herangezogen. Fremdbestimmte Leistungsfeststellung wird durch selbstbestimmte Leistungsdarstellung im Bezug auf Lernziele ergänzt (Hornung-Prähauser u. a., 2007, S. 21/22, vgl.).

In ePortfolios können Lernende eigene Entwicklungsprozesse nachverfolgen, reflektieren und in Selbstevaluationen einbeziehen (Motschnig-Pitrik, 2005, S. 16/17, vgl.). Weiters können diese bei Abschlusstreffen mit Fazilitator/innen, bei denen signifikante Lernerfahrungen und persönliche Entwicklungen besprochen werden, Grundlagen für Dialoge darstellen (Hornung-Prähauser u. a., 2007, S. 22, vgl.).

7.3.6. Informations- und Kommunikationstechnologie bei nicht-direktiven Einzelaktivitäten

In den nachfolgenden Absätzen soll näher darauf eingegangen werden, wie moderne Computertechnologie nicht-direktive, förderliche Aktivitäten in einer personenzentrierten Lernatmosphäre, wie diese von Tausch und Tausch vorgestellt werden, begünstigen können (Tausch und Tausch, 1998, S. 243-331, vgl.). Nicht-direktive Tätigkeiten in Lernsituationen sind besonders dafür geeignet, signifikantes Lernen, bei dem kognitive Prozesse in Zusammenhang mit konstruktiven sozialen und persönlichen Entwicklungen stattfinden, zu unterstützen (Bauer u. a., 2006, S. 23, vgl.). Durch Informations- und

Kommunikationstechnologie können diese, wahrscheinlich besonders in einem Blended Learning Kontext, in vielfältiger Weise effizienter durchgeführt werden.

7.3.6.1. Materielle und personale Ressourcen

Das Internet bietet zahlreiche Möglichkeiten, um Materialien und weiterführende Ressourcen zu einem Themenbereich zu finden, zu erarbeiten und gemeinsam zu benutzen. Werden in Materialien zu einem Kurs die Dimensionen besserer Verständlichkeit von Information, wie sie von Langer, Tausch und Schulz von Thun entwickelt und untersucht wurden, beachtet, können Lernende in vielfältiger Weise davon profitieren (Tausch und Tausch, 1998, S. 266-277, vgl.).

In Blended Learning Settings können einzelne Lernende oder Gruppen von Lernenden Materialien suchen, ausarbeiten und den anderen Teilnehmer/innen online zur Verfügung stellen. Hierdurch wird wechselseitiger Austausch von Ressourcen in einer Gruppe von Lernenden ermöglicht. In Online Diskussionsforen können Lernende sich gegenseitig Hilfestellungen geben. eMail, Internet-Konferenzschaltungen, Instant Messaging Services können als unterschiedliche Möglichkeiten der Kontaktaufnahme betrachtet werden und organisatorischen Aufwand in einem Kurs minimieren (Bauer u. a., 2006, S. 10, vgl.).

Sind kognitive Inhalte online bereitstellbar, können Face-To-Face Situationen öfter dazu genutzt werden, Diskussionen zu führen, Experten einzuladen oder in Kleingruppen zu arbeiten (Bauer u. a., 2006, S. 9, vgl.).

7.3.6.2. Zusammenleben in einer „Guten Gruppe“

In einer Atmosphäre, welche von Echtheit, Klarheit, Offenheit, einfühlendem Verstehen und nicht an Bedingungen gebundener, positiver Wertschätzung, insbesondere durch eine fazilitativ wirkende Lehrperson, bestimmt ist, können Lernende intellektuelle Gedanken sowie persönliche Gefühle mitteilen, sich mit anderen austauschen und selbstbestimmt an echten, für ihre eigene Entwicklung relevanten Problemen arbeiten (Bauer u. a., 2006, S. 21, vgl.), (Tausch und Tausch, 1998, S. 245, vgl.).

Die Gewährleistung eines guten Arbeitsklimas in einem Kurs wird von vielen Studierenden, unabhängig von den jeweils behandelten Inhalten, als ein Hauptmotivationsfaktor angegeben (Bauer u. a., 2006, S. 21, vgl.).

Werden viele Lernressourcen über das Internet angeboten, können persönliche Treffen, Begegnungen als förderlich für die Kommunikation zwischen Teilnehmer/innen einer Lerngruppe sowie für die Bildung von Bedeutung betrachtet werden (Bauer u. a., 2006, S. 22, vgl.). Personenzentrierte Workshops oder Encounter-Gruppen bieten in Kombination mit Webservices, welche etwa zur Onlinekommunikation und -reflexion genutzt werden können, Gelegenheit für die Vertiefung signifikanter Lernerfahrungen in den wechselseitigen Beziehungen zwischen Mitgliedern einer Lerngruppe (Motschnig-Pitrik, 2008a, S. 2, vgl.), (Motschnig-Pitrik, 2008b, S. 384, vgl.).

7.3.6.3. Förderung von Denkprozessen

Ziele und Erwartungen einzelner Lernender zu sammeln, online transparent darzustellen und für alle Teilnehmer/innen eines Kurses zugänglich zu machen, kann förderlich wirken, da derartige Sammlungen immer wieder betrachtet und die Entwicklung damit in Verbindung stehender persönlicher Interessenschwerpunkte immer wieder nachverfolgt werden können. Derartige Kollektionen können als Schlüsselpunkte bei Selbstevaluationen betrachtet werden (Bauer u. a., 2006, S. 11, vgl.). Weiters kann gemeinsames Brainstorming zu Teilbereichen eines Kurses online stattfinden. Häufigkeiten von Angaben und Ideen zu bestimmten Themen können hierbei etwa Aufschlüsse über die von Lernenden wahrgenommene Bedeutung geben (Bauer u. a., 2006, S. 12, vgl.).

Vorstellungen zu Projekten und Problemen, welche in Teams bearbeitet werden, können über Webservices expliziert und kommuniziert werden. Online vorhandene Listen von Projektvorschlägen, welche auch den Punkt „[...] oder irgendein anderes Thema, welches mit dem/der Fazilitator/in besprochen wird“, geben Lernenden Orientierungspunkte, an welche sie sich halten können, wenn sie dies wollen, und andererseits Freiräume, um persönlich relevante Aspekte im Zusammenhang mit den Inhalten eines Kurses zu behandeln (Bauer u. a., 2006, S. 12, vgl.).

7.3.6.4. Förderung von Arbeitsprozessen

Können Lernziele offen angegeben werden und die Relevanz von Themengebieten, etwa im Bezug auf das spätere Berufsleben, klar gezeigt werden, kann bedeutungsvolles Lernen unterstützt werden. Da das Verständnis der Funktionsweise von Computern und des Nutzens damit in Verbindung stehender Technologien eine wesentliche Komponente im Informatikunterricht, in Informatikstudien, einer Vielzahl an Professionen, aber auch hilfreich im täglichen Leben ist, können computer-gestütztes Arbeiten und Online-Lernumgebungen als bedeutsam wahrgenommen werden. Der Umgang mit Computern wird mehr und mehr zu einem Aspekt des täglichen Lebens, wodurch das Arbeiten an Problemen mit Hilfe von Computern als wichtig für die eigene Entwicklung betrachtet werden kann.

Die Möglichkeit, Gefühle, Gedanken und Wahrnehmungen zu äußern, kann signifikantes, ganzheitliches Lernen fördern. Ist spontaner Ausdruck von Gefühlen eher in Präsenzeinheiten möglich, kann das Verfassen von Online-Reaktionsbögen dazu beitragen, sich tief mit eigenen Gedanken und Gefühlen auseinanderzusetzen, diese zu verbalisieren und anderen Teilnehmer/innen einer Lerngruppe mitzuteilen.

Fazilitativ wirkende Lehrpersonen können Lernende unterstützen, ermutigen, eigene Annahmen und Annäherungsversuche zu gewissen Problemen mitzuteilen. Computerbasierten Lernumgebungen, wie etwa die Microwelten, welche in der Programmiersprache LOGO konstruierbar sind, können dazu genutzt werden, sich Problemen, etwa geometrischen, intuitiv anzunähern und aus Versuch und Irrtum direkt zu lernen.

Bei der selbstgelenkten Ausarbeitung von gemeinsam mit dem/der Fazilitator/in beschlossenen Themengebieten in Kleingruppen können Lernende die Teilnehmer/innen an einem Kurs, den/die Fazilitator/in oder online in der Lergruppe bereitgestelltes Material als Ressourcen nutzen. Darüber hinaus können, wenn vereinbart, selbst gefundene Materialien eingebunden werden.

Diskussionen, Besprechungen zwischen einzelnen Mitgliedern einer Kleingruppe können sowohl Face-to-Face in einer Kurseinheit als auch online via eMail, Instant Messaging, VoIP-Konferenzen oder ähnlichem geführt werden. Werden zusätzlich zu präsenten Gesprächen online Kommunikationsmöglichkeiten eingesetzt, scheint es, dass Denkprozesse erweitert und vertieft würden (Bauer u. a., 2006, S. 15, vgl.).

Fazilitator/innen sind während Phasen, in welchen Teilnehmer/innen eines Kurses sich in Kleingruppen selbstbestimmt mit echten Problemen auseinandersetzen, bereit, Hinweise, Hilfestellungen zu geben und Gruppenprozesse zu unterstützen, wenn dies von Lernenden als notwendig erkannt wird. Tutorien und Workshops können von Fazilitator/innen oder Tutor/innen online oder präsent organisiert werden, um Lernenden Raum zu geben für das Stellen von Fragen oder das Kennenlernen von Werkzeugen, welche möglicherweise bei den jeweiligen Ausarbeitungen hilfreich sein könnten.

Lernende können unterstützt werden, wenn online die Möglichkeit bereitgestellt wird, auf einer Webseite zu einem Kurs in einem privaten oder Gruppenbereich individuelle Meilensteine anzugeben und zu diesen erarbeitete Dokumente online zu archivieren sowie zur Einsicht anderer freizugeben. Durch Vergleiche und Diskussionen unterschiedlicher Lösungswege zu komplexen Problemen können Lernende wechselseitig voneinander lernen.

Reaktionsbögen Transparente Reaktionsbögen, welche nach Präsenzeinheiten online erstellt werden und für alle Teilnehmer/innen eines Kurses lesbar sind, können von Lernenden dazu benutzt werden, eigene Gedanken und Gefühle in Bezug auf Kursinhalte und Lerngruppe in geschriebenen Worten auszudrücken. Auch Lernende, welche eher ruhig in Präsenzphasen sind, können zu Wort kommen und ihre Anliegen äußern (Bauer u. a., 2006, S. 16, vgl.), (Motschnig und Nykl, 2009, S. 182/183, vgl.).

Die Reaktionsblätter sind von allen Kursteilnehmer/innen und dem/der Fazilitator/in einsehbar. In nachfolgenden Präsenzeinheiten können entwickelte Gedanken, durchscheinende Gefühle angesprochen und diskutiert werden. Weiters bieten Reaktionsbögen für Fazilitator/innen die Gelegenheit, über Rückmeldungen etwas länger nachzudenken und eigene Materialien, Werkzeuge und Handlungsweisen, soweit man sich dabei wohlfühlt, danach zu orientieren (Bauer u. a., 2006, S. 16, vgl.).

Online-Reaktionsbögen bieten vielfältige Einstiegsmöglichkeiten für Dialoge, welche im Kreis sitzend am Beginn von Präsenzeinheiten geführt werden können (Motschnig-Pitrik, 2005, S. 11, vgl.). Werden Reaktionsbögen gewissenhaft nachverfolgt und einbezogen, scheint dies besonders effektiv auf den Gruppenprozess in Lerngemeinschaften zu wirken. Lernende, welche wahrnehmen, dass ihre Meinungen und Gefühle gehört und

respektiert werden, neigen oft dazu, mehr Feedback zu geben (Bauer u. a., 2006, S. 16, vgl.). *„Eine Atmosphäre der Zusammengehörigkeit entwickelt sich, die viele zu hohen Leistungen, einem gemeinsamen Suchen nach Lösungen und zu ausführlichem Feedback animiert (Motschnig und Nykl, 2009, S. 183, vgl.).“*

Persönliche Reflexionen in Weblogs Das Wort Weblog setzt sich zusammen aus den Worten „Web“ und „Log“, man könnte Log-„buch“ ergänzen. Es sind dies persönliche Webseiten, in welchen Beiträge, subjektive Überlegungen, in sequenzieller, rückwärts chronologischer Form, angeführt werden.

Den einzelnen Inhalten von Weblogs werden eigene Webadressen, über welche diese wieder aufgerufen werden können, zugewiesen (Kuhlmann und Sauter, 2008, S. 153, vgl.). Die chronologische Gestaltung und Suchfunktionen sowie Services wie Tag-Clouds oder Folksonomies stellen Hilfsmittel dar, um in Weblogs Informationen zu finden.

Weblog-Umgebungen sind oft wie bekannte Dokument-Editoren zu benutzen und vereinfachen somit, eigene Beiträge in einem Online-Arbeitsbereich zu einem Kurs oder weltweit über das Internet zu veröffentlichen. Viele Weblogs, auch Blogs genannt, können mit Hilfe von RSS-Readern auf ihre Aktualität geprüft werden. Wird erlaubt, Kommentare zu Inhalten zu verfassen, kann über Weblogs in Form von Beiträgen und Kommentaren mit anderen kommuniziert werden. Durch wechselseitiges Verweisen verschiedener Blog-Autor/innen auf unterschiedliche Artikel entstehen Netzwerke über Beziehungen zwischen Beiträgen, oft Blogsphären genannt. Viele Blog-Services unterstützen eine Funktion, welche es Weblog-Autor/innen, Bloggern, erlaubt, nachzuverfolgen, wo und wer in dessen/deren Weblog Links zu selbst verfassten Beiträgen angibt (Kuhlmann und Sauter, 2008, S. 154, vgl.).

Weblogs können in Blended Learning Umgebungen in unterschiedlichen Lernszenarien Einsatz finden. Sie eignen sich etwa zur Nutzung als web-gestützte Lern- oder Projektstagebücher, in welchen persönliche Lernprozesse reflektiert werden können. Hierbei können eigene Gedanken, Überlegungen, Ideen offen, für Teilnehmer/innen einer Lerngruppe oder weltweit lesbar, ausgedrückt und weiter verfolgt werden. Nach und nach kann sich so ein persönlicher Wissensspeicher, in welchem relevante Informationen, etwa für ein Projekt, gesammelt werden, aufbauen. Durch die wechselseitige Vernetzung der Weblogs verschiedener Lernender untereinander kann darüber hinaus ein weiter reichender, gemeinsamer Wissensspeicher entstehen (Kuhlmann und Sauter, 2008, S. 156, vgl.).

Werden kontinuierlich Einträge für einen persönlichen Weblog zu einem Kurs verfasst, kann ein so entstehendes Lerntagebuch als Basis für Selbstevaluationen herangezogen werden, da persönliche Entwicklungsprozesse transparent erscheinen (Kuhlmann und Sauter, 2008, S. 155/156, vgl.).

In personenzentrierten Blended Learning Settings eignen sich Weblogs besonders dafür, persönliche Gedanken, Gefühle, signifikante Entdeckungen, Veränderungen festzuhalten und gegebenenfalls anderen zugänglich zu machen. Reaktionsbögen zu Präsenz-

phasen können mit einer derartigen persönlichen Reflexion von Erfahrungen komplementiert oder ergänzt werden.

Sich in entspannter, gelassener Atmosphäre mit sich, dem eigenen Erleben, manchmal auch im Austausch mit anderen Personen, auseinanderzusetzen, kann als bedeutsames Moment signifikanten Lernens aufgefasst werden (Motschnig und Nykl, 2009, S. 234/237, vgl.). Rogers beschreibt einen Weg für persönlich bedeutsames Lernen in drei Schritten: „*living the experience on a total basis, rehearsing it on an experiential-cognitive basis, and studying it once more for every intellectual clue* (Rogers, 1980, S. 62).“ Persönliche Reflexionen können dem zweiten Schritt zugeordnet werden.

Weblogs können für persönliche Reflexionen und weiterführende Lernprozesse etwa folgendermaßen unterstützend wirken:

- Konstruktive innere Kommunikation kann in vertrauter, ruhiger Atmosphäre stattfinden.
- Durch die Verbalisierung von Gedanken und Gefühlen werden bewusste Wahrnehmung und Symbolisierung von Erfahrung ermöglicht.
- Es kann auf frühere Überlegungen zurückgegangen werden.
- Diese können zu späteren Zeitpunkten in neuen Einträgen weiter bearbeitet werden.
- Neue Perspektiven, Aspekte, Sichtweisen zu einem Themenkreis, zu Erfahrungen können beleuchtet werden.
- Durch das Heranziehen und Einbinden verschiedener Online-Ressourcen, etwa Verweise auf Einträge anderer Lernender oder auf online zugängliche Studien, können vielfältige Fakten einbezogen werden.
- Durch Kommentarfunktionen wird der Austausch über das eigene Erleben mit anderen vereinfacht.

7.3.6.5. Arbeiten in Teams

In nicht-direktiven Kleingruppen können komplexe, persönlich relevante Themen erarbeitet, innovative Ideen entwickelt oder auch kooperative Abschlussarbeiten beziehungsweise Forschungsberichte verfasst werden. Lernende können von derartigen gemeinschaftlichen Arbeiten vielfältig profitieren, da sie etwa für sich selbst als auch zusammen mit anderen Teammitgliedern denken, sich in wechselseitiger Kommunikation üben, sich mit unterschiedlichen Sichtweisen und Standpunkten auseinandersetzen und mit anderen diskutieren, verantwortliche Gruppenentscheidungen treffen und Konsequenzen eigener Tätigkeiten erfahren, sich Wissen selbstständig im gelegentlichen oder kontinuierlichen

Austausch mit anderen Gruppenmitgliedern aneignen und konstruieren, durch Selbstbestimmung größere Zufriedenheit erfahren und ihr Denken und Fühlen häufiger ausdrücken (Tausch und Tausch, 1998, S. 260/261, vgl.), (Bauer u. a., 2006, S. 18, vgl.).

Webservices können etwa eingesetzt werden, um das Finden anderer Teilnehmer/innen, mit welchen man ein Team bilden möchte, zu erleichtern. Lernende können sich etwa selbst zu Teams zusammensetzen, indem die Namen anderer Team-Mitglieder aus einer Liste der Teilnehmer/innen eines Kurses ausgewählt werden.

Darüber hinaus können online Arbeitsbereiche eingerichtet werden, in welchen Lernende beispielsweise Dokumente ablegen und archivieren, andere Gruppenmitglieder diese lesen oder verändern lassen können oder in welchen Teams gemeinsam an einem Themenbereich arbeiten können.

Kooperatives Problemlösen in WIKIs Wiki ist hawaiianisch und bedeutet „*schnell*“. Dieser Ausdruck war Namensgeber für das von Ward Cunningham geschaffene WikiWikiWeb, eine der ersten Wiki-Implementierungen (Cunningham, vgl.), (Forte und Bruckman, S. 33, vgl.).

In Wikis können einzelne oder mehrere Personen gemeinsam auf unkomplizierte Weise Webinhalte erstellen. Es sind Online-Arbeitsbereiche, in welchen alle Beteiligten gleiche Lese- und Schreibrechte haben, durch Versionierung, der Speicherung aller Änderungen an einem Online-Dokument mit Angabe des Änderungsdatums, auf verschiedene Zustände von Inhalten zurück- und vorgesprungen werden kann und Veränderungen ständig möglich und direkt beobachtbar sind. Weiters können in Wikis durch Querverweise auf andere Wiki-Einträge oder Webinhalte Strukturierungen und Ordnungssysteme erstellt werden. Suchfunktionen erleichtern das Auffinden von Information (Kuhlmann und Sauter, 2008, S. 150/151, vgl.).

Wikis können in Blended Learning Settings etwa Einsatz finden, um organisatorische Informationen zu einem Kurs auf einfache Weise zu verwalten, als Ort, an dem Gruppen Rückmeldungen zu anderen Gruppen verfassen, die Lernprozesse im eigenen Team reflektieren oder an dem gemeinsam an einem Projekt gearbeitet wird (Forte und Bruckman, S. 33, vgl.), (Kuhlmann und Sauter, 2008, S. 152, vgl.), (Motschnig-Pitrik, 2006, S. 97, vgl.). Für die Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen können Wiki-Umgebungen beispielsweise verwendet werden, um Lernmaterialien oder Erfahrungen in Lernsituationen auszutauschen (Lio u. a., 2005, S. 86, zitiert in: Forte und Bruckman, 2007, S. 34, vgl.).

Wikis eignen sich für die Applikation in personenzentrierten Lernumgebungen, da sie offen zugänglich, nicht vorstrukturiert und für jede/n Mitwirkende/n gleichermaßen benutzbar sind. Hiermit können nicht-direktive, kreative Tätigkeiten in Teams gefördert werden (Forte und Bruckman, S. 32, vgl.). Lernende, welche in Präsenzeinheiten eher ruhig sind, können in der Online-Kollaboration mit Kolleg/innen Schlüsselfunktionen einnehmen. Durch Versionierung und Kommentarfunktionen können Lernende sich

wechselseitig Rückmeldungen zu ihren Ausarbeitungen geben und auf jene reagieren (Kuhlmann und Sauter, 2008, S. 151, vgl.).

Da für die konstruktive Zusammenarbeit in Wikis gemeinsame Ziele, Kriterien der Beurteilung entwickelt werden müssen, können durch das Arbeiten an echten, komplexen Problemen in derartigen Webumgebungen der Austausch zwischen Lernenden, die Klärung von persönlichen Vorstellungen und Vorhaben, sowie deren Selbstbestimmung in der Gruppe und als Gruppe gefördert werden (Forte und Bruckman, S. 39, vgl.), (Kuhlmann und Sauter, 2008, S. 151, vgl.). „*Constructing texts is a powerful learning experience (Forte und Bruckman, S. 32).*“

Ein Aspekt, welcher Wikis besonders auszeichnet, ist deren von ständiger Veränderung geprägte Organisation und Struktur.

7.3.6.6. Verträge

Der Einsatz von Webservices kann organisatorischen und administrativen Aufwand minimieren, indem etwa Verträge online verwaltet, Peer- und Selbstevaluationen online durchgeführt werden. Hierdurch ist es in Blended Learning Kursen eher möglich, dass mehrere Lernende Lernverträge abschliessen. Derartige Verträge zwischen Lernenden und einer fasilitativ wirkenden Lehrperson bieten Gelegenheiten, innerhalb gegebener Rahmenbedingungen, wie etwa eines Curriculums, Freiheit und Selbstbestimmung beim Lernen zu ermöglichen.

Team-Mitglieder mit eMail Adresse:
Fazilitator/in:
Thema:
Ziele:
Aktivitäten und Dokumente:
Termine für signifikante Veränderungen:
Termin für eine vorläufige Version:
Termin für finale Abgabe:
Unterschrift eines repräsentativen Team-Mitgliedes:
Unterschrift des/der Fazilitators/in:

Tabelle 7.1.: Beispiel eines Lernvertrags, *übernommen und adaptiert aus:* (Bauer u. a., 2006, S. 20, vgl.)

Ein Szenario, in welchem Verträge eingesetzt werden können, wäre etwa, dass Lernende anstelle einer konventionellen Prüfung, wenn sie dies möchten, ein Thema, welches sie vorschlagen, ausarbeiten. Zu diesem Thema könnten Lernende Ressourcen suchen, einen kurzen Abriss des Vorhabens skizzieren, persönliche Lernziele und Kriterien zur Beurteilung der Leistungen überlegen und Termine für Meilensteine, an denen die jeweils aktuelle Version der Ausarbeitungen eingesehen werden kann, angeben. Diese Punkte könnten

mit einer Lehrperson besprochen und schliesslich durch Unterschreiben eines Vertrags festgelegt werden. Die erarbeiteten Beiträge könnten in Online-Arbeitsbereichen, welche dafür zur Verfügung gestellt würden, geladen, zur Einsicht freigegeben und für Peer- und Selbstevaluationen herangezogen werden. Bei abschliessenden Gesprächen zwischen Lernenden und einer fasilitativ wirkenden Lehrperson könnten die im Vertrag angegebenen Lernziele und Kriterien der Beurteilung in Betracht der Abgaben gemeinsam reflektiert werden.

7.3.6.7. Patterns für nicht-direktive Tätigkeiten

In der anschliessend dargestellten Tabelle werden PCeL Patterns, welche nicht-direktive Tätigkeiten unterstützen, angeführt und im Bezug auf deren Überschneidungen, Effektivität bei der Förderung signifikanten Lernens, eingestuft. In der Kopfzeile sind förderliche Aktivitäten angeführt, Patterns in der äussersten linken Spalte. „X“ bedeutet, dass der Pattern in der jeweiligen Zeile unterstützend für die förderliche Aktivität in der jeweiligen Spalte ist. Je mehr „X“ angegeben werden, desto überlappender, unterstützender ist der jeweilige Pattern für die jeweilige Aktivität. Es werden höchstens drei „X“ vergeben (Derntl, 2005b, S. 164, vgl.).

	Arbeiten in Teams	Hilfreiches Zusam- menleben in einer „guten“ Gruppe	Ressourcen	Förderung von Denk- prozessen	Förderung von Ar- beitspro- zessen
Brainstorming	XX				XXX
Chat	X	XX			
Collect Feedback	X			XXX	
Consultation					XX
Diary	XX		X		
Elaborate Goals and Expectations					XX
Exchange of Contributions	XXX				
Feedback Forum					XX
Knowledge Base Construction	XXX			X	
Learning Contracts	XXX		XX	XXX	
Market	X				X

Online Discussion	X	XX			X
Peer-Evaluation				XXX	
Presentation Phases					XXX
Project-Based Learning	XXX		XX	XX	
Project Milestone			X	XX	
Proposal			XX	X	
Publish	X		XXX		
Questionnaire					X
Reaction Sheets					X
Self-Evaluation				XX	
Self-Examination			X	XXX	
Team Building			X		
Team Workspaces	XXX				
Theory Elaboration	XX		XX		XXX
Tutorial	X		XXX	X	

Tabelle 7.2.: PCeL Patterns für nicht-direktive Tätigkeiten, *übernommen aus:* (Derntl, 2005b, S. 164)

7.4. Die Förderung von problemorientiertem, syntonischem Lernen

Wird der Blick auf Informatik in schulischen Lernsituationen gerichtet, kann auf einen weiteren Aspekt hingewiesen werden, wodurch mit Computertechnologie Lernen in einem personenzentrierten Kontext gefördert werden kann. In Micro-welten, intellektuell kohärenten, in sich geschlossenen, computergestützten Lernumgebungen, können Lernende mit komplexen Konzepten aus den Bereichen Geometrie, Physik, Mathematik, Biologie, Informatik oder anderen Disziplinen in Kontakt kommen und mit diesen interagieren.

Ein entscheidendes Moment bei Micro-Welten ist, so Seymour Papert, dass sich Lernende in die Objekte in diesen „*hineinversetzen*“ können und somit syntonisches Lernen möglich ist (Papert, 1993, S. 63, vgl.). Papert unterscheidet mehrere Formen von Syntonizität, einem Begriff der aus der klinischen Psychologie übernommen wurde. Kann etwas mit den eigenen Sinnen und mit Wissen über den eigenen Körper in Beziehung gesetzt werden, so ist dies körper-syntonisch. Ist es kompatibel mit der persönlichen Integrität, dem eigenen Empfinden als Person mit Intentionen, Zielen, Wünschen, Vorlieben und Abneigungen, ist es ego-syntonisch (Papert, 1993, S. 63, vgl.).

Syntonizität erleichtert die Assimilierung komplexer Inhalte und Zusammenhänge. Papert gibt ein persönliches Beispiel für die Effektivität syntonischen Lernens: *„I believe that working with differentials did more for my mathematical development than anything I was taught in elementary school. Gears, serving as models, carried many otherwise abstract ideas into my head. I clearly remember two examples from school math. I saw multiplication tables as gears, and my first brush with equations in two variables (e. g. $3x + 4y = 10$) immediately evoked the differential (Papert, 1993, S. xviii/xix).“*

Bei körper-syntonischem Lernen wird von eigenen körperlichen Empfindungen und eigenen Verhaltensweisen ausgegangen, um Probleme zu lösen. Ego-syntonisches Lernen bezieht Gefühle und persönliche Einstellungen in Lernprozesse mit ein. Kann an persönlich relevanten Problemen gearbeitet werden, ist ego-syntonisches Lernen möglich.

Dass derartiges Lernen bedeutsam sein kann, scheint wenig verwunderlich, geht man davon aus, dass Organismen als organisierte Ganze auf ihr Wahrnehmungsfeld reagieren (Rogers, 1983/2005, S. 421, vgl.). Syntonisches Lernen fördert eine ganzheitliche Lernerfahrung und kann als eine Form signifikanten Lernens betrachtet werden. *„Significant learning combines the logical and the intuitive, the intellect and the feelings, the concept and the experience, the idea and the meaning. When we learn in that way, we are whole (Rogers, 1983, S. 20).“* Durch syntonisches Lernen ist es nicht nur möglich, mehr über Maschinen und Computer zu erfahren, sondern auch über sich selbst (Tsang, 2004, S. 13, vgl.), (Papert, 1993, S. 47, vgl.).

„*Debugging*“, das Auffinden und Lösen von Fehlern bei unterschiedlichen Lösungsversuchen einer Problemsituation, spielt bei der Arbeit in computer-gestützten Micro-welten eine entscheidende Rolle. Da Fehler als bedeutende Elemente kontinuierlicher Lernprozesse gesehen werden, wird eine Lernatmosphäre gefördert, in der sich Lernende bedro-

hungsfrei mit persönlich relevanten Problemen auseinandersetzen können (Papert, 1993, S. 8/114).

Letztlich unterstützt das Konstruieren, Arbeiten und Problemlösen in Micro-welten den wechselseitigen, dialogischen Austausch zwischen Lernenden, unabhängig von deren individuellen Fähigkeiten und deren Lernfortschritt (Papert, 1993, S. 114/180).

Anschliessend sollen zwei Werkzeuge für syntonisches, problemorientiertes Lernen kurz vorgestellt werden:

7.4.1. LOGO

LOGO ist eine Programmiersprache zur Unterstützung von Lernprozessen, die von Seymour Papert und seinem Team in den 1960er Jahren am MIT entwickelt wurde. Die erste Version wurde 1967 veröffentlicht (WhatIsLOGO, vgl.).

Es ist ein Dialekt von Lisp, einer der ältesten funktionalen Programmiersprachen. Funktionale Programmierung basiert auf dem Lambda-Kalkül, einem mathematischen Abstraktionssystem. Jeder Ausdruck wird als auswertbare Funktion gefasst und Funktionen können als Parameter übergeben werden.

„Logo is designed to have a "low threshold and no ceiling": It is accessible to novices, including young children, and also supports complex explorations and sophisticated projects by experienced users (WhatIsLOGO).“ Eigenschaften, die diese Programmiersprache besonders auszeichnen, sind: Modularität, Erweiterbarkeit, Interaktivität und Flexibilität.

Die bekannteste Entität, um welche LOGO-Lernumgebungen aufgebaut sind, ist eine kybernetische Schildkröte, die mittels *„TURTLE TALK“*, LOGO-Befehlen wie *„FORWARD“*, *„BACK“*, *„LEFT“* oder *„RIGHT“*, gesteuert werden kann. Ursprünglich wurde die Schildkröte durch einen Roboter symbolisiert, bald darauf in grafischen Computersystemen auf einem Bildschirm repräsentiert.

Mit der Schildkröte kann man sich identifizieren, wodurch es möglich wird, Wissen über den eigenen Körper bei der Auseinandersetzung mit Konzepten aus unterschiedlichen Disziplinen, etwa der Geometrie, der Physik oder der Informatik, einzubringen (Papert, 1993, S. 56, vgl.).

LOGO-Interpreter sind auf allen gängigen Plattformen, mit jeweils unterschiedlichem Funktionsumfang, erhältlich.

LOGO-Umgebung	OS
MSWLOGO(http://www.softronix.com/logo.html)	MS Windows
ACSLogo(http://www.alancsmith.co.uk/logo/)	Mac OS X
KTurtle(http://edu.kde.org/kturtle/)	Linux
NetLogo(http://ccl.northwestern.edu/netlogo/)	Plattformunabhängig
UCBLogo(http://www.eecs.berkeley.edu/~bh/logo.html)	Plattformunabhängig

Tabelle 7.3.: Frei zugängliche LOGO-Lernumgebungen

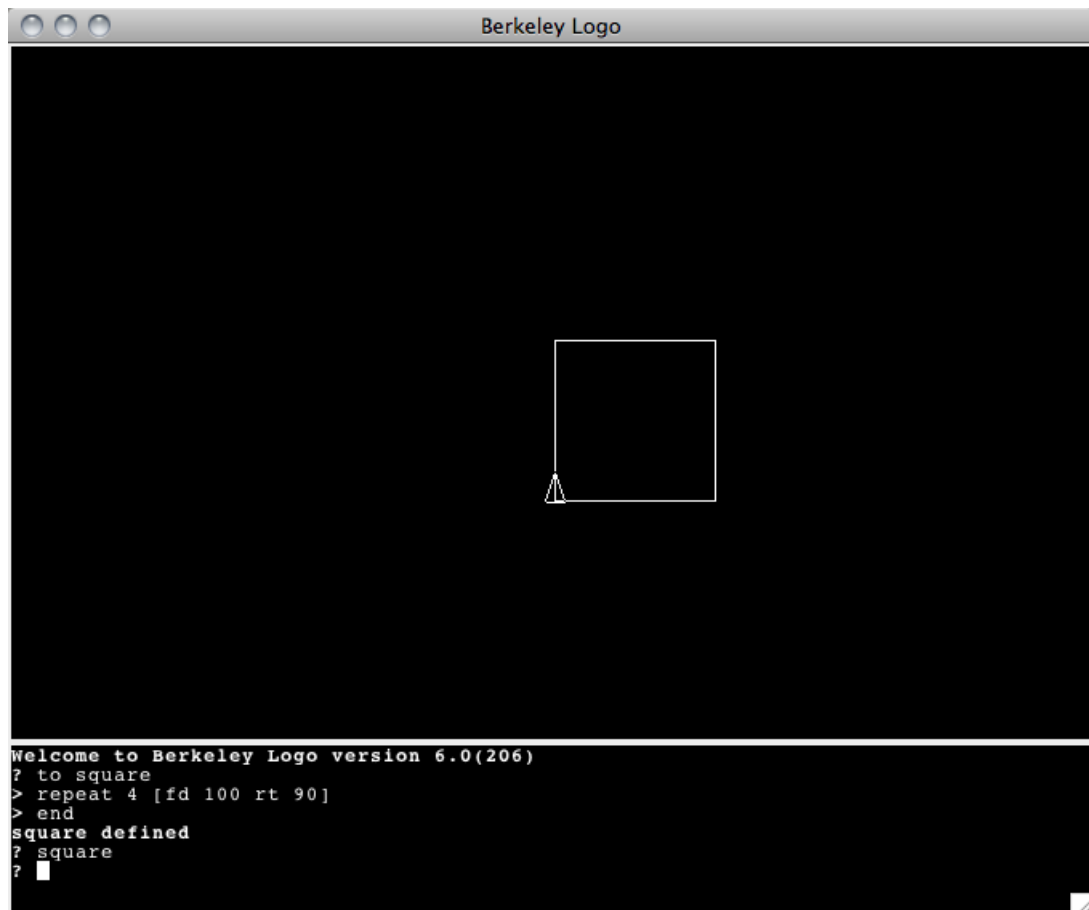


Abbildung 7.22.: LOGO Square

7.4.2. Squeak Smalltalk

Squeak Smalltalk(<http://www.squeak.org/>) ist eine frei erhältliche, auf einer Vielzahl von Plattformen lauffähige, auf Smalltalk-80 basierende „open source“ Programmierumgebung, die insbesondere für multimediale Projekte, als Lernumgebung oder zur Erstellung kommerzieller Webapplikationen verwendet wird (Black u. a., 2008, S. 9, vgl.), (SqueakAbout, vgl.).

Smalltalk-80 ist eine von Lisp und Simula beeinflusste, dynamische, rein objektorientierte Programmiersprache und -umgebung, die in den 1970er Jahren entwickelt wurde. Rein objektorientiert bedeutet, dass einerseits grundlegende Konzepte der Objektorientierung, auf die bereits eingegangen wurde, besonders berücksichtigt werden, und andererseits Datentypen wie beispielsweise „Integer“, die in vielen Programmiersprachen als primitive Datentypen gehandhabt werden, als Objekte und in Klassen ansprechbar sind. Siehe zu Objektorientierung auch: Kap. 7.3.5.2, S. 131. Alle Entitäten in Smalltalk sind Objekte, denen Mitteilungen gesendet werden können (Lovejoy, vgl.). Squeak Smalltalk zeichnet sich dadurch aus, dass zur Laufzeit Änderungen an Objekten vorgenommen werden können und Folgen dieser sofort ersichtlich sind (SqueakAbout, vgl.).

Hinter dem Squeak-Projekt steht ein Team um Alan Kay, Dan Ingalls, Ted Kaehler und Scott Wallace, die als primäre Entwickler dieser Smalltalk-Implementierung genannt werden können. Seymour Papert und Alan Kay verbindet, dass sie eine persönliche Vision des Einsatzes von Computern in Lernsituationen teilen (TheDynabookRevisited-WithAlanKay, S. 2/6), (Papert, 1993, S. 210, vgl.). Papert schreibt: „*For me, the phrase “computer as pencil” evokes the kind of uses I imagine children of the future making of computers. Pencils are used for scribbling as well as writing, doodling as well as drawing, for illicit notes as well as for official assignments. Kay and I share a vision in which the computer would be used as casually and as personally for an even greater diversity of purposes (Papert, 1993, S. 210).*“

Squeak Smalltalk ist einfach, prägnant als auch konsistent und für Schüler/innen, Student/innen, Lehrer/innen, Wissenschaftler/innen und Software-Entwickler/innen gleichermaßen geeignet. Zahlreiche Erweiterungspakete ermöglichen den kreativen Einsatz von Squeak Smalltalk in vielen unterschiedlichen Fachbereichen (SqueakAbout).

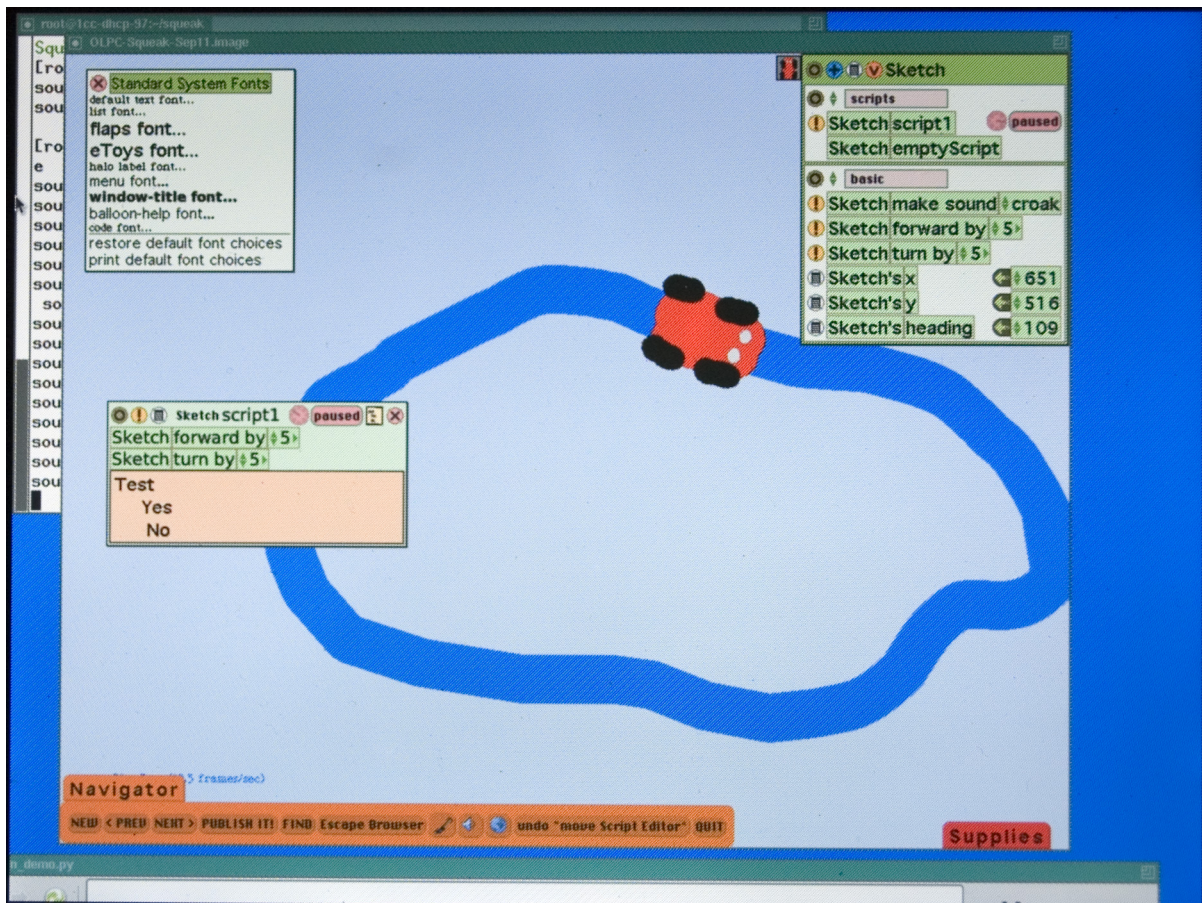


Abbildung 7.23.: Ein Objekt „Automobil“ in Squeak Samlltalk, das ähnlich der Schildkröte in LOGO über einfache Befehle gesteuert werden kann, OLPC user: Jacobolus, http://de.wikipedia.org/w/index.php?title=-Datei:EToys_on_OLPC-dual_mode_display.jpg, letzter Besuch: 15. November 2009

Teil II.

Empirische Auswertungen

8. Methodische Vorgangsweise

Im Zuge dieser Arbeit wurden problemzentrierte Interviews mit Studierenden der Universität Wien, welche bereits Erfahrungen in einer personenzentrierten Lernsituation sammeln konnten, geführt. Die Wirkung dieser Erfahrungen in unterschiedlichen Lern- und Entwicklungsbereichen, die Adäquatheit von eLearning Elementen zur Förderung signifikanten Lernens und die Gestaltung eines personenzentrierten Klimas in der universitären Lehrer/innenausbildung sowie in schulischen Settings stellten primäre Fragebereiche dar. Nachfolgend wird die Auswertung der Interviews mit der Methode der qualitativen Inhaltsanalyse näher dargestellt.

Inhaltsanalyse ist eine systematische, das heisst regelgeleitete und theoriegeleitete Methode zur Untersuchung von Kommunikation. Ziel ist, Rückschlüsse auf bestimmte Aspekte der Kommunikation zu ziehen (Mayring, 2000, S. 12/13/56, vgl.).

„Die Stärke der Inhaltsanalyse ist, dass sie streng methodisch kontrolliert das Material schrittweise analysiert (Mayring, 2002, S. 114, vgl.).“ Systematik wird vor allem darin gesehen, dass Regeln für die Textanalyse vorab bestimmt werden (Mayring, 2000, S. 43, vgl.). Besonders bedeutsam ist die Festlegung eines Ablaufmodells der Analyse, in dem einzelne Analyseschritte in deren Reihenfolge angegeben sind. Weiters muss jede Entscheidung im Analyseprozess auf eine begründete und getestete Regel zurückführbar sein. Darüber hinaus wird das Material in Einheiten, die nacheinander durchgegangen werden, unterteilt (Mayring, 2000, S. 42/43, vgl.). Theoriegeleitetheit zeigt sich etwa darin, dass theoretisch begründete inhaltliche Fragestellungen Ausgangspositionen für Inhaltsanalyse sind, oder darin, dass bei Feinanalysen des Materials theoretische Annahmen mitbedacht werden (Mayring, 2000, S. 45/52, vgl.). Theorie wird hierbei verstanden als „System allgemeiner Sätze über den zu untersuchenden Gegenstand (Mayring, 2000, S. 52)“, „die geronnenen Erfahrungen anderer über diesen Gegenstand (Mayring, 2000, S. 52)“. Durch die systematische Vorgangsweise sollen Objektivität, Reliabilität und Validität der Ergebnisse gefördert werden (Mayring, 2000, S. 53, vgl.). Theoriegeleitet am Material entwickelte Kategoriensysteme stellen das zentrale Instrument der qualitativen Inhaltsanalyse dar (Mayring, 2000, S. 43, vgl.).

Die vorliegende Ausarbeitung folgt dem anschliessend angeführten Ablaufmodell (Mayring, 2000, S. 53/54, vgl.):

1. Festlegung des Materials
2. Analyse der Entstehungssituation
3. Formale Charakteristika des Materials
4. Bestimmung der Richtung der Analyse

5. Theoriegeleitete Differenzierung der Fragestellung
6. Bestimmung der Analysetechnik(en) und Festlegung des Ablaufmodells
7. Festlegung der Analyseeinheiten
8. Bildung eines Kategoriensystems
9. Rücküberprüfung des Kategoriensystems an Theorie und Material
10. Interpretation der Ergebnisse

8.1. Festlegung des Materials

Die Grundlage der hier angegebenen Analyse bilden 13 Interviews mit Studierenden der Universität Wien, welche bereits Erfahrungen in einem personenzentrierten Lernsetting sammeln konnten. Interviewpartner/innen wurden gesucht, indem ein formales Schreiben via eMail über die Universität an Teilnehmer/innen eines personenzentrierten Kommunikationsseminars, das jeweils in den Semestern SoSe 2005, SoSe 2008, WiSe 2008/09, SoSe 2009 stattfand, verschickt wurde. In dieser Anfrage wurde die Option angeboten, sich bei einem Face-To-Face Interview beteiligen zu können oder einen per eMail zugeschickten Fragebogen, der bei den Face-To-Face Treffen als Interviewleitfaden herangezogen wurde, behandeln zu können. Später wurde die Anfrage mit persönlicher Anrede erneut an dieselben Studierenden verschickt, woraufhin sich weitere Studierende bereit erklärten, ein Interview zu geben.

10 Studierende antworteten auf das Schreiben und konnten in einer Face-To-Face Situation befragt werden, 2 Studierende retournierten nach Vereinbarung einen bearbeiteten Fragebogen. Eine Studierende, welche ein personenzentriertes Kommunikationsseminar im Sommersemester 2005 besucht hatte, wurde mündlich gefragt, ob sie zur Thematik ein Interview geben mag. Dieses fand in einem Face-To-Face Setting statt.

Alle Interviewdaten sowie die retournierten Fragebögen wurden für die Analyse herangezogen. Sie umfasst gesamt etwa 121479 Wörter.

Formale Anfrage Anschliessend wird der Inhalt des eMails, welches am 8. Mai 2009 über die Universität Wien an die Studierenden verschickt wurde, angegeben. Die späteren persönlichen Anfragen, die im Zeitraum von 11. Mai 2009 bis 15. Juni 2009 ausgesendet wurden, unterscheiden sich darin, dass Studierende persönlich angesprochen wurden, und, dass die eMails von einer privaten eMail Adresse des Autors verschickt wurden.

Liebe/r Studierende/r!

Ich schreibe zur Zeit an meiner Diplomarbeit mit dem Thema
„Person Centered Teacher Training -

Vorbereitung eines PCeL-Angebots
für Studierende des Lehramts Informatik“.

Ziel dieser Arbeit ist die Modellierung
eines technologie-gestützten Seminars zur
personenzentrierten Lehrer/innenausbildung.

Einen Teil der wissenschaftlichen Daten
für diese Arbeit möchte ich mittels
Interviews erheben.
Darum bitte ich dich um deine Hilfe!

Ich plane ein Leitfaden-gestütztes Interview
mit Studierenden, welches etwa 30 Fragen umfasst.

Geschätzte Dauer: ca. 45 Minuten
(hängt jedoch von der Ausführlichkeit
der Antworten ab)

Ich würde mich sehr freuen, deine Perspektiven
zu erfahren und konstruktiv weiterzuverarbeiten.

Ort und Zeitpunkt werden nach Rückmeldung
individuell vereinbart.
Die Daten werden vertraulich behandelt und
anonymisiert.

Wenn du lieber schriftlich antwortest,
kann ich dir einen Fragebogen auch
elektronisch zusenden.

Deine Meinung ist gefragt!

Mit freundlichen Grüßen,
David Haselberger

8.2. Analyse der Entstehungssituation

Im Rahmen dieser Arbeit wurden 11 problemzentrierte, halbstrukturierte, offene Interviews mit Studierenden geführt. Die Teilnahme an diesen war freiwillig.

8.2.1. Problemzentrierte Interviews

Unter problemzentrierten Interviews versteht Andreas Witzel Gespräche, bei denen Befragte sich möglichst frei, ohne Antwortvorgaben, zu einem zuvor analysierten Themenbereich äußern können (Witzel, 1985, S. 227-255). Der/die Interviewer/in bereitet meist einen Interviewleitfaden vor, in dem bestimmte Teile des Problembereichs überwiegend in Form von offenen Fragen ausgearbeitet sind.

Grundgedanken dieses Vorgehens sind (Mayring, 2002, S. 68, vgl.):

- **Problemzentrierung**
Es werden Probleme untersucht, deren wesentliche Aspekte vor der Interviewphase erarbeitet wurden.
- **Gegenstandsorientierung**
Die konkrete Gestaltung problemzentrierter Interviews ist auf den Gegenstand bezogen. Es werden keine fertigen Instrumente übernommen.
- **Prozessorientierung**
Eine flexible Analyse des Problemfeldes, schrittweise Gewinnung und Überprüfung von Daten, wobei sich nach und nach Zusammenhänge und Beschaffenheit verschiedener Elemente des Problemkreises unter beständigem Rückbezug auf Methoden herausstellen, stehen im Vordergrund (Witzel, 1982, S. 72, vgl.).

8.2.1.1. Fragestellungen

Unter Bezugnahme auf das Hauptanliegen dieser Arbeit und der Analyse des darin skizzierten Problemkreises wurden drei Fragebereiche extrahiert, welche die Ausarbeitung eines halbstrukturierten Interviewleitfadens stützten. Diese wurden zusammengestellt, um Material zur Überprüfung von in der Arbeit dargestellten Thesen zu gewinnen, unterschiedliche Standpunkte und Perspektiven einzuholen, um bestimmte Themenbereiche im gegebenen Kontext klarer zu fassen, und, um verschiedene Sichtweisen zur Entwicklung eines personenzentrierten Klimas im tertiären Bildungsbereich sowie in der Schule zu kontrastieren.

8.2.1.2. Interviewleitfaden

Die drei Hauptbereiche für Fragen wurden in reflexiver Wechselbeziehung zu den zuvor ausgearbeiteten theoretischen Überlegungen weiter untergliedert. Resultierende Ausprägungen wurden in einem Leitfaden für halbstrukturierte Interviews arrangiert. Die Fragen in diesem Leitfaden beziehen sich auf Sub-Probleme der Fragenschwerpunkte und sollen freie, offene Antworten ermöglichen. Der Leitfaden ist folgendermaßen aufgebaut:

Part A: Einflüsse von experientiellern Lernen auf Persönlichkeit (Selbstorganisation, -konzept), Umgang mit anderen, Studienangelegenheiten, in Bedacht des zukünftigen Lehrberufes

- Wie hast Du das Setting im Kommunikationsseminar erlebt? (Raum, Zeit, Strukturierung des Seminars, Begegnung mit anderen, eLearning,...)
- Was hat es dir persönlich gebracht? Welche Aspekte hast du als besonders persönlich bedeutsam empfunden?
- Welche Kommunikationsbereiche nimmst du jetzt bewusster wahr?
- Welche Rahmenbedingungen müssen gegeben sein, damit sich Selbstaktivität in der Gruppe einstellt?
- Wie wurde es von dir und von anderen empfunden, dass die Gruppe mitbestimmt hat?
- Welche Bedingungen waren für dich ausschlaggebend, dass du dich eingebracht hast?
- Hatte das Seminar Einfluss auf deine Kontaktaufnahme mit anderen?
- Wenn du bereit bist, etwas darüber zu erzählen, wäre sehr interessant zu erfahren, ob Erlebnisse im Seminar dazu beigetragen haben, in Beziehungen offener sein zu können?
- Welche Auswirkungen hatte diese Lernerfahrung im weiteren Verlauf deines Studiums? (im Umgang mit Studienkolleginnen->zB Zusammenarbeit in Projekten, Auftreten bei Referaten, Lernen für Prüfungen, Finden „des eigenen Weges“, ...)
- Was hat diese Erfahrung in Bedacht deiner zukünftigen Tätigkeit (etwa) als Lehrer/in gebracht?
- Würdest du Maßnahmen setzen, ein derartiges Klima anzubieten, wenn ja, welche?
- Welche Relevanz für deine Zukunft kommt dem Kommunikationsseminar im Vergleich zu anderen Lehrveranstaltungen zu? Gleiche/Geringere/Höhere? Warum?

Part B: Zu Blended Learning

- eLearning-Aktivitäten zur Stützung eines personenzentrierten akademischen Settings
 - Welche Rolle spielten die eLearning-Komponenten im Seminar?
 - Welche eLearning Aktivitäten wurden als unterstützend für die persönliche Lernerfahrung wahrgenommen?
 - Welche haben dir persönlich besonders gut gefallen?
 - Welche waren wichtig für die eigene Orientierung im Seminar?
 - Welche Aktivitäten waren unterstützend für den Gruppenprozess?
 - Welche Aktivitäten hast du vermisst?

- Welche eLearning-Aktivitäten würdest du generell förderlich finden für derartiges Lernen? (VoIP-Technologien, Chat-Rooms, Foren, WIKIs, ...)
- Welche eLearning-Praktiken findest du geeignet, um selbstbestimmtes Lernen zu fördern?
- Welche findest du nicht passend für ein Lernkonzept, das am personenzentrierten Ansatz orientiert ist?
- Evaluationsmöglichkeiten und Selbstbestimmung
 - Wie hat sich die Seminarnote ergeben?
 - Wie wurde der Bewertungsmodus wahrgenommen/empfunden?
 - Welche Erfahrungen konnten etwa durch die schriftlichen persönlichen Reflexionen oder die Möglichkeit zu offenem Feedback gemacht werden?
 - Welche Formen von Evaluation findest du persönlich förderlich? (z. B. Peereval., Tutor-Eval., Selbst-Eval.? ==> online arbeiten etwa in Wikis, Referate, Gruppenfeedback in Foren, Weblogs für eigene Gedanken)
 - Welche Formen bevorzugst du für Deine Leistungsbeurteilung? (Selbstevaluation, Peer-eval., Prüfung, Kombination mehrerer Formen)
- eLearning-Aktivitäten und Präsenzeinheiten ==> „*finding the right blend*“
 - Wie hast du das Zusammenwirken von eLearning und Präsenzeinheiten empfunden?
 - Wie könnte experientielles Lernen, wie es erfahren wurde, noch intensiviert werden? Welche Elemente wären per eLearning umsetzbar?
 - Wie weit würdest Du einen personenzentrierten Kurs online einrichten? Welche Elemente findest du für einen solchen Kurs besonders geeignet? Warum?
 - Welche Elemente können absolut nicht auf einer Webplattform verwirklicht werden? Warum?
 - Wieviele Präsenzeinheiten würdest du vorschlagen? Eher Blocktermine, reguläre, wöchentliche Treffen oder anderes?

Part C: Signifikantes Lernen in der Lehrer/innenausbildung

- Das universitäre Klima
 - Welche Aspekte einer solchen Lernerfahrung, wie sie im Seminar erlebt werden konnte, sind für die Lehrer/innenausbildung empfehlenswert? (Selbstbestimmung, Auseinandersetzung mit eigenem Erleben, Kontakt mit anderen, Kennenlernen des „helfenden“ Potentials anderer, ...)
 - Beispiele der Umsetzung?

- Welche Themenkreise wären Deiner Meinung nach in einem personenzentrierten Seminar zur Lehrer/innenausbildung unbedingt anzusprechen? (Methodik, Didaktik, Disziplinäre Probleme ...)
- Wie hoch soll die Integration praktischer Elemente in einem solchen Seminar sein? (Besuch an Schulen, Zusammenarbeit mit Schulen, Einladen von Lehrer/innen, Kontakt mit Schüler/innen, ...)
- Wie umfangreich sollten eLearning-Konzepte für eine personenzentrierte Lehrer/innenausbildung eingesetzt werden?
- Informatikunterricht
 - Wirst Du in deiner zukünftigen Unterrichtspraxis eLearning Elemente einsetzen? In welchen Bereichen?
 - Kannst Du Dir vorstellen, in einer Unterrichtsstunde im Informatikunterricht personenzentriert zu handeln? (etwa fördern anstatt instruieren, verständnisvoll zuhören, ...)

Der Leitfaden wurde vor den Interviews mit den Studierenden in zwei Probeinterviews getestet.

8.2.2. Angaben zu den interviewten Personen

Die jüngste befragte Person war zum Zeitpunkt des Interviews 21, die älteste 45. Der Altersdurchschnitt von 10 Personen beträgt etwa 26 Jahre. Drei Interviewees gaben kein Alter an. Etwa 85% der Befragten waren männlich, circa 15% weiblich. Von jenen, welche angaben, was sie studieren, befanden sich zum Zeitpunkt des Interviews etwa 55% im Bachelor Studium Informatikmanagement, rund 36% studierten Lehramt Informatik. Zwei der Befragten gaben nicht an, welche Studienrichtung sie studieren.

Interview	Interviewdatum	m/w	Alter	Studienrichtung	Semester, in dem Seminar besucht wurde	Semester in Studienrichtung
A	15. 5. 2009	m	23	Lehramt PP/Informatik	WiSe 2008/09	7
B	26. 5. 2009	m	26	Lehramt Informatik	SoSe 2008	12
C	29. 5. 2009	m	23	Bac. Informatikmanagement	WiSe 2008/09	6
D	22. 6. 2009	m	45	Bac. Informatikmanagement	SoSe 2009	2
E	3. 6. 2009	m	24	Lehramt Informatik/Physik	SoSe 2008	10
F	2. 6. 2009	m	23	Bac. Informatikmanagement	WiSe 2008/09	5
G	4. 6. 2009	m		Bac. Informatikmanagement	WiSe 2008/09	5
H	4. 6. 2009	m	33	Bac. Informatikmanagement	SoSe 2008	1
I	1. 6. 2009	m				
J	25. 6. 2009	m	21	Bac. Informatikmanagement	SoSe 2009	3
K	30. 7. 2009	w	27	Ma. Wirtschaftsinformatik	SoSe 2005	3
L	14. 6. 2009	w			WiSe 2008/09	
M	28. 5. 2009	m	23	Lehramt Physik/Informatik	WiSe 2008/09	7

Tabelle 8.1.: Angaben zu den interviewten Personen

8.2.3. Gesprächssettings

Die Interviews wurden im Zeitraum von 15. Mai 2009 bis 30. Juli 2009 durchgeführt. Treff- und Zeitpunkte der präsent geführten Interviews wurden flexibel zwischen Interviewees und Interviewer vereinbart. Interviews fanden zu einem überwiegenden Teil nachmittags statt. Bei all diesen saßen Interviewee und Interviewer an einem Tisch, entweder gegenüber oder nebeneinander. Die Umgebung war meist ruhig.

Bei den Interviews wurden im Einverständnis mit den Interviewees digitale Audiomitschnitte angefertigt.

8.3. Formale Charakteristika des Materials

Die Interviews wurden digital aufgezeichnet und mit der frei zugänglichen, „open source“ Applikation „*Transcriptions*“ (<http://code.google.com/p/transcriptions/>) Version 0.8.1 in schriftliche Form transkribiert. Dabei wurden folgende Transkriptionsregeln eingehalten:

- Es wird vollständig und wörtlich transkribiert. Unvollständigkeiten und Wiederholungen werden beibehalten.
- Da der Inhalt im Vordergrund steht, werden „äh“‘s und ähnliches meist weggelassen. Umgangssprachliche Ausdrücke werden hochdeutsch wiedergegeben. Tragen diese zum besseren Verständnis bei, werden Originalausdrücke in Klammern angegeben. Echte Dialektausdrücke bleiben und werden nach Gehör geschrieben.
- Bei Unklarheiten werden Punkte in dieser Notation gemacht: (...).
- Non-verbale Merkmale, die zum inhaltlichen Verständnis beitragen, werden in Klammern gesetzt notiert.
- Aussagen der interviewenden Person werden durch vorangestellte Kurzzeichen „I:“ gekennzeichnet.
- Aussagen der interviewten Person werden durch vorangestellte Kurzzeichen „S:“, für Student/in, gekennzeichnet.

Die transkribierten Texte wurden den Interviewees per eMail zugeschickt, um eigene Aussagen validieren oder klarstellen zu können. Für die Analyse wurden die teilweise von den Interviewten überarbeiteten Texte herangezogen.

8.4. Richtung der Analyse

In den Gesprächen wurde auf den emotionalen Zustand der Beteiligten, deren emotionalen Bezug zum Gegenstand sowie deren kognitive Hintergründe eingegangen. Darüber hinaus wurden Wirksamkeit und Gestaltungsmöglichkeiten eines personenzentrier-

ten Klimas in der universitären Lehrer/innenausbildung sowie in Lernsituationen im schulischen Umfeld besprochen (Mayring, 2000, S. 51, vgl.).

Die ersten drei Elemente lassen sich in einem inhaltsanalytischen Kommunikationsmodell, wie es Mayring skizziert, dem/der Kommunikator/in zuordnen, letztere der Zielgruppe (Mayring, 2000, S. 51, vgl.).

8.5. Fragestellungen

Die Fragestellungen und Unterfragestellungen, welche an diese Analyse herangetragen wurden, sind bereits vor der Durchführung der problemzentrierten Interviews bei der Erstellung des Interviewleitfadens entwickelt worden.

Viele Studien zeigen, dass Lernende sich in einem Klima, welches am personenzentrierten Ansatz orientiert ist, in unterschiedlichen Richtungen signifikant umfassender entwickeln können als in konventionellen Lernsettings (Rogers, 1983, S. 197-224, vgl.), Tausch und Tausch (1998), Cornelius-White (2007b). Ein erster Bereich, der in den Interviews angesprochen wurde, war, welche Wirkung die Erfahrungen, welche in einer Atmosphäre, die von den Grundhaltungen Akzeptanz, Empathie und Echtheit geprägt war, in einem universitären Kurs gemacht werden konnten, auf persönliche Lern- und Entwicklungsbereiche hatte. Dabei wurde insbesondere darauf eingegangen, welche Komponenten des Lernklimas als besonders bedeutsam für die eigene Entwicklung empfunden wurden, welche Wirkungen in persönlichen und sozialen Bereichen wahrgenommen wurden und, ob Erfahrungen, die in einem universitären, personenzentrierten Klima gemacht werden können, insbesondere im Bedacht einer eigenen (zukünftigen) Lehrtätigkeit und im Vergleich mit anderen, konventionellen Lehrveranstaltungen, als förderlich eingeschätzt werden.

Bei Person-Centered eLearning wird moderne Informations- und Kommunikationstechnologie eingesetzt, um Organisation, Ablauf und Evaluation von Kursen, die am personenzentrierten Ansatz orientiert sind, zu unterstützen, (Derntl, 2005b), (Motschnig-Pitrik und Mallich, 2002), (Motschnig-Pitrik, 2005). In den Interviews wurde untersucht, welche eLearning Elemente als besonders förderlich für persönliche Lern- und Gruppenprozesse wahrgenommen werden (Bauer u. a., 2006). Darüber hinaus wurde besprochen, welcher Grad an Selbstbestimmung in einem universitären Lernklima, das auf den Grundhaltungen Achtung, einführendes Verstehen und Echtheit aufbaut, als sinnvoll erkannt wird, welche Modi der Beurteilung für eigene Leistungen bevorzugt werden (Rogers, 1983, S. 158, vgl.), (Motschnig-Pitrik, 2005, S. 10, vgl.). Weiters wurde darauf eingegangen, welche eLearning Elemente Transparenz eigener Lernfortschritte und der Entwicklung von Gruppenprozessen fördern (Motschnig-Pitrik, 2005, S. 18, vgl.). Ausserdem wurde besprochen, wie eine stimmige Zusammenstellung von eLearning und Präsenzeinheiten in einem universitären Kurs erreicht werden könnte (Derntl, 2005b, S. 12/32, vgl.).

In einem dritten Fragenkomplex wurde der Fokus auf die förderliche Gestaltung eines personenzentrierten Klimas in der universitären Lehrer/innenausbildung sowie im schulischen Kontext gelegt (Rogers und Freiberg, 1994, S. 185-245), (Tausch und Tausch, 1998, S. 244/253-331, vgl.).

Ausgehend von dem Anliegen, Kurse zu gestalten, welche signifikantes Lernen in der universitären Lehrer/innenausbildung fördern, können folgende drei Hauptfragebereiche festgehalten werden:

- *Welche persönlich wahrgenommenen Auswirkungen haben Erfahrungen, die in universitären, am personenzentrierten Ansatz orientierten Lernsituationen gemacht werden können, auf unterschiedliche Lern- und Entwicklungsbereiche?*
- *Auf welche Weise können eLearning Elemente adäquat eingesetzt werden, um signifikantes Lernen zu unterstützen?*
- *Wie kann ein personenzentriertes Klima in einem universitären oder schulischen Kontext gestaltet werden, sodass Gruppen- und persönliche Entwicklungsprozesse gefördert werden?*

8.6. Bestimmung der Analysetechnik(en) und Festlegung des Ablaufmodells

Mayring unterscheidet drei Grundformen der qualitativen Inhaltsanalyse (Mayring, 2000, S. 58, vgl.):

- **Zusammenfassung**
Durch Abstraktion werden große Mengen an Daten in deren Komplexität reduziert und zusammengefasst. Es wird ein überschaubarer Corpus geschaffen, der Abbild des Grundmaterials ist.
- **Explikation**
Um das Verständnis zu einigen unklaren Textstellen zu erweitern, diese zu erläutern, zu erklären oder zu deuten, werden zusätzliche Daten herangetragen.
- **Strukturierung**
Unter zuvor festgelegten Kriterien werden Inhalte aus dem Material extrahiert, sodass ein Querschnitt durch das Material gelegt wird oder dieses in bestimmten Kategorien eingeschätzt werden kann.

Für das vorliegende Material scheint eine inhaltlich strukturierende Analyse eine geeignete Methode zu sein, um dem zuvor angegebenen Fragenkomplex zu begegnen.

8.6.1. Inhaltlich strukturierende Analyse

Bei der inhaltlich strukturierenden Analyse werden aus dem Material Inhalte zu bestimmten Themenkreisen extrahiert und zusammengefasst, um eine Interpretation in Bezug auf Hauptfragestellungen zu ermöglichen (Mayring, 2000, S. 59, vgl.).

„Welche Inhalte aus dem Material extrahiert werden sollen, wird durch theoriegeleitet entwickelte Kategorien und (sofern notwendig) Unterkategorien bezeichnet (Mayring, 2000, S. 89).“

Das entwickelte Kategoriensystem wird auf das Textmaterial angewendet, Textteile, die einer Kategorie zugeordnet werden können, werden extrahiert, paraphrasiert und pro Unterkategorie sowie anschliessend pro Hauptkategorie zusammengefasst (Mayring, 2000, S. 89, vgl.).

8.7. Festlegung der Analyseeinheiten

Auswertungseinheit war in der vorliegenden Analyse ein Interview. Die Interviews wurden nach dem Interviewdatum geordnet nacheinander durchgegangen. Die Kodiereinheit, also der kleinste Teil des Materials, der unter eine Kategorie fallen kann, stellte eine Proposition dar. Die Kontexteinheit, der größte Textteil, der unter eine Kategorie fallen kann, wurde als zu einer Frage aus dem Interviewleitfaden gehörender Interview-Abschnitt gefasst.

8.8. Bildung und Validierung des Kategoriensystems

Kategorien *„werden im Wechselverhältnis zwischen Theorie(der Fragestellung) und dem konkreten Material entwickelt, durch Konstruktions- und Zuordnungsregeln definiert und während der Analyse überarbeitet und rücküberprüft (Mayring, 2000, S. 53).“*

Bei der inhaltlich strukturierenden Analyse werden theoriegeleitet, deduktiv entwickelte Kategorien auf das Material angewendet. Diese werden aus theoretischen Konzepten abgeleitet und für das gegebene Material operationalisiert (Mayring, 2000, S. 74/75, vgl.).

In drei Schritten wird untersucht, ob ein Textausschnitt unter eine Kategorie zugeordnet werden kann (Mayring, 2000, S. 83, vgl.):

1. Definition der Kategorie

Es wird eine Definition für Materialbestandteile formuliert, die unter eine Kategorie fallen.

2. Ankerbeispiele

Es werden konkrete Textstellen angegeben, die repräsentativ für Inhalte einer Kategorie sind.

3. Kodierregeln

Wo Abgrenzungsprobleme zwischen Kategorien bestehen, werden Regeln angeführt, die eine klare Zuordnung ermöglichen.

Bevor das gesamte Material an Hand eines gefundenen Kategoriensystems kodiert wird, ermöglicht ein Probedurchgang eines Ausschnitts des Material mit den Kategorien herauszufinden, ob diese greifen, also ob Definitionen, Ankerbeispiele und Kodierregeln eine eindeutige Zuordnung ermöglichen. Fundstellen, das sind Textteile, die einer Kategorie zugeordnet werden, können markiert und bearbeitet werden. Ist das Kategoriensystem ausreichend getestet und wurde es dem Gegenstand und den zu Grunde liegenden theoretischen Konzepten entsprechend revidiert und angepasst, kann das gesamte Material in einem Hauptmaterialdurchlauf analysiert werden. In diesem werden Fundstellen bezeichnet und bearbeitet. Extrahierte Textbereiche sind die Grundlage für anschliessende Strukturierung und Zusammenfassung (Mayring, 2000, S. 83, vgl.).

In der durchgeführten Analyse wurden Fundstellen quantifiziert und Häufigkeiten von Zuordnungen zu Kategorien bemessen.

Bei der Zusammenfassung wurden folgende Regeln eingehalten (Mayring, 2000, S. 62, vgl.): Alle nicht und wenig inhaltstragende Textteile, wie etwa ausschmückende, wiederholende, verdeutlichende Wendungen, wurden beim Paraphrasieren von der Analyse ausgeschlossen. Inhaltstragende Textbereiche wurden auf eine einheitliche Sprachebene übersetzt und in grammatikalische Kurzform transformiert.

Anschliessend wurden die Gegenstände der Paraphrasen auf das durch das Kategoriensystem festgelegte Abstraktionsniveau generalisiert, so dass die alten Gegenstände in den neu formulierten impliziert waren. Paraphrasen, die eher einer Überkategorie zugeordnet werden konnten, wurden zunächst belassen.

In einem weiteren Schritt wurden bedeutungsgleiche Paraphrasen innerhalb der Auswertungseinheiten gestrichen. Paraphrasen, die als zentral inhaltstragend erkannt wurden, wurden beibehalten, selektiert. Jene, die nicht mehr besonders inhaltstragend erschienen, wurden ausgeschlossen.

Letztlich wurden Paraphrasen mit gleichem oder ähnlichem Gegenstand zu einer gebündelten Paraphrase zusammengefasst. Weiters wurden Paraphrasen durch das Zusammenfassen und Integrieren mehrerer, verschiedener Aussagen zum gleichen oder einem ähnlichen Gegenstand konstruiert.

Für die Fundstellenbezeichnung und -extraktion wurde die frei zugängliche, „open source“ Applikation „TAMS Analyzer“(<http://tamsys.sourceforge.net/>) in der Version 3.54b9mh-liger (3.5) verwendet.

9. Auswertung und Interpretation der Interviews

Nachfolgend wird das Kategoriensystem, mit dem die Interviews codiert wurden, vorgestellt und eine Interpretation der Ergebnisse durchgeführt.

Die einzelnen Ausprägungen wurden aus der jeweils zu Grunde liegenden Fragestellung entwickelt. Der theoretische Teil dieser Arbeit bietet eine umfassende Begründung für die Wahl der Kategorien. Gezielt wird im Bereich „*Fragestellungen*“ im vorangegangenen Kapitel 8.5 „*Methodische Vorgangsweise*“, S. 179, auf theoretische Grundlagen der drei Hauptdimensionen verwiesen (Mayring, 2000, S. 83, vgl.).

9.1. Dimension: Persönlich wahrgenommene Auswirkungen von Erfahrungen, die in universitären, am personenzentrierten Ansatz orientierten Lernsituationen gemacht werden können, auf Lern- und Entwicklungsbereiche

9.1.1. Ausprägung: Einfluss eines personenzentrierten Klimas im Rahmen einer universitären Lehrveranstaltung auf Kommunikationsverhalten

9.1.1.1. Definition

Veränderungen im eigenen Kommunikationsverhalten werden mit Erfahrungen in einem personenzentrierten, universitären Setting, etwa in einem personenzentriert gestalteten Kurs, in Verbindung betrachtet.

9.1.1.2. Ankerbeispiele

- *„Allgemeinbeziehungen ja natürlich, also egal ob es jetzt die Kommunikation zwischen die Eltern ist oder die Kommunikation zwischen freunden ist und die hat sich auf jeden Fall gebessert dadurch. Weil man einfach offener miteinander umgeht. Weil wenn der eine Gesprächspartner merkt der andere ist schon offen, dann denke ich, oder habe ich die Erfahrung gemacht, dann öffnet sich der andere auch mehr. Und somit wird das ganze irgendwie ein offeneres Gespräch, ein besseres Gespräch möchte ich fast sagen.“*
- *„Ich habe auch mit meiner Freundin einmal so ein aktives Zuhören probiert, wo sie nichts davon gewusst hat, da haben wir dann so: Äha! Wie ist das so für dich gewesen? und halt wirklich in diese Rolle geschlüpft und mal eine Zeit lang aktiv zugehört. Und sie hat das gleich als totale Veränderung wahrgenommen und war... ist gut angekommen und hat toll funktioniert. War lustig.“*

- „Ja halt also verstehen, also mehr verstehen, zuhören, sich mehr auf die Sachen konzentrieren, also ja halt, dass ich mich im Gespräch mehr auf das Thema konzentriere, also nicht mit anderen Sachen herumspielen im Kopf..“

9.1.1.3. Kodierregeln

Es wird laut Definition codiert.

9.1.1.4. Ergebnisse

Alle Befragten gaben Veränderungen in ihrem Kommunikationsverhalten nach Besuch eines personenzentriert gestalteten universitären Seminars an.

Etwa 69% der Befragten nahmen direkt Bezug auf aktives Zuhören und dadurch bewirkte Effekte im eigenen Kommunikationsverhalten. Demnach wurde durch aktives Zuhören in weiterer Folge mehr auf einführendes Verstehen anderer Acht gegeben, mehr darauf geachtet, anderen Zeit zu lassen, um sich auszudrücken. Weiters wurde angeführt, in Gesprächssituation konzentrierter zuzuhören. Es wurde festgehalten, dass aktives Zuhören sowohl im beruflichen als auch im Privatleben als brauchbar wahrgenommen wird, dass es eine harmonischere Gesprächssituation ergibt, wenn man den anderen besser zuhören kann, dass aktives Zuhören stützend für einen Beziehungsaufbau wirken kann. Darüber hinaus wurde Faszination ausgedrückt, dass man durch Zuhören viel erreichen kann, oder, dass sich Gespräche durch Hinterfragen eines Sachverhaltes in viele Richtungen entwickeln können. Aktives Zuhören wurde als hilfreich empfunden, sich selbst in einer Gruppe mehr zu öffnen, weniger verschlossen zu sein, Schüchternheit abzulegen, sich schneller überwinden zu können, Probleme mit anderen zu besprechen, schneller auf Leute zugehen zu können. In diesem Zusammenhang wurde festgehalten, dass aktives Zuhören von anderen meist als positive Veränderung wahrgenommen wird, dass es auch den Leuten, mit denen man kommuniziert, etwas bringt.

Circa 62% der Befragten gaben an, Gespräche im und nach dem Seminar stärker zu reflektieren. Es wurde etwa festgehalten, dass in Gesprächen nun manchmal „einen Schritt zurückgetreten“ wird, um zu sehen, wie das Gespräch verläuft, dass man Gespräche bewusster wahrnimmt, sich mehr Gedanken darüber gemacht werden, wie man sich in einem Gespräch verhält. Es wurde weiters angegeben, dass klarer wurde, warum manche geführten Gespräche schief gelaufen sind, und, dass schneller erkannt wird, wann man beginnt, aneinander vorbei zu reden. Es werden sich mehr Gedanken darüber gemacht, wie man dazu beitragen kann, dass sich ein Gespräch positiv entwickelt. Darüber hinaus wurde angegeben, dass wahrgenommen wurde, dass Sprechen immer auch mit eigenem Fühlen in der jeweiligen Situation zusammenhängt. Des weiteren wurde angeführt, dass eigene Wahrnehmungsfilter, Vorannahmen, mit denen man in ein Gespräch einsteigt, bewusster wahrgenommen werden und reflektiert werden, wodurch ein Kennenlernen der jeweils anderen Person/en in einem Gespräch besser möglich ist. Schliesslich wur-

de festgehalten, dass Selbstreflexion im Gespräch besonders für die Profession des/der Lehrer/in als wichtig eingeschätzt wird.

Manche der Befragten erwähnten, dass in einer personenzentrierten Atmosphäre unterschiedliche Ebenen von Kommunikation bewusster wurden, dass ein Gespür für unterschiedliche Kommunikationskanäle entwickelt werden konnte.

Rund 54% der Befragten gaben an, dass ein personenzentriertes Klima Kontaktaufnahme zu anderen sowie Kontaktpflege fördert. Hierbei ermöglichte das jeweils besuchte Seminar, andere Personen besser kennenzulernen, mit diesen auf einer Ebene in Kontakt zu kommen. Dies wiederum wurde manchmal damit in Verbindung gebracht, durch den Kontakt zu den anderen mehr Vertrauen in sich selbst zu gewinnen. Es wurde angegeben, dass man sich anfangs fremd war, sich aber nach eher kurzer Zeit gute Beziehungen aufgebaut haben, und man sich gegen Ende des jeweiligen Seminars wirklich gut verstanden hat, oder, dass sich negative Eindrücke, die man von anderen hatte, in ihr Gegenteil verwandelten. Weiters wurde erwähnt, dass Kontakte, welche in einem personenzentrierten Setting geknüpft wurden, über längere Zeit gepflegt werden, dass Adressen und Telefonnummern ausgetauscht wurden, eMails geschrieben oder Social Networking Services, Voice over IP-Technologie genutzt werden, um in Kontakt zu bleiben.

Etwa 46% der Befragten gingen insbesondere darauf ein, dass sich die eigene Offenheit in Gesprächssituationen durch Erfahrungen in einem personenzentrierten Klima änderten. Es wurde angemerkt, dass es ein langer Lernprozess sei, sich in Gesprächen zu öffnen, und dass dies leichter in einer Atmosphäre des Vertrauens möglich sei. Es wurden Veränderungen in der Kommunikation zu Eltern und Freunden wahrgenommen, insbesondere, dass sich Gesprächspartner/innen eher bereit sind, sich in einem Gespräch zu öffnen, wenn man dies selbst macht. Weiters wurde erwähnt, dass man sich wohler fühlt in Gesprächen mit Personen, die einem nicht bekannt sind, dass man leichter auf Leute eingehen kann, wenn man selbst offen in der Situation ist.

Einige der Befragten erwähnten das Zusammenwirken von Kongruenz, positiver Wertschätzung und Empathie. Hierzu wurde festgehalten, dass diese meist nicht 100% im Einklang sind, dass man sich jedoch darauf hin entwickeln kann. Es wurde angemerkt, dass ein Missverhältnis zwischen innerer Wahrnehmung und der äußeren Situation zu Problemen und Konflikten führen kann. Weiters wurde darauf hingewiesen, dass es nicht wesentlich ist, in Gesprächen Ratschläge zu geben, sondern, dass es eher um Zuhören und Verstehen geht, dass man kein Ratgeber sein soll, sondern jemand, der hilft, den Weg selber zu finden.

9.1.2. Ausprägung: Einfluss der Erfahrungen, die in einem universitären personenzentrierten Setting gemacht werden können, auf Entwicklungsbereiche im Kontext des Studiums

9.1.2.1. Definition

Erfahrungen, die in einem universitären personenzentrierten Setting gemacht wurden, werden mit persönlichen Entwicklungen im Kontext des eigenen Studiums in Verbindung gebracht.

9.1.2.2. Ankerbeispiele

- *„Wir haben dann auch ausgemacht, mit manchen, ... in den Sommerferien, dass wir eine Lehrveranstaltung gemeinsam besuchen, weil es einfach mehr Spass macht, wenn man schon wen kennt und so. Und man weiß ja von der Lehrveranstaltungsbeschreibung, da muss man wieder zusammenarbeiten, zu zweit, zu dritt, dann hat man uns das gleich so eingeteilt, dass man eben etwas gemeinsam hat.“*
- *„Aber es hat sicher auch das Seminar ein bisschen dazu beigetragen dass ich ruhiger bin bei diesen Situationen, wobei das nicht nur diese Prüfungssituationen sind auf der Uni, sondern generell Situationen.“*
- *„Hier ... Fächer und so weiter und ich war ein wenig verloren ... am Anfang und da habe ich irgendwie das Gleichgewicht gefunden, so zu sagen.“*

9.1.2.3. Kodierregeln

Es wird laut Definition codiert.

9.1.2.4. Ergebnisse

Je etwa 31% der Befragten gaben an, dass Erfahrungen in einem universitären, personenzentrierten Seminar auf Selbstsicherheit bei Referaten und Prüfungen fördernd wirken, sowie, dass diese unterstützend wirken bei der Klärung persönlicher, das Studium und die weitere Ausbildung betreffender Ziele.

Als Gründe dafür, warum weniger Angst empfunden wurde, wenn vor großen Menschenmengen gesprochen wird, warum freier vor Publikum gesprochen werden kann, und man sich ruhiger vor Prüfungssituationen fühlt, wurden die Entwicklung der eigenen Offenheit sowie die Akzeptanz der Gruppe in einer personenzentrierten Atmosphäre angegeben. Weiters wurde als Faktor für die Entwicklung von Selbstsicherheit im Bezug auf das eigene Studium die Erfahrung genannt, dass man vom Umfeld unterstützt wird.

Es wurde angesprochen, dass bei Referaten mehr auf die eigene Körpersprache, stärker auf interaktive Prozesse Acht gegeben wird.

Als förderlich erkannt wurde, wenn Präsentationen in einem Klima der Akzeptanz besprochen wurden und konstruktives Feedback gegeben wurde.

Als Auswirkungen von Offenheit und einführendem Zuhören wurde genannt, dass eigene Ziele, eigene Entwicklungsrichtungen klarer fassbar, leichter erkennbar wurden. Einer der Befragten gab an: *„Ich bin mehr auf der Suche nach Kommunikationsseminaren im Vorlesungsverzeichnis.“*

Einige Befragte gaben an, dass nachhaltige Kontakte mit anderen Studierenden in personenzentriert gestalteten universitären Kursen geknüpft und vertieft werden konnten. Es wurde angeführt, dass, obwohl das jeweilige Seminar bereits vorbei war, via eMail, Skype oder Social Networking Services Kontakt aufrecht erhalten wird. Dies wird im Bezug auf das eigene Studium durch möglichen Datenaustausch, Informationsweitergabe und gegenseitige Unterstützung in unterschiedlichen, nachfolgenden Lehrveranstaltungen als förderlich empfunden.

Weiters wurde ein personenzentriertes universitäres Klima als Möglichkeit erwähnt, im Zuge der Veränderungen der Lebensverhältnisse, wenn man zu studieren beginnt, Gleichgewicht finden zu können.

Manche der Befragten gaben an, dass sie zu einem sehr späten Zeitpunkt in ihrem Studium ein personenzentriertes, universitäres Seminar besuchten, und, dass dieses eher wenig Auswirkungen auf das Studium hatte.

9.1.3. Ausprägung: Einfluss von Erfahrungen, die in einem universitären personenzentrierten Klima gemacht werden können, im Bezug auf mögliche zukünftige Tätigkeit im Bildungsbereich

9.1.3.1. Definition

Ausgehend von Erfahrungen, die in einem universitären personenzentrierten Klima gemacht werden konnten, wird auf eigenes Verhalten bei einer möglichen zukünftigen Tätigkeit im Bildungsbereich geschlossen.

9.1.3.2. Ankerbeispiele

- *„Ich denk, als Lehrer muss man um auch Schüler... also es ist im Endeffekt genauso wie in der Gruppe, man muss auf Schüler einfach offen zugehen können. Wenn man das nicht ist, entstehen eben so Situationen wie ich sie oft genug erlebt habe, in meiner HTL wo ich war, dass eben die Schüler gegen den Lehrer oder der Lehrer gegen die Schüler revoltiert haben. Also einfach dass, dass es nicht gepasst hat, dass immer da ein gewisser Clinch war und da denke ich mir, hat dieses Seminar viel dazu beigetragen, dass man eben offen wird, wie schon jetzt oben gesagt und da eben diese Kommunikation eben untereinander Lehrer – Schüler eben verbessert wird.“*

- „Also ich möchte keine so eine Atmosphäre schaffen wie: 'Es geht um Gedeih oder Verderben in meinem Unterricht.' Sondern es darf jeder sagen, was er sich ein bisschen denkt, so lange es nicht persönlich wird, oder persönlich wer wen angreift, aber über ein Thema halt. Das würde ich dann schon gerne in einen Unterricht einbauen, wenn es möglich ist.“

9.1.3.3. Kodierregeln

Es wird von eigenen Erfahrungen ausgegangen und auf eigenes Verhalten geschlossen. Wird allgemein auf entwicklungsförderliche Elemente eines universitären, personenzentrierten Settings im Zusammenhang mit der Lehrer/innenausbildung eingegangen, fällt dies unter die Kategorie „*Entwicklungsförderliche Aspekte eines personenzentrierten Klimas in der Lehrer/innenausbildung*“.

9.1.3.4. Ergebnisse

Etwa 85% der Befragten sprachen Aspekte der Gestaltung eines personenzentrierten, lernförderlichen Klimas an. Es wurde festgehalten, dass ein personenzentriertes Setting Lernaktivität in der Schule erhöhen könnte, dass es von Lernenden positiv aufgenommen wird.

Besonders wichtig wurde Wertschätzung des/der Schülers/in als Person eingestuft. Befragte gaben an, dass sie bei ihrer Lehrtätigkeit versuchen wollen, ein Klima der Grundakzeptanz, ein offenes Klima, in dem Probleme angesprochen werden können, wo jede/r sagen darf, was er/sie möchte, solange niemand persönlich angegriffen wird, aufzubauen. Jeder sollte sich wertgeschätzt fühlen und eingebunden werden.

Als Grundlage für ein derartiges Klima der Wertschätzung wird eine Beziehungsbasis des gegenseitigen Vertrauens genannt. Lernende sollten in der Lernsituation mit ihren Wünschen, Ansichten und Interessen eingebunden werden, soziale Kontakte zwischen Schüler/innen und Lehrer/in gefördert werden.

Weiters kann in einem solchen Klima selbstbestimmtes Lernen gefördert und auf die Individualität des/der einzelnen Rücksicht genommen werden. Es soll Raum gegeben werden für selbstständige Zeiteinteilung, für Wünsche, Vorstellungen und Erwartungen. Lehrer/innen sollten Angebote machen, welchen Schüler/innen nachgehen können.

Circa 76% der Befragten nahmen Persönlichkeit und Kommunikationsweise der Lehrperson mit Schüler/innen als besonders wichtige Faktoren für den Aufbau eines personenzentrierten Schulklimas wahr. Die Schule gibt hierbei den Rahmen vor, in dem der/die Lehrer/in agieren kann. Einer der Befragten meinte, dass zu 90% das Auftreten der Lehrperson dafür ausschlaggebend sei, ob man als Lernende/r in der Lernsituation beruhigt oder beunruhigt ist.

Es wurde hervorgehoben, dass es wichtig sei, als Lehrer/in authentisch zu sein, dass man sagen kann, was einem passt und was nicht, und, dass es keine allgemeinen Rezepte hierfür gibt. Lehrpersonen sollten offen auf Schüler/innen zugehen und Probleme, etwa

bei Abgabegesprächen, offen ansprechen können. Es wurde angegeben, dass bei offenen Abgabegesprächen, oder Gesprächen, wenn sich jemand besonders für ein Fachgebiet interessiert, auf weiterführende Ressourcen verwiesen werden würde. Weiters wurde angesprochen, dass Offenheit Mut und Selbstvertrauen erfordert.

Auf extensionales Verhalten der Lehrperson wurde Bezug genommen, indem angegeben wurde, die Lehrperson müsse sich ihrer Position in der Klasse bewusst sein. Zwei der Befragten gaben an, dass sie es von der jeweiligen Lerngruppe abhängig machen würden, ob sie ein eher offenes Lernklima ermöglichen oder klassisch unterrichten würden. Es wurde angeführt, dass lieber allmählich ein derartiges Klima aufgebaut werden würde.

Zwei der Befragten erwähnten, dass der Aufbau eines personenzentriertes Klassenklimas für alle daran Beteiligten, inklusive der Lehrperson, einen Lernprozess darstellt.

Einige der Befragten gaben an, sie würden mehr Gruppengespräche in der Klasse führen und mehr Gruppenarbeiten gestalten. Gründe dafür sind etwa, dass sich Schüler/innen in einem Gespräch aktiv einbringen können, in einer Gruppenarbeit, bei selbst gewählten Projekten kreativ arbeiten können, diese für ihre Arbeit von anderen konstruktives Feedback erhalten, ihre unterschiedlichen Potentiale in der Gruppe einbringen können, während die Lehrperson als Stütze oder Wegweiser agiert.

Förderlich für eine Klassenatmosphäre der Wertschätzung wurde einführendes Verstehen von Schüler/innen erkannt. Es wurde angegeben, dass es wichtig sei, als Lehrer/in ein Gespür dafür zu entwickeln, auf welcher Ebene man miteinander kommuniziert, dass man Termini und Techniken auf die jeweilige Situation abstimmt, dass man Moderationsmittel adäquat einsetzt. Als Beispiel hierfür wurde genannt, dass man etwa das Tafelbild fotografieren und online zugänglich machen könnte. Weiters wurde angemerkt, dass das Einlassen auf die Sichtweise von Schüler/innen Einsichten fördern kann.

Laufendes offenes, konstruktives Feedback von anderen Lernenden sowie der Lehrperson wurde als lernförderlich wahrgenommen und als Evaluationsmöglichkeit bei der eigenen Tätigkeit als Lehrperson überlegt. Des weiteren wurde angesprochen, dass Selbstevaluation in der Oberstufe ausprobiert und Feedback eingeholt werden könnte, ob es den Schüler/innen „etwas bringt“. Einer der Befragten wies darauf hin, dass wichtige Werte einer Person, welche in einer Gruppe unterstützend, motivierend, förderlich wirken, oft nicht messbar sind.

9.1.4. Ausprägung: Persönliche Entwicklung durch personenzentrierte Kommunikation

9.1.4.1. Definition

Persönliche, signifikante Lernerfahrungen werden auf Kommunikation in einem personenzentrierten Setting zurückgeführt.

9.1.4.2. Ankerbeispiele

- *„Die Gruppendynamiken so miterleben und wirklich den Fokus darauf zu richten, und das wirklich bewusst zu erleben. Das war, denke ich, vorher noch nicht so der Fall und das war ganz interessant, das wirklich so zu beobachten, zu schauen, was sich da abspielt. Daran denke ich jetzt in anderen Seminaren auch noch oft.“*
- *„Ich versuche zu verstehen, also empathisch zu sein. Ich versuche einfach mich hinein fühlen zu können und die Situation des anderen zu verstehen, die Wirklichkeit des anderen. Es ist nicht immer 100%ig, aber es ist ein Versuch da und das ist der Weg. Es wird eine lebenslange Aufgabe sein schätze ich einmal.“*

9.1.4.3. Kodierregeln

In dieser Kategorie werden persönliche (Weiter-)Entwicklungen durch personenzentrierte Kommunikation erfasst. Wird auf Zusammenhänge zwischen Erfahrungen, die in einer am personenzentrierten Ansatz orientierten Lehrveranstaltung gemacht werden konnten, und eigenem Kommunikationsverhalten, Entwicklungen im Kontext des Studiums oder einer möglichen zukünftigen Tätigkeit im Bildungsbereich eingegangen, wird dies den jeweils dafür eingerichteten Kategorien zugeordnet.

9.1.4.4. Ergebnisse

Persönlich signifikante Erfahrungen umfassten bei den meisten Befragten vor allem, sich selbst, insbesondere in der Interaktion, der Begegnung mit anderen, besser kennengelernt zu haben.

Es wurde angegeben, dass es in einer personenzentriert gestalteten Lehrveranstaltung möglich ist, sich selbst besser kennenzulernen, mehr man selbst zu sein, wahrzunehmen, wie man in bestimmten zwischenmenschlichen Situationen reagiert. Es wurde erwähnt, dass gute Erfahrungen gemacht werden konnten durch das gefahrlose Öffnen anderen gegenüber, dass es Selbstsicherheit förderte, dass man sich nicht zu verstecken brauchte. Selbsterfahrung in einem personenzentrierten Seminar, welche unter anderem durch das Zusammentragen unterschiedlicher Ansichten, dem Wechseln der eigenen Perspektive oder durch das Mitteilen eigener Emotionen zu einem durchgeführten Rollenspiel entstehen kann, fördert persönliche Einsichten und kann Veränderungsprozesse motivieren. Es wurde angegeben, dass man durch personenzentrierte Kommunikation ein Rüstzeug erhält, um einen Schritt zurück machen zu können und betrachten zu können, was in einer Situation gerade passiert, dass man sich in einem Gespräch sachlicher und emotionaler Ebene eher bewusst ist, dass man erkennt, wie die „core conditions“ zusammenwirken und was passiert, wenn sie auseinander driften.

Persönliche Entwicklung wurde als Veränderung in kleinen Schritten, als lebenslange Aufgabe, als aktiver Vorgang, der eigentlich ständig stattfindet, beschrieben.

Das Klima in personenzentriert gestalteten Lehrveranstaltungen wurde häufig als förderlich für eigenes Selbstbewusstsein, Selbstvertrauen, für Selbstsicherheit erlebt. Es wurde angegeben, dass Erfahrungen, die in einem personenzentrierten universitären Setting gemacht werden konnten, dazu beigetragen haben, sich in unterschiedlichen Situationen entspannter zu fühlen. Weiters wurde erwähnt, dass Sprachbarrieren im Studium durch Kommunikation in einem Klima von nicht an Bedingungen gebundener Wertschätzung leichter überwunden werden konnten.

Wie man mit anderen umgeht, wurde in Beziehung damit gebracht, wie man sich selbst sieht. Eigenes Erleben mit anderen zu teilen, „ohne Vorurteile“ zu kommunizieren, sich für das Erleben anderer zu interessieren, wurden als wichtige Aspekte für die eigene Entwicklung in einer personenzentrierten, universitären Atmosphäre wahrgenommen und der Kontakt, der Austausch mit anderen Studierenden, als interessant, förderlich beschrieben. Das Mitteilen und Zusammentragen unterschiedlicher, unter anderem auch kulturell verschiedener, Ansichten sowie deren Darstellung, etwa auf Flip-Charts, wurden als signifikante Erfahrungen, welche neue Sichtweisen eröffneten, charakterisiert.

Als Auswirkung der Begegnung mit anderen in einem personenzentrierten Setting wurde erwähnt, dass es leichter fällt, mit anderen Menschen in Kontakt zu kommen.

Im Bezug auf Gruppendynamik wurde angeführt, dass es in der Gruppe anfangs wechselseitige Vorbehalte gab, die sich aber schnell auflösten. Das bewusste Erleben von Gruppenprozessen, zu beobachten, was sich dabei abspielt, wie schwer Kommunikation sein kann, wie man Probleme lösen kann, wurde als Erfahrung dargestellt, an welche auch ausserhalb, nach dem personenzentriert gestalteten Seminar gedacht wurde. Weiters wurde festgehalten, dass jede/r Teilnehmer/in unterschiedliches aus einem personenzentrierten Kurs mitnimmt, und, dass dies mit persönlichen Erfahrungen desselben/derselben und der Ansicht seiner/ihrer Selbst zusammenhängt.

Kongruenz, positive, nicht an Bedingungen gebundene Wertschätzung und Empathie wurden als Fundament für hilfreiche, gelungene Kommunikation dargestellt. Diese Bedingungen bilden Ziegelsteine, wobei das Haus, das man darauf stellt, immer anders aussieht, so eine Metapher eines der Befragten. Es wurde festgehalten, dass es Lernaktivität fördert, wenn Vorurteile abgebaut werden, Akzeptanz wahrgenommen werden kann. Erfahrungen in einem personenzentrierten, universitären Setting haben dazu beigetragen, andere Menschen mit deren eigenen Geschichten, zu respektieren, den Umgang mit anderen auf respektvolle Weise zu gestalten. Weiters wurde angegeben, dass versucht wird, andere besser zu verstehen, sich sukzessive auf die Welt anderer zuzubewegen, Arbeiten anderer in einem Team klarer wahrzunehmen, mehr Geduld gegenüber Mitmenschen aufzubringen.

Der personenzentrierte Ansatz wurde von einigen der Befragten als Theorie zu intuitivem Wissen, intuitivem Handeln wahrgenommen. So wurde etwa angegeben, dass man schon vor dem personenzentriert gestalteten Seminar offen gegenüber neuer Erfahrung gewesen sei, dass man nun aber noch offener gegenüber Neuem sei, dass neue Perspektiven, veränderte Perspektiven, mit denen man die Welt sehen kann, gefunden werden konnten.

Das offene Gespräch, in dem ohne Druck Probleme behandelt werden konnten, wurde im Kontrast zu klassischen Unterrichtssituationen gesehen.

9.1.5. Ausprägung: Erleben von gemeinsamer Bestimmung von Lernaktivitäten

9.1.5.1. Definition

Das eigene Erleben beim Treffen gemeinsamer Entscheidungen in einer Gruppe in einem personenzentrierten, universitären Setting wird reflektiert.

9.1.5.2. Ankerbeispiele

- *„Ja sehr, sehr gut. Also ich, ich bin immer für Demokratie und ein jeder soll entscheiden können was er oder sie will und das hat ein jeder natürlich gut empfunden. Sich selbst einzubringen, sich selbst... Die Selbsterfahrungen mit anderen da zu teilen das war sehr, sehr wichtig und sehr, sehr schön auch.“*
- *„Es war teilweise schwierig, weil die Leute das gar nicht gewohnt sind. Die Studenten sind gewohnt, dass die irgendeinen Happen vorgeworfen bekommen, und den dann quasi fressen müssen. Und dort war es aber anders, dort war es Selbstbestimmung und das ist für manche neu, war für mich auch relativ neu, dass man in einem Seminar jetzt quasi darauf los reden kann und sagen kann, das bedrückt mich jetzt oder das möchte ich jetzt besprechen und darum finde ich, dass es ein bisschen zäh war. Aber das ist halt dadurch, dass es neu war, aus meiner Sicht.“*
- *„Das war toll, ich habe das genossen, auch mir ein Thema aussuchen zu können, das mich wirklich interessiert und hat mir sehr Spaß gemacht auch mit meinen Kollegen und Kolleginnen daran zu arbeiten. Also die auch daran interessiert waren und sich nicht irgendwie verpflichtet gefühlt haben jetzt da mitmachen zu müssen, sondern die das wirklich auch machen wollten und, ja, ich kann mich auch erinnern, wir hatten da eine Pause und wir waren so drinnen in unseren Diskussionen, dass wir das eben total überschritten haben, also wir haben unsere Pause zum Teil geopfert für die Ausarbeitungen.“*

9.1.5.3. Kodierregeln

Eigenes Erleben zum Treffen gemeinsamer Entscheidungen in einer Gruppe in einem personenzentrierten, universitären Setting wird reflektiert. Werden Rahmenbedingungen und Maßnahmen angesprochen, die nicht-direktive Gruppenprozesse generell fördern oder in einer bestimmten Situation förderten, wird dies in unter dem Punkt *„Rahmenbedingungen für nicht-direktive Gruppenprozesse in einem personenzentrierten Setting im Kontext eines universitären Kurses“* codiert.

9.1.5.4. Ergebnisse

Der überwiegenden Mehrheit der Befragten hat es sehr gefallen, dass sie bei der Auswahl der Themen, der Gestaltung, der Formung des jeweiligen Kurses mitbestimmen konnten. Insbesondere, dass Freiräume für die Interessen und Erwartungen der Studierenden geschaffen wurden, keine Vorgaben bei der Themenauswahl gemacht wurden, die eigene Stimme abgegeben werden konnte und diese demokratisch gezählt hat, wurde sehr positiv aufgenommen. Dadurch, dass keine Vorgaben gemacht wurden, konnte jede/r seine Anliegen einbringen, Diskussionen konnten entstehen, Lernprozesse konnten sich entwickeln.

Es wurde erkannt, dass manche Studierende nicht gewusst haben, was sie machen sollten, als sie die Möglichkeit hatten, eigenverantwortlich zu agieren. Dadurch, dass Themen selbst gewählt wurden, hatte jeder eine Chance zu reden. Weiters wurde wahrgenommen, dass, wenn eigenverantwortlich gehandelt werden konnte, Entscheidungsfindung in der Gruppe manchmal länger gedauert hat. Dies wurde etwa darauf zurückgeführt, dass es eine neuartige Situation darstellte, mitzuentcheiden, da man als Studierende/r eher gewohnt sei, Vorgaben zu erhalten. Da es keine vorgegebenen Themen zu behandeln gab, wurden Studierende damit konfrontiert, sich zu trauen, etwas vorschlagen, über das man längere Zeit diskutieren konnte.

Themen selbst auszusuchen, dieses in Kleingruppen mit anderen Studierenden, welche sich auch für dasselbe Thema interessierten, zu bearbeiten, und es gemeinsam zu präsentieren wurde als angenehme Erfahrung hervorgehoben.

Wurde in der Lerngruppe gemeinsam ein Thema gewählt und besprochen, konnten spannende Diskussionen, für die auch Pausen geopfert wurden, dynamische Gesprächsrunden entstehen.

9.1.6. Ausprägung: Relevanz personenzentriert gestalteter Lehrveranstaltungen für die eigene Entwicklung im Vergleich mit anderen Lehrveranstaltungen

9.1.6.1. Definition

Relevanz, die personenzentriert gestalteter Lehrveranstaltungen im Vergleich mit anderen universitären Lehrveranstaltungen zukommt, wird durch drei Ausprägungen, mehr, gleich oder weniger relevant, bewertet. Diese Bewertung wird begründet.

9.1.6.2. Ankerbeispiele

- „Extrem wichtig, extrem wichtig. Um sich selber kennenzulernen sollte man irgendwo an Grenzen stoßen und wenn man da jetzt eine Vorlesung hört, nicht hin geht vielleicht noch und nur aus dem Skript lernt, dann weiß man nur, dass man gut auswendig lernen oder generell gut Texte lernen kann.“
- „Im Vergleich mit den meisten Lehrveranstaltungen würde ich sagen: Höher. Weil ich habe sehr viele theoretische Lehrveranstaltungen, wo ich mir eigentlich gar

nichts mitnehmen kann. Entweder war die Präsentation zu trocken, zu wenig interaktiv, hauptsächlich eben Frontalunterricht, und ich habe mir eigentlich nichts mitgenommen, und das nervt mich eigentlich und stört mich. Teilweise war es so trocken, dass ich richtig ein Desinteresse entwickelt habe. Dann würde ich das auch niemals mit meinen Schülern dann im Unterricht machen oder so, aber, von dem her.... Es gibt sicher Fächer, wo ich als Informatiker mehr gelernt habe, aber aus pädagogischer Sicht hätte ich bis jetzt (orig.: derweil) noch keines gehabt eigentlich. Die meisten waren dann, ja, die Monate hinweg über das Semester ein Frontalvorträge und am Schluss eine Prüfung. Die lernt man halt kurz und dann schreibt man das, und vergisst man das mehr oder weniger wieder. Weil, man hat ja andere Prüfungen auch noch und man kann das nicht immer wochenlang vorbereiten, was aber nötig wäre, damit es ins Langzeitgedächtnis übergeht. Dadurch, dass das Fach sehr praxisorientiert ist, ist eigentlich noch alles da irgendwie im Hinterkopf, was wir gemacht haben und so.“

- *„Wenn es um das Fach geht, um ein gewisses Fach, um bestimmtes Wissen: "Man sollte das so und so und so machen.", was meinen Beruf angeht, ist die Relevanz vielleicht nicht so groß. Wenn jemand in seinem Beruf auch dieses Fach sieht ... dann ist das auch sehr wichtig. Wenn ich zum Beispiel nachdenke, ist es schon wichtig, vielleicht nicht so wichtig, wie spezielle Fächer, aber es hat, wie soll ich sagen, so 30 - 40% im Vergleich zu speziellen Fächern, wo man etwas wissen muss, damit man weiterkommt, oder damit man einen Beruf ausüben könnte. Also ich schätze, das ist schon ziemlich wichtig, solche Sachen.“*
- *„In meinen Augen sollte es,... Es wird mittlerweile eh was ich so mitbekommen habe... aber in meinen Augen sollte es viel mehr Lehrveranstaltungen geben, die auf dieser Art und Weise aufbauen. Also mehr interaktiv sein, mehr so so gruppendynamisch Gespräche haben, mehr Erfahrungen austauschen und daraus eben lernen, weil ich denke, dass.. das macht Lernen aus.“*

9.1.6.3. Kodierregeln

Es wird laut Definition codiert.

9.1.6.4. Ergebnisse

Rund 62% der Befragten stuften personenzentriert gestaltete Lehrveranstaltungen relevanter für die eigene Entwicklung als andere Lehrveranstaltungen ein. Um die 31% empfanden derartige Lehrveranstaltungen gleich relevant wie anderes universitäres Lernangebot. Etwa 38% aller Befragten gaben an, dass sie personenzentriert gestaltete Lehrveranstaltungen in eine andere Richtung als fachliche Vorträge ausgerichtet empfanden. Die Vermittlung konkreten fachlichen Wissens, etwa über Teilbereiche der Informatik, war eher im Hintergrund, die persönliche Ebene wurde fokussiert, gefördert.

Als Gründe für die Gleichstellung mit anderen Lehrveranstaltungen wurden genannt: Wenn es um Fachwissen geht, ist die Relevanz nicht so groß. Gewisse Fächer brauchen mehr Einsatz. Derartige Lehrveranstaltungen bringen auf technischer Seite weniger, dafür auf einer anderen, persönlichen Ebene mehr. Weiters wurde erwähnt, dass Lehrveranstaltungen zu personenzentrierter Kommunikation zu einem gewissen Anteil in universitären Lehrplänen zu Informatik oder dem Lehramt Informatik verankert sein sollten.

Gründe dafür, warum ein personenzentriertes universitäres Angebot relevanter als andere Lehrveranstaltungen eingestuft wurde, waren: In personenzentriert gestalteten Kursen und Seminaren wird stärker auf die individuellen Persönlichkeiten der Teilnehmer/innen eingegangen. In anderen Lehrveranstaltungen beschäftigte man sich selbst nur mit einem kleinen Ausschnitt eines Gebiets, während in besuchten personenzentriert gestalteten Lehrveranstaltungen Meinungen zu verschiedenen Gebieten ausgetauscht werden konnten, auf Gefühle, Haltungen, Einstellungen eingegangen wurde und somit ein ganzheitlicher Zugang zu Problembereichen möglich war. Es wurde angesprochen, dass der Erwerb eines Zeugnisses in personenzentriert gestalteten Lehrveranstaltungen sekundär ist. Stattdessen kann man sich persönlich sehr viel mitnehmen, da es Ziel ist, sich selbst weiterzuentwickeln. Personenzentriert gestaltete Lehrveranstaltungen wurden universeller ausgerichtet als andere Lehrveranstaltungen erlebt, da sie nicht nur das Studium, sondern weit darüber hinausgehend das ganze Leben betreffen. Auf Grund der Möglichkeit, ganzheitlich zu erleben, über sich selbst zu reflektieren, persönliche Fähigkeiten zu entwickeln, wurde Lernen in personenzentriert gestalteten Lehrveranstaltungen als nachhaltig beschrieben. Auch die Möglichkeit, phasenweise über Gelerntes persönliche Reflexionen schriftlich zu verfassen, wurde begrüßt.

Sich selbst kennenzulernen, wie man in unterschiedlichen Situationen reagiert, eigene Grenzen zu erfahren, mit anderen Studierenden in Kontakt zu kommen, wurde besonders aus einer pädagogischen, didaktischen Perspektive förderlich wahrgenommen. Abstimmung und Verknüpfung von Theorie und direkte praktischen Anwendungsmöglichkeiten im Vergleich zu rein theoretischen Blöcken in anderen Lehrveranstaltung wurden hervorgehoben. Der Fokus auf der zwischenmenschlichen Beziehungsebene wurde gegenüber einem technischen Fokus in anderen Lehrveranstaltungen hochgehalten, da überall, wo Menschen zusammenarbeiten, das Technische eher in den Hintergrund rücke und das meiste auf der Beziehungsebene passiert. Zusammenarbeiten, Lernen, etwa in der Schule, wird, so wurde argumentiert, besser, wenn es auf der Beziehungsebene klappt. Der Versuch, ein lernförderliches Klima zu schaffen, ist insbesondere, so wurde angeführt, für Lehramtsstudierende interessant.

Darüber hinaus wurde der Wunsch nach mehr Lehrveranstaltungen geäußert, die interaktiv gestaltet sind, in der Gruppengespräche stattfinden, Studierende ihre Erfahrungen austauschen können, da die Einstellung vertreten wurde, dass diese Prozesse Lernen begünstigen.

9.2. Dimension: Adäquater Einsatz von eLearning Elementen, um signifikantes Lernen zu unterstützen

Einige der Aussagen der Befragten beziehen sich nicht ausschliesslich auf Erfahrungen in universitären Lernumgebungen, die personenzentriert gestaltet wurden, sondern betreffen eLearning in universitären Settings in einem breiteren Kontext.

9.2.1. Ausprägung: Bedeutsamkeit von eLearning-Komponenten in einem personenzentrierten Setting

9.2.1.1. Definition

Persönliche Wahrnehmung der Bedeutsamkeit von eLearning-Konzepten in universitären Kursen, die am personenzentrierten Ansatz orientiert sind.

9.2.1.2. Ankerbeispiele

- *„In unserem Fall waren die gar nicht präsent. Aufgrund der Themen die die Gruppe gewählt hat, war es nicht möglich auf eLearning zu kommen, es wurden andere Themen viel mehr angesprochen und eLearning überhaupt nicht.“*
- *„Man konnte iirc statische Texte herunterladen. Reflexion über LV-Einheiten wurden online gestellt.“*
- *„Es war halt eine Kommunikationsmöglichkeit ausserhalb dieser Seminarzeiten. Es hat jetzt nicht so den... Es war einfach nebenbei und das habe ich sehr positiv gefunden, weil das oft sehr krampfhaft in den Vordergrund gerückt wird, ohne jetzt eine klare Strategie, ohne einem Plan, ohne jetzt irgendwie konkret... also so nach dem Motto: "Ja, eLearning gibt es, na verwenden wir es einmal." ...konzeptlos quasi, das habe ich halt auch schon oft erlebt.“*

9.2.1.3. Kodierregeln

Es wird laut Definition codiert.

9.2.1.4. Ergebnisse

eLearning Elemente wurden von vielen Befragten eher weniger präsent, als Kommunikationsmöglichkeit ausserhalb von Seminarzeiten erlebt. Es wurde angenehm empfunden, wenn eLearning keinem Selbstzweck dient, sondern als Ergänzung zu präsenten Treffen, auf welche der Fokus gerichtet wird, zur Verfügung steht.

Förderlich wurde das Verfassen von Reaktionsblättern und das Besprechen dieser bei präsenten Treffen gesehen. Hierbei wurde die Möglichkeit, eine persönliche Reflexion online zu verfassen, gegenüber einer handschriftlichen Ausarbeitung besonders wegen dem

Zeitvorteil bevorzugt. Weiters wurde erwähnt, dass ein Forum für Fragen und Diskussionen sowie die Möglichkeit, Artikel und Skripten herunterzuladen, unterstützend für eigene Lernprozesse wahrgenommen wird. Sprachverständnis scheint ein wichtiger Faktor dafür zu sein, ob eLearning Aktivitäten genutzt werden.

9.2.2. Ausprägung: Qualifikationskriterien für eLearning Elemente zur Unterstützung signifikanten Lernens

9.2.2.1. Definition

Bedingungen, die eLearning Elemente erfüllen müssen, um in personenzentrierten Lernumgebungen situationsgerecht zur Unterstützung signifikanten Lernens eingesetzt werden zu können.

9.2.2.2. Ankerbeispiele

- *„Also, ich bin eher froh, wenn es weniger ist, dafür gut geplant, gut durchgedacht. Mir ist da Qualität lieber als Quantität. Man kann nicht irgendwie alles krampfhaft auf eLearning ummodellieren. Funktioniert in der Praxis meiner Erfahrung nach nicht besonders gut, bis gar nicht. Und, ich habe es richtig gefunden, dass eLearning dazu verwendet wurde, wofür es gut geeignet ist: "The right tool for the right thing. und nicht viel mehr.“*
- *„Die Online-Plattform soll das Kursdesign, den Lernprozess und die Lehr-/Lernziele unterstützen. Dabei ist zu überlegen, was mit bestimmten Aktivitäten erreicht werden soll, egal ob diese nun präsent oder online durchgeführt werden. Eine Minimalanforderung bzw. ein minimales Setup für eine online Plattform ist damit sehr schwierig allgemein zu formulieren. Ich denke, die online Plattform sollte an jeden einzelnen Kurs anpassbar sein. Online Aktivitäten müssen im Kursdesign gut eingebunden sein.“*
- *„[...] transparent und anwenderfreundlich war. Eine 'kongruente' Plattform, wenn's sowas gibt.“*

9.2.2.3. Kodierregeln

Es wird laut Definition codiert.

9.2.2.4. Ergebnisse

eLearning Elemente sollten nicht konzeptlos verwendet werden. Rahmenbedingungen und Kontext einer Lernsituation sollten maßgeblich dafür sein, welche Werkzeuge verwendet werden. Besonders wichtig wurde eingeschätzt, dass eLearning Elemente sinnvoll

in das Kursdesign, bei welchem Lernziele und Rahmenbedingungen der jeweiligen Lernsituation bedacht werden, integriert sind und Lernziele unterstützen. Hierbei ist zu überlegen, was mit bestimmten Online Aktivitäten erreicht werden soll. Für Lernsituationen, die am personenzentrierten Ansatz ausgerichtet sind, wird es als wesentlich erachtet, dass eLearning Komponenten flexibel zur Verfügung stehen, um Lernen und gemeinsames Arbeiten in unterschiedlicher Weise zu fördern, sowie, dass jene ganzheitliches Lernen unterstützen und Ergänzungen zu präsenten Treffen darstellen. Lernende könnten selbst mitbestimmen, welche Werkzeuge sie für ihr Projekt, ihre Lernprozesse einsetzen möchten, sodass die vorhandenen Möglichkeiten ihren Bedürfnissen entsprechen.

Es wurde angegeben, dass anwenderfreundliche und transparente Tools, welche eingesetzt werden können, um Zeit bei Organisation oder gemeinsamen Arbeitens zu sparen, bevorzugt werden.

9.2.3. Ausprägung: eLearning Elemente zur Unterstützung der eigenen Lernerfahrung in Lehrveranstaltungen, die am personenzentrierten Ansatz orientiert sind

9.2.3.1. Definition

eLearning-Komponenten, die positiv wahrgenommen werden, da sie eigene Lernerfahrungen in personenzentriert gestalteten Lehrveranstaltungen unterstützen, sowie subjektive Begründungen für die Effektivität angegebener eLearning Elemente.

9.2.3.2. Ankerbeispiele

- *„Reaktionsblatt schreiben. Als Zeitvorteil.“*
- *„Ja das Posting, also die Unterlagen sind online zur Verfügung gestellt worden und die Reaktionsblätter hat man schreiben können. Das empfinde ich als recht angenehm aus meiner Sicht. Man muss keine E-Mails hin und her schicken, man muss nicht irgendwo hin rennen, also das ist für mich ein Zeitvorteil. Das ist unterstützend...“*
- *„Vielleicht hat mir das beigebracht, weil ich habe weniger Probleme, nicht lesen zu verstehen, sondern mich auszudrücken und das hat dann auch eine gewisse Rolle gespielt, denn ich musste mich zwingen, mich schriftlich auszudrücken, meine Gedanken zu formulieren. Das fällt mir noch immer schwer. Deswegen finde ich, dass es wichtig ist, vielleicht für mich in diesem Fall nicht so effektiv, wegen der Schwierigkeiten, aber im Prinzip lerne ich. Ich bin dafür.“*
- *„Reflexionen schreiben. Die Teamarbeit war aber auch sehr spannend. Sowohl vom menschlichen, als auch von der Dokumentenstruktur her.“*

9.2.3.3. Kodierregeln

Wird über positiv, für eigenes signifikantes, ganzheitliches Lernen förderlich erlebte eLearning Elemente oder über eLearning-Konzepte, die man sich förderlich vorstellt, berichtet, wird in dieser Kategorie codiert. Werden eLearning-Komponenten angegeben, von denen angenommen wird, dass sie signifikantes Lernen intensivieren, wird in der Kategorie *„eLearning-Elemente zur Vertiefung von Erfahrungslernen in Lehrveranstaltungen, die am personzentrierten Ansatz orientiert sind“* codiert. Werden eLearning Elemente förderlich empfunden, da sie die Orientierung in einer Lehrveranstaltung, Selbstbestimmung oder Gruppenprozesse unterstützen, wird in den jeweils dafür vorgesehenen Kategorien codiert.

9.2.3.4. Ergebnisse

Die Mehrheit der Befragten empfand persönliche Reflexion online nach Präsenzeinheiten sowie eine Vielzahl an online bereitgestellten Ressourcen, etwa weiterführende Links, Literaturangaben, Zusammenfassungen von Artikeln oder Arbeiten, Skripten, äußerst unterstützend für die eigene Lernerfahrung. Der Zeitvorteil, der durch die Möglichkeit, online Reaktionen zu verfassen und auf Materialien zuzugreifen, gegenüber der präsenten Durchführung dieser Tätigkeiten besteht, wurde betont. Schriftlicher Ausdruck bei der Verfassung von Feedback an eine Lerngruppe online wurde nützlich empfunden, um den eigenen Ausdruck in einer Fremdsprache zu verbessern.

Anwenderfreundlichkeit und Transparenz von Online-Werkzeugen, eLearning-Komponenten wurde als hilfreich genannt. Die Vernetzung von eLearning mit präsentem Lernen wurde förderlich gesehen.

Darüber hinaus wurde es als förderlich für die eigene Lernerfahrung wahrgenommen, dass Flipcharts und Tafelbilder in Präsenzeinheiten fotografiert werden und diese Fotografien online gestellt werden. Außerdem wurde die Arbeit mit anderen online in einem Team als bedeutsam für die eigene Lernerfahrung empfunden. Weiters wurden der persönliche Erfahrungsaustausch über Foren sowie das Austauschen von Kontaktdaten, etwa eMail Adressen, als unterstützend für eigenes Lernen genannt. ePortfolios können eigene Lernerfahrung stützen, da sie über einen Kurs hinaus aufrecht erhalten werden können und darin Festgehaltenes unabhängig von einer bestimmten Lernsituation zugänglich ist.

9.2.4. Ausprägung: eLearning Elemente zur Vertiefung von Erfahrungslernen in Lehrveranstaltungen, die am personzentrierten Ansatz orientiert sind

9.2.4.1. Definition

eLearning Elemente, von denen angenommen wird, dass sie persönliche Lernerfahrungen intensivieren, und subjektive Begründungen, weshalb diese derart wirken könnten.

9.2.4.2. Ankerbeispiele

- *„Weiß nicht, wie man es sonst noch machen könnte. Oder einfach, kürzer und prägnanter zusammengefasst, das Ganze, in PowerPoint oder einem ähnlichen Programm, wo man wirklich nur die prägnanten Informationen in Stichworten hat. Und, auf jeden Fall würde ich absehen von sehr langen Texten. Die Zeit, oder das Interesse haben die wenigsten, dass sie wirklich dann einen mehrseitigen Text durchlesen, ja.“*
- *„Vielleicht ein bisschen mehr Bilder und Videos. Aber das ist nur, weil ich ein audio-visueller Lerntyp bin und, ja, nicht so gerne viel Text lese, sondern das halt mit Bildern, Beschreibung ein bisschen, also, fast ein bisschen kindisch, fast wie in einem Bilderbuch, aber ich kann es mir so am besten merken, das war schon immer so.“*
- *„Die Möglichkeiten eines ePortfolios als Blog finde ich gut. ePortfolios können zukünftig eine lebensbegleitendes-Lernen-Perspektive einnehmen die über die Grenzen der Uni hinaus geht.“*

9.2.4.3. Kodierregeln

Wird über eLearning Elemente gesprochen, von denen man annimmt, dass sie eigene signifikante Lernerfahrungen vertiefen könnten, wird in dieser Kategorie codiert. Wird über eLearning-Komponenten gesprochen, die man generell förderlich für signifikantes, ganzheitliches Lernen empfindet, oder, die man positiv, hilfreich wahrgenommen hat, wird in der Kategorie *„eLearning-Elemente zur Unterstützung der eigenen Lernerfahrung in Lehrveranstaltungen, die am personenzentrierten Ansatz orientiert sind“* codiert.

9.2.4.4. Ergebnisse

Werden mehr Ressourcen für eine Lernsituation online an einem Ort, wo diese leicht zu finden und zu durchsuchen sind, zur Verfügung gestellt, kann selbstbestimmtes, signifikantes Lernen gefördert werden. Als vorteilhaft wurde von einigen der Befragten beschrieben, Videos und Links zugänglich zu machen, weiters Texte kurz und prägnant zusammenzufassen sowie mit erklärenden Bildern auszustatten und diese Bilder mit Beschreibungen zu versehen. Quizzes können zur eigenen Verständnisüberprüfung eines zu lesenden Textes herangezogen werden. Durch interaktive Übungen kann konkretes Wissen vertieft werden.

Kontaktdaten auszutauschen wurde als förderlich über den Rahmen einer Lehrveranstaltung hinweg gesehen. ePortfolios können über die Grenze des universitären Rahmens hinweg Einsatz finden. Versionierungssysteme können flexibel eingesetzt werden, um eigene Ziele, denen man nachgehen möchte, grob abzubilden.

Befinden sich präsenste Treffen mit eLearning Aktivitäten in einer ausgewogenen Wechselbeziehung, kann dies Lern- und Gruppenprozesse vertiefen. Präsenste Gruppengespräche könnte etwa unterstützt werden, indem online Themen für diese gesammelt und in einem WIKI festgehalten werden. Chats und Videotelefonie können eingesetzt werden, um sich auch zu Hause in einer entspannten Atmosphäre der Akzeptanz mit anderen Teilnehmer/innen einer Lerngruppe auszutauschen.

9.2.5. Ausprägung: eLearning Elemente zur Unterstützung der eigenen Orientierung in Lehrveranstaltungen, die am personenzentrierten Ansatz orientiert sind

9.2.5.1. Definition

eLearning Elemente, die unterstützend für die eigene Orientierung in einer Lehrveranstaltung erlebt werden, und subjektive Begründungen, weshalb diese unter angegebenem Aspekt förderlich wirken. Orientierung bezeichnet unter anderem die Übersicht über Termine oder über zu erledigende Aufgaben, Einsicht in Teambereiche oder Zugang zu Sekundärliteratur und Lernmaterialien.

9.2.5.2. Ankerbeispiele

- *„Es gab sicher, also die Unterlagen jetzt online, also die Artikel eben von Carl Roger, das war natürlich für das Seminar relevant. Aber das ist jetzt...ist klar, dass es Unterlagen...jetzt nicht wirklich relevant ist ob die Unterlagen jetzt online sind oder ausgedrucktes Skriptum.“*
- *„Ja, ich meine, dafür ist die eLearning-Plattform prädestiniert, um solche Informationen abzubilden, weil, das sind reine Sachinformationen meistens, also zumindest der Grundstock: 'Dann treffen wir uns wieder dort und da.' und 'Das ist der Themenkatalog.' oder so, ja absolut, natürlich, das gehört auf die eLearning-Plattform.“*
- *„Die Infoseite mit allen Lernzielen, mit den Zeiten wann die Lehrveranstaltung stattfindet, wo sie stattfindet, wenn Änderungen vorgenommen wurden, wie z.B. wenn sich der Raum geändert hat. Ich bin mir nicht sicher ob wir die Abgaben von den anderen Teams evaluiert haben, das weiß ich nicht mehr, aber wenn das in den Kurs war, dann war das auch sehr, sehr nützlich und interessant für mich. Ich konnte sehen, was andere Teams geleistet haben und wie sie bestimmte Aspekte umgesetzt haben. Die Beurteilung eines anderen Teams war für mich ein große Verantwortung. Andererseits konnte ich auch nachlesen, wie andere unsere Ausarbeitung wahrgenommen haben und beurteilt haben, das gab auch eine gewisse Orientierung.“*

9.2.5.3. Kodierregeln

Es wird laut Definition codiert.

9.2.5.4. Ergebnisse

Von Befragten wurde angegeben, dass eine gut strukturierte, übersichtlich gestaltete Informations-Webseite unterstützend ist für die eigene Orientierung in einem Kurs, der am personenzentrierten Ansatz orientiert ist. Auf einer derartigen Seite sollte Information darüber zu finden sein, wo und wann präsenste Treffen stattfinden, Änderungen von Ort und Zeit angezeigt, Lernziele, welche im Kurs verfolgt werden können, ausgewiesen werden, Schritte, die zum Erwerb einer Beurteilung notwendig sind, angeführt sein. Weiters wurden Themenkataloge und Literaturhinweise auf solchen Informationsseiten als förderlich beschrieben. eMail-Listen wurden förderlich gefunden, um sich präsenste Treffen, etwa in Kleingruppen, mit anderen Teammitgliedern ausmachen zu können.

Es wurde als unterstützend für die eigene Orientierung in den Themenkreisen, welche in Lernsituationen, die am personenzentrierten Ansatz ausgerichtet sind, besprochen werden, betrachtet, dass Ressourcen, Unterlagen, Skripten, Artikel, etwa von Carl Rogers, online bereitgestellt sind.

Persönliche Reflexionen wurden als stützend für die eigene Orientierung wahrgenommen, da Situationen erneut betrachtet und Prozesse bewusst werden können. Weiters wurden Peer-Reviews, also die wechselseitige Evaluierung von Gruppenarbeiten, als förderlich für die eigene Orientierung im Bezug auf eigene Leistung im Vergleich mit anderen gesehen. Es kann hierbei verglichen werden, wie andere Gruppen bestimmte Aspekte umsetzen, darüber hinaus kann man nachlesen, wie andere die eigene Arbeit empfinden.

9.2.6. Ausprägung: eLearning Elemente zur Unterstützung selbstbestimmten Lernens

9.2.6.1. Definition

eLearning Elemente, die förderlich für selbstbestimmtes Lernen erlebt werden, und subjektive Begründungen, weshalb diese unter angegebenem Aspekt förderlich wirken.

9.2.6.2. Ankerbeispiele

- *„Werkzeuge muss man haben, dass man sich in einem bestimmten Bereich gut fortbewegen kann. Vielleicht Ressourcen auch noch, ja. Dass man alle möglichen Links und so,... sich ein bisschen orientieren kann. Ich meine, für die ersten Einführungen, ganz einfach.“*
- *„Ja, das heißt, dass ich interaktiv wirklich, dass ich sagen kann: gut ich bestimme mein Tempo, ich bestimme welche Teile möchte ich, wo möchte ich wiederholen, wohin ... wenn ich meinen Stoff selber erarbeite und irgendwo drauf komm, so jetzt*

habe ich das, das fehlt mir noch obwohl das schon viel früher war, dann möchte ich wieder da zurückgehen, wenn ich sage ich habe jetzt zu wenig, dann mehr Informationen darüber zu bekommen. Also, ja, was weiß ich, das ganze auch mit zum Beispiel Medium, Audio, Video Präsentationsunterstützt, das aber wirklich, jetzt nicht nur Folien, sondern zum Beispiel eine Bildschirmdarstellung wie das funktioniert oder ... eben alles was es elektronisch gibt. “

- *„Ich finde, die Computerlernprogramme sehr effektiv. Da wo interaktiv etwas verlangt wird, und du musst einen gewissen Stoff wissen. Wenn du das nicht weißt, wird ... angeboten, wo du dich ungefähr orientieren kannst. Und wenn es überhaupt nicht geht, dann wird so zu sagen nach einiger Zeit diese ... kontrolliert, überprüft. Das finde ich, ist eine effektive Methode, um Wissen zu erwerben.“*

9.2.6.3. Kodierregeln

Es wird laut Definition codiert.

9.2.6.4. Ergebnisse

Besonders förderlich für selbstbestimmtes Lernen wurde eingeschätzt, viele Ressourcen zur selbstständigen Erarbeitung eines Themas online zur Verfügung zu haben. Weiterführende Links, Skripten, Literaturhinweise, Beispiele, Dokumentationen, Bildschirmdarstellungen von Abläufen, Bilder, Videos, Zeichnungen und andere Materialien können für die selbstbestimmte Auseinandersetzung mit einem Thema genutzt werden. Es wurde erwähnt, dass ein breites Spektrum an Materialien, Ressourcen zu einem Themenkreis, die online zugänglich sind, förderlich für selbstbestimmtes Lernen ist. Vorteilhaft wurde gesehen, dass zur Verfügung gestellte Ressourcen Zeit sparen, unabhängig von Präsenztreffen auf diese zugegriffen werden kann, diese eine erste Orientierungsmöglichkeit bieten, von der aus weiteres Material gesucht werden kann, durch eine Vielfalt an multimedialer Information individuelles Lernen unterstützt werden kann.

Als Schwierigkeit bei zahlreichen Online-Ressourcen wurde gesehen, dass die Erstellung von eLearning Materialien sehr aufwändig sein kann, und, dass es wichtig ist, einen „roten Faden“ im Material ersichtlich zu machen.

Es wurde festgehalten, dass Online-Werkzeuge, wie etwa WIKIs, Suchmaschinen für Literatur oder ähnliches, oder Online-Nachschlagemöglichkeiten, unterstützend für selbstbestimmtes Lernen eingesetzt werden können. WIKIs können etwa herangezogen werden, um sich einen Themenbereich selbst zu erarbeiten, ein eigenes Skriptum als Prüfungsvorbereitung oder ein eigenes Nachschlagewerk zu einem Fachgebiet zu erstellen.

Wird online die Möglichkeit gegeben, Fragen zu stellen, persönliche Unterstützung bei Problembereichen zu erhalten, Erfahrungen mit anderen Lernenden auszutauschen, wirkt dies förderlich für selbstbestimmtes Lernen. Face-to-Face Gespräche wurden von den Befragten als sehr hilfreich für selbstgelenkte Lern- oder Arbeitsprozesse betrachtet. Online-Foren wurden als zentral genannt für die Unterstützung von Erfahrungsaustausch

und Fragen zu konkretem Wissen. Chats, welche auch mit mehreren Personen geführt werden und moderiert sein können, sowie VoIP stellen Möglichkeiten dar, ausserhalb einer präsenten Lernsituation Hilfe zu individuellen Problemlagen zu erhalten.

Betont wurde weiters, dass eine Art Selbstevaluierung, persönliche Reflexion eigener Lernprozesse selbstbestimmtes Lernen, insbesondere via eLearning, begleiten sollte. ePortfolios, Online-Lerntagebücher, etwa in Form von Weblogs, wurden als sinnvolle Werkzeuge für die Durchführung derartiger Selbsteinschätzungen angeführt. Als Vorteil von ePortfolios und Weblogs wurde genannt, dass diese auch nach einem Kurs Kontakt zu anderen Fachinteressierten, -experten und den Austausch mit diesen ermöglichen können. Weiters wurde ein computergestütztes Versionierungs- und Ticketsystem als unterstützend für Selbstevaluation erwähnt. Die Spezifizierung von persönlichen Zielen als Tickets, die man erreichen möchte, das Einpflegen von Material bei unterschiedlichen Arbeitsschritten, die Dokumentation dieser Arbeitsschritte, die Möglichkeit, den Verlauf eines Projektes abzubilden, diesen nachverfolgen zu können, wurden als förderlich für eine ehrliche Selbstevaluation gesehen.

Computerlernprogramme, bei denen man interaktiv die Anwendung von konkretem Wissen trainieren oder eigene Fertigkeiten überprüfen kann, wurden als effektive Möglichkeit genannt, selbstständig, im eigenen Tempo, gewisse Themenschwerpunkte zu erarbeiten. Als Vorteil wurde genannt, dass derartige Systeme Angst bei der Ausarbeitung etwa von Beispielen minimieren kann, da es egal ist, ob man 20, 40 oder 60 Beispiele erarbeitet, bevor man sich sicher fühlt. Darüber hinaus kann im meist multimedial aufbereiteten Lernmaterial vor- und zurückgegangen werden. Ausserdem wurden Online-Tests vor Prüfungen als sinnvoll wahrgenommen.

9.2.7. Ausprägung: eLearning Elemente zur Unterstützung von Gruppenprozessen

9.2.7.1. Definition

eLearning-Komponenten, die förderlich für Gruppenprozesse, wie etwa die gemeinsame Ausarbeitung eines Projekts im Team, erlebt werden, und subjektive Begründungen, weshalb diese unter angegebenem Aspekt förderlich wirken.

9.2.7.2. Ankerbeispiele

- *„Ja vielleicht die Möglichkeit, das andere zu lesen, und, dass man im nächsten Seminar noch offener rein gehen kann, weil die anderen auch offen sind. Also das würde ich als einziges nennen.“*
- *„Naja, vielleicht, dass die... dass man die Eindrücke von den anderen auch noch mal schriftlich, quasi, hatte.“*
- *„In der Gruppe müsste man natürlich Ebenen dafür schaffen, damit die Kommunikation stattfinden kann. Damit man sich mit den anderen austauschen kann, was*

die anderen so machen, wo man sich an den anderen orientieren kann, falls man ganz ratlos ist.“

- *„Da würde ich sagen dass die... wie gesagt außer den Feedback-Bögen, aber sonst war... dadurch dass das Seminar eben auch zeitlich relativ viel Zeit zur Verfügung gestellt wurde, was sehr gut war, war der Gruppenprozess sicher in der persönlichen Kommunikation wesentlich stärker, oder eigentlich war er auf das aufgebaut.“*

9.2.7.3. Kodierregeln

Es wird laut Definition codiert.

9.2.7.4. Ergebnisse

Es wurde festgehalten, dass Gruppenprozesse durch persönliche Interaktion stärker gefördert werden können als online, wobei eLearning Elemente unterstützend eingesetzt werden können, etwa um gemeinsame Treffen zu planen, kurze Bemerkungen auszutauschen. Ein besonderer Vorteil vom Einsatz von eLearning Elementen beim gegenseitigen Austausch zwischen Lernenden wurde darin gesehen, dass Gruppenprozesse sichtbarer, transparenter werden.

Es wurde angegeben, dass es förderlich ist, wenn online mehrere Möglichkeiten vorhanden sind, um mit anderen zu kommunizieren, sich mit diesen auf elektronischem Weg auszutauschen. Für gemeinsame Ausarbeitungen wurden persönliche Teambereiche, etwa Gruppen-WIKIs, als praktisch wahrgenommen. Weiters wurden Foren als unterstützend für den Austausch, etwa zwischen Teammitgliedern oder Teilnehmer/innen einer Lerngruppe, betrachtet. eMail wurde in personenzentriert gestalteten Lehrveranstaltungen häufig für Kontaktaufnahme mit anderen Mitgliedern eines Teams oder der Lerngruppe, zum Datenaustausch zwischen Lernenden, zur Einteilung von Arbeitsbereichen bei gemeinsamen Ausarbeitungen eingesetzt. eMail-Adressen oder VoIP-Daten auszutauschen wurde als förderlich wahrgenommen, insbesondere, weil hierdurch auch nach einer Lehrveranstaltung weiterhin die Möglichkeit besteht, sich gegenseitig zu kontaktieren. Chat und IP-Telefonie wurden als Unterstützung von persönlichem Face-to-Face Kontakt, als weitere Möglichkeit, sich selbst auszudrücken, betrachtet.

Die Möglichkeit, wechselseitig persönliche Reaktionen, Reflexionen zu präsentieren Treffen zu lesen, wurde von vielen Befragten als unterstützend für den Gruppenprozess in der Lerngruppe, online und präsent, gesehen. Zu lesen, was andere schreiben, und sich selbst den anderen online in geschriebener Form mitzuteilen wurde als förderlich für eine offene Atmosphäre, für gegenseitige Wertschätzung empfunden, da man sich gegenseitig besser kennenlernt. Durch die Möglichkeit offenen online Feedbacks, persönlicher Reflexion nach Präsenztreffen kann jede/r, der/die etwas sagen möchte, zu Wort kommen. Unterschiedliche Standpunkte zu Situationen zu lesen kann dazu beitragen, eigene Haltungen von mehreren Blickwinkeln zu betrachten, Schwierigkeiten zu lösen.

Darüber hinaus wurde es als förderlich für den Gruppenprozess wahrgenommen, erstellte Arbeiten gegenseitig durchzulesen, zu evaluieren und Rückmeldungen dazu zu verfassen oder präsent persönliches Feedback zu geben.

9.2.8. Ausprägung: eLearning Elemente, die im Kontext von Evaluationen als förderlich erkannt werden

9.2.8.1. Definition

eLearning-Komponenten, die zu Evaluationszwecken förderlich wirkend empfunden werden, sowie subjektive Begründungen, weshalb diese unter angegebenem Aspekt als unterstützend erkannt werden.

9.2.8.2. Ankerbeispiele

- *„Eher über WIKI, also dass ich in WIKI schreibe und dann bekomme ich eine Beurteilung.“*
- *„Am Schluss glaube ich war die Selbstevaluierung online. Wir bewerteten uns selbst und begründeten warum wir zu so einer Bewertung gekommen sind. Ich bewertete mich ehrlich, kritisch und betonte was ich meiner Meinung nach besonders gut gemacht habe und warum.“*

9.2.8.3. Kodierregeln

Es wird laut Definition codiert.

9.2.8.4. Ergebnisse

Es wurde als förderlich wahrgenommen, persönliche Kommentare zu Weblog- oder Foren-Beiträgen zu erhalten. Es wurde angemerkt, dass Weblogs und Foren aus Gründen des Datenschutzes anfällig für Selbstzensur sind. Weiters wurde darauf hingewiesen, dass online flexibel gemeinsam an Arbeiten geschrieben werden, Feedback an Teammitglieder zu einzelnen von diesen verfassten Teilen unkompliziert gegeben werden kann. Geschriebene Arbeiten in einem WIKI zu bewerten wurde als sinnvoll betrachtet.

Online durchgeführte Selbstevaluation wurde als Möglichkeit beschrieben, sich selbst zu bewerten und zu begründen, warum man zur eigenen Bewertung gekommen ist.

9.2.9. Ausprägung: Lernmöglichkeiten durch online durchgeführte schriftliche, persönliche Reflexion

9.2.9.1. Definition

Persönliche und Gruppen-Lernpotentiale, die durch online durchgeführte schriftliche, persönliche Reflexionen in einem personenzentrierten, universitären Setting gefördert werden können.

9.2.9.2. Ankerbeispiele

- *„Vielleicht auch durch das Reaktionsblatt, dass da mehr hängengeblieben ist auch, weil man noch einmal darüber nachgedacht hat und noch einmal darüber schreiben muss.“*
- *„die schriftlichen reflexionen sind super, weil dadurch gedanken ausformuliert werden müssen. Dadurch sind mir sachen aufgefallen, die sonst unter den tisch gefallen wären.“*
- *„Ich habe halt die Möglichkeit gehabt, das noch einmal zu lesen, wie andere gewisse Situationen erlebt haben und das ist durchaus wertvoll und hilfreich, weil das sonst sehr schnell verloren geht. Es war hilfreich einfach, das noch einmal zu haben und noch einmal darüber nachdenken zu können und die eigenen Erfahrungen, Inhalte und so weiter, Begebenheiten, noch einmal festzuhalten, weil man dann auch noch einmal darüber nachdenkt. Das war begleitend einfach ganz praktisch und hilfreich.“*

9.2.9.3. Kodierregeln

Es wird laut Definition codiert.

9.2.9.4. Ergebnisse

Viele der Befragten gaben an, dass das Schreiben von persönlichen Reflexionen, Reaktionsblättern zu einer präsenten Lernsituation förderlich für eigene Lernprozesse ist. Es wurde begrüßt, dass man schreiben kann, was einem besonders gut gefallen hat oder was einen gestört hat. Gefühle können ausgedrückt werden oder aus Distanz betrachtet werden. Bei persönlicher Reflexion einige Zeit nach einer Lernsituation können Aspekte dieser wiederholt beleuchtet werden. Hierbei können Gegebenheiten neu bewertet, von verschiedenen Blickwinkeln angesehen werden. Durch das Ausformulieren von Gedanken können Elemente einer Situation bewusst werden, die sonst unter den Tisch gefallen wären. Sich selbst zu fragen, was man mitgenommen hat, kann dazu beitragen, klarer zu erfassen, welche Momente einer Lernsituation konstruktiv oder weniger konstruktiv für die eigene Entwicklung sind. Weiters kann persönliche Reflexion dazu beitragen, präsente Lernsituationen bewusster wahrzunehmen.

Es wurde erwähnt, dass schriftliche persönliche Reflexion es ermöglicht, die eigene Sichtweise auszudrücken, Situationen aus Distanz zu sehen und Ergänzungen zu präsent besprochenen Themen, die einen im Nachhinein einfallen, einzubringen. Über schriftliche Reflexion kann man sich einer Lerngruppe mitteilen oder Feedback an Lehrpersonen und Gruppenmitglieder geben. Eigene Wahrnehmungen und Erwartungen können transparent gemacht werden.

Kann man Reflexionen anderer lesen, ist es möglich, andere Interpretationen zu einer Sachlage zu erfahren, einen Überblick zu erhalten, wer etwas wie wahrgenommen hat oder wie jemand über etwas denkt. Hierdurch kann wechselseitig Vertrauen geschaffen werden. Gelesenes kann erneut reflektiert werden.

Auf schriftliche Online Reflexionen präsent einzugehen wurde von Befragten als enorm wichtig eingeschätzt. Wird bei präsenten Treffen auf Online Reflexionen eingegangen, kann der Wiedereinstieg in eine personenzentriert gestaltete universitäre präsente Lernsituation leichter fallen. Es wurde angegeben, dass die persönliche Reflexion einer präsenten Lernsituation nicht zu bald nach derselben, aber auch nicht sehr lange nach dieser stattfinden soll, damit diese effektiv für persönliche Lern- und Gruppenprozesse ist. Schriftliche persönliche Reflexionen wurden als förderlich für Selbstevaluation wahrgenommen.

9.2.10. Ausprägung: Entwicklungsmöglichkeiten durch offenes Online Feedback

9.2.10.1. Definition

Gründe der Benutzung von eLearning-Komponenten, etwa Foren, für Online-Feedback und Wirkungen von offenem Online-Feedback auf Gruppenprozesse sowie persönliche Bereiche, wie Lern- oder Kommunikationsverhalten.

9.2.10.2. Ankerbeispiele

- *„Ja klar, offenes Feedback war erwünscht. Die Reflexionen waren insofern ein Feedback, weil wenn es einem nicht gefallen hat, dann hat man das auch hingeschrieben und es war sozusagen Reflexion einerseits und Feedback für den Vortragenden andererseits. Also ja durch diese Reflexionen.“*
- *„a, sicher. Weil, das auch dann bei gewissen Punkten wieder eine Diskussion zulässt. Gerade Forum ist so etwas, da entsteht schnell einmal eine Diskussion. "Nein, da stimme ich nicht ganz zu. Ich habe das so gesehen.und so, lässt neue Sichtweisen zu. Das mag zwar bei der Gruppe, wenn man sich wirklich zusammensetzt, auch möglich sein, aber es ist irgendwie, es ist nicht so festgehalten, wie in schriftlicher Form, und man überlegt sich nicht so genau, was man sagt, wie wenn man schreibt eben. Also, Forum ist da sicher eine gute Sache, oder eben ein WIKI, wo man sich gegenseitig immer wieder ergänzen kann, ja.“*

- „Das Forum, weil dort die Fragen der TeilnehmerInnen beantwortet wurden. Die Reaktionsblätter zeigten in Summe wie die Stimmung der Gruppe während und nach der LV Einheit war.“

9.2.10.3. Kodierregeln

Es wird laut Definition codiert.

9.2.10.4. Ergebnisse

Foren werden als nützlich betrachtet, um Fragen entweder an eine Lehrperson, an andere Studierende oder eine Lerngruppe zu stellen. Es wird als unterstützend wahrgenommen, wenn Fragen, die prägnant sind und für mehrere Teilnehmer/innen einer Lerngruppe relevant sind, in einem Forum beantwortet sind und nachgelesen werden können. Hat man, etwa beim Schreiben einer persönlichen Reflexion, Fragen zu theoretischen Bereichen oder möchte man mehrere Perspektiven einholen, kann in Foren mit anderen Kontakt aufgenommen werden. Besonders hilfreich wird erlebt, dass Foren Diskussionen zulassen, man sich austauschen, ergänzen kann. Wird etwas bei einem präsenten Treffen nicht gesagt, kann es in einem Forumbeitrag untergebracht und der Gruppe mitgeteilt werden. In Online Diskussionen, bei denen versucht wird, die „core conditions“ so klar wie möglich in den eigenen Kommentaren auszudrücken, können Vorurteile, zum Beispiel gegenüber verschiedenen Kulturen, abgebaut werden. Es wird als unkompliziert geschildert, Beiträge unterschiedlicher Personen nacheinander durchzulesen. Es wurde erwähnt, dass Anonymität in Foren schüchterne Menschen dabei unterstützen könnte, sich selbst gegenüber anderen zu öffnen, dass durch Anonymität eine weniger beengende Atmosphäre geschaffen werden kann. Weiters wurde festgestellt, dass Foren eine formale Struktur vorgeben, in der meist von vornherein Positionen, wie die des/der Moderators/in, festgelegt sind.

Es wurde beobachtet, dass Foren bei Lehrveranstaltungen häufiger benutzt werden, wenn Lehrpersonen in diesen präsent sind, Antworten zu gestellten Fragen geben, und, wenn andere Teilnehmer/innen einer Lerngruppe diese benutzen, Fragen und Antworten posten.

Persönliche schriftliche Online Reflexionen können die Stimmung in einer Gruppe während und nach einem präsenten Treffen zeigen. Es wurde erwähnt, dass das Feedback aus Reflexionen gruppendynamisch etwas bewirken kann. Durch das Lesen der Reflexionen anderer Teilnehmer/innen kann folgenden Fragen nachgegangen werden: Wie haben das andere empfunden? Wie hat das auf andere gewirkt? Was haben andere ganz anders als ich gesehen?

Persönliche Kommentare zu ePortfolios, Weblogs, Beiträgen in Foren, Gruppenpräsentationen oder -arbeiten können förderlich für die persönliche Entwicklung wirken.

9.2.11. Ausprägung: eLearning Elemente, welche wenig geeignet für signifikantes Lernen empfunden werden

9.2.11.1. Definition

eLearning Elemente, die für signifikantes, ganzheitliches Lernen und personenzentrierte Kommunikation wenig geeignet empfunden werden.

9.2.11.2. Ankerbeispiele

- *„Vom Chat jetzt selber her würde ich sagen, dass es fast sinnvoller wäre, auf den zu verzichten, und dass sich die Studenten das ein bisschen selber organisieren. Das würde die Kommunikation untereinander noch zusätzlich ein bisschen fördern.“*
- *„Chat und Videotelefonie. Ja. Das ist eben viel zu unpersönlich und es ist nicht so, dass man Empathie entwickeln kann und, dass man den anderen toleriert... es ist oft so, dass man keine Toleranz mehr hat, und den anderen nicht mehr so akzeptieren kann, weil: man spürt ihn nicht, man spürt nicht, dass da wirklich ein Mensch dir gegenüber sitzt und schreibt halt gleich mal was viel brutaleres rein, was man eigentlich so gar nicht reinschreiben würde, einfach nur veranlasst durch etwas, das einen stört, obwohl einen vielleicht etwas ganz anderes stört. Und der andere nimmt es dann persönlich auf und ist dann sauer (orig.:angefressen) und so kann dann etwas entstehen, das im real life gar nicht entstehen würde. Also... und das zieht dann nachher natürlich lange Diskussionen nach sich: "Hey! Wie hast du das eigentlich gemeint? Wie war das eigentlichüm das dann noch mal ganz zu analysieren, damit dieser Punkt wieder aus der Welt geschafft ist. Das ist mühsam. Deswegen chatte ich auch nicht gerne. Eigentlich gar nicht mehr seit 2 Jahren.“*
- *„aus datensicherheitstechnischen gründen sind glaub ich foren und weblogs ungeeignet, weil man ja nie weiß, wer das aller liest. Allzu offen wird man da nicht sein.“*

9.2.11.3. Kodierregeln

Es wird laut Definition codiert.

9.2.11.4. Ergebnisse

Online Kommunikation via Chat, VoIP oder Videotelefonie wurde von den Befragten als eher ungeeignet für personenzentrierte Kommunikation wahrgenommen. Es wurde angegeben, dass Akzeptanz und einführendes Verstehen bei Online Kommunikation nicht in der Weise geübt werden können, wie bei präsenten Treffen. Darüber hinaus wurde bemerkt, dass man bei präsenter Kommunikation mehr über sich selbst in der Interaktion mit anderen lernen kann. Chats können für Kommunikation eingesetzt werden,

bei komplexeren Situationen werden VoIP-Technologien bevorzugt. Sich zu treffen und in direktem Kontakt, bei räumlicher Nähe, präsent miteinander zu reden wird jedoch gegenüber Online Kommunikation als förderlicher erlebt.

Bei VoIP wird erwähnt, dass man eher den/die Andere/n beobachtet, als mit ihm/ihr in Kontakt zu sein. Weiters kann vorkommen, dass man locker dasitzt oder nur halb bei der Sache, beim/bei der Anderen ist. Zu Chat wird angeführt, dass dies wegen den technischen Limitierungen des Mediums viel von der Gesprächssituation verloren geht, Emotionen schwerer fassbar sind. Hierbei ist aktives Zuhören eingeschränkt möglich. Es wurde bemerkt, dass bei Kommunikation via Chat durch die räumliche Trennung und die Einschränkung der Kommunikationskanäle Situationen entstehen können, die bei präsenter Kommunikation nicht entstanden wären, etwa, wenn man sich über etwas ärgert und diesen Ärger im Chat mit jemand anderen loszuwerden versucht, indem man sich mit überzeichneten Formulierungen artikuliert. Ausserdem wurde angegeben, dass Chats einen spielerischen Charakter haben können, wodurch man von zu erledigenden Aufgaben abgelenkt werden kann.

Im Betracht personenzentrierter Kommunikation werden Social Networking Services als weniger relevant als präsente Gruppengespräche gesehen. eLearning Testmodule, Fragemodule, Quizzes werden sinnvoll für selbstständiges Lernen oder selbstgelenktes Überprüfen konkreten Wissens betrachtet, nicht aber unterstützend für personenzentrierte Kommunikation. Folien zu Vorträgen, Literaturlisten werden ohne unterstützende Erklärungen eines/r Vortragenden als wenig geeignet für eLearning eingeschätzt.

Bei Foren, Weblogs und WIKIs ist aus Gründen des Datenschutzes festzulegen, wer Zugang zu den jeweiligen Inhalten hat.

9.2.12. Ausprägung: Aspekte signifikanten Lernens, die nicht durch eLearning realisiert werden können

9.2.12.1. Definition

Aspekte signifikanten, ganzheitlichen Lernens und personenzentrierten Kommunizierens, welche nicht mit Hilfe von eLearning durchgeführt werden können.

9.2.12.2. Ankerbeispiele

- *„Ich finde, dass richtige Kommunikation und Zuhören und Verstehen nicht virtuell stattfinden können.“*
- *„Die Präsenz, den Kontakt kann nichts ersetzen, sonst kann man ziemlich alles. Vielleicht dieses... ... also geht auch nicht per eLearning, also dieses lange Sitzen, das wird auch nicht gehen per eLearning. Sonst geht alles.“*
- *„Man kann sicher Ansätze wieder finden, verschlechtert würde ich jetzt sagen. Verschlechtert klingt jetzt wieder wie schlechter werden, ich sag so: es fehlt einfach*

etwas. Es fehlt das persönliche Klima, es fehlt die Mimik, die Gestik, die Reaktion des anderen, die Reaktion der Gruppe, das Klima im Raum, die Resonanz im Raum, das fehlt einfach und das kann ich elektronisch schwer oder eigentlich nur mit größten Anstrengungen nachbilden. Für mich macht es wenig Sinn irgendwas so halbwegs nachzubilden, das es so und so ja schon gibt. Weil, es bringt ja nichts, etwas nachzubilden, jetzt unter größter Anstrengung(orig.:mühsamst), was es eh gibt. Und das gibt es eben schon. Eine Kommunikation Face to Face gibt es und jetzt zu versuchen, die elektronisch mit irgendwelchen Hilfsmitteln nachzubilden ist sehr aufwendig,..ja.“

9.2.12.3. Kodierregeln

Es wird laut Definition codiert.

9.2.12.4. Ergebnisse

Besonders direkter Kontakt, Nähe zu anderen wurden von den Befragten als Elemente signifikanten Lernens identifiziert, welche nicht durch eLearning realisierbar sind. Es wurde angegeben, dass am meisten über Kommunikation und über sich selbst gelernt werden kann, wenn man sich, etwa in einer Gruppe, gegenüber sitzt und miteinander redet. Es wurde erwähnt, dass es leichter fällt, sich in einer präsenten Situation persönlich auszudrücken. Direkte soziale Interaktion, beispielsweise wie in einem Klassenzimmer, ist bei eLearning kaum möglich.

Einführendes Verstehen kann über Kommunikationstechnologien nur minimal gelernt werden, da Buchstaben und Emoticons, Grafiken, die Emotionen ausdrücken, nicht ausreichen, um dieses umfassend zu ermöglichen. Elemente eines persönlichen Klimas, wie etwa direkter Augenkontakt, Mimik, Gestik, die Reaktion des/der Anderen, Resonanz in der Interaktion sind bei Kommunikation über elektronische Medien entweder nicht oder minimiert, verzerrt, verzögert vorhanden. Gefühle werden bei Online Kommunikation nicht unmittelbar ausgedrückt. Es wurde angegeben, dass Unklarheiten in präsenten Situationen schneller geklärt werden können.

Durch personenzentrierte Kommunikation vor Ort kann ein angenehmes Gruppenklima gefördert werden. Echte persönliche Situationen, persönlicher Austausch mit anderen in einer Gruppe, die Zeit, die in einer präsenten Gruppensituation miteinander verbracht wird, die Gruppenprozesse, die dabei stattfinden, können in ihrer Komplexität durch Online Kommunikation schwer oder kaum ersetzt werden.

9.3. Dimension: Gestaltung eines personenzentrierten Klimas in universitärem oder schulischem Kontext, sodass Gruppen- und persönliche Entwicklungsprozesse gefördert werden

9.3.1. Ausprägung: Abstimmung von eLearning und Präsenzeinheiten

9.3.1.1. Definition

Die Abstimmung von eLearning und präsenten Treffen in einer personenzentriert gestalteten universitären Lehrveranstaltung, sodass genannte Teilbereiche effektiv zusammenwirken. Der „richtige Mix“ von eLearning und Präsenzeinheiten.

9.3.1.2. Ankerbeispiele

- *„Wenn ich aber an Lehrerinnenausbildung oder Lehrer- und /-innenausbildung denke, ist es schon hilfreich, ich würde jetzt sagen vielleicht nicht unbedingt notwendig, aber sehr hilfreich. Weil wie schon gesagt, ein jeder kann sich dann seinen eigenen Gedanken machen, niederschreiben und in einem E-Portfolio oder einem Tagebuch die wichtigsten Aspekte einfach merken. Noch einmal Notizen machen, und so weiter. Das denke ich, ist schon ganz wichtig.“*
- *„Das heißt, die hat jeder dann wieder selber studieren müssen, dürfen. Das heißt im Grunde genommen war es unterstützend, war es förderlich. Aber es ist eben nur aus meiner Sicht die gesunde Mischung wichtig zwischen dieser Präsenzzeit die wir gehabt haben und diesem selbstständigen Lernen oder sich informieren über die Plattform.“*
- *„Dass die eLearning-Plattform irgendwo der verlängerte Arm von dem Seminar war, und eben kein Selbstzweck oder so, und auch nicht irgendwie total übertrieben, mit allem, das technisch möglich ist, das müssen wir auch verwenden. Na, eben nicht, ja. Sondern halt, ja, dort, wo es Sinn macht, verwenden, und nicht mehr und nicht weniger.“*

9.3.1.3. Kodierregeln

Es wird laut Definition codiert.

9.3.1.4. Ergebnisse

Ein Großteil der Befragten fand es passend, eLearning Elemente in einer Lehrveranstaltung als Ergänzung zu persönlichem Kontakt einzusetzen. Es wurde förderlich für selbstbestimmtes Lernen wahrgenommen, dass Ressourcen zu unterschiedlichen Themengebieten online bereitgestellt sind. Theoretische Inhalte und Informationen zu Lehrveranstaltungen online zugänglich zu machen, sowie personalisierte eLearning Bereiche,

wie etwa Weblogs für persönliche Reflexionen, einzurichten, wurde als effektive Begleitung zu präsenten Lernsituationen, in denen in Interaktion mit anderen Themenbereiche erarbeitet, besprochen werden, betrachtet.

Es wurde erwähnt, dass mehr eLearning eingesetzt werden kann, wo es um konkretes Wissen, theoretische Inhalte geht, dass eLearning alleine jedoch oft nicht so förderlich ist wie eine Kombination von eLearning und präsenten Treffen. Es wurde bemerkt, dass eLearning und Präsenzeinheiten sich gegenseitig ergänzen sollten, dass eLearning im Kursdesign gut, angemessen integriert sein sollte, dass selbstständiges Lernen über eine Online Plattform begleitend zu Präsenzzeit stattfinden sollte. Wird auf online verfasste Arbeiten, wie etwa persönliche Reflexionen oder ePortfolios, in Präsenzeinheiten Bezug genommen, kann die Wechselwirkung zwischen eLearning und Präsenztreffen begünstigt werden. Auch das Fotografieren und online stellen von Flipcharts und Tafelbildern wurde in personenzentriert gestalteten Lernsituationen unterstützend wahrgenommen. Werden Team-Arbeiten präsent besprochen, online durchgeführt und anschliessend in der Lerngruppe nachbesprochen, wird dies als sinnvolles Zusammenwirken von Online Aktivität und Präsenztreffen eingeschätzt.

Online-Foren, IP-Telefonie und Chat-Räume können dafür genutzt werden, sich bei gemeinsamer Arbeit miteinander abzusprechen, oder generelle Fragen zu stellen. Der Mehrwert von eLearning für personenzentriert gestaltete Lernsituationen wurde besonders darin gesehen, dass Zeit in der Präsenzeinheit eingespart werden kann, da Theorie selbstständig online erarbeitet werden kann, sowie, dass der organisatorische Aufwand minimiert werden kann.

9.3.2. Ausprägung: Wechselbeziehung zwischen Theorie und Praxis

9.3.2.1. Definition

Subjektive Stellungnahmen zu der Wechselbeziehung zwischen Theorie und Praxis in personenzentriert gestalteten universitären Lehrveranstaltung, insbesondere zur Lehrer/innenausbildung.

9.3.2.2. Ankerbeispiele

- *„Ja, vor allem der ganzheitliche Aspekt ist für mich sehr wichtig. Also das nicht Reduzieren auf gewisses Wissen oder Theorie, sondern wirklich um ganzheitliche Betrachtung des Themas.“*
- *„Ja ich glaube sehr hoch, also praktische Elemente, aus denen kann man am meisten lernen aus den praktischen Beispielen. Also ich denke, dass die Theorie also mit der Praxis auch eine Balance haben müsste.“*
- *„Schüler einladen ins Seminar fände ich eine gute Idee.“*

- *„Mit erfahrenen Personen sich auszutauschen, Möglichkeiten im Schulkontext mit Experten zu erleben, die Fazilitatoren sind, also die das wirklich sehr gut können und sehr gut machen. Ich glaube diesen Erfahrungsaspekt für zukünftige Lehrende würde ich sehr wichtig finden.“*

9.3.2.3. Kodierregeln

Es wird laut Definition codiert.

9.3.2.4. Ergebnisse

Befragte gaben an, dass der Lernprozess in einem personenzentriert gestalteten Kurs vielfältig, und, dass Theorie und Praxis in diesem wechselseitig aufeinander bezogen sein sollte. In Bezug auf die Lehrer/innenausbildung wurde ganzheitliches, direktes Erleben, Erfahren gegenüber rein theoretischer Wissensvermittlung bevorzugt. Besonders der Austausch mit anderen, das Mitteilen eigener Erfahrung, wurde bei personenzentriert gestalteten Lernsituationen als vordergründig wichtig erachtet.

Einige der Befragten empfanden es als förderlich, wenn von bestimmten Situationen ausgegangen wird, an Hand derer praktische Einblicke möglich sind und durch welche theoretische Konzepte erfahrbar werden können. Es wurde als sehr hilfreich gesehen, wenn ein/e Fazilitator/in in einem personenzentrierten Seminar zu gegebenen Situationen passend auf Theorie verwiesen hat. Die Durchführung und Analyse von Rollenspielen wurde als sinnvolle Möglichkeit betrachtet, praktische Erlebnisse mit theoretischen Grundlagen zu verbinden und so einen umfassenderen, ganzheitlichen Zugang zu einem bestimmten Themenbereich zu finden. Mit Fokus auf die Lehrer/innenausbildung wurde Probeunterricht, welcher vorbereitet, exemplarisch in kurzer Zeit in einer Präsenzeinheit mit der Lerngruppe durchgeführt werden kann, als Möglichkeit wahrgenommen, durch Feedback anderer Gruppenteilnehmer/innen und Analysen der eigenen Tätigkeit praktische Erfahrung zu sammeln.

Es wurde betont, dass theoretische Aspekte eher online, mittels eLearning, bearbeitet werden könnten, während die Präsenzzeit für praktisches Training, Übungen, persönliche Kommunikation, etwa in Gruppengesprächen, genutzt werden könnten. Theorie könnte durch Verfassen einer kurzen Arbeit über einen gelesenen Artikel zu einem Interessensgebiet aus dem Fachbereich, der im jeweiligen Kurs behandelt wird, selbst vorbereitet und zu Beginn der je folgenden Präsenzeinheiten kurz besprochen werden. Als weitere Möglichkeit, um Theorie einzubetten, wurde genannt, am Beginn des jeweiligen Kurses einen theoretischen Umriss des Fachgebiets darzustellen, anschliessend Übungen durchzuführen, sich persönlich auszutauschen, wobei theoretische Überlegungen eingebracht werden, wo diese angebracht, passend sind.

Sehr hilfreich wäre es, wenn Personen, die Erfahrungen in unterschiedlichen Situationen, die mit dem behandelten Themenbereich zusammenhängen, haben, der Lerngruppe beiwohnen oder eingeladen werden könnten. Bei einem Kurs zur Lehrer/innenausbildung

wäre es etwa unterstützend, wenn Lehrer/innen, Schüler/innen oder fasilitativ wirkende Lehrpersonen in der Lerngruppe anwesend sind, mit denen man Erfahrungen austauschen kann. Darüber hinaus wurde angegeben, dass Gespräche mit Schüler/innen in Kleingruppen, bei denen versucht wird, diese einführend zu verstehen, für die persönliche Entwicklung von zukünftigen Lehrpersonen unterstützend wirken könnten.

Hospitationen in Schulen wurden weiters als Möglichkeiten genannt, Einblicke in den Schulalltag zu gewinnen. Die Beobachtung und Analyse von Lehrer/innenverhalten, etwa die Untersuchung aktiven Zuhörens von Lehrer/innen im Unterricht, wurde im Zusammenhang mit Lehrer/innenausbildung als förderlich beschrieben. Gemeinsame Besuche in Schulen in Präsenzeinheiten wurden auf Grund in Anbetracht des zeitlichen Rahmens eines universitären Kurses weniger sinnvoll als Erfahrungsaustausch in Gruppengesprächen eingeschätzt.

9.3.3. Ausprägung: Räumliche Strukturierung eines personenzentrierten Settings im Kontext eines universitären Kurses

9.3.3.1. Definition

Gestaltung der Lernumgebung bei präsenten Treffen, sodass signifikantes Lernen und personenzentrierte Kommunikation gefördert werden. Gestaltung von Online-Lernumgebungen, sodass signifikantes Lernen, persönliche Kommunikation, Orientierung ermöglicht wird.

9.3.3.2. Ankerbeispiele

- *„Keine hässlichen Wände, nicht zu dunkel oder zu hell, kein allzu grelles Licht, sondern eine gemütliche Atmosphäre, wo man auch frei reden kann, wo man nicht das Gefühl hat, man ist in einer Prüfungssituation; oder das Gefühl hat, man ist jetzt gar so in... oder es stehen Sofas herum, die total alt dreckig sind, das wäre auch nicht gut, also es sollte schon eine gute Situation sein.“*
- *„Der Raum war sehr klein, aber es ging. Man konnte es dort trotzdem gemütlich haben. Lustig war, als das Licht ständig ausfiel.“*
- *„also wir waren nicht zu weit voneinander entfernt, daher haben wir uns auch besser verstanden als in einem größeren Hörsaal.“*
- *„Also wie schon gesagt WIKI, WIKI ganz wichtig, dass man eben auch eine gewisse bekannte Oberfläche hat, also ich, ich denke da jetzt so Word-like, also Windows verwenden doch noch immer die meisten... und dass man halt da irgendwas hat, oder das einem eben bekannt ist und wo man halt irgendwas schreiben kann.“*

9.3.3.3. Kodierregeln

Es wird laut Definition codiert.

9.3.3.4. Ergebnisse

Der Raum, in welchem eine personenzentrierte Lernsituation geschaffen wird, sollte eine für die Teilnehmerzahl angemessene Größe haben. Dabei werden eher kleine Räume bevorzugt, wobei diese mit Bedacht auf die Teilnehmerzahl nicht zu klein sein sollten. Lichtverhältnisse und Raumtemperatur sollten eine gemütliche Gesprächsatmosphäre begünstigen.

Freie Anordnungsmöglichkeit von Tischen und Sesseln wurde begrüßt. Die Anordnung von Sesseln in einem Kreis wurde als kommunikationsfördernd genannt. Wird in einem Lernsetting ein Fokus auf persönliche Kommunikation gelegt, wird eine Beteiligung von maximal 15 bis 20 Personen in einer Lerngruppe als unterstützend für persönliche Lern- und Gruppenprozesse eingeschätzt. Einen Raum bei Kleingruppenarbeit verlassen zu können wird als abwechslungsreich und Kontakt zwischen Teilnehmer/innen fördernd gesehen.

Online-Lernumgebungen sollten minimal, übersichtlich und anwenderfreundlich gestaltet sein. Die wichtigste Information sollte als erstes ersichtlich sein. Schnelles Zurechtfinden in Online-Arbeitsbereichen sollte durch Anpassung von Schnittstellen an gängige „*Interface Guidelines*“ ermöglicht werden.

Veröffentlichen Teilnehmer/innen Fotos, persönliche Angaben oder Beschreibungen in einem Online-Lernbereich, könnte hierdurch „*social networking*“ zwischen denselben begünstigt werden.

9.3.4. Ausprägung: Zeitliche Strukturierung eines personenzentrierten Settings im Kontext eines universitären Kurses

9.3.4.1. Definition

Dauer, Häufigkeit, Regelmäßigkeit von präsenten und Online-Phasen in einem am personenzentrierten Ansatz orientierten, universitären Lernsetting.

9.3.4.2. Ankerbeispiele

- *„Ich finde die Präsenzphasen sollten geblockt sein, einfach damit man gemeinsam mehr Zeit zusammen verbringt und diese für einen konstruktiven Austausch nutzt. Online Phasen könnten genutzt werden um sich z.B. vorzubereiten, Literatur zu lesen, Folien durchzulesen. Dafür können sich Lernende die Zeit die sie brauchen selber einplanen. Die Präsenzzeiten können genutzt werden um zu wiederholen, reflektieren und neues Wissen gemeinsam zu generieren.“*
- *„Ich würde das Ganze so vorschlagen, dass man es vielleicht zweiwöchentlich macht, oder dreiwöchentlich ist vielleicht schon wieder zu weit auseinander, also ich würde jede zweite Woche einen, eine Art Blocktermin machen, wo ich dann die Stunden unterbringe und dann gegen Ende der Lehrveranstaltung, also wenn es dann*

heißt... also wenn sich die Gruppe dann darauf einigt, dass man eine Präsentation immer am Ende macht über ein gewisses Thema, dass man dann vielleicht 3 Wochen oder 4 Wochen Pause macht, dass man dann Zeit, 4 Wochen ist wahrscheinlich zu viel, aber dass man halt dann mehr Zeit dazwischen sich auf was vorzubereiten und das Ganze wirklich sauber zu lösen und das dann eben dann auch umsetzt, also gegen Ende eben dann einen bisschen größeren Zeitraum lassen und dann noch die letzten zwei Einheiten wieder halten. Also so würde ich das machen. “

9.3.4.3. Kodierregeln

Es wird laut Definition codiert.

9.3.4.4. Ergebnisse

Der überwiegende Teil der Befragten bevorzugte Blocktermine gegenüber wöchentlichen Treffen. Unter den Befragten, welche eher Blocktermine als sinnvoll sahen, sind gleich viele dafür, sich alle zwei Wochen zu treffen, oder, sich in unregelmäßigen Abständen zu treffen. Die ideale Dauer einer Einheit wurde mit minimal 2 Stunden, maximal 4 Stunden, meist 3 Stunden, mit Pausen, angegeben.

Offene zeitliche Strukturierung in personenzentriert gestalteten universitären Lehrveranstaltungen wurde interessant und angenehm empfunden. Es wurde weniger Druck verspürt, etwas durcharbeiten zu müssen.

Es wurde erläutert, dass in Online-Phasen zwischen Präsenzeinheiten Vorbereitungen für die nächste Präsenzeinheit stattfinden, Folien durchgegangen werden können, Literatur gelesen werden kann. Nach präsenten Treffen können Reflexionen verfasst werden. Die Zeit kann bei Online-Arbeiten von Lernenden selbst eingeteilt werden.

9.3.5. Ausprägung: Rahmenbedingungen für nicht-direktive Gruppenprozesse in einem personenzentrierten Setting im Kontext eines universitären Kurses

9.3.5.1. Definition

Situative Faktoren, die nicht-direktive Gruppenprozesse in personenzentrierten, universitären Lernumgebungen begünstigen und unterstützen.

9.3.5.2. Ankerbeispiele

- *„Also eigentlich offen muss sein und das ist schon das einzige für mich als Rahmenbedingung.“*
- *„Ja das ist einmal, derjenige der das ganze führt darf nicht all zu viele Vorgaben haben, das heißt wenn, wenn der Gruppenleiter da schon Ziele vorgibt, ist eigentlich*

ein Weg schon fast vorgegeben oder Teile des Weges. Wenn das nicht all zu sehr konkretisiert ist, dann denke ich ist einfach der Freiraum gegeben.“

- *„Dann würde ich sagen, dass eine Rahmenbedingung ist, dass man sich untereinander versteht.“*
- *„Aber warte, vielleicht doch noch, also ich habe mitgenommen aus dem Kurs, dass sich mal vorzustellen und einfach ein paar Fragen zu stellen anderen Personen die einem interessieren und die man kennenlernen will sehr hilfreich ist.“*

9.3.5.3. Kodierregeln

Es wird laut Definition codiert.

9.3.5.4. Ergebnisse

Dass Teilnehmer/innen offen dafür sind, ihre persönlichen Meinungen mitzuteilen, anderen Personen und einer nicht-direktiven Situation gegenüber aufgeschlossen sind, wurde von dem Befragten als überaus wichtig für die Entwicklung nicht-direktiver Gruppenprozesse eingeschätzt. Im Bezug hierauf wurde auch angesprochen, dass Akzeptanz, Respekt vor den Meinungen der anderen, grundlegend dafür sind, sich zu trauen, offen zu reden. Offenes Feedback zu erhalten und zu geben, sowie die Möglichkeit, Themen, die in einem präsenten Gespräch angesprochen wurden, online weiter auszuführen, der Gruppe somit online weitere Einfälle mitteilen zu können, wurden geschätzt.

Mehrere Elemente werden als grundlegend für ein offenes Lernklima genannt: Jemand sollte zuhören, sich interessieren und jede/r Gruppenteilnehmer/in sollte sich in der Gruppe sicher fühlen können, über alles reden zu können.

Rahmenbedingungen, innerhalb derer gesprochen, gearbeitet wird, sollten vereinbart werden. Da Studierende selten nicht-direktive Lernsettings erleben, kann etwa am Beginn einer Lehrveranstaltung expliziert werden, dass diese offen strukturiert ist, wodurch möglicherweise Zeit sinnvoller nutzbar wird. Innerhalb eines Teams können Aufgaben, Meilensteine fixiert werden und klare Zuständigkeiten definiert werden.

Die Vereinbarung von Zielen wird förderlich für die Entwicklung von Gruppenaktivität wahrgenommen. Diese müssen nicht vorgegeben sein, sondern können gemeinsam erarbeitet werden. Persönliche Lernziele Studierender können erfragt werden, Erwartungen, Vorstellungen gemeinsam erfasst werden. Es wurde erwähnt, dass eine verkrampfte Atmosphäre: *„Man muss Leistung bringen!“* nicht förderlich für nicht-direktive Gruppenprozesse betrachtet wird, ein entspanntes Klima, in dem gemeinsam gearbeitet wird, jedoch sehr wohl. Durch gemeinsames Vereinbaren von Themen, die bearbeitet werden, gemeinsame Entscheidungen, kann jede/r sich involvieren.

Weiters wurde es als grundlegend für die Entwicklung nicht-direktiver Gruppenprozesse wahrgenommen, dass alle Beteiligten auf gleicher, gleichwertiger, respektvoller Ebene miteinander interagieren.

Lehrpersonen sollten nicht zu viele Vorgaben machen, nicht versuchen, steuernd einzugreifen. Fazilitativ wurde erkannt, dass Lehrinhalte im Gesprächsprozess einfließen, wo sie passend waren. Geht ein/e Fazilitator/in offen auf Teilnehmer/innen einer Lehrveranstaltung zu, hilft er/sie weiter, wenn Probleme auftauchen, wirkt dies unterstützend für die Gruppendynamik. Weiters wird es als förderliches Verhalten eines/r Fazilitators/in betrachtet, wenn diese/r kommuniziert, lebt, was ein nicht-direktives Zusammenarbeiten bedeutet. Werden Aufgaben und Sinn des/r Fazilitators/in klar dargelegt, kann dies unterstützend wirken.

Teilnehmer/innen einer Lehrveranstaltung am Beginn, etwa durch Spiele oder Frageunden, näher kennenzulernen, wurde als förderlich für die Entwicklung nicht-direktiver Gruppenprozesse wahrgenommen. Weiters wurden Aufwärmspiele als geeignete Möglichkeiten betrachtet, Gruppenprozesse während einer Präsenzeinheit zu unterstützen. Es wurde angenehm empfunden, Gespräche frei führen zu können.

In Kontakt zu sein, zusammenzuarbeiten, räumliche Nähe, dass jede/r in der Situation präsent ist, sich persönlich mitteilt, wurden als förderliche Faktoren für die Entstehung von Gruppenprozessen genannt. Weiters wurde angemerkt, dass es bei präsenten Treffen leichter fällt, Arbeitskonzepte zu entwickeln, Abstimmung von Themen und Inhalten eher möglich ist. Darüber hinaus wurde erwähnt, dass es leichter fällt, zu verstehen, wenn man eine Sprache nicht perfekt kann, wenn man sich präsent trifft, als bei Online-Kommunikation.

Einige Befragte empfanden es als förderlich, dass unterschiedliche Gruppen gebildet wurden, in diesen Themen präsentiert wurden, gemeinsam an relevanten Problemsituationen gearbeitet wurde, wobei jede/r seine Kompetenzen einbringen konnte, und, dass sie sich in einer größeren Gruppe mit anderen austauschen konnten.

9.3.6. Ausprägung: Rahmenbedingungen für persönliches Engagement in einem personenzentrierten Setting im Kontext eines universitären Kurses

9.3.6.1. Definition

Situative, ausschlaggebende Faktoren, um in personenzentrierten, universitären Lernumgebungen zu partizipieren, sich einzubringen und zu engagieren.

9.3.6.2. Ankerbeispiele

- *„Offenheit der Teilnehmer und Offenheit vom Seminar gesamt, dass es nicht eine Art Vorlesung ist sondern wirklich ein Seminar wo man selber sprechen soll, darf und muss auch.“*
- *„Erstens einmal für mich ganz wichtig, dass man einander zugehört hat, also nicht dass man dazwischen gleich wieder reingeredet hat: nein das finde ich nicht so, sondern dass man einen ausreden hat lassen und erst dann eben aufgezeigt hat oder eben dann was gesagt hat. Also eine gewisse Gesprächskultur eben gepflogen*

hat, das war mir sehr wichtig und weiters eben auch, ja dass das Klima einfach gepasst hat.“

- *„Und ich finde, dass es immer gut funktioniert wenn das Zwanghafte nicht dabei ist, also sie hat einfach dem einen Lauf gegeben, sie hat das nicht andauernd probiert zu steuern, sondern die Gruppe hat das besprochen, was sie besprechen wollte. Und sie hat die Lehrinhalte dort reingebracht wo sie rein gepasst haben. Und darum habe ich das als sehr wertvoll empfunden. Die Freiheit war da.“*

9.3.6.3. Kodierregeln

Es wird laut Definition codiert.

9.3.6.4. Ergebnisse

Der/die Fazilitator/in scheint besonders entscheidend dafür zu sein, ob man sich selbst in einer Lerngruppe einbringt, sich engagieren möchte. So wird erwähnt, dass es förderlich dafür sei, wenn diese/r Leute direkt anspricht, jenen das Wort erteilt. Ein/e Fazilitator/in muss jemand sein, der eine Situation schnell überblicken kann, ein/e Begleiter/in, der/die sich auskennt und einen gewissen Plan hat. Diese/r muss auf Menschen zugehen können, einem das Gefühl geben, dass die eigene Meinung wertgeschätzt wird und gefragt ist. Dies schliesst ein, dass diese/r alle Teilnehmer/innen einer Gruppe einzubeziehen versucht. Weiters gehört dazu, dass unterschiedliche Meinungen vorurteilsfrei akzeptiert werden. Darüber hinaus wurde es als förderlich empfunden, wenn angesprochene Themen vom/von der Fazilitator/in aufgegriffen wurden, diese/r weiterhelfen konnte, wenn etwas nicht verstanden wurde. Besonders wichtig fanden Befragte, dass wahrgenommen werden kann, dass der/die Fazilitator/in sich Inhalte, die er/sie behandelt, selbst zu Herzen nimmt, diese selbst lebt.

Es wurde angegeben, dass es vom jeweils behandelten Thema abhängig ist, ob man sich einbringt. Wird ein Thema als interessant, nützlich, als persönlich relevant empfunden, fühlt man sich angesprochen, ist man geneigt dazu, eigene Erfahrungen zum jeweiligen Themenbereich sowie die eigene Meinung mitzuteilen. Gezieltes, langsames Vorgehen bei der Erarbeitung von Inhalten wurde als unterstützend wahrgenommen. Voraussetzungen hierfür sind etwa, dass Raum und Zeit gegeben sind, um sich selbst mitzuteilen. Themenpools, aus denen frei gewählt werden kann, wurden in diesem Zusammenhang als nützlich betrachtet.

Als weiteres Kriterium dafür, ob man sich engagiert, wurde Offenheit mehrfach angesprochen. Diese bezieht sich sowohl auf Teilnehmer/innen, dass diese offen für die Inhalte im Seminar sind, sich nicht hinter Fassaden verstecken, als auch auf den Kontext, die Strukturierung einer Lehrveranstaltung selbst. Ist jemand ehrlich, offen, so ist man selbst eher dazu bereit, fähig, sich offen, echt zu verhalten. Eine offene Struktur einer Lehrveranstaltung ermöglicht, dass man wählen kann, ob man sich aktiv einbringen möchte, oder beispielsweise einen Vortrag bevorzugt. Angestrebt wird eine offene Atmosphäre,

in der es kein Problem ist, Fragen zu stellen oder sich selbst einzubringen, wobei kein Zwang darin bestehen soll, sich selbst mitteilen zu müssen. Präsenze Anwesenheit wurde als motivationaler Faktor für eigene Mitarbeit genannt.

Dass man von der Gruppe aufmerksam gehört wird, ernst genommen und nicht ignoriert wird, Interesse gezeigt wird an dem, was man sagt, dass die eigene Meinung akzeptiert wird, gegenseitiges Vertrauen besteht, wird als besonders ausschlaggebend für eigenes Engagement in einer Lerngruppe beschrieben. Weiters ist wesentlich, dass jede Meinung in einer Gruppe prinzipiell gleichermaßen, ohne Bewertung akzeptiert wird.

Persönliche Interaktion mit anderen in einer Atmosphäre, in der man sich akzeptiert fühlt, wird als lernförderlich beschrieben. Die Möglichkeit gegenseitigen Austauschs, etwa durch Präsentation eines Themas und Feedbackrunden, bei der Themenerarbeitung in Kleingruppen, wird als motivierend für eigenes Einbringen wirkend aufgefasst.

Werden selbst angesprochene Themen von der Gruppe aufgegriffen und weiterentwickelt, wird eigenes Engagement weiter gefördert.

9.3.7. Ausprägung: Möglichkeiten der Vertiefung von Erfahrungslernen

9.3.7.1. Definition

Subjektive Stellungnahmen, wie persönliches Lernen auf kognitiver, sozialer Fertigungs-, und persönlicher Ebene in einem personenzentrierten universitären Setting begünstigt und intensiviert werden könnte. In dieser Kategorie wird insbesondere das Zusammenwirken von eLearning und Präsenzeinheiten zur Vertiefung signifikanter Lernerfahrung fokussiert.

9.3.7.2. Ankerbeispiele

- „Ich denke also dass man, also was intensiviert hat, also ist mehr Feedback zu geben, also Kritik, dass man also, die Intensität steigert. Also ja halt das war auch der Fall im Kommunikationsseminar, also ich hab gleich Feedback von meiner Kollegin bekommen ja halt und sich bemüht, dann also dass ich es besser dann mache. Aber es war im positiven Sinn, also nicht böse, nie böse gemeint, also es war nur für mich dass ich es besser mache.“
- „Ich würde sagen, einfach immer den Dialog suchen.“
- „In dem ich es in meinem Leben anwende. Das heißt das active listening zum Beispiel haben wir dort gehört und gelernt und geübt, aber das Wesentliche, also man wird nicht von heute auf morgen Meister. Das Wesentliche ist, dass man das zu jeder Zeit, zu jedem Moment anwendet.“

9.3.7.3. Kodierregeln

Werden Möglichkeiten diskutiert, die persönliche Lernerfahrung in einer universitären Lernumgebung fördern könnten, wird in dieser Kategorie codiert. Wird vorwiegend auf eLearning Elemente, die zur Vertiefung von Lernerfahrungen eine wesentliche Rolle spielen, eingegangen, wird in der Kategorie *„eLearning-Elemente zur Vertiefung von Erfahrungslernen in Lehrveranstaltungen, die am personenzentrierten Ansatz orientiert sind“* codiert.

9.3.7.4. Ergebnisse

Als Möglichkeiten der Vertiefung wurden genannt: mehr Gruppendiskussionen und Dialoge zu suchen, die Theorie eher online zu bearbeiten, etwa jeweils vor präsenten Terminen theoretische Artikel zu lesen oder zusammenzufassen, mehr Offenheit, mehr Feedback, mehr konstruktive Kritik, mehr Selbstbestimmtheit zu ermöglichen, Phasen der Selbstaktivität von Lernenden einzuplanen und aktives Zuhören etwa durch Klärung von Situationen durch Fazilitator/in zu fördern. Es wurde überlegt, ob es förderlich sei, die Teilnehmer/innenzahl zu steigern, da hierdurch mehrere Personen ihre Erfahrungen einbringen können. Weiters wurde erwähnt, dass mehr Präsenztermine in passenden Zeitabständen Erfahrungslernen vertiefen könnten.

Darüber hinaus wurde gesagt, dass es förderlich sei, etwa aktives Zuhören im täglichen Leben zu üben.

9.3.8. Ausprägung: Entwicklungsfördernde Formen der Evaluation

9.3.8.1. Definition

Evaluationsformen, die förderlich für die eigene kognitive, soziale, persönliche Entwicklung erlebt werden und subjektive Begründungen, warum jene derart wahrgenommen werden.

9.3.8.2. Ankerbeispiele

- *„Eigentlich beide gleich wichtig, sowohl die Selbst-Evaluation, als auch die von andere Evaluation. Die sind eigentlich beide gleich wichtig, weil sowohl die Selbsteinschätzung denke ich wichtig ist, als auch die Einschätzung von anderen (I: Und von der Lehrperson), natürlich muss das, um das wirklich richtig zu sagen, natürlich muss das ehrlich, auf Ehrlichkeit basieren. Also du kannst nicht in diese Selbst-Evaluation rein schreiben ja du bist der Größte, der Beste und empfindest es aber nicht so, das finde ich wäre dann falsch. Wird wahrscheinlich von vielen so ausgenutzt, also du sollst schon ehrlich zu dir sein auch.“*
- *„Wobei es kommt natürlich auf die Persönlichkeit an. Also ich glaub das große Problem ist halt dass du vielleicht Leute hast die ehrlich sind und dann hast du*

vielleicht teilweise noch Leute drinnen die eher ökonomisch arbeiten und sich denken "Naja Selbstbewertung, ich großes Ego muss mich nur gut verkaufen und passt schon"

- *„Eigentlich, also ich muss sagen mir persönlich fällt es leichter Selbstreflexionen zu schreiben als andere zu reflektieren. Ich mache auch regelmäßig Gebrauch davon eigentlich und der Punkt ist wenn man es ehrlich macht bringt es glaub ich echt, echt viel.“*
- *„Gruppenfeedback-live ist sehr spannend, glaub aber nicht, dass das elektronisch genauso funktioniert. Ehrliches und detailliertes Feedback finde ich generell am hilfreichsten.“*

9.3.8.3. Kodierregeln

Es wird laut Definition codiert.

9.3.8.4. Ergebnisse

Als förderlich genannt wurden Peer-Evaluation, präsentés Feedback durch andere, Evaluation durch einen Fachexperten, eine Lehrperson, sowie Selbstevaluation. Dabei wurde festgehalten, dass Evaluation eher über gewisse Meilensteine und Ziele stattfinden sollte, welche zuvor festgelegt werden. Ausserdem wurde angegeben, dass kontinuierliche Evaluation, bei der mehrere Leistungen zu unterschiedlichen Zeitpunkten einbezogen werden, besser empfunden werden als einmalige Bewertungen, etwa durch eine/n Lehrveranstaltungsleiter/in am Ende eines Kurses. Peer- und Selbstevaluation wurden gegenüber klassischen Prüfungen hervorgehoben, da etwa von der jeweiligen Erfahrungsbasis, die jede/r individuell besitzt, ausgegangen werden kann.

Kombinationen von Peer-, Selbstevaluation und Evaluation durch eine Lehrperson, wie sie in personenzentriert gestalteten Lehrveranstaltungen kennengelernt werden konnten, wurden als förderlich für die eigene Entwicklung wahrgenommen, da beispielsweise durch die Vielfalt an Evaluationen selbst bestimmt werden konnte, was man sich für sich selbst davon mitnimmt. Die Lehrperson wurde meist als Experte/in mit Erfahrung in einem Fachgebiet und Wissen über dieses betrachtet, die Gruppenevaluation als Möglichkeit, eigene Leistung mit anderen zu vergleichen, verschiedene Standpunkte zu eigener Leistung zu erhalten.

Bei erlebter durchgeführter Peer-Evaluation wurde es als interessant empfunden, mehrere Arbeiten anderer Studierender zu lesen, die eigene Arbeit mit diesen zu vergleichen, kennenzulernen, wie es ist, jemand anderen zu bewerten, wie man sich gegenseitig einschätzt. Es wurde förderlich wahrgenommen, dass unterschiedliche Perspektiven zu eigenen Arbeiten eingebracht wurden, wobei jede/r Evaluierende sein/ihr Wissen, sowie seine/ihre persönlichen Empfindungen einfließen lassen konnte, da hierdurch möglicherweise etwas erkannt wurde, das einem selbst nicht aufgefallen wäre. Weiters wurde unter-

stützend empfunden, dass durch konstruktives, offenes Feedback mehrerer Kolleg/innen leichter möglich war, zu erkennen, was man gut gemacht hat, wo man sich verbessern kann, wo Unterschiede zu anderen liegen.

Als Voraussetzung für das Gelingen entwicklungsförderlicher Peer-Evaluation wird Ehrlichkeit der Beteiligten angegeben. Es wurde eine Vermutung geäußert, dass Peer-Evaluation nur funktioniert, wenn eine höhere Instanz eine Note gibt. Es wurde eingeräumt, dass es unterstützend wäre, wenn man sich für die eigene Arbeit nach einer Evaluation rechtfertigen könnte. Ehrlichkeit könnte durch die Kopplung an eine Note gemindert werden. Das gemeinsame Festlegen von Bewertungskriterien vor der Evaluation wurde als wichtig für konstruktive Peer-Evaluation angegeben, da hierdurch ein Massstab für den Vergleich mit anderen festgelegt werden kann, welcher an die Erwartungen, welche in der Lernsituation bestehen, angepasst ist.

Feedback von Kolleg/innen wurde als entwicklungsförderlich betrachtet. Insbesondere offenes, ehrliches, detailliertes präsenes Feedback in einer Atmosphäre der Grundakzeptanz wurde hilfreich empfunden. Es wurde erwähnt, dass Feedback von Einzelpersonen, etwa in Gruppengesprächen oder bei Referaten, motivierend war, da verschiedene Wahrnehmungen zu eigenen Beiträgen, eigenem Verhalten geäußert wurden.

Lehrpersonen sollten bei Peer-Evaluation Feedback geben, wenn dies von den Lernenden gewünscht ist. Weiters wurde es als wichtig empfunden, dass die Lehrperson regelmäßig über den Kurs verteilt Rückmeldungen gibt, nicht nur am Schluss. Es wurde unterstützend wahrgenommen, persönliche Rückmeldungen zu eigenen Beiträgen von der Lehrperson zu erhalten. Evaluation durch eine Lehrperson wird hoch geschätzt, da diese Experte auf ihrem Gebiet ist und sehr viele Perspektiven kennt, da sie selbst forscht, auf internationalen Kongressen aktiv ist, das Curriculum kennt und weiß was verlangt ist. Es wird als förderlich wahrgenommen, wenn man sich selbst bewertet, Peer-Evaluation durchgeführt wird, und die Lehrperson, der/die Fachexperte/in die Summe dieser Evaluationen bildet und selbst auf Basis dieser sowie seiner eigenen Perspektive eine Bewertung gibt. Es wurde erwähnt, dass es davon abhängt, ob die Lehrperson die eigene Meinung ernst nimmt, auf individuelle Unterschiede Rücksicht nimmt, ob deren Evaluation unterstützend für die eigene Entwicklung ist.

Sich selbst zu bewerten wurde als interessant, da man sich selbst realistisch einschätzen muss, und schwierig, da man nicht besonders viel Erfahrung darin hat, sich selbst einzuschätzen, beschrieben. Selbstevaluation wurde als gut empfunden, um die eigene Leistung persönlich zu reflektieren, um für sich beantworten zu können, was gut gelaufen ist, was man verbessern könnte, ob die eigenen Lernziele erreicht wurden. Wichtig für die Effektivität von Selbstevaluation wird die Ehrlichkeit im Bezug auf den eigenen Lernfortschritt betrachtet. Wird Selbstevaluation direkt benotet, kann dies Einfluss auf die Ehrlichkeit bei der Durchführung derselben haben. In der Kombination mit Peer-Evaluation und/oder Evaluation durch eine/n Fachexperten/in wird Selbstevaluation förderlich für die persönliche Entwicklung aufgefasst.

Wichtig für Selbstevaluation wird die Erarbeitung eines Rahmens, innerhalb dessen diese stattfinden soll, gesehen, dass etwa zu Beginn eines Kurses persönliche Lernziele,

persönliche Beurteilungskriterien entwickelt und formuliert werden, an Hand derer man sich selbst evaluiert, feststellen kann, was man erreicht hat, warum etwas sehr gut oder nicht gut geklappt hat, was man sich für das nächste Mal mitnimmt und ähnliches.

Ein persönliches Projekt-Management System mit Versionierung könnte unterstützend für Selbstevaluation eingesetzt werden, wenn zu Beginn eines Projekts, eines Kurses, einer Lehrveranstaltung, einer Arbeit Lernziele und persönliche Beurteilungskriterien in diesem notiert und kontinuierlich Teilziele, Meilensteine, persönliche Gedanken dokumentiert, eingecheckt werden.

Es wurde angemerkt, dass man Selbstevaluation im Schulbereich in der Oberstufe versuchsweise einsetzen und die Schüler/innen befragen könnte, ob sie davon profitieren.

9.3.9. Ausprägung: Bevorzugte Evaluationsformen zur Leistungsbeurteilung

9.3.9.1. Definition

Evaluationsformen, die für die eigene Leistungsbeurteilung bevorzugt werden, und subjektive Begründungen für die jeweiligen Nennungen.

9.3.9.2. Ankerbeispiele

- *„Eine faire (lacht). Das kommt halt immer darauf an, also was ich, zum Beispiel, wie gesagt, also da sehe ich eigentlich wieder diesen Unterschied zwischen – beurteile ich jetzt Faktenwissen oder beurteile ich irgendwas anderes? Beim Faktenwissen würde ich eher bevorzugen wenn bei der Evaluation, wie auch immer sie jetzt erfolgt, ahm. Nein, Moment, fang ich anders an (lacht). Also was ich zum Beispiel extrem störend finde ist wenn irgendwelche Leute auf unwichtigen Details herumreiten, bei Faktenwissen, zum Beispiel und was ich eher mag ist ein allgemeines Grundwissen abfragen ob es verstanden wurde, also eine Verständnisüberprüfung, wie auch immer die jetzt aussieht, wobei ich da Online-Formen halt eher schwierig finde zum Beispiel, weil es da halt einfach meiner Meinung nach zu oft zu Missverständnissen kommt, also gerade im persönlichen Gespräch ist es halt dann doch eher so, dass wenn es Missverständnisse gibt das eher rauskommt.“*
- *„Also ich glaube ehrlicher wäre Selbstevaluation und Lehrperson.“*
- *„ Ich bevorzuge einen sinnvollen Mix aus verschiedenen Leistungsüberprüfungen.“*

9.3.9.3. Kodierregeln

Es wird laut Definition codiert.

9.3.9.4. Ergebnisse

Etwa 31% der Befragten bevorzugten, durch eine Lehrperson, eine/n kompetenten Fachexperten/in beurteilt, benotet zu werden. Ein Interviewee dieser Gruppe gab an, dass Beurteilung durch eine/n Experten/in deshalb gegenüber Selbst- oder Peer-Evaluation zur Leistungsbeurteilung Vorzug zu geben sei, da in letzteren Routine fehlt. Lernverträge könnten dazu eingesetzt werden, gemeinsam festzuhalten, was, wie umfangreich, detailliert, verständlich gestaltet, zu erfüllen ist, um eine gewisse Note zu erhalten.

Rund 23% der Befragten wünschten, durch eine/n Experten/in und eine Gruppe bewertet werden, wobei alle in dieser Gruppe angaben, dass der Lehrperson, dem/der Experten/in überwiegende Verantwortung bei der Beurteilung zukommt.

Weiters wollten um die 23% der Befragten, dass sich ihre Leistungsbeurteilung aus Experten/innen- und Selbstevaluation zusammensetzt. Als wesentlich wurde erachtet, dass Differenzen zwischen unterschiedlichen Evaluationsformen von Expert/innen und Lernenden gemeinsam besprochen werden können. Peer-Evaluation wurde als förderlich im Lernprozess betrachtet, jedoch eher zur Selbstüberprüfung als zur Leistungsbeurteilung.

Circa 15% der Befragten bevorzugten eine Kombination aus Expert/innen-, Peer- und Selbstevaluation für ihre Leistungsbeurteilung, bei der die einzelnen Evaluationsmöglichkeiten etwa gleichwertig betrachtet werden.

Etwa 8% der Befragten favorisierten Peer- und Selbstevaluation für ihre Leistungsbeurteilung.

Als Voraussetzungen für das Gelingen konstruktiver Peer- und Selbstevaluation wurde Ehrlichkeit der Teilnehmer/innen genannt. Einer der Befragten wünschte, die Möglichkeit der Selbstevaluation, unabhängig von der Leistungsbeurteilung, in der Planung von Lehrveranstaltungen zu verankern.

9.3.10. Ausprägung: Entwicklungsförderliche Aspekte eines personenzentrierten Klimas in Betracht der universitären Lehrer/innenausbildung

9.3.10.1. Definition

Aspekte von Erfahrungen, die in einem personenzentrierten Setting gemacht werden können, die für Studierende des Lehramts als relevant empfunden werden.

9.3.10.2. Ankerbeispiele

- „Also für mich glaube ich, ist wirklich eben diese, das Kennenlernen der Reaktionen anderer auf gewisse Inhalte. Wie gehe ich mit Situationen als Vortragender, als Lehrbeauftragter um. Wie schaffe ich es ein Klima des positiven Miteinanders zu erreichen. Wie schaffe ich es Menschen zu motivieren bei einer Sache dabei zu sein. Wie kann ich zum Beispiel mit Kritik umgehen. Das ich glaube ich für mich, das wäre für die Ausbildung sehr positiv.“

- *„Es hilft dir glaub ich dahin gehend, dass du dich einfach besser auch einklinken kannst wenn jetzt irgendwas passiert, d. h. was halt einfach manchmal passiert ist dass komische Sachen passieren im Klassenzimmer, sei es jetzt irgendwelche zwei haben einen Streit oder was auch immer.“*
- *„Ja zum Beispiel das active listening ist für einen Lehrer, glaube ich, sehr wichtig eigentlich, dass er das bei einem Schüler auch macht.“*

9.3.10.3. Kodierregeln

Es wird laut Definition codiert. Erfahrungen, die in einem personenzentrierten Setting gemacht werden können, werden in Zusammenhang mit Lehrer/innenausbildung erwähnt.

9.3.10.4. Ergebnisse

Aspekte einer personenzentriert gestalteten universitären Lernatmosphäre, die von den Befragten für die Lehrer/innenausbildung förderlich eingeschätzt wurden, sind Selbsterfahrung, der Fokus auf einführendes Verstehen und die Beziehungsebene, sich selbst im Umgang mit anderen erleben, Erfahren von Wertschätzung und Akzeptanz, sowie das Kennenlernen des personenzentrierten Ansatzes.

Selbsterfahrung wird grundlegend für die Lehrer/innenausbildung betrachtet, da Lehrer/innen mit sich verändernden sozialen Konfigurationen, häufig mit neuen Situationen konfrontiert sind, Reflexion eigenen Verhaltens in der Lernsituation als wichtige Tätigkeit professioneller Lehrpersonen gesehen wird. Ein Lernklima der Offenheit und Akzeptanz ermöglicht es zukünftigen Lehrer/innen, den Fragen nachzugehen, welcher Typ Lehrer/in sie sind, wer sie sein möchten, was sie sich zutrauen, wie sie mit Kritik umgehen können, wie sie in Interaktion mit anderen fühlen und denken, und sich selbst, im Austausch mit anderen, zu erfahren und besser kennenzulernen. Weiters kann man versuchen, sich selbst ehrlich, offen, echt zu einem Thema, einer Problemlage zu artikulieren oder ein Themengebiet, das einen interessiert, auf unterschiedliche, für einen selbst als geeignet erscheinende, Weise zu präsentieren, mit anderen Teilnehmer/innen einer Lerngruppe zu bearbeiten und so mit unterschiedlichen Lernszenarios zu experimentieren. Durch Feedback von anderen zum eigenen Auftreten, der Gestaltung von Folien, dem Einsatz von Materialien, können eigene Dispositionen zu richtigem Lehrer/innenverhalten ausgelotet werden. Vertrauen in sich selbst und in die Lerngruppe zu gewinnen, wurde als hilfreich für zukünftige Lehrer/innen wahrgenommen.

Überaus unterstützend für zukünftige Lehrpersonen wurde von den Befragten der Fokus von personenzentrierten Lerngruppen auf einführendes Verstehen gesehen. Übungen zu einführendem Verstehen, aktivem Zuhören können dazu beitragen, bei der Tätigkeit als Lehrperson im Klassenzimmer oder bei Gesprächen mit Kolleg/innen oder Eltern nicht nach „*Patentrezept*“ zu handeln, sondern ein Gespür für die Situation zu entwickeln und sich an diese flexibel und echt anzupassen. Es wurde erwähnt, dass es sehr wichtig sei, dass Schüler/innen das Gefühl haben, von der Lehrperson gehört zu werden.

Einer der Befragten äußerte sich etwa folgendermaßen hierzu: *„Und, die guten Lehrer, die ich gehabt habe, da habe ich, also worauf es hinausläuft war einfach immer, dass ich mich nicht als Schüler gefühlt habe, sondern als Mensch.“*

Weiters wurde angegeben, dass in einer Atmosphäre der Echtheit und nicht an Bedingung gebundenen Wertschätzung durch den Versuch einführenden Verstehens eigene Vorurteile von unterschiedlichen Perspektiven beleuchtet werden können und so etwa Verständnis für Menschen aus unterschiedliche Kulturen, Interkulturalität gefördert werden kann

Vorteilhaft für Lehrpersonen wurde es eingeschätzt, personenzentriert gestaltete Kurse, Fazilitator/innen, Feedback von anderen, selbstbestimmte Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Themenkreisen, vielfältige Evaluationen aus der Perspektive der Lernenden zu erleben. Kennenzulernen, wie ein lernförderliches Klima geschaffen werden kann, grundlegende Einstellungen, welche eine Atmosphäre, in der möglichst bedrohungsfrei gelernt werden kann, unterstützen, wurde als überaus wichtig für zukünftige Lehrpersonen wahrgenommen. Es wurde für sinnvoll empfunden, dass zukünftige Lehrpersonen den personenzentrierten Ansatz, die *„core conditions“* kennenlernen und erleben. Diese sollten *„für einen guten Lehrer selbstverständlich“* sein. Als interessant für die Lehrer/innenausbildung wurde ausserdem das Zusammenwirken von Präsenzeinheiten und eLearning, der adäquate Einsatz von Online-Werkzeugen empfunden.

Kontakt, Austausch mit anderen Kolleg/innen, Kennenlernen unterschiedlicher Reaktionen anderer auf eigenes Verhalten, anderer Standpunkte und Haltungen wurden als wesentliche Erfahrungspotentiale für Personen, die zukünftig in sozialen Berufen tätig sind, genannt. Insbesondere offenes Reden, offene Kritik, Feedback von anderen auf eigenes Verhalten, wurden als wertvoll für die Lehrer/innenausbildung betrachtet.

9.3.11. Ausprägung: Themengebiete, die in einem universitären Kurs zur Lehrer/innenausbildung unbedingt anzusprechen sind

9.3.11.1. Definition

Themenkomplexe der Lehrer/innenausbildung, die in einem personenzentrierten Setting behandelt werden sollten.

9.3.11.2. Ankerbeispiele

- *„Wie kommuniziere ich richtig, da gehört natürlich dazu aktives Zuhören, die Meinung des anderen respektieren, das ist vor allem wichtig, aber auch wahrscheinlich, und das ist wahrscheinlich einer der schwersten Punkte die ein Lehrer wahrscheinlich lernen muss und wahrscheinlich genau deswegen auch schwer ist, einen Schüler auch in gewisser Hinsicht zu vertrauen. Das ist natürlich immer schwer, weil lügt der mich an oder schwindelt der mich an, war der jetzt wirklich krank, oder hat er nur aus Jux und Tollerei jetzt geschwänzt, das ist jetzt natürlich schwer, aber das vielleicht herauszufiltern, lügt mich der jetzt wirklich an oder meint er das wirklich*

ernst, das denke ich eines der wichtigsten Punkte. Weil auf, auf Vertrauen basiert eine richtige Kommunikation. Und das denke ich ist, oder wäre für mich einer der wichtigsten Punkte, dass ich lerne, wie kann ich einem anderen Menschen besser vertrauen. Als Lehrer jetzt natürlich gemeint.“

- *„Welche Szenarien gibt es, worauf zielen sie ab, wie kann ich sie nutzen und wie setze ich sie am besten und passendsten um. Es ist ja der Lehrende der die Rolle des Fazilitators einnimmt und eine gewisse Haltung einnimmt und eine gewisse Umgangsform mit den Lernenden pflegt. Zuerst ist es nützlich zu wissen, wie man lehren möchte und dann ist es hilfreich zu wissen, welche Möglichkeiten ich in der Lehre habe um z.B. einen personenzentrierten Kurs abzuhalten. Dazu gibt es verschiedene Szenarien, verbunden mit verschiedenen Leistungsbeurteilungen, mit verschiedenen Einbettungen der eLearning-Plattform und so weiter.“*

9.3.11.3. Kodierregeln

Im Text wird auf Themenbereiche der Lehrer/innenausbildung eingegangen und es werden sinnvolle Umsetzungsmöglichkeiten diskutiert.

9.3.11.4. Ergebnisse

Es wurden zahlreiche Themengebiete genannt, welche die Befragten gerne in einem universitären Kurs zur Lehrer/innenausbildung, der personenzentriert gestaltet wird, behandeln würden. Nachfolgend sollen einige Fragen, welchen die interviewten Personen in einem derartigen Kurs gerne nachgehen würden, aufgelistet werden:

- Wie möchte ich lehren?
- Welche Möglichkeiten habe ich dafür?
- Welche Lehr/Lernszenarien gibt es? Worauf zielen sie ab? Wie kann ich sie nutzen? Wie setze ich sie am passendsten, am besten ein?
- Wie können Schüler/innen individuell unterstützt werden?
- Wie kann auf unterschiedliche Lerntypen eingegangen werden?
- Wie kann ich Erfahrungsaustausch zwischen Schüler/innen fördern?
- Wie kann ich als Lehrperson eLearning adäquat einsetzen?
- Wie können unterschiedliche Medien in Lernsituationen förderlich eingesetzt werden?
- Können die Rogers-Variablen im Klassenzimmer gelebt werden?

- Wie kann ich eine Atmosphäre der Grundakzeptanz im Klassenzimmer schaffen?
- Wie verhalte ich mich in Konfliktsituationen? Wie kann ich mit disziplinären Problemen umgehen? Was kann ich als Lehrer/in unternehmen, wenn mir persönliche Probleme anvertraut werden? Wie kann ich Konflikten vorbeugen?
- Wie kann ich Schüler/innen unterstützen, Probleme selbst zu lösen?
- Kann ich als Lehrer/in Schüler/innen vertrauen?
- Wie kommuniziere ich mit Schüler/innen richtig?
- Kann ich als Lehrer/in Schüler/innen einführend verstehen?
- Mit welchen Problemen sind Jugendliche heutzutage konfrontiert? Wie gehe ich als Lehrer/in damit um?
- Kann ich als Lehrperson im Klassenzimmer ich selbst sein?
- Wie kann ich Lerninhalte verständlich gestalten?
- Welche Aufgaben hat der/die Fazilitator/in im Klassenzimmer?
- Wie wird mein Verhalten als Lehrer/in von den Schüler/innen wahrgenommen?
- Wie kann ich mich als Lehrer/in im Gespräch mit anderen Kolleg/innen verständlich machen?
- Welche Tätigkeiten haben Lehrer/innen in der Schule noch außer zu unterrichten?
- Wie sieht der typische Schulalltag aus?
- Wie kann mit Angst, etwa beim Sprechen vor großen Menschenmengen, umgegangen werden?
- Wie wichtig ist Lebenserfahrung, um ein/e gute/r Lehrer/in zu werden?
- Wie kann ich als Lehrperson leiten und begleiten?
- Welche Formen der Evaluation gibt es? Welche sind förderlich für persönliche Entwicklung?

Analysen von Rollenspielen, etwa zu Konflikten im Klassenzimmer, oder von Lehrer/innenverhalten, etwa in der Pause zwischen zwei Unterrichtseinheiten in der Schule oder innerhalb eines bestimmten Lehr/Lernszenarios in der Lerngruppe, wurden als wertvoll betrachtet. Als Möglichkeit, vielfältig Themen behandeln zu können, welche für die Teilnehmer/innen einer Lerngruppe relevant sind, wurde ein Themenpool vorgeschlagen,

das nach Absprache mit der jeweiligen Lehrperson erweitert werden kann, falls ein Themenbereich nicht enthalten ist. Aus diesem könnten Teilnehmer/innen einer Lerngruppe ein Gebiet, das sie besonders interessiert, auswählen und in Kleingruppen bearbeiten. Kurzpräsentationen zu den gewählten Themen könnten Einstiege für Gruppengespräche bieten.

9.3.12. Ausprägung: eLearning Einsatz im schulischen Kontext

9.3.12.1. Definition

Angaben zu (möglichem) eLearning Einsatz in selbst gestalteten Lernumgebungen im schulischen Kontext.

9.3.12.2. Ankerbeispiele

- *„Besonders im Unterrichtsfach Informatik wird die Verwendung von eLearning Komponenten als wichtig wahrgenommen, da eLearning eng mit Kernbereichen der Informatik verbunden ist.“*
- *„Ja, zur Abgabe von Arbeiten und zur Bereitstellung von Materialien und Aufgaben.“*
- *„Ja, meine persönliche Einstellung zu eLearning ist eher skeptisch weil ich es persönlich einfach nicht mag, einfach aus dem heraus weil ich lieber lerne von Leuten die irgendwie vor mir stehen und mit denen ich persönlich interagieren kann als mit eLearning-Plattformen. Wofür ich es praktisch finde ist rein zum Onlinestellen von vielleicht Aufgaben, Angaben oder Skripten oder was auch immer. Aber so reines eLearning finde ich eher mühsam und mag es eigentlich überhaupt nicht. Will das auch eigentlich meinen Schülerinnen und Schülern nicht antun.“*

9.3.12.3. Kodierregeln

Im Text werden Wege, Vorgangsweisen besprochen, wie in selbst gestalteten Lernumgebungen eLearning eingesetzt wird oder werden könnte, oder mögliche Einsatzbereiche von eLearning in selbst gestalteten Lernumgebungen angegeben.

9.3.12.4. Ergebnisse

eLearning wird sinnvoll empfunden, wenn es als Ergänzung zu persönlichem Kontakt eingesetzt wird, wenn persönliche Kommunikation dadurch gefördert wird.

Vorteile von eLearning im schulischen Kontext werden darin gesehen, dass Ressourcen, wie Videos, Bilder, Literaturangaben, weiterführende Links, Skripten, interaktive Lernmöglichkeiten, unabhängig von Unterrichtseinheiten zugänglich gemacht werden können und sich Schüler/innen selbstständig mit Themenkomplexen eines Fachgebiets beschäftigen können. Darüber hinaus kann Information, wie etwa die Rahmenbedingungen einer

Lernsituation, online ersichtlich gemacht werden, wodurch Transparenz einer Lernsituation gefördert werden kann.

Weiters können Aufgaben, Übungen, wie etwa Programmieraufgaben im Informatikunterricht, Quizzes zu Themengebieten sowie Abgaben von Arbeiten online durchgeführt werden. Unterschiedliche eLearning Elemente können von Schüler/innen dafür genutzt werden, sich gegenseitig zu Themengebieten oder bei der gemeinsamen Arbeit auszutauschen. eLearning kann genutzt werden, um Hilfestellungen bei Übungen, Aufgaben, Arbeiten anzubieten. Es wird angegeben, dass das Vorhandensein eines persönlichen Bereichs in einer eLearning Umgebung, in dem persönliche Lernfortschritte vermerkt und reflektiert werden können, lernförderlich wirken kann.

Besonders im Unterrichtsfach Informatik wird die Verwendung von eLearning-Komponenten als wichtig wahrgenommen, da eLearning eng mit Kernbereichen der Informatik verbunden ist.

9.3.13. Ausprägung: Personenzentrierter Informatikunterricht

9.3.13.1. Definition

Möglichkeiten der Gestaltung einer personenzentrierten Lernsituation im eigenen Informatikunterricht.

9.3.13.2. Ankerbeispiele

- *„Also, das ist ein Konzept, das man praktisch überall anwenden kann. Also, wenn es um Hilfe geht, einem Kollegen zu helfen, dann, irgendwie, ja, ich schätze, das geht überall. Es ist kaum irgendwo etwas, wo man das nicht verwenden kann.“*
- *„Ja ich glaub in Informatik ist es wichtig, halt vielleicht nicht auf der persönlichen Ebene aber gerade Informatik braucht ja sehr viel Praxis. Also du wirst halt Informatik nicht 2 Theoriestunden haben, sondern du wirst vielleicht 15 Minuten irgendetwas erklären am Anfang und dann die Leute an den Computer lassen, was ja ein Erfahrungslernen im Übrigen mit Computern ist und in diesem Sinne auf jeden Fall bzw. was dann auch noch dazu kommt, was ich gerade in Informatik oder generell im Unterricht nicht unterbinden würde ist, wenn sich die Leute halt gegenseitig unterstützen, was glaub ich ihnen persönlich viel bringt und glaub ich auch als eine Art Erfahrungslernen zählt. Weil erst wenn ich einmal etwas erklärt habe, habe ich es wirklich begriffen.“*
- *„Also im Wahlpflichtfach könnte man das auf jeden Fall. Kommt darauf an, welche Leute das sind. Ich meine, wenn man eine Gruppe hat mit 30, was ja auch im Wahlpflichtfach vorkommen kann, wenn 2 Klassen zusammengelegt werden, dann geht es nicht. Aber wenn man nur 10 hat, oder 15, kann man schon auch solche Gruppen machen, auf jeden Fall.“*

9.3.13.3. Kodierregeln

Es werden subjektive Haltungen geäußert, ob und auf welche Weise personenzentrierte Lernerfahrungen im Informatikunterricht ermöglicht werden könnten.

9.3.13.4. Ergebnisse

Ein angenehmes Lernklima der gegenseitigen bedingungslosen Wertschätzung und Offenheit zwischen Lernenden und Lehrpersonen zu schaffen, Situationen transparent zu machen, aktiv zuzuhören, zu versuchen, einführend zu verstehen, andere Meinungen zu akzeptieren, wurden von einem Großteil der Befragten als grundlegende Kompetenzen von Lehrpersonen beschrieben. Es wurde angemerkt, dass es wahrscheinlich mit größerem Aufwand verbunden sei als Lehrperson weniger zu leiten und mehr zu begleiten.

Im Bezug auf den Informatikunterricht wurde angegeben, dass ein offenes Lernklima anzubieten hier sinnvoll erscheint, da Lernende von den unterschiedlichen Erfahrungen anderer Lernender profitieren können. Da Informatikunterricht sehr praxisorientiert ist, wurden aktive, selbstbestimmte Lernaktivität, Workshops und Diskussionsrunden als besonders effizient für dieses Fachgebiet eingeschätzt. Ob Gespräche in einem Sitzkreis mit Schüler/innen durchgeführt werden würden, hängt von der Größe und Gestaltung der jeweiligen Lerngruppe ab.

Dass Schüler/innen persönliche Reflexionen zu Lernsituationen verfassen, könnte ein interessantes Experiment sein. Ein Online Forum sollte für derartige Reflexionen und Selbstevaluationen zur Verfügung gestellt werden.

9.3.14. Ausprägung: Zusammenstellung von eLearning-Komponenten für einen universitären Kurs zur Lehrer/innenausbildung, der am personenzentrierten Ansatz orientiert ist

9.3.14.1. Definition

Konstellationen von eLearning Elementen in Lehrveranstaltungen zur Lehrer/innenausbildung, die am personenzentrierten Ansatz orientiert sind, die effektives, ganzheitliches Lernen und Gruppenprozesse unterstützen.

9.3.14.2. Ankerbeispiele

- *„Ja ich würde das zur Verfügung stellen von Lerninhalten online, das Posting, das finde ich sehr hilfreich. Es war eine Anmeldung und es waren alle Teilnehmer dort ersichtlich, wer ist dort dabei. Das war jetzt die Gruppenbildung oder dass man sich in eine Gruppe einschreiben kann, wer meine Gruppe ist. Also es sind alles diese unterstützenden Maßnahmen die durch das eLearning gegeben sind.“*
- *„Reaktionsblatt ist super, also das hat mir gut gefallen, das, würde ich auch sagen, dass das weiterhin verwendet werden soll.“*

- *„Ressourcen bereitstellen, Literaturverzeichnis und Möglichkeit zu einer Reflexion zu einem Feedback und das reicht vollkommen.“*
- *„Naja, so ein Chat, so ein Forum, vielleicht zum Vorbereiten von gemeinsamen Themen, oder zum gemeinsamen Vortragen von Themen, und ein Thema erarbeiten, um es den anderen vorzustellen.“*

9.3.14.3. Kodierregeln

Es wird laut Definition codiert.

9.3.14.4. Ergebnisse

Der überwiegende Teil der Befragten fand es angemessen, eine Vielzahl an Ressourcen, etwa weiterführende Links, Podcasts, Videos, Bilder, zum Beispiel fotografierte Tafelbilder oder FLipcharts, weiters Grafiken, Zeichnungen, Vorträge zu bestimmten Themengebieten, Literaturverweise, Suchhilfen für Material zu gewissen Themen oder ähnliches, online bereitzustellen. Darüber hinaus wurde es als besonders wichtig eingestuft, Feedback-Möglichkeiten, etwa durch Reaktionsblätter, Feedbackbögen, Foren, online einzurichten.

Für den gegenseitigen Austausch, etwa bei Diskussionen zu Fachgebieten, bei der gemeinsamen Erarbeitung eines Themas, wurde ein Online-Forum, welches Raum für Fragen bietet, als sinnvoll wahrgenommen.

eLearning sollte eingesetzt werden, wo es Sinn macht, wobei in bestimmten Fällen Erweiterungen möglich sein sollten. Es wurde angegeben, dass es vorrangig sei, Online Bereiche transparent und anwenderfreundlich zu gestalten. Es wurde als vorteilhaft wahrgenommen, wenn Teilnehmer/innen einer Lerngruppe online kontaktierbar und Gruppenprozesse ersichtlich sind. IP-Telefonie und Chaträume können eingerichtet werden, um persönlichen Kontakt, eingeschränkt auf wenige Kommunikationskanäle, auch ausserhalb präsenster Lernsituationen zu ermöglichen.

ePortfolios können dafür genutzt werden, persönliche Lernerfolge zu vermerken.

9.4. Zusammenfassende Interpretation

Das Zustandekommen der Daten sowie der Vorgang bei der Analyse wurden im vorangegangenen Kapitel einerseits und bei den einzelnen Dimensionen andererseits expliziert und möglichst transparent gemacht. Wären die Daten von mehreren Forscher/innen codiert worden, hätte Reliabilität der Ergebnisse erhöht werden können.

Nachfolgend werden die wichtigsten Ergebnisse der Auswertung mit Sicht auf die Ausarbeitung von personenzentrierten Kursen zur Lehrer/innenausbildung zusammenfassend interpretiert.

9.4.1. Persönlich wahrgenommene Auswirkungen von Erfahrungen, die in universitären, am personenzentrierten Ansatz orientierten Lernsituationen gemacht werden können, auf Lern- und Entwicklungsbereiche

In den Ergebnissen dieser Auswertung können viele Aspekte wiedergefunden werden, welche in den Untersuchungen von Tausch und Tausch, Aspy und Roebuck, sowie in der Metaanalyse von Cornelius-White festgehalten wurden (Cornelius-White, 2007b, S. 19, vgl.), (Rogers, 1983, S. 202/203/210/217).

Befragte erkannten Veränderungen in ihrer Kommunikation mit anderen, dass sie mehr auf empathisches Verstehen Acht geben, dass unterschiedliche Kommunikationsebenen wahrgenommen werden. Darüber hinaus wurde festgehalten, dass Befragte in einem personenzentrierten Setting leichter mit anderen in Kontakt kamen, Vorbehalte wechselseitig aufgelöst werden konnten, Kontakte über längere Zeit gepflegt wurden.

Es wurde angegeben, dass man sich selbst besser kennenlernen konnte, eigene Entwicklungsrichtungen klarer fassbar wurden, mehr man selbst sein konnte, Selbstsicherheit gefördert wurde. Selbstreflexion war laut Aussagen der Befragten in hohem Ausmaß vorhanden.

Darüber hinaus wurde darauf hingewiesen, dass in einem Lernklima der bedingungslosen positiven Wertschätzung persönliche Lernprozesse unterstützt, gefördert wurden.

Etwa 62% der Befragten nahmen ein personenzentriert gestaltetes Lernsetting relevanter als übliche Lehrveranstaltungen für ihre persönliche Entwicklung wahr.

9.4.2. Adäquater Einsatz von eLearning Elementen, um signifikantes Lernen zu unterstützen

eLearning Aktivitäten sollten in ein an Lernzielen und Rahmenbedingungen ausgerichtetes Kursdesign effektiv integriert sein. Es wurde von Befragten als förderlich eingeschätzt, wenn eLearning Komponenten flexibel zur Verfügung stehen, sodass Online Kommunikation und Kooperation sowie selbstbestimmtes Lernen den Bedürfnissen der Lernenden entsprechend möglich sind. Anwenderfreundlichkeit wurde als wichtiges Kriterium für effektive Nutzung von Online Werkzeugen genannt.

Tools, mit welchen Lern- und Gruppenprozesse transparent gemacht werden können, können förderlich eingesetzt werden, um Zeit für Organisation zu sparen, gemeinsames Arbeiten zu erleichtern und Wiedereinstiege bei präsenten Treffen zu vereinfachen. Persönliche Online Reflexionen, bei denen Bezug auf präsente Treffen, auf Erlebnisse ausserhalb des jeweiligen Lernsettings, auf die Lerngruppe, auf persönliche Erfahrungen genommen wird, wurden sehr förderlich für persönliche Entwicklung wahrgenommen.

Foren, ePortfolios oder Weblogs sowie Tools, mit welchen Projektvorhaben abbildbar sind, können für derartige schriftliche Reaktionen sowie persönlichen Austausch genutzt werden. Eigene Überlegungen, Lernerfolge, Projekte in Weblogs und ePortfolios zu veröffentlichen, bietet die Möglichkeit, sich über die Grenzen einer Lernsituation hinweg

anderen mitzuteilen, sich mit diesen auszutauschen, gemeinsam eine Wissensbasis aufzubauen.

eMail, Chats, VoIP, Videotelefonie und andere Kommunikationstechnologien können als eingeschränkte Kanäle für aktives Zuhören, den Ausdruck der „*core conditions*“ eingesetzt werden.

9.4.3. Gestaltung eines personenzentrierten Klimas in universitärem oder schulischem Kontext, sodass Gruppen- und persönliche Entwicklungsprozesse gefördert werden

Einer der wichtigsten Faktoren, um Gruppenprozesse und persönliche Entwicklung zu fördern, ist eine Grundstimmung von nicht an Bedingungen gebundener Wertschätzung in einer Lernsituation, in welcher offenes Feedback von Lernenden und Lehrpersonen möglich ist. Besonders relevant, um eine derartige Situation zu ermöglichen, aufzubauen, ist ein/e erfahrene/r Fazilitator/in. Im Betracht der Lehrer/innenausbildung kann es als wertvoll gesehen werden, wenn die Lehrperson, welche fazilitativ begleitet, auch Erfahrungen im schulischen Kontext gesammelt hat, als persönliche Ressource für zukünftige Lehrpersonen zur Verfügung steht. Ist dies nicht der Fall, so kann ein/e Fazilitator/in mit Erfahrungen im schulischen Kontext zu Gruppengesprächen eingeladen werden.

Lernen durch ganzheitliches Erleben kann begünstigt werden, wenn online Ressourcen zu theoretischen Inhalten für selbstgelenkte Auseinandersetzung damit angeboten werden und bei präsenten Treffen Gespräche, Arbeiten in Kleingruppen vordergründig sind. Für die Lehrer/innenausbildung scheint es sinnvoll, besonders zahlreich auf praktische Situationen einzugehen, diese zu besprechen, zu erfahren. Die Durchführung selbst erarbeiteter Micro-Teaching Sequenzen in der Lerngruppe, Gespräche mit Schüler/innen oder Lehrer/innen, Besuche in Schulen können Grundlagen für Austausch in der Gruppe sowie für persönliche Reflexion darstellen.

Räumlichkeiten sollten der Gruppengröße angepasst sein und eine angenehme Gesprächsatmosphäre ermöglichen. Eine Gruppengröße von etwa 15 bis 20 Teilnehmer/innen wurde als sinnvoll erachtet. Ein Großteil der Befragten sah Blocktermine als geeignet, um ein personenzentriertes Klima zu ermöglichen.

Kontinuierliche Selbst-, Peer- und Expertenevaluation wurden als förderlich für eigene Lernprozesse, persönliche Entwicklung empfunden. Für die Beurteilung eigener Leistung wurde von vielen Befragten eine Kombination aus Lehrperson- und Selbstevaluation bevorzugt. Es scheint förderlich, wenn mit Lernenden gemeinsam erarbeitet wird, welche Formen der Evaluation in die Leistungsbeurteilung einfließen.

Aktives Zuhören, Kontakt zu anderen, sich selbst in der Interaktion mit anderen zu erleben, den Fokus auf einführendes Verstehen und die Beziehungsebene zu richten, das Erfahren von Akzeptanz sowie die theoretischen Einblicke in den personenzentrierten Ansatz wurden als förderliche Komponenten einer Lernsituation, die am personenzentrierten Ansatz ausgerichtet ist, im Hinblick auf Lehrer/innenausbildung betrachtet.

Können eLearning Elemente ergänzend zu präsentem Kontakt genutzt werden, ist persönlicher Austausch möglich und gemeinsames Arbeiten kann vereinfacht werden. Übersichtliche und anwenderfreundliche Gestaltung von virtuellen Räumen unterstützt die effektive Nutzung derselben durch Lernende.

Besonders wesentlich wurde von den Befragten erachtet, eLearning Komponenten mit präsenten Treffen und den jeweiligen Lernzielen und Rahmenbedingungen abzustimmen. Wird auf Online Elementen bei präsenten Treffen Bezug genommen und vice versa, können Kontinuität zwischen Treffen aufrechterhalten bleiben, Wiedereinstiege in Themengebiete erleichtert werden.

Teil III.

Ausarbeitungen

10. Kurs-Template

Aufbauend auf den theoretischen Konzepten, welche in dieser Arbeit dargestellt sind, und den Ergebnissen der durchgeführten Inhaltsanalyse wird nachfolgend ein auf den person-zentrierten Ansatz bezogener Blended Learning Kurs für die universitäre Lehrer/innen-Ausbildung gestaltet. Grundlegendes Hauptziel des Kurses ist, eine Atmosphäre zu bieten, in der signifikantes, ganzheitliches, persönlich engagiertes Lernen stattfinden kann.

Die Beschreibungen des Kurses ist in anschliessend angeführte Abschnitte unterteilt:

10.1. Generelle Information

In diesem Bereich wird allgemeine, grundlegende Information zum Kurs angegeben.

10.1.1. Lernziele (student-centered learning outcomes)

An dieser Stelle werden „*student-centered learning outcomes*“ definiert, welche im Kurs verfolgt werden. Dabei wird insbesondere erwogen, welches Wissen Lernende generell aus einem Kurs mitnehmen sollen, welche Fähigkeiten, Fertigkeiten, persönliche Kompetenzen sie entwickeln können.

10.1.2. Inhalte

Themenkreise, von denen im Kurs für tiefgreifende Auseinandersetzungen ausgegangen werden kann, werden spezifiziert, aufgelistet und in deren Zusammenhang mit den Lernzielen, der in dieser Arbeit dargelegten Theorie und vorangegangener qualitativen Inhaltsanalyse begründet.

10.2. Aktivitätsmodell

Der Kurs wird mit Hilfe von PCeL Patterns modelliert. Der Ablauf derselben wird mittels UML-Aktivitätsdiagrammen grafisch skizziert.

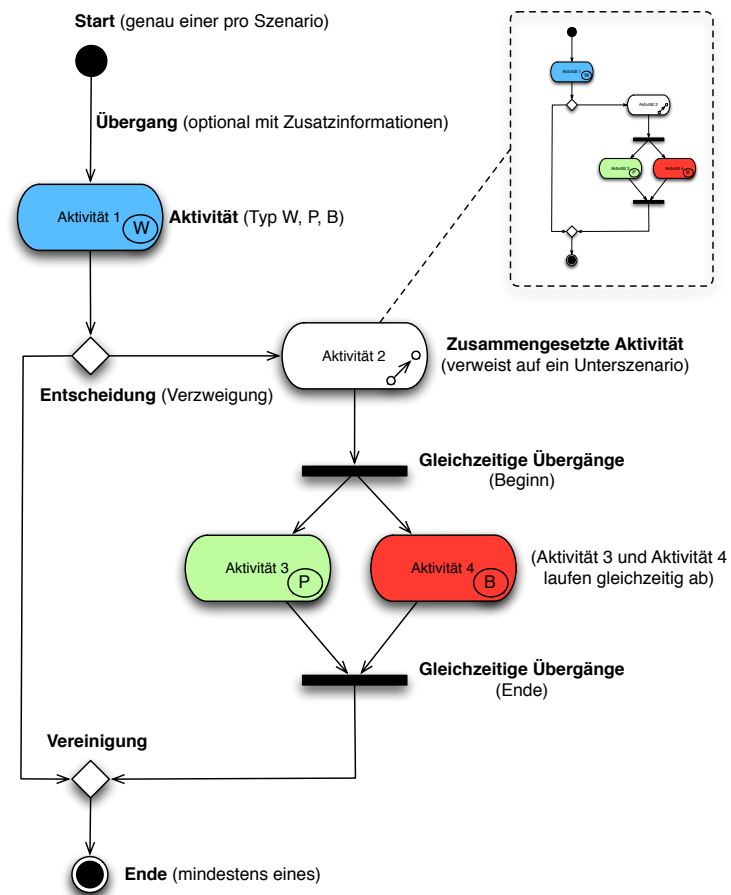


Abbildung 10.1.: UML PCeL Aktivitätsdiagramm Legende, *übernommen und adaptiert aus:* (Derntl, 2005a, S. 8, vgl.)

10.2.1. Beschreibung

Die Abfolge einzelner Aktivitäten im angeführten Ablaufmodell wird erläutert.

10.2.2. Verwendete Patterns

Patterns, die im Kurs zum Einsatz kommen, werden aufgelistet und in deren Konfiguration im gegebenen Setting beschrieben. Zusätzlich werden Möglichkeiten der Implementierung diskutiert.

10.3. Action Research

Unter diesem Punkt werden Wege für Feedback zum Lernklima sowie Evaluationsmöglichkeiten für das Kursdesign erörtert.

11. Significant Learning Lab

11.1. Generelle Information

Der Kurs „*Significant Learning Lab*“ könnte als fachdidaktisches Wahlpflichtseminar bei der universitären Lehrer/innenausbildung angeboten und aufbauend auf einen Kurs zu personenzentrierter Kommunikation gestaltet werden. Ein Kursdesign einer Lehrveranstaltung zu personenzentrierter Kommunikation kann etwa hier gefunden werden: (Derntl, 2005b, S. 139-142). Da sowohl Studierende, welche bereits Erfahrung mit personenzentrierten Settings sammeln konnten, als auch jene, die nicht-direktive Gruppengespräche und selbstbestimmte Lernaktivität noch nicht kennen, die Lernsituation besuchen können sollen, bietet sich ein offenes, flexibles, an Lernzielen orientiertes Kursdesign an, welches selbstbestimmtes, kooperatives Lernen ermöglicht und die Option für strukturiertes gemeinsames Vorgehen frei hält.

Es bietet sich an, mehrere Blocktermine für präsenzte Treffen festzulegen und diese mit Phasen des selbstständigen Lernens mit Hilfe von Online Werkzeugen zu kombinieren. Ein derartiger Kurs könnte im Ausmaß von etwa 5 bis 6 ECTS-Punkten stattfinden.

11.1.1. Lernziele (student-centered learning outcomes)

Lernende sollen folgende Erfahrungen gemacht haben und reflektieren können:

- Erfahren signifikanten, ganzheitlichen Lernens
- Echtheit in Lernsituationen
- Akzeptanz unterschiedlicher Werthaltungen, Weltanschauungen
- Transparente Kommunikation und Verstehen über kulturelle und Altersgrenzen hinweg

Sie sollen nachfolgende Fertigkeiten entwickeln, erweitern und diese reflektieren können:

- Flexible Problemlösefähigkeit
 - selbstbestimmt
 - kooperativ
- Fazilitatives Verhalten in Lernsituationen
 - Kreativität bei der Gestaltung von förderlichen Lernumgebungen
 - Förderliche Gestaltung, Einrichtung von Online-Elementen

11.1.2. Inhalte

Aus den in dieser Arbeit vorgestellten theoretischen Überlegungen, den oben angegebenen Lernzielen sowie aus Ergebnissen der durchgeführten Inhaltsanalyse lassen sich folgende mögliche inhaltliche Schwerpunkte ableiten:

- Lernen auf 3 Ebenen
- Aktualisierungstendenz
- Rogers' Persönlichkeitstheorie und die Gestaltung von Lernsituationen
- Nicht-direktive Tätigkeiten
 - präsent
 - online
- Syntonisches Lernen (Computer-basiert)
- Gruppengespräche
 - Dialog
 - Diskussion
- Echtheit in der Lernsituation
- Nicht an Bedingungen gebundene Wertschätzung, Exploration von:
 - Werthaltungen
 - Einstellungen
 - Empfindungen
- Empathie
 - bei Kolleg/innen
 - bei Schüler/innen
- Kennenlernen didaktischer Konzepte, welche signifikantes Lernen stützen, etwa von:
 - Rogers
 - Tausch
 - Teml
 - Freire
 - Papert
 - Glasersfeld

11.2. Aktivitätsmodell

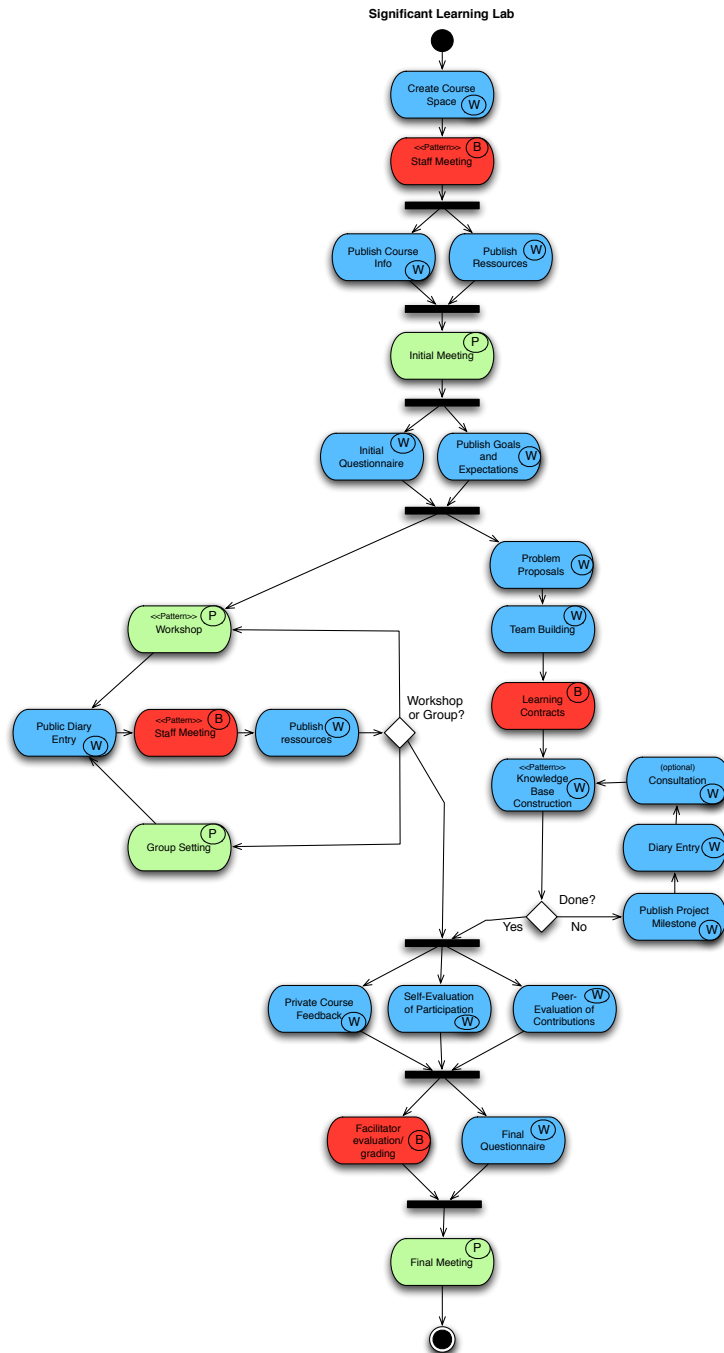


Abbildung 11.1.: Significant Learning Lab Aktivitätsmodell

11.2.1. Beschreibung

11.2.1.1. Anfangsphase

Zu Beginn werden von fazilitativ wirkenden Lehrpersonen hilfreiche Ressourcen zusammengetragen, eigene Vorstellungen zu Lernzielen, Gestaltungsrahmen ausgetauscht. Weiters werden zusammen mit Lernenden Rahmenbedingungen, Erwartungen, Lernziele, Grundlagen für Bewertungen besprochen.

11.2.1.2. Workshops oder Gruppengespräche

Es finden zu Blockterminen, etwa jeweils zwei Halbtage hintereinander, Gruppentreffen statt. Diese können entweder in Form von Workshops, bei welchen theoretischer Input durch eine Lehrperson, Übungen und Gespräche in Kleingruppen wesentlich sind und eher direktiv vorgegangen wird, oder in Form von weitgehend offenen Gruppengesprächen, bei welchen persönliche Erfahrungen ausgetauscht werden, eigenes Erleben und Verhalten reflektiert werden und zu behandelnde Themenkreise in der Gruppensituation entstehen, gestaltet werden.

11.2.1.3. Lernverträge zu Gruppenprojekten

Neben den präsenten Treffen arbeiten Lernende online in Kleingruppen zusammen an relevanten Projekten, die in Lernverträgen zwischen Fazilitator/innen und Lernenden beschrieben werden. Hierbei können beispielsweise theoretische Bereiche, welche mit behandelten Themenkreisen in Beziehung stehen, näher untersucht werden, persönliche Erfahrungen, etwa von einer Situation, in der man selbst Lehrperson war, oder, die man in Gesprächen mit Schüler/innen machen konnte, reflektiert und im Kontext der „*core conditions*“ beleuchtet werden, weiters könnten Ressourcen für signifikantes Lernen, präsent und online, hergestellt werden.

Im Prozess der Ausarbeitungen besteht für Lernende die Möglichkeit der Rücksprache mit fazilitativ wirkenden Lehrpersonen oder Tutor/innen.

11.2.1.4. Evaluation und Reflexion

Anschliessend an die Blocktermine und nach Erfüllung des Lernvertrags wird die eigene Beteiligung im Kurs reflektiert, in Gruppen wechselseitig Beiträge anderer Gruppen schriftlich evaluiert, ein persönliches Feedback zum Kurs verfasst. Anschliessend evaluiert und bewerten fazilitativ wirkende Lehrpersonen nach mit den Lernenden vereinbarten Maßstäben. Bei Unklarheiten, unterschiedlichen Sichtweisen können Gespräche zwischen Lehrpersonen und betroffenen Lernenden stattfinden.

In einem Abschlusstreffen werden die ausgearbeiteten Projekte erneut beleuchtet, Eindrücke, Erlebnisse aus dem Kurs ge-„*shared*“.

11.2.2. Verwendete Patterns

Create Course Space (W) Vor dem ersten Treffen wird online Raum für Materialien, Feedback, online Zusammenarbeit in Gruppen, gegenseitigen Austausch geschaffen.

«**pattern**» **Staff Meeting (B)** Fazilitator/innen, Tutor/innen, externe Vortragende und andere Involvierte bei der Gestaltung eines Kurses treffen sich, um neue Szenarien oder unterschiedliche mit dem Kurs in Zusammenhang stehende Themen zu besprechen, nachfolgende Aktivitäten, Ressourcen vorzubereiten.

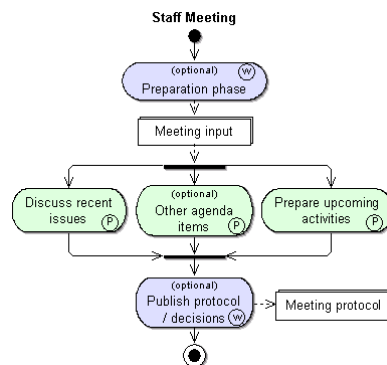


Abbildung 11.2.: <http://elearn.pri.univie.ac.at/patterns/?pattern=StaffMeeting>, letzter Besuch: 24. November 2009

Publish Course Info (W) Auf der Hauptwebseite zum Kurs werden die Eckdaten, Informationen zum Kurs eingetragen.

Publish Ressources (W) Ressourcen, etwa Skripten, Filme, Audiomitschnitte, Artikel, werden online zur Verfügung gestellt.

Initial Meeting (P) Das erste präsente Treffen, bei welchem Rahmenbedingungen, Lernziele, Erwartungen gemeinsam mit Lernenden geklärt werden.

Initial Questionnaire (W) Ein Fragebogen, der Pre-Test Teil eines Pre/Post Tests zu Veränderungen auf kognitiver Ebene, sowie auf den Ebenen der Fähigkeiten und Gefühle durch den Kurs.

Publish Goals and Expectations (W) Gemeinsam festgehaltene Lernziele und Erwartungen werden auf der Kurswebseite veröffentlicht. Diese können flexibel verändert, erweitert werden.

«pattern» Workshop (P) Bei einem Workshop stehen praktische, (inter)aktive, und/oder kollaborative Zusammenarbeit und Involviertheit von Teilnehmer/innen und Fazilitator/innen im Fokus. Für mehr Information siehe:

<http://elearn.pri.univie.ac.at/patterns/?pattern=Workshop>.

Public Diary Entry (W) In einem Online Tagebuch werden kontinuierlich Erfahrungen, welche bei Präsenztreffen oder bei der Arbeit an einem Projekt gemacht werden konnten, reflektiert. Die Einträge können für andere zugänglich gemacht und Feedback an die Fazilitator/innen gegeben werden. Als Werkzeug könnte hierfür ein Weblog in einem ePortfolio herangezogen werden.

Group Setting (P) Gruppengespräche, Dialoge und Diskussionen, zu Themen, welche sich in der Gruppe als relevant herausstellen, stehen im Fokus. Der Prozess in der Gruppe wird nicht oder nur wenig durch fazilitativ wirkende Lehrpersonen gelenkt.

Problem Proposals (W) Es werden Vorschläge zu möglichen Projekten gegeben. Dies könnte etwa in Form eines Brainstormings in einem WIKI geschehen. Jede/r Kursteilnehmer/in kann eine kurze Beschreibung zu einem für ihn/sie als persönlich bedeutsam erlebten Problem, dem im Rahmen des Kurses nachgegangen werden kann, angeben.

Team Building (W) Zu unterschiedlichen Vorschlägen können sich Lernende, welche sich für diese interessieren, zusammenfinden und eine Gruppe bilden.

Learning Contracts (B) Möchte eine Gruppe ein Thema bearbeiten, wird ein Lernvertrag zwischen fazilitativ wirkenden Lehrpersonen und der Gruppe von Lernenden zusammengestellt, in dem Umfang, Inhalt der Arbeit, sowie Abgabetermine festgehalten werden.

«pattern» Knowledge Base Construction (W) Eine Wissensbasis ist hier eine Zusammenstellung unterschiedlicher Beiträge von Lernenden, die meist in miteinander in Beziehung stehende Gebiete, Themenkreise, Kategorien gegliedert ist. Durch Ausarbeitung von Teilbereichen in Kleingruppen von Lernenden kann gemeinsam eine Wissensbasis geschaffen werden, die gut durchsucht werden kann und auf die später zurückgegriffen werden kann. Nähere Informationen zu diesem Pattern können hier eingeholt werden: <http://elearn.pri.univie.ac.at/patterns/?pattern=KnowledgeBaseConstruction>

Publish Project Milestone (W) Projekte können zu unterschiedlichen Zeitpunkten in deren Entwicklungsprozess, etwa kontinuierlich oder nach Vereinbarung in einem Lernvertrag, veröffentlicht werden. Hierdurch haben Fazilitator/innen und andere Teams Einblicke in die Fortschritte einer Gruppe und können Feedback zu der Arbeit geben.

Diary Entry (W) Persönliche Erlebnisse, Erfahrungen bei der Ausarbeitung eines Themas können in einem Lerntagebuch reflektiert werden.

(optional) Consultation (W) Treten Probleme oder Unklarheiten bei der Ausarbeitung eines Projekts auf können fazilitativ wirkende Lehrpersonen oder Tutor/innen kontaktiert werden, um Rückmeldungen zu Arbeit und Entwicklungsprozess zu erhalten.

Private Course Feedback (W) Der Kurs wird schriftlich persönlich evaluiert. Eigene Einsichten, Einstellungen, Meinungen werden den Fazilitator/innen beispielsweise über eMail oder in einem Forum mitgeteilt.

Self-Evaluation of Participation (W) Die eigene Teilnahme am Kurs wird schriftlich reflektiert und im persönlichen Online Tagebuch veröffentlicht.

Peer-Evaluation of Contributions (W) Die unterschiedlichen Beiträge der Lernenden werden in Kleingruppen wechselseitig, etwa nach gemeinsam beim ersten Treffen festgelegten Kriterien, evaluiert. Zusätzlich wird jeweils ein persönliches, schriftliches Feedback verfasst.

Facilitator Evaluation/Grading (B) Fazilitative Lehrpersonen evaluieren Teilnahme, persönliche Reflexionen, Engagement in Präsenztreffen und bei Projekten, Ergebnisse der Lernverträge. Sie beurteilen nach Maßstäben, die gemeinsam mit Lernenden zu Beginn des Kurses beschlossen wurden.

Sind starke Abweichungen der Wahrnehmung der Lehrpersonen und der Selbstevaluierung von Lernenden vorhanden, können Treffen zwischen diesen vereinbart werden, in welchen unterschiedliche Sichtweisen besprochen werden können.

Final Questionnaire (W) Ein Fragebogen zum Abschluss des Kurses, der Post-Test Teil eines Pre/Post Tests zu Veränderungen auf kognitiver Ebene, sowie auf den Ebenen der Fähigkeiten und Gefühle durch den Kurs, weiters eine Befragung zur persönlichen Wahrnehmung der „core conditions“ bei den Fazilitator/innen.

Final Meeting (P) Bei einem Abschlusstreffen werden Beiträge von Teams gemeinsam besprochen, Themenkreise, die sich im Kurs entwickelt haben, weiter besprochen, auf Evaluationen von Gruppenarbeiten und Selbstevaluationen eingegangen.

11.3. Action Research

Die Fragebögen zu Beginn und zum Abschluss des Kurses, sowie kontinuierliche Feedbackmöglichkeit über Einträge in Lerntagebüchern, in einem Forum oder über eMail können herangezogen werden, um das Kursdesign sowie das Lernklima zu evaluieren.

12. Significant Learning Lab - Informatik

Nachfolgend werden einige Adaptierungen des im vorhergehenden Kapitel 11 S. 243 vorgestellten Kursdesign im Hinblick auf eine mögliche Implementierung für das Lehramt Informatik aufgezeigt.

12.1. Generelle Information

Das „*Significant Learning Lab - Informatik*“ könnte als Wahlpflichtfach zu Didaktik im Informatikunterricht im Ausmaß von 6 ECTS-Punkten angeboten werden.

Präsente Treffen bei Blockterminen könnten im Zuge eines solchen Seminars in Wechselbeziehung zu Phasen selbstgelenkten, computergestützten Lernens von Teilnehmer/innen stehen. Kooperatives Lernen sollte ebenso wie flexibles gemeinsames Vorgehen ermöglicht werden. Inhalte sollten an Lernzielen orientiert sein und flexibel behandelt werden.

12.2. Lernziele (student-centered learning outcomes)

Die grundlegenden „*learning outcomes*“ können dem vorangegangenen Kapitel 11.1.1 S. 243 entnommen werden. In einem Seminar für das Lehramt Informatik sind diese im Kontext von Informatikunterricht, Projektmanagement zu betrachten.

12.2.1. Inhalte

Primäre Inhalte wurden im vorangegangenen Kapitel 11.1.2 S. 244 angegeben. Weitere Schwerpunkte im Bezug auf Informatik:

- Microworlds
- Authentische Probleme der modernen Informatik
- Kennenlernen didaktischer Konzepte, welche signifikantes Lernen stützen, etwa von:
 - Rogers
 - Tausch
 - Teml
 - Freire
 - Papert

– Glasersfeld

- Ansätze zur Umsetzung der didaktischen Konzepte im Kontext des Informatikunterrichts

12.3. Aktivitätsmodell

Siehe Kapitel 11.2 S. 245.

12.3.1. Vorschläge für Informatik-bezogene Problem Proposals

Modellieren spezifischer Blended Learning Szenarien für nicht-direktive Lernaktivitäten Studierende könnten Lern-Szenarien im Informatikunterricht, in denen nicht-direktive Lernaktivitäten stattfinden, mit Hilfe von PCeL-Patterns modellieren und diese beschreiben. Erarbeitete Modelle könnten in der Gruppe diskutiert, revidiert und erweitert werden. Die Ablaufmodelle und deren Beschreibungen könnten auf einer WIKI-Seite veröffentlicht werden.

Konzipieren einer Blended Learning Sequenz auf einer eLearning Plattform über einen Fachbereich aus Informatik Lernende könnten Online Kurselemente zu einem als echt wahrgenommenen Problem aus Informatik, das im Informatikunterricht fokussierbar wäre, zusammenstellen und diese als Ressourcen anderen Studierenden zugänglich machen.

Erstellung einer Micro-welt zur Erklärung von Programmier-Konzepten Programmierkonzepte oder -paradigmen könnten Schüler/innen durch die Gestaltung von Micro-Welten näher gebracht werden. In LOGO könnte etwa eine Micro-Welt konstruiert werden, in der Schildkröten in rekursiven Funktionen bewegt werden, um gewünschte Grafiken zu erzeugen. In Squeak Smalltalk könnte eine Micro-Welt erstellt werden, in der Prinzipien der objektorientierten Programmierung, wie etwa Vererbung oder Einkapselung, durch die Interaktion mit unterschiedlichen grafischen Objekten fassbar werden.

Gemeinsame Entwicklung eines Lernspiels zu einem Themenkreis aus Informatik Im Team könnte in einer Programmiersprache wie Squeak Smalltalk ein Lernspiel entwickelt werden, das Schüler/innen dazu nutzen können, um sich beispielsweise mit Binärzahlen, Netzwerken, Automatentheorie auseinanderzusetzen.

Durchführung und Auswertung von Interviews mit Schüler/innen zu significantem Lernen im Informatikunterricht Studierende könnten an Schulen gehen, um dort problemzentrierte Interviews mit Schüler/innen zu deren Ansicht zu persönlich bedeutsamen Lernen im Informatikunterricht durchzuführen. Diese könnten anschliessend mit

verschiedenen qualitativen Auswertungsmethoden analysiert und das Ergebnis in einem Face-To-Face Treffen anderen Teilnehmer/innen des Seminars präsentiert werden.

Entwurf einer Online Klassenzeitung Mitglieder der Lerngruppe im Seminar könnten eine Anleitung zur Einrichtung einer Online Zeitung an Hand eines Blog-Systems verfassen sowie dieses für die Seminargruppe implementieren. In dieser Zeitung könnten die verschiedenen Teams der Lerngruppe kurze Artikel zu den Ergebnissen ihrer jeweiligen Ausarbeitungen veröffentlichen.

Exploration verschiedener Online Kommunikationsmöglichkeiten im Hinblick auf deren Eignung zum Ausdruck von Echtheit, nicht an Bedingungen gebundene positive Wertschätzung, Empathie im Kontext von Blended Learning Informatikunterricht Eine Gruppe Studierender könnte mit unterschiedlichen Online Kommunikationstechnologien experimentieren, um herauszufinden, welche davon sich eher eignen, um Echtheit, Empathie und Respekt gegenüber anderen Kommunikationsteilnehmer/innen auszudrücken. Hierzu könnte in einem WIKI eine Gegenüberstellung verschiedener Technologien gestaltet werden.

Kooperative Entwicklung eines Algorithmus zur Organisation eines Ausflugs Ein Team von Studierenden könnte einen effizienten Algorithmus für einen Ausflug für die Seminargruppe in eine Schule formulieren und modellieren. Gegebenenfalls könnte dieser Algorithmus von den Teilnehmer/innen im Seminar durchgeführt werden.

Sammlung und Beschreibung von Begriffen, didaktischen Konzepten, die mit dem personenzentrierten Ansatz korrelieren, in einem WIKI Es könnten Begriffe, didaktischen Konzepte, die mit dem personenzentrierten Ansatz in Verbindung stehend gesehen werden können, in einem WIKI gesammelt und näher beschrieben werden. Dieses WIKI könnte als ständig erweiterbares Nachschlagewerk genutzt werden.

12.4. Action Research

Durch Fragebögen des Pre/Post Test Designs am Anfang und zum Abschluss des Kurses können Rückschlüsse auf die förderliche Gestaltung und Organisation des Kurses getroffen werden. Weiters kann Feedback von Teilnehmer/innen etwa über Einträge in Lerntagebüchern oder via eMail herangezogen werden, um das Kursdesign sowie das Lernklima im Seminar zu evaluieren.

Teil IV.

Conclusio

13. Conclusio

13.1. Zusammenfassung

In der vorliegenden Arbeit wurden theoretische Grundlagen einer personenzentrierten universitären Lehrer/innenausbildung im Kontext des Blended Learning beleuchtet, diese durch eine qualitative Inhaltsanalyse mehrerer Interviews mit Studierenden, die eine personenzentriert gestaltete Lehrveranstaltung besucht hatten, ergänzt und ein exemplarisches Kursdesign entworfen, dessen Formung durch die Synthese dargestellter theoretischer Erkenntnisse und der Ergebnisse der Inhaltsanalyse motiviert war.

Im ersten Kaptitel wurden Anlässe zu personenzentriertem Lernen angeführt, sowie mögliche Hindernisse für dieses in streng hierarchischen, Lehrenden-zentrierten Settings diskutiert. Dabei wurde festgehalten, dass die Qualität der Beziehungen zwischen Lernenden oder Lernenden und Lehrperson stark damit zusammenhängen, ob nachhaltiges Lernen, bei dem sich Personen auf kognitiver, sozialer und emotionaler Ebene weiterentwickeln, möglich ist. Für Carl Rogers, dem Begründer des personenzentrierten Ansatzes, ist signifikantes, nachhaltiges Lernen ein Entwicklungsprozess, bei dem Logik und Intuition, Ratio und Gefühl, Konzept und Erfahrung sowie Begriff und Bedeutung zusammenwirken.

Es wurde näher auf die Studien von Aspy und Roebuck sowie Tausch und Tausch eingegangen, welche signifikante Zusammenhänge zwischen personenzentriert handelnden Lehrpersonen und Leistungen, Entwicklungen, Selbstwertgefühl von Lernenden zeigen. Eine Metaanalyse von Cornelius-White, bei der 119 Studien zu personenzentriertem und lernerzentriertem Lernen herangezogen wurden, zeigt, dass personenzentrierte Beziehungen in Lernsituationen bei Entwicklungen von Schüler/innen auf kognitiver, Verhaltens- und affektiver Ebene effektiv wirken.

Der Aufwand, etwa durch Vorbereiten von hilfreichen Ressourcen, Organisation, Selbstreflexion, Besprechung mit anderen fazilitativ, unterstützend wirkenden Personen wird in personenzentrierten höher als in konventionellen Lernsettings eingeschätzt. Neue Medien können jedoch dazu beitragen, diesen Aufwand in tragbaren Grenzen zu halten. Eine Vorbedingung für signifikantes Lernen in einem personenzentrierten Lernklima ist, dass diese Form des Lernens institutionell anerkannt ist oder gefördert wird.

Anschliessend wurde untersucht, ob Ansichten zu signifikantem Lernen einer konstruktivistischen Lerntheorie entsprechen. Dabei konnten zahlreiche Ähnlichkeiten ausgemacht, jedoch auch nuancierte Unterschiede, insbesondere in der Perspektive auf den Gegenstand des Lernens festgestellt werden. Schliesslich wurde die personenzentrierte Sichtweise, bei der die Beziehung als wesentlich für Entwicklung erachtet wird, als or-

thogonal zu anderen Lehr- und Lernkonzeptionen bezeichnet und einigen kontemporären Theorien gegenübergestellt.

Im dritten Kapitel wurden Grundlagen für signifikantes Lernen näher erläutert. Es wurde folgende prinzipielle Hypothese des personenzentrierten Ansatzes angegeben: „*Individuals have within themselves vast resources for self-understanding and for altering their self-concepts, basic attitudes, and self-directed behavior; these resources can be tapped if a definable climate of facilitative psychological attitudes can be provided (Rogers, 1980, S. 115).*“ Weiters wurde Rogers’ Persönlichkeitstheorie expliziert, um eine Einführung in die Terminologie des personenzentrierten Ansatzes zu gestalten, sowie eine Basis zu Überlegungen zu Aufbau und Aufrechterhaltung eines effektiven Lernklimas, das von bedingungsloser Wertschätzung, Echtheit und Empathie, zumindest auf Seiten der Lehrperson, getragen wird, zu schaffen. Anschliessend wurden die sechs notwendigen und hinreichenden Bedingungen für Persönlichkeitsentwicklung in einer hilfreichen Beziehung näher erläutert und detailliert dargestellt. Danach wurde signifikantes Lernen als ganzheitlicher Prozess der Persönlichkeitsentwicklung, als Ausdruck der Aktualisierungstendenz, einem axiomatischen Konstrukt im personenzentrierten Ansatz, eine dem Organismus innewohnende Kraft, die auf komplexere, vollständigere Entfaltung ausgerichtet ist, gefasst. Es wurde der Prozess der persönlichen Entwicklung in unterstützenden, förderlichen Beziehungen aufgezeigt. Weiters wurden Phasen der Entwicklung in Lerngruppen angegeben, wenn eine Lehrperson echt, empathisch, akzeptierend und nicht-direktiv agiert. Anschliessend wurde das Ziel von Erziehung aus einer personenzentrierten Sichtweise zur Eröffnung eines Dialogs angeführt.

Im Kapitel „*Die Lehrperson als Fazilitator/in*“, einem Schlüsselkapitel dieser Arbeit, wurden unterschiedliche Aspekte fazilitativen Wirkens von Lehrpersonen betrachtet. Vertrauen in die Fähigkeiten von Lernenden, in einer für das Selbst möglichst bedrohungsfreien Atmosphäre an persönlich relevanten Problemen zu arbeiten und sich selbst weiterzuentwickeln, wurde als Vorbedingung für eine unterstützende Haltung in Lernsituationen wahrgenommen. Es wurden unterschiedliche Aufgabenbereiche, die ein/e Fazilitator/in des Lernens im Prozess, der in einer Lerngruppe entsteht, übernimmt, besprochen und eine personenzentrierte Einstellung zum Lernen, die kontinuierlich entwickelt werden kann, von methodischen Rezepten abgegrenzt.

Aktives Zuhören und Dialog wurden als förderliche Formen der Kommunikation vorgestellt und untersucht, bevor auf unterstützende Verhaltensweisen von Lehrpersonen näher eingegangen wurde. Flexibles Vorgehen von Lehrpersonen wurde dabei als besonders wesentliches förderliches Verhalten gesehen. Anschliessend wurden Wege zu einer persönlichen Didaktik, die Rogers und Freiberg in „*Freedom to Learn*“ präsentieren, und nicht-direktive Einzeltätigkeiten, die Tausch und Tausch als Konsequenz von gleichzeitigem Leben von Echtheit, Akzeptanz und Empathie in einer Begegnung von Person zu Person verstehen, beschrieben. Darauf folgend wurden Grenzen und Rahmenbedingungen eines personenzentrierten Lernklimas diskutiert und Möglichkeiten der Selbstevaluation lernförderlicher Lehrpersonen eruiert.

In „*Computertechnologie zur Unterstützung signifikanten Lernens*“, einem weiteren wesentlichen Kapitel dieser Ausarbeitung, wurde untersucht, wie neue Entwicklungen in Computer- und Kommunikationstechnologie eingesetzt werden können, um eine personenzentrierte Lernatmosphäre, über räumliche und zeitliche Grenzen hinweg, zu fördern. Hierbei wurde zuerst versucht, grundlegende Begriffe, wie neue Medien, eLearning oder Blended Learning, ausreichend zu definieren als auch Vor- und Nachteile von eLearning diskutiert. Nachfolgend wurde das Konzept des „*person-centered eLearning*“, PCeL, vorgestellt, notwendige und hinreichende Bedingungen förderlicher Beziehungen in einem technologie-erweiterten Kontext betrachtet, das Internet als Ressource für Blended Learning Settings exploriert, Social Network Services als Möglichkeit der Aufrechterhaltung von Kontakt präsentiert.

Umfassend wurde auf Möglichkeiten, personenzentrierte Blended Learning Kurse transparent zu gestalten, eingegangen. Dabei wurde etwa gezeigt, wie Kurse an Hand von PCeL Patterns modelliert, designed werden können, oder, wie Action Research eingesetzt werden kann, um Kurse an die Bedürfnisse der an einem gemeinsamen Lernprozess Beteiligten anzupassen. Anschliessend wurden unterschiedliche Formen der Evaluation in einem Blended Learning Kontext vorgestellt und der Einsatz von ePortfolios in einem personenzentrierten Lernsetting diskutiert. Danach wurde darauf eingegangen, wie moderne Computer- und Kommunikationstechnologien zur Unterstützung von nicht-direktiven Tätigkeiten eingesetzt werden können und wie mit Hilfe von Computerlernumgebungen problemorientiertes, syntonisches Lernen gefördert werden kann.

In Zusammenhang mit theoretischen Überlegungen wurde im Zuge dieser Arbeit eine inhaltlich strukturierende Analyse nach Mayring von 11 Face-to-Face Interviews mit Studierenden und 2 per eMail retournierten Fragebögen von Studierenden, die ein universitäres, personenzentriert gestaltetes Setting erlebt hatten, durchgeführt. Dabei wurde untersucht, welche persönlich wahrgenommenen Auswirkungen Erfahrungen, die in universitären, am personenzentrierten Ansatz orientierten Lernsituationen gemacht werden können, auf unterschiedliche Lern- und Entwicklungsbereiche haben, auf welche Weise eLearning Elemente adäquat eingesetzt werden können, um signifikantes Lernen zu unterstützen, und wie ein personenzentriertes Klima in einem universitären oder schulischen Kontext gestaltet werden kann, sodass Gruppen- und persönliche Entwicklungsprozesse gefördert werden.

In Betracht der ersten Fragestellung kann angegeben werden, dass Ergebnisse der Analyse Aussagen, welche in Studien von Aspy und Roebuck, Tausch und Tausch, Cornelius-White gemacht wurden, bestätigen. Zum adäquaten Einsatz von eLearning Elementen in personenzentrierten Blended Learning Settings lässt sich hervorheben, dass jene in ein Kursdesign, das an Lernzielen und Rahmenbedingungen orientiert ist, effektiv integriert sein und den Bedürfnissen Lernender entsprechend flexibel eingesetzt werden sollten. Bei der Gestaltung von personenzentrierten Lernsituationen scheint das Aufbauen eines Klimas der Akzeptanz besonders förderlich für persönliche Lern- und Gruppenprozesse zu sein. Weiters scheint es wichtig, dass eine fazilitative Lehrperson echt, empathisch, bedingungslos wertschätzend agiert.

Ausgehend von theoretischen Betrachtungen und anschliessend an die Ergebnisse der Inhaltsanalyse wurde ein personenzentrierter Blended Learning Kurs zur universitären Lehrer/innenausbildung, das „*Significant Learning Lab*“, mit PCeL Patterns modelliert und dessen Ablauf beschrieben.

13.2. Weiterführende Überlegungen

Ebenso wie im Prozess dieser Arbeit viele Antworten gefunden werden konnten, die ein Fundament für die Ermöglichung persönlich bedeutsamen Lernens in universitärem als auch schulischem Kontext bilden, eröffneten sich gleichzeitig weitere Fragen, denen nachgegangen werden kann, um den Themenkreis um personenzentrierte Lehrer/innenausbildung und signifikantes Lernen umfassender zu klären. Nachfolgend sollen einige dieser Fragekomplexe, die erforscht und in einem wissenschaftlichen Dialog eingebracht werden könnten, angeführt werden.

Konstruktivistische Unterrichtspraxis aus dem Blickwinkel des personenzentrierten Ansatzes, konstruktivistische Lernmethoden in Zusammenhang mit dem Aufbau förderlicher Beziehungen in Lernsituationen, insbesondere mit Bedacht auf den Einsatz moderner Informations- und Kommunikationstechnologie, zu betrachten, zu untersuchen und zu evaluieren, könnte eine Erweiterung erforschter Handlungsmöglichkeiten in Lernumgebungen, eine empirische Wissensbereicherung für konstruktivistische sowie personenzentrierte Lerntheorie darstellen.

Die Effektivität der Verwendung von ePortfolios in personenzentrierten Blended Learning Szenarien könnte in einem einen Kurs begleitenden Forschungsprojekt untersucht werden. Einen weiteren möglichen Forschungsbereich könnte die Frage eröffnen, unter welchen technischen, zeitlichen, räumlichen und persönlichen Bedingungen Echtheit, nicht an Bedingungen gebundene Wertschätzung und einführendes Verstehen über moderne Kommunikationstechnologien optimal ausgedrückt werden können. Darüber hinaus könnte computerbasiertes syntonisches Lernen, insbesondere in den Lernumgebungen LOGO und Squeak Smalltalk, in ein personenzentriertes Lernkonzept eingebettet und das Zusammenwirken syntonischen und signifikanten Lernens theoretisch analysiert und praktisch evaluiert werden.

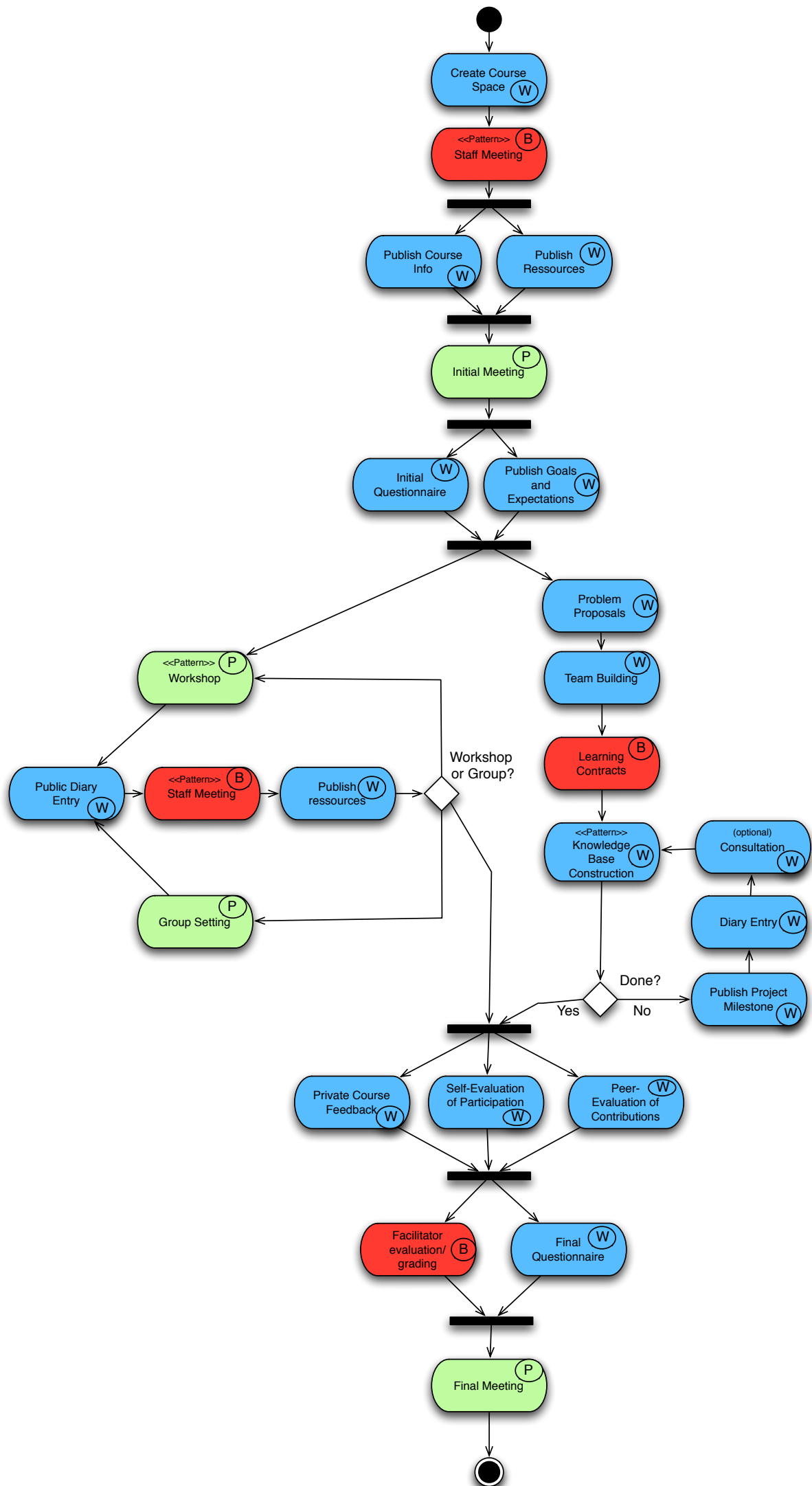
Besonders nahe am zentralen Anliegen dieser Arbeit wäre die Durchführung eines personenzentriert gestalteten universitären Blended Learning Kurses zur Lehrer/innenausbildung, welcher durch Action Research Verfahren gestützt wird. Dieser könnte anschliessend von den Teilnehmer/innen auf dessen Wirkung im Bezug auf eigenes Kommunikationsverhalten, eigene Selbstwertschätzung, mögliches zukünftiges Verhalten im Lehrberuf evaluiert werden. Weiters gäbe ein derartiger Kurs die Möglichkeit, vielfältige nicht-direktive Lernaktivitäten in einem technologie-erweiterten Kontext zu erleben, zu untersuchen, zu verfeinern. Ausserdem könnten Gruppenprozesse in einem personenzentrierten Setting ganzheitlich wahrgenommen und in deren Komplexität von Teilnehmer/innen und fazilitativ wirkenden Lehrpersonen erforscht werden. Schliesslich könnte

hierdurch eine Plattform für Diskussion, Dialog und persönlichen Austausch von Lehrpersonen, Studierenden und Schüler/innen in einem Klima gegenseitigen Respekts geschaffen werden.

Anhang

Significant Learning Lab Aktivitätsdiagramm

Significant Learning Lab



Transkripte der Interviews

Code Liste

[{Auswirkungen}](#) Persönlich wahrgenommene Auswirkungen von Erfahrungen, die in universitären, am personenzentrierten Ansatz orientierten Lernsituationen gemacht werden können, auf Lern- und Entwicklungsbereiche [{/Auswirkungen}](#)

[{Auswirkungen>GemeinsamBestimmteLernaktivitaeten}](#) Erleben von gemeinsamer Bestimmung von Lernaktivitäten

Das eigene Erleben beim Treffen gemeinsamer Entscheidungen in einer Gruppe in einem personenzentrierten, universitären Setting wird reflektiert.

Eigenes Erleben zum Treffen gemeinsamer Entscheidungen in einer Gruppe in einem personenzentrierten, universitären Setting wird reflektiert. Werden Rahmenbedingungen und Maßnahmen angesprochen, die nicht-direktive Gruppenprozesse generell fördern oder in einer bestimmten Situation förderten, wird dies in unter dem Punkt `\emph{" Rahmenbedingungen für nicht-direktive Gruppenprozesse in einem personenzentrierten Setting im Kontext eines universitären Kurses"}` codiert. [{/](#)

[Auswirkungen>GemeinsamBestimmteLernaktivitaeten}](#)

[{Auswirkungen>Kommunikationsverhalten}](#) Einfluss eines personenzentrierten Klimas im Rahmen einer universitären Lehrveranstaltung auf Kommunikationsverhalten

Veränderungen im eigenen Kommunikationsverhalten werden mit Erfahrungen in einem personenzentrierten, universitären Setting, etwa in einem personenzentriert gestalteten Kurs, in Verbindung betrachtet.

%=> Kontaktaufnahme, Wahrnehmung von selbst und anderen in Kommunikation(?), Offenheit [{/Auswirkungen>Kommunikationsverhalten}](#)

[{Auswirkungen>LernerfahrungDurchKommunikation}](#) Persönliche Lernerfahrungen durch personenzentrierte Kommunikation

Persönliche, signifikante Lernerfahrungen werden auf Kommunikation in einem personenzentrierten Setting zurückgeführt.

In dieser Kategorie werden persönliche (Weiter-)Entwicklungen durch personenzentrierte Kommunikation erfasst. Wird auf Zusammenhänge zwischen Erfahrungen, die in einer am personenzentrierten Ansatz orientierten Lehrveranstaltung gemacht werden konnten, und eigenem

Kommunikationsverhalten, Entwicklungen im Kontext des Studiums oder einer möglichen zukünftigen Tätigkeit im Bildungsbereich eingegangen, wird dies den jeweils dafür eingerichteten Kategorien zugeordnet.[{/Auswirkungen>LernerfahrungDurchKommunikation}](#)

[{/Auswirkungen>Relevanz}](#)Relevanz personenzentriert gestalteter Lehrveranstaltungen für die eigene Entwicklung im Vergleich mit anderen Lehrveranstaltungen

Relevanz, die personenzentriert gestalteter Lehrveranstaltungen im Vergleich mit anderen universitären Lehrveranstaltungen zukommt, wird durch drei Ausprägungen, mehr, gleich oder weniger relevant, bewertet. Diese Bewertung wird begründet.[{/Auswirkungen>Relevanz}](#)

[{/Auswirkungen>Studium}](#)Einfluss eines personenzentrierten Klimas im Rahmen einer universitären Lehrveranstaltung auf Kommunikationsverhalten

Veränderungen im eigenen Kommunikationsverhalten werden mit Erfahrungen in einem personenzentrierten, universitären Setting, etwa in einem personenzentriert gestalteten Kurs, in Verbindung betrachtet. %=> Kontaktaufnahme, Wahrnehmung von selbst und anderen in Kommunikation(?), Offenheit[{/Auswirkungen>Studium}](#)

[{/Auswirkungen>ZukuenftigeTaetigkeitImBildungsbereich}](#)Einfluss von Erfahrungen, die in einem universitären personenzentrierten Klima gemacht werden können, im Bezug auf mögliche zukünftige Tätigkeit im Bildungsbereich

Ausgehend von Erfahrungen, die in einem universitären personenzentrierten Klima gemacht werden konnten, wird auf eigenes Verhalten bei einer möglichen zukünftigen Tätigkeit im Bildungsbereich geschlossen.

Es wird von eigenen Erfahrungen ausgegangen und auf eigenes Verhalten geschlossen. Wird allgemein auf entwicklungsförderliche Elemente eines universitären, personenzentrierten Settings im Zusammenhang mit der Lehrer/innenausbildung eingegangen, fällt dies unter die Kategorie `\emph{"Entwicklungsförderliche Aspekte eines personenzentrierten Klimas in der Lehrer/innenausbildung"}`.[{/Auswirkungen>ZukuenftigeTaetigkeitImBildungsbereich}](#)

[{/eLearning}](#)Adäquater Einsatz von eLearning Elementen, um

signifikantes Lernen zu unterstützen{/eLearning}

{eLearning>Evaluation}eLearning-Elemente, die im Kontext von Evaluationen als förderlich erkannt werden

eLearning-Komponenten, die zu Evaluationszwecken förderlich wirkend empfunden werden, sowie subjektive Begründungen, weshalb diese unter angegebenem Aspekt als unterstützend erkannt werden.{/eLearning>Evaluation}

{eLearning>FeedbackUndEntwicklung}Entwicklungsmöglichkeiten durch offenes Online-Feedback

Gründe der Benutzung von eLearning-Komponenten, etwa Foren, für Online-Feedback und Wirkungen von offenem Online-Feedback auf Gruppenprozesse sowie persönliche Bereiche, wie Lern- oder Kommunikationsverhalten.{/eLearning>FeedbackUndEntwicklung}

{eLearning>Gruppenprozesse}eLearning-Elemente zur Unterstützung von Gruppenprozessen

eLearning-Komponenten, die förderlich für Gruppenprozesse, wie etwa die gemeinsame Ausarbeitung eines Projekts im Team, erlebt werden, und subjektive Begründungen, weshalb diese unter angegebenem Aspekt förderlich wirken.{/eLearning>Gruppenprozesse}

{eLearning>LernenDurchPersoenlicheReflexion}Lernmöglichkeiten durch online durchgeführte schriftliche, persönliche Reflexion

Persönliche und Gruppen-Lernpotentiale, die durch online durchgeführte schriftliche, persönliche Reflexionen in einem personenzentrierten, universitären Setting gefördert werden können.{/eLearning>LernenDurchPersoenlicheReflexion}

{eLearning>NichtRealisierbarDurchELearning}Aspekte signifikanten Lernens, die nicht durch eLearning realisiert werden können

Aspekte signifikanten, ganzheitlichen Lernens und personenzentrierten Kommunizierens, welche nicht mit Hilfe von eLearning durchgeführt werden können.{/eLearning>NichtRealisierbarDurchELearning}

{eLearning>Orientierung}eLearning-Elemente zur Unterstützung der eigenen Orientierung in Lehrveranstaltungen, die am personenzentrierten Ansatz orientiert sind

eLearning-Elemente, die unterstützend für die eigene Orientierung in einer Lehrveranstaltung erlebt werden, und subjektive Begründungen, weshalb diese unter angegebenem Aspekt förderlich wirken. Orientierung bezeichnet unter anderem die Übersicht über Termine oder über zu erledigende Aufgaben, Einsicht in Teambereiche oder Zugang zu Sekundärliteratur und Lernmaterialien.**{/eLearning>Orientierung}**

{eLearning>Qualifikationskriterien}Qualifikationskriterien für eLearning-Elemente zur Unterstützung signifikanten Lernens

Bedingungen, die eLearning-Elemente erfüllen müssen, um in personenzentrierten Lernumgebungen situationsgerecht zur Unterstützung signifikanten Lernens eingesetzt werden zu können.**{/eLearning>Qualifikationskriterien}**

{eLearning>Rolle}Rolle von eLearning-Komponenten in einem personenzentrierten Setting

%Rolle von eLearning-Elementen
Persönliche Wahrnehmung der Bedeutsamkeit von eLearning-Konzepten in universitären Kursen, die am personenzentrierten Ansatz orientiert sind.**{/eLearning>Rolle}**

{eLearning>SelbstbestimmtesLernen}eLearning-Elemente zur Unterstützung selbstbestimmten Lernens

eLearning-Elemente, die förderlich für selbstbestimmtes Lernen erlebt werden, und subjektive Begründungen, weshalb diese unter angegebenem Aspekt förderlich wirken.**{/eLearning>SelbstbestimmtesLernen}**

{eLearning>StuetzungEigenerLernerfahrung}eLearning-Elemente zur Unterstützung der eigenen Lernerfahrung in Lehrveranstaltungen, die am personenzentrierten Ansatz orientiert sind

eLearning-Komponenten, die positiv wahrgenommen werden, da sie eigene Lernerfahrungen in personenzentriert gestalteten Lehrveranstaltungen unterstützen, sowie subjektive Begründungen für die Effektivität angegebener eLearning-Elemente.

Wird über positiv, für eigenes signifikantes, ganzheitliches Lernen förderlich erlebte eLearning-Elemente oder über eLearning-Konzepte, die man sich förderlich vorstellt, berichtet, wird in dieser Kategorie codiert. Werden eLearning-Komponenten angegeben, von denen angenommen wird, dass sie signifikantes Lernen intensivieren, wird in der Kategorie `\emph{" eLearning-Elemente zur Vertiefung von Erfahrungslernen in Lehrveranstaltungen, die am personenzentrierten Ansatz orientiert sind"}` codiert. Werden eLearning-Elemente förderlich empfunden, da sie die Orientierung in einer Lehrveranstaltung, Selbstbestimmung oder Gruppenprozesse unterstützen, wird in den jeweils dafür vorgesehenen Kategorien codiert.

`{/eLearning>StuetzungEigenerLernerfahrung}`

`{eLearning>Ungeeignet}`eLearning-Elemente, die wenig geeignet für signifikantes Lernen empfunden werden

eLearning-Elemente, die für signifikantes, ganzheitliches Lernen und personenzentrierte Kommunikation wenig geeignet empfunden werden.

`{/eLearning>Ungeeignet}`

`{eLearning>VertiefungDurcheLearning}`eLearning-Elemente zur Vertiefung von Erfahrungslernen in Lehrveranstaltungen, die am personenzentrierten Ansatz orientiert sind

eLearning-Elemente, von denen angenommen wird, dass sie persönliche Lernerfahrungen intensivieren, und subjektive Begründungen, weshalb diese derart wirken könnten.

Wird über eLearning-Elemente gesprochen, von denen man annimmt, dass sie eigene signifikante Lernerfahrungen vertiefen könnten, wird in dieser Kategorie codiert. Wird über eLearning-Komponenten gesprochen, die man generell förderlich für signifikantes, ganzheitliches Lernen empfindet, oder, die man positiv, hilfreich wahrgenommen hat, wird in der Kategorie `\emph{" eLearning-Elemente zur Unterstützung der eigenen Lernerfahrung in Lehrveranstaltungen, die am personenzentrierten Ansatz orientiert sind"}` codiert.

`eLearning>VertiefungDurcheLearning}`

`{Gestaltung}`Gestaltung eines personenzentrierten Klimas in universitärem oder schulischem Kontext, sodass Gruppen- und persönliche Entwicklungsprozesse gefördert werden

`{/Gestaltung}`

{Gestaltung>BedingungenFuerEngagement}Rahmenbedingungen für persönliches Engagement in einem personenzentrierten Setting im Kontext eines universitären Kurses

Situative, ausschlaggebende Faktoren, um in personenzentrierten, universitären Lernumgebungen zu partizipieren, sich einzubringen und zu engagieren.

%=> sozialer Kontext, Selbstaktivität von Gruppen{/Gestaltung>BedingungenFuerEngagement}

{Gestaltung>BedingungenNichtDirektiveGruppenprozesse}

Rahmenbedingungen für nicht-direktive Gruppenprozesse in einem personenzentrierten Setting im Kontext eines universitären Kurses

Situative Faktoren, die nicht-direktive Gruppenprozesse in personenzentrierten, universitären Lernumgebungen begünstigen und unterstützen.

%=> sozialer Kontext, Selbstaktivität von Gruppen{/Gestaltung>BedingungenNichtDirektiveGruppenprozesse}

{Gestaltung>eLearningImSchulischenKontext}eLearning Einsatz im schulischen Kontext

Angaben zu (möglichem) eLearning Einsatz in selbst gestalteten Lernumgebungen im schulischen Kontext.

Im Text werden Wege, Vorgangsweisen besprochen, wie in selbst gestalteten Lernumgebungen eLearning eingesetzt wird oder werden könnte, oder mögliche Einsatzbereiche von eLearning in selbst gestalteten Lernumgebungen angegeben.{/Gestaltung>eLearningImSchulischenKontext}

{Gestaltung>EntwicklungsfoerderndeEvaluation}Entwicklungsfördernde Formen der Evaluation

Evaluationsformen, die förderlich für die eigene kognitive, soziale, persönliche Entwicklung erlebt werden und subjektive Begründungen, warum jene derart wahrgenommen werden.{/Gestaltung>EntwicklungsfoerderndeEvaluation}

{Gestaltung>FoerderlicheAspekteFuerLehrerausbildung}

Entwicklungsförderliche Aspekte eines personenzentrierten Klimas in Betracht der universitären Lehrer/innenausbildung

Aspekte von Erfahrungen, die in einem personenzentrierten Setting gemacht werden können, die für Studierende des Lehramts als relevant empfunden werden.

Es wird laut Definition codiert. Erfahrungen, die in einem personenzentrierten Setting gemacht werden können, werden in Zusammenhang mit Lehrer/innenausbildung erwähnt.

Gestaltung>FoerderlicheAspekteFuerLehrerausbildung}

{Gestaltung>Leistungsbeurteilung} Bevorzugte Evaluationsformen zur Leistungsbeurteilung

Evaluationsformen, die für die eigene Leistungsbeurteilung bevorzugt werden, und subjektive Begründungen für die jeweiligen Nennungen.

Gestaltung>Leistungsbeurteilung}

{Gestaltung>MoeglichkeitenDerVertiefungVonSignifikantemLernen}

Möglichkeiten der Vertiefung von Erfahrungslernen

Subjektive Stellungnahmen, wie persönliches Lernen auf kognitiver, sozialer Fertigungs-, und persönlicher Ebene in einem personenzentrierten universitären Setting begünstigt und intensiviert werden könnte. In dieser Kategorie wird insbesondere das Zusammenwirken von eLearning und Präsenzeinheiten zur Vertiefung signifikanter Lernerfahrung fokussiert.

Werden Möglichkeiten diskutiert, die persönliche Lernerfahrung in einer universitären Lernumgebung fördern könnten, wird in dieser Kategorie codiert. Wird vorwiegend auf eLearning-Elemente, die zur Vertiefung von Lernerfahrungen eine wesentliche Rolle spielen, eingegangen, wird in der Kategorie **"eLearning-Elemente zur Vertiefung von Erfahrungslernen in Lehrveranstaltungen, die am personenzentrierten Ansatz orientiert sind"** codiert.

Gestaltung>MoeglichkeitenDerVertiefungVonSignifikantemLernen}

{Gestaltung>PersonenzentrierterInformatikUnterricht} Personenzentrierter Informatikunterricht

Möglichkeiten der Gestaltung einer personenzentrierten Lernsituation im eigenen Informatikunterricht.

Es werden subjektive Haltungen geäußert, ob und auf welche Weise personenzentrierte Lernerfahrungen im Informatikunterricht ermöglicht

werden könnten.{/Gestaltung>PersonenzentrierterInformatikUnterricht}

{Gestaltung>Raum}Räumliche Strukturierung eines personenzentrierten Settings im Kontext eines universitären Kurses

Gestaltung des der Lernumgebung bei präsenten Treffen, sodass signifikantes Lernen und personenzentrierte Kommunikation gefördert werden. Gestaltung von Online-Lernumgebungen, sodass signifikantes Lernen, persönliche Kommunikation, Orientierung ermöglicht wird.{/Gestaltung>Raum}

{Gestaltung>RightBlend}Abstimmung von eLearning und Präsenzeinheiten

Die Abstimmung von eLearning und präsenten Treffen in einer personenzentriert gestalteten universitären Lehrveranstaltung, sodass genannte Teilbereiche effektiv zusammenwirken. Der \emph{"richtige Mix"} von eLearning und Präsenzeinheiten.{/Gestaltung>RightBlend}

{Gestaltung>ThemengebieteLehrerInnenausbildung}Themengebiete, die in einem universitären Kurs zur Lehrer/innenausbildung unbedingt anzusprechen sind

Themenkomplexe der Lehrer/innenausbildung, die in einem personenzentrierten Setting behandelt werden sollten.

Im Text wird auf Themenbereiche der Lehrer/innenausbildung eingegangen und es werden sinnvolle Umsetzungsmöglichkeiten diskutiert.{/Gestaltung>ThemengebieteLehrerInnenausbildung}

{Gestaltung>TheoriePraxis}Theoretische und praktische Zugänge in einer am personenzentrierten Ansatz orientierten Lehrveranstaltung zur Lehrer/innenausbildung{/Gestaltung>TheoriePraxis}

{Gestaltung>Zeit}Zeitliche Strukturierung eines personenzentrierten Settings im Kontext eines universitären Kurses

Dauer, Häufigkeit, Regelmäßigkeit von präsenten und Online-Phasen in einem am personenzentrierten Ansatz orientierten, universitären Lernsetting.{/Gestaltung>Zeit}

{Gestaltung>ZusammenstellungVonELearningKomponenten}

Zusammenstellung von eLearning-Komponenten für einen universitären Kurs zur Lehrer/innenausbildung, der am personenzentrierten Ansatz orientiert ist

Konstellationen von eLearning-Elementen in Lehrveranstaltungen zur Lehrer/innenausbildung, die am personenzentrierten Ansatz orientiert sind, die effektives, ganzheitliches Lernen und Gruppenprozesse unterstützen.

{/Gestaltung>ZusammenstellungVonELearningKomponenten}

Interview A

I: Wie hast du dieses Kommunikationsseminar erlebt, also das Setting? Sprich, die Räumlichkeiten, den zeitlichen Ablauf..

S: **{Gestaltung>Raum}** Ja der Raum an sich war schon okay. Wir haben dann versucht, einen Sitzkreis zu machen, oder der hat sich halt dann langsam gebildet. Und dann hat man uns den Freiraum gegeben, uns nacheinander das irgendwie selbst zu erarbeiten... zuerst sind immer die Tische in der Mitte gestanden und schön langsam irgendwann.. am Schluss waren die Tische wieder weg, ein Sitzkreis, ja. Für mich persönlich wäre ruhig okay gewesen, wenn wir von Anfang an einen Sitzkreis gemacht hätten, weil die Tische am Anfang, ja... es war halt dann auch immer irgendwie das auch ein Thema. Wenn wir von Anfang an gesagt hätten, statt den Tischen einen Sitzkreis, hätte ich es okay gefunden. **{Gestaltung>Raum}**

I: Also, es war ein Thema, dass die Tische im Weg gestanden sind...

{Auswirkungen>GemeinsamBestimmteLernaktivitäten} S: Ja. Ich glaube, eine aus der Gruppe hat die Tische ganz gerne gehabt. Die hat sich dann aufgeregt, als wir die Tische weggestellt hatten. Aber, das war.. Es war halt ein Thema, ob wir die Tische jetzt stehenlassen, oder ob wir sie wegnehmen und das Thema wäre gar nicht da gewesen, wenn wir von Anfang an gesagt hätten: "Machen wir einen Sitzkreis." und fertig.

I: Okay.

S: So hat man halt das in Eigenverantwortung stehen lassen können... mal was anderes. **{Auswirkungen>GemeinsamBestimmteLernaktivitäten}**

I: Und wie war es mit der Begegnung mit den anderen Teilnehmern im Seminar?

S: Ja, die Begegnung war da.

I: Und wie hast du die eLearning Komponenten im Seminar erlebt?

S: **{eLearning>LernenDurchPersönlicheReflexion}** Wir haben jede Woche unser Reaktionsblatt schreiben müssen. Das war gut, das hat mir gefallen... das immer gleich zu reflektieren. Blöd, wenn ich das dann immer erst dann ein paar Tage später gemacht habe, wie ich das mal gemacht habe. Wir haben es einmal am Donnerstag gehabt, das Seminar, oder am Mittwoch, und am Montag hätten wir es dann fertig haben sollen, das Reaktionsblatt.... Denke ich, ...war also... naja, zu viel Zeit hätte man sich halt nicht lassen sollen, manchmal war ich da schon ein bisschen zu langsam. **{eLearning>LernenDurchPersönlicheReflexion}**
{Gestaltung>Raum} Aber es ist auch gut.... und eLearning-Plattform an und für sich... mag ich diese WIKI-Seite nicht, weil... vom Aufbau her: Man hat nicht gleich alles finden können, das war irgendwie schwierig. (I: Okay.) Informationen waren entweder mal ganz links, mit den Links unten auf der Seite oder... also aber auf der ersten Info-Seite dann, alles drinnen, und da dann noch Links, wobei man noch weitersuchen konnte, also das war irgendwie nicht so ganz übersichtlich. **{Gestaltung>Raum}**

I: Okay, also die Übersicht hat dir gefehlt da. (S: Ja.) Okay. Was hat dir das Seminar persönlich gebracht für dich? Welche Aspekte hast du persönlich bedeutsam empfunden?

S: **{Auswirkungen>LernerfahrungDurchKommunikation}** Die Gruppendynamiken so miterleben und wirklich den Fokus darauf zu richten, und das wirklich bewusst zu erleben. Das war, denke ich, vorher noch nicht so der Fall und das war ganz interessant, das wirklich so zu beobachten, zu schauen, was sich da abspielt. Daran denke ich jetzt in anderen Seminaren auch noch oft. **{Auswirkungen>LernerfahrungDurchKommunikation}** (...) Es ist eine Kleinigkeit:

{Auswirkungen>ZukünftigeTätigkeitimBildungsbereich} Dass sie unsere Tafelbilder immer fotografiert hat. Das ist auch hängengeblieben. Das könnte man vielleicht in der Schule dann auch verwenden und machen. **{Auswirkungen>ZukünftigeTätigkeitimBildungsbereich}**

{Auswirkungen>ZukünftigeTätigkeitimBildungsbereich} Ja. (...) und Carl Rogers. Carl Rogers habe ich schon vorher von anderen Seminaren, von H., von der Vorlesung gekannt, und das ist natürlich auch hängengeblieben vom Stoff her, ich hätte vom Stoff her noch mehr gewünscht, aber..., ja.

da ist. Ich meine, eine Hierarchie bildet sich ja dann sowieso irgendwie auch indirekt heraus, oder, kann sich rausbilden, aber... das kann sich eben dann entwickeln, und das kann im Prozess ja dann kommen (...)/

Gestaltung>BedingungenNichtDirektiveGruppenprozesse} Für mich ist noch eine Frage, ob es Moderatoren geben soll oder nicht, weil M. hat da teilweise so ein... manchmal war sie Moderatorin, manchmal war sie nicht Moderatorin, ...für mich war das ein bisschen zu schwammig. Also, an und für sich bracht es wahrscheinlich einen Moderator, andererseits wäre es gut, darauf zu verzichten, damit man das wirklich auf einer gleichen Ebene hat. Aber ich glaube, Moderator ist trotzdem ganz gut. ...Vor allem, wenn es das erste Mal ist, dass man in einer Gruppe ist. In späteren Gruppen kann er ruhig weggelassen werden, weil man dann schon auch gut selbstständig arbeiten kann und das selbstständig macht, aber am Anfang braucht es mal Rat.../

Gestaltung>BedingungenNichtDirektiveGruppenprozesse}

I: Also am Anfang braucht man quasi, wenn der (S: Ja)...ein bisschen das mitgestaltet, und dann am Schluss ist es auch okay, wenn die Gruppe alleine aktiv ist. (S:Ja.)

S: Gerade wenn vielleicht einer nur redet, und alle anderen hören zu,... ich meine, ist ja auch nicht so gut. **{Gestaltung>BedingungenFuerEngagement}**...Bei uns war dann der Fall, dass sich jemand aufgeregt hat, er kommt nicht zu Wort, obwohl eh immer so viele Pausen waren, wo M. eh immer gefragt hat, ob jemand etwas sagen möchte, und... aber irgendwie war das gerade eine Situation, wo jeder nacheinander geredet hat und er wäre erst der übernächste gewesen, und da hat er sich anscheinend nicht getraut, etwas zu sagen, und dann hat er sich am Schluss aufgeregt: "Ja, ich komm ja nie zu Wort! Ich komm ja nie dran!" (I: Okay.) Ja. Man muss halt darauf achten, dass da jeder dann irgendwie auch zu Wort kommt und seinen Beitrag leisten kann, was sagen kann.

I: Und das ist die, das wäre eine Aufgabe des Moderators...(S: Ja.) Okay.

S: Das Wort erteilen, oder einmal sagen: "Danke vielmals. Und jetzt

I: Und gibt es Kommunikationsbereiche, die du jetzt bewusster wahrnimmst? Also, du hast vorher genannt: Gruppendynamik, oder... (S: Mhm.)

S: **{Auswirkungen>Kommunikationsverhalten}**Ja, wie Leute in der Gruppe aufeinander reagieren, und wer welche Position einnimmt, und darauf den Fokus richten... Was ich in normalen Gesprächen mehr wahrnehme... ja, halt, dass man halt ein bisschen mehr auf Empathie achtet und mehr darauf achtet, dass man auf andere eingeht, und anderen auch Zeit lässt zum reden... Also ich glaube, das aktive Zuhören, das habe ich jetzt auch in einem anderen Seminar als Lernwerkstatt noch einmal gemacht, also das ist auf jeden Fall hängengeblieben, dass das eine gute und wichtige Übung ist.**{Auswirkungen>Kommunikationsverhalten}**

I: Und welche Rahmenbedingungen sind deiner Meinung nach... müssen deiner Meinung nach gegeben sein, damit sich so eine Art Gruppendynamik entwickeln kann?

S: **{Gestaltung>BedingungenNichtDirektiveGruppenprozesse}**(...) Es muss eine Gruppe sein, wo alle gleichwertig sind, als Grundvoraussetzung. In einem Raum, der das ganze positiv unterstützt (...)/
Gestaltung>BedingungenNichtDirektiveGruppenprozesse}

I: Was bedeutet das, wenn ich nachfragen darf?

S: **{Gestaltung>Raum}**Keine hässlichen Wände, nicht zu dunkel oder zu hell, kein allzu grelles Licht, sondern eine gemütliche Atmosphäre, wo man auch frei reden kann, wo man nicht das Gefühl hat, man ist in einer Prüfungssituation; oder das Gefühl hat, man ist jetzt gar so in... oder es stehen Sofas herum, die total alt dreckig sind, das wäre auch nicht gut, also es sollte schon eine gute Situation sein.**{Gestaltung>Raum}**

{Gestaltung>BedingungenNichtDirektiveGruppenprozesse}Ja, und Gleichberechtigung der Gruppenteilnehmer, dass da nicht irgendwelche sind, die zum Beispiel schon im Doktoratsstudium sind oder welche, die gerade erst anfangen, sondern dass das irgendwie so eine homogene Gruppe ist(I: Mhm.) (...), wo man auf einer gleichen Ebene Zugang hat, damit nicht gleich eine Hierarchie

möchte vielleicht jemand anderer etwas dazu sagen." und dann auch direkt Leute ansprechen. Damit da das Eis gebrochen wird, vielleicht, am Anfang. **{Gestaltung>BedingungenFuerEngagement}**

I: Ja, also, das Eis brechen... (S: Mhm.) Mhm, okay. Wie wurde es von dir oder von Gruppenmitgliedern empfunden, dass die Gruppe teilweise mitbestimmen durfte, oder mitbestimmt hat? So zum Beispiel... du hast gesagt, es hat sich entwickelt, dass mit der Zeit immer mehr die Tische weggestellt wurden und immer mehr ein Sitzkreis gebildet wurde. (S: Ja.) Ist das von der Gruppe ausgegangen? (S: Ja.) oder... und wie hast du das empfunden, dass die Gruppe die Lehrveranstaltung mitgestaltet?

S: **{Auswirkungen>GemeinsamBestimmteLernaktivitaeten}** Also das mit den Tischen hat mich eigentlich gestört. Das war ein Teil, der mich relativ gestört hat, weil es war dann irgendwie... Jetzt sind die Tische schon da, alle stehen auf und ein paar haben eine Idee: "Wie machen wir jetzt? Machen wir einen Sitzkreis?" und fangen an, den ersten Tisch weg zu schieben. Ein anderer sagt: "Na, ich will meinen Tisch behalten..." und hier ist schon der erste Konflikt, oder die erste Situation, in der man nicht so genau weiß, was. Ich habe mich da rausgehalten, ehrlich gesagt. Bin dann dagestanden: "Ja, machen wir es halt. Mir ist es egal (orig.: wurscht). Setzen wir uns irgendwie hin." Das waren meine Einstellung dazu. (I: Und wie...) Aber da weiss man nicht genau, also, da muss das irgendwie geschickt abgesprochen und geschieht (...) durchbesprochen werden, was man möchte. **{/}**

Auswirkungen>GemeinsamBestimmteLernaktivitaeten} Ich meine, bei so etwas, Tische weg oder Tische hin, das ist, glaube ich, nicht so wichtig. Wo war etwas, das wir selbst gestaltet haben... (...

{Auswirkungen>GemeinsamBestimmteLernaktivitaeten}

{eLearning>LernenDurchPersoenlicheReflexion} Ja, wir wurden

gefragt, ob wir weiterhin, wie der weitere Verlauf der

Lehrveranstaltung sein soll, ob wir eine offene Gruppe haben wollen, oder ob wir dazu eine Übung machen wollen, das war schon gut, dass wir da gefragt wurden und, dass man da mitbestimmen konnte,

was man... was uns gut gefallen hat, wo wir gerne mehr haben möchten... **{Auswirkungen>GemeinsamBestimmteLernaktivitaeten}**

dass da immer Reaktionsblätter waren, wo man immer

hineinschreiben konnte, was einen gestört hat, was einem gut

gefallen hat. **{eLearning>LernenDurchPersoenlicheReflexion}**

I: Also das hat dir...

S: Ja, das war schon wichtig und das war gut. Das habe ich sehr gut gefunden.

I: Welche Bedingungen waren ausschlaggebend, dass du dich eingebracht hast? Du hast vorher gesagt, du warst manchmal zurückhaltend (S: Mhm.) ...und welche Bedingungen waren dann wichtig für dich, dass du das Wort ergriffen hast, oder aktiv geworden bist?

S: (...) **{Gestaltung>BedingungenFuerEngagement}** Weil ich gerade so viel bei den Tischen war, bei den Tischen habe ich mich nicht eingebracht, weil ich dann gedacht hätte, es könnte ein Störfaktor werden. Angenommen, es bringt sich jeder ein und man fängt an, darüber zu diskutieren, dann hätte mir das nicht gefallen, weil das eine riesige Diskussion gewesen wäre um Tische. Da habe ich mich nicht eingebracht, bewusst nicht eingebracht. In anderen Situationen habe ich mich vielleicht auch am Anfang noch weniger eingebracht, wo ich mich sehr gern eingebracht hätte, aber es muss dann auch vom Thema her passen, dass man irgendwo einen Raum findet, wo man etwas dazu sagen kann und... auch inhaltlich etwas dazu sagen kann. **{/Gestaltung>BedingungenFuerEngagement}**

{Gestaltung>BedingungenFuerEngagement} Wenn einer redet von inhaltlichen Gebieten, wo er sich gut auskennt... und da hat er das schon gemacht oder von Nachhilfe, glaube ich, hat eine dann einmal geredet... ja, ich habe noch nie Nachhilfe gegeben, aber... ich meine, es ist interessant zuzuhören, aber da kann ich halt nicht viel dazu sagen. Es muss halt thematisch auch einfach eine Möglichkeit da sein, damit man etwas dazu sagen kann, und (...) Ja, wenn die Möglichkeit da war, war das dann bei mir eigentlich kein Problem, das mich dann eingebracht habe. **{/}**

Gestaltung>BedingungenFuerEngagement} Es war dann am

Schluss nicht so, dass ich gesagt habe: "Ich hätte ja so gerne.

Warum haben Sie mir nicht das...?" oder so. Aber manche hätten

das eben vielleicht auch gebraucht... dass sie wirklich so: "Bitte sprechen Sie jetzt!" ...dass das Eis gebrochen wird, für die Leute.

I: Hatte dieses Seminar Einfluss auf deine Kontaktaufnahme mit anderen?

mich mehr mit Philosophie beschäftigen möchte, und noch mehr mit psychotherapeutischen Richtungen, mit Psychoanalyse... und schauen, was auch von anderen Richtungen, neben der personenzentrierten, noch kommt im Studium, dass ich da auch meinen Fokus darauf legen möchte und schauen vielleicht, dass ich meine Diplomarbeit dann in dem Bereich, Schnittstelle Philosophie und Psychoanalyse... in dem Bereich möchte ich gerne meine Diplomarbeit machen... wo eben dann auch die Rogers-Variablen eine wichtige Rolle spielen und die Forschung in der Psychotherapie. Ja, also in der Hinsicht hat es vielleicht auch den Weg geprägt, ja. {Auswirkungen>Studium}

I: Und, wenn du jetzt an deine zukünftige, oder vielleicht zukünftige Tätigkeit als Lehrer denkst, hat dir da diese Erfahrung etwas gebracht, im Betracht dessen?

S: Ja, auf jeden Fall, weil... (...)
{Auswirkungen>Zukunfts-TätigkeitImBildungsbereich}Auf die Schüler eingehen, und auch den Schülern den Raum geben. Also, was auf der Uni für die Studenten gegolten hat, gilt ja auch für die Schüler noch viel mehr, weil da ist man ja die Autoritätsperson, die die Verantwortung hat und die das machen muss. Da ist es nicht so, dass man eine gleichberechtigte Gruppe ist, wo einer das halt nicht macht und der andere macht es und der andere geht auf den anderen ein und der andere nicht. In der Schule ist man der, der da vorne steht und der das machen muss... Der, wenn man nicht darauf eingeht, dann ein (...) sein Amt missbraucht, brutal gesagt (S und I lachen) Und ein strenger und böser Lehrer ist, der auf das, was die Schüler denken, nicht eingeht (S und I lachen) das wäre nicht gut. (...)/

Auswirkungen>Zukunfts-TätigkeitImBildungsbereich}
{Gestaltung>ThemengebieteLehrerInnenausbildung}Ich meine, es ist natürlich das von Rogers mit den 3 Säulen ist auch ein Ideal. Ich meine, ganz erreichen kann man es nie, weil auch Schule eine Massenabfertigung ist. Wenn man 25 Schüler hat, man kann es nicht so durchbringen. Und da, bewegt es einen schon wohin, wo man, was man gerne machen würde, aber man kann es nicht wirklich machen, weil es eben nicht geht... Von den Bestimmungen her, die gesetzlich gegeben sind. (...) also, das muss man schon beachten, sonst wird man frustriert und würde gern was anderes tun vielleicht... Sind auch dann die Momente, wo ich mir denke, ob ich

S: {Auswirkungen>Kommunikationsverhalten}Ich bin nach dem Seminar mit Kollegen ein Bierchen trinken gegangen. (S und I lachen) ...und da hat man dann immer schon sehr offen geredet. Das waren schon interessante (orig.: leiwande) Gespräche. Wir haben über Freundinnen geredet und alles, das war... ja. Also da hat es gleich einen Einfluss gehabt. Das war auch immer gleich danach, also war noch wirklich frisch, was man da grad für Inputs bekommen hat und danach waren die Gespräche dann gleich auch anders. {Auswirkungen>Kommunikationsverhalten}

I: Also haben die Erlebnisse im Seminar dazu beigetragen, dass du in Beziehungen offener (S: Mhm.) ...dich... (S: Ja.)

S: Beim Bierchen zwei Stunden nach dem Seminar schon, ja... Wie lang es dann hält ist natürlich die Frage. Aber ich denke schon, es hat sicherlich dazu beigetragen.

I: Und welche Auswirkungen hatte diese Erfahrung im Bezug auf den weiteren Verlauf deines Studiums? Also, auf dein Studium bezogen... zum Beispiel im Umgang mit Studienkollegen oder, wie etwa, wenn man gemeinsam ein Projekt ausarbeitet, oder, wenn man ein Referat vortragen muss, oder beim Lernen für Prüfungen vielleicht, ob es dir da irgendetwas gegeben hat... oder vielleicht, ich weiss nicht, so etwas wie das "Finden deines eigenen Weges im Studium", ob die Lernerfahrung, die du im Kommunikationsseminar hattest etwas dazu beigetragen hat?...

S: {Auswirkungen>Studium} Na, vor allem einmal das, dass ich anderen mehr Platz gebe zum reden. Das aktive Zuhören, so dass man sich selbst zurück nimmt und dem anderen mehr zuhört und da wirklich darauf achtet, dass man auf den anderen eingeht und bei anderen Situationen ...die andere Situation und den anderen Menschen akzeptiert und toleriert, und, dass es okay ist, was der andere sagt, und, dass man da das mehr im Hinterkopf behält. Natürlich merkt man dann auch mehr, wenn es andere nicht machen. Ja. {Auswirkungen>Studium} {Auswirkungen>Studium}
Meinen Weg besser gefunden im Studium...? (...) Den Weg habe ich schon gehabt. Also, ...Lehramt-Studium ist ja so ein schöner Weg, das hat ja dann auch eine Berufsaussicht dabei, also... ist ja nicht so dass man.... Naja, doch, vielleicht ein bisschen, dass ich

eigentlich Lehrer werden möchte oder nicht. Weil eigentlich will man ja auf die Schüler individuell eingehen und sie wirklich unterstützen und helfen, und andererseits geht's dann auch wieder nicht, weil da noch 20 andere sitzen, bei denen man es auch machen möchte...und man auch nur 5 Minuten Pause hat...und wenn man die Stunden überzieht hat man selber keine Pause mehr, und...irgendwo muss man sich auch vorbereiten für die nächste Stunde, und das geht dann alles nicht mehr. ...und so viel Kohle bekommt man auch nicht, dass man sich in der Freizeit damit beschäftigt...und dann noch Freistunden dafür opfert und Sprechstunden macht.://{

Gestaltung>ThemengebieteLehrerInnenausbildung}

I: Das bringt mich gleich dazu: Würdest du Maßnahmen setzen, wenn du Lehrer wärest, um ein solches Klima anzubieten, wie das, das du erlebt hast in diesem Kommunikationseminar zum Beispiel?

S: **{Gestaltung>PersonenzentrierterInformatikUnterricht}**Also im Wahlpflichtfach könnte man das auf jeden Fall. Kommt darauf an, welche Leute das sind. Ich meine, wenn man eine Gruppe hat mit 30, was ja auch im Wahlpflichtfach vorkommen kann, wenn 2 Klassen zusammengelegt werden, dann geht es nicht. Aber wenn man nur 10 hat, oder 15, kann man schon auch solche Gruppen machen, auf jeden Fall.://{

Gestaltung>PersonenzentrierterInformatikUnterricht}

I: Und das generelle Lernklima, wenn du das Seminar gesamt betrachtest, nicht nur die Gruppen, sondern die generelle Strukturierung?

S: Mit der eLearning-Plattform und den Reaktionsblättern ...

I: Ja, zum Beispiel, genau. Gesamt betrachtet... Kannst du dir so etwas in der Schule vorstellen? Von der Art her?

S: **{Gestaltung>eLearningImSchulischenKontext}**Die eLearning Plattform auf jeden Fall.://{

Gestaltung>eLearningImSchulischenKontext}

{Gestaltung>PersonenzentrierterInformatikUnterricht}Ich überlege gerade, ob Reaktionsblätter gut wären oder nicht in der Schule...

wenn alle Schüler ein Reaktionsblatt jede Woche schreiben oder ein Mal im Monat, wie es ihnen gefällt. Das wäre ein interessantes Experiment...://{**Gestaltung>PersonenzentrierterInformatikUnterricht}** müsste man schauen, was dabei rauskommt. Wenn die Schüler dann nur Blödsinn schreiben, und weiß nicht was, dann bringt es nichts, aber wenn doch etwas Gutes rauskommt und man das auch gut verwenden kann, dann wäre das sicherlich was Gutes. Ja, eigentlich.

I: Und welche Relevanz, für deine Zukunft, kommt diesem Seminar, dem Kommunikationseminar, im Vergleich zu anderen Lehrveranstaltungen zu? Ist es gleichwertig, weniger wichtig oder eher wichtiger als andere Lehrveranstaltungen
{Auswirkungen>Relevanz}(S: Wichtiger!) ...Wichtiger.

S: Ja.

{Auswirkungen>Relevanz}

I: Warum?

S: **{Gestaltung>FoerderlicheAspekteFuerLehrerausbildung}**
{Auswirkungen>Relevanz}Weil es auf die Persönlichkeit mehr eingeht. Ich meine, andere Seminare sind so, dass man ein Referat macht, hauptsächlich. Jeder macht ein Referat, im Lehramt dann halt über irgendwelche entwicklungspsychologischen Sachen oder über irgendwelche Lehramts-Themen, oder in Philosophie halt über irgendein Kapitel von einem Buch... beschäftigt man sich mit einem Thema, eigentlich mit einem bestimmten Abschnitt eines Themas, oder nur mit einem kleinen Bereich von einem Buch, hat halt viel Info, ja. Aber da geht es wirklich um die Persönlichkeit. Und das, wenn man als Lehrer vorne steht, ist ja die Persönlichkeit eigentlich das wichtigere. Vom Vortrag merkt man sich 20 % Info und der Rest ist Persönlichkeit. Da ist das, wo man die Schüler dazu bringen kann, dass sie zuhören und begeistert sind, und.... Lernförderliches Klima erschaffen, ich meine, das ist das wichtigste. ...Könnte man ruhig mehr haben...://{**Auswirkungen>Relevanz}**/{

Gestaltung>FoerderlicheAspekteFuerLehrerausbildung}

I: Könnte man mehr haben... auf der Uni?

S: Ja.

I: Okey. Welche Rolle spielten für dich die eLearning-Komponenten im Seminar?

S: (...) {eLearning>Rolle} Da haben wir eh nur Reaktionsblatt gehabt, oder? War da noch mehr? Wir haben Reaktionsblätter schreiben müssen, und dort standen halt alle Infos. Wir hatten dann noch ein Forum (...) wo aber fast niemand was hinein geschrieben hat (...) {eLearning>Rolle} {eLearning>FeedbackUndEntwicklung} Also es wäre nett gewesen, wenn das Forum mehr genutzt werden hätte können, und... {eLearning>FeedbackUndEntwicklung} Ja, die Reaktionsblätter halt, und diese abgeben... ich meine, daher war es schon ganz gut. {eLearning>LernenDurchPersoenlicheReflexion} {eLearning>Orientierung} Und alle Infos standen da gesammelt darauf, wenn man sie gefunden hat. {eLearning>Orientierung} {Gestaltung>Raum} Das war eben mit dem Überblick nicht ganz so einfach. {Gestaltung>Raum}

I: Habt ihr auch eine Arbeit schreiben müssen?

S: Ja, haben wir auch schreiben müssen.

{Gestaltung>EntwicklungsfoerderndeEvaluation} Ja, genau, am Schluss hat man alles bewerten müssen, und die Seminararbeit dort abgeben, und einiges ausfüllen und Kreuzchen machen, wo man auch nicht genau gewusst hat... Ich habe mit einem Kollegen gesprochen, der hat ganz anders bewertet als ich, hat aber eigentlich das gleiche gemeint. Also, da war es vielleicht ein bisschen undurchsichtig... {Gestaltung>EntwicklungsfoerderndeEvaluation}

I: Was wurde bewertet?

S: Wie sehr man sich eingebracht hat, zum Beispiel... da hat er... sich ganz anders bewertet als ich mich bewertet habe, und eigentlich haben wir beide dasselbe gemeint, als wir miteinander geredet haben... ich weiß jetzt nicht mehr genau konkret, wie das war, aber auf jeden Fall, von der Bewertungstabelle war da irgendwie was nicht ganz ersichtlich, was jetzt was heisst, ob da der Einser jetzt gut ist oder der Vierer gut ist, oder wie, welche Reaktion das belegt, das meine ich.

I: Also sprich, das Layout von den Fragen war teilweise nicht transparent?

S: Ja. Weil es dann auch um das Gefühl geht. Wie sehr hat man sich eingebracht? Sagt der andere: "Ja, eh, super! Hat eh gepasst! Also, ich habe mich in Ordnung eingebracht, so wie ich mich immer einbringe." und hat halt die beste Note gegeben. Ein anderer: "Naja, so wie immer, aber es hätte noch viel, viel mehr sein können." und gibt sich die schlechteste Note... das ist dann... und wie sehr wirkte sich dann so was auf die Note zum Beispiel aus? Das war, auch für andere, nicht zu sehen und für mich auch nicht.

I: Also es war nicht durchsichtig, wie sehr die Selbstevaluation mitspielt bei der Note?

S: Ja, auch... glaub ich, ... ich meine, eh überhaupt nicht, oder? Ich weiß nicht mehr genau. (...) Ich weiß nicht mehr.

I: Und welche eLearning-Aktivitäten hast du unterstützend gefunden für deine persönliche Lernerfahrung? Was hast du unterstützend wahrgenommen?

S: {eLearning>StuetzungEigenerLernerfahrung} Die Reaktionsblätter... {eLearning>StuetzungEigenerLernerfahrung}

I: Die Reaktionsblätter.

S: {eLearning>LernenDurchPersoenlicheReflexion} Jedes Mal gleich danach reflektieren ist doch etwas anderes, als wenn man 5 Minuten oder 10 Minuten in der Straßenbahn darüber nachdenkt oder wenn man sich zu Hause ein mal hinsetzt und eine halbe Stunde etwas aufschreibt und sich das noch einmal durch den Kopf gehen lässt... ist was anderes. Und da ist es auf jeden Fall besser, so ein Reaktionsblatt zu machen und das war auch eine gute Aktivität. {eLearning>LernenDurchPersoenlicheReflexion} {eLearning>FeedbackUndEntwicklung} Ja, Forum haben wir überhaupt nicht genutzt... ich glaube der R. hat einmal hinein geschrieben: "Wann treffen wir uns einmal alle gemeinsam einen Punsch trinken nach der Vorlesung oder nach dem Seminar?", aber kamen nur ganz wenige Antworten... einmal war eine Frage: "Welche Hausübung haben wir auf?" dann war eine Antwort: "Eh

keine." Ja, ich glaube, 3 Beiträge hatten wir im Forum, oder so, das war nicht direkt viel.

{eLearning>FeedbackUndEntwicklung}

I: Habt ihr die Seminararbeit online abgeben müssen und selbst bewerten müssen, oder einfach nur abgeben?

S: (...) {Gestaltung>EntwicklungsfoerderndeEvaluation} Wir haben sie online abgegeben, und dann haben wir uns gegenseitig, wir haben uns dann... Wir hätten uns dann, glaube ich, eine oder drei oder, ich weiß nicht mehr wie viele, Seminararbeiten der anderen durchlesen sollen. (...) und bewerten oder nicht bewerten, weiß ich nicht mehr. {Gestaltung>EntwicklungsfoerderndeEvaluation}

{Gestaltung>Raum} Auf jeden Fall hat das mit dem Durchlesen der anderen bei mir gerade nicht funktioniert, weil: Dazu hätte man... Ich bin immer nur auf die Seite gegangen und habe nur meine Seminararbeit gesehen, und zwar die Möglichkeit gesehen, damit ich meine abgeben kann. Und rechts unten auf der Seite, ganz klein gedruckt, stand dann, war da so ein Feld: "Alle Seminararbeiten oder alle anzeigen". Das habe ich nicht gesehen. (!: Okey.) Deswegen hatte ich das nicht, ja, habe ich mir die anderen nicht durchlesen können. (!: Verstehe.) Das war blöd. {Gestaltung>Raum}

I: Und welche eLearning-Aktivitäten haben dir gut gefallen?

S: Reaktionsblätter... Ja, das Bewerten am Schluss, ja. Die Seminararbeiten der anderen durchlesen wäre auch gut gewesen, wahrscheinlich. Ging aber bei mir gerade nicht, aber wäre auch ganz... Ich habe es dann im Nachhinein gemacht, genau. Nachher ging es dann. Oder war es knapp vorher? Ich weiß nicht, ist schon ein bisschen her. {Gestaltung>EntwicklungsfoerderndeEvaluation}

Ich meine, ja, das war ganz interessant, sich die Seminararbeiten der anderen durchzulesen und zu schauen, was die anderen geschrieben haben. Und am Schluss die Bewertung abgeben vom ganzen Seminar war auch gut. {Gestaltung>EntwicklungsfoerderndeEvaluation}

Kennt man eh schon auf der Uni, dass man immer wieder eine Evaluation machen muss, wie das Seminar war. Bei dem war es halt ein bisschen besser.

I: Gab es Elemente, die du wichtig empfunden hast für deine eigene

Orientierung im Seminar?

S: Dass sie uns immer gesagt hat, was als nächstes kommt, was wir nächste Stunde machen, was dann die nächsten Themen sind, wie so der Plan sein könnte für die nächsten Einheiten.

{eLearning>Orientierung} I: Und auf der Online-Plattform?

S: Ja, da waren die Daten aufgeschrieben. {eLearning>Orientierung}

I: Und du hast, glaube ich, ganz am Anfang gesagt, dass diese eher unübersichtlich war für dich, die Plattform, wenn ich mich richtig erinnere.

S: Ja. Ja. {Gestaltung>Raum} Ich meine, am Schluss dann noch der Konflikt, wie kann ich die Seminararbeiten der anderen lesen, da war ganz rechts unten klein geschrieben: "Alle anzeigen" und das habe ich nicht gefunden. Und bei der Info-Seite, da war auch, glaube ich, das Problem, dass hin und wieder, wenn man gewusst hat: "Ah, man hat das irgendwo gelesen" und man hat einmal hinein geschaut und ganz links sind diese Buttons, mit denen man die Seiten öffnen kann und bei der Info-Seite gab es aber auch einige Links dann woanders hin und andere und... {Gestaltung>Raum} wie war das?

Der R. hat da auch lange gebraucht zum suchen. Da haben wir beide gehattet und haben es gesucht und haben es nicht gefunden. Ja. Ich weiß jetzt nicht mehr genau, was es war. Aber auf jeden Fall war es da eben dadurch recht unübersichtlich.

{eLearning>Orientierung} Informationen waren auf der Info-Seite und waren auf der Plattform oben und da konnte man sich gut daran orientieren, was man machen muss, wie die Seminararbeit ausschauen soll. Genau, da war einiges, glaub ich. Informationen zur Seminararbeit, und dazu, wie man diese am Schluss schreiben soll und welche Möglichkeiten wir haben für die Seminararbeit. Da gab es ja dann zwei Möglichkeiten... {eLearning>Orientierung} Ja, schön langsam kommt es wieder. {Gestaltung>Raum} ... Das haben wir, glaube ich, nicht gleich gefunden: Die Informationen für die Seminararbeit. Weil das war nicht bei der Info-Seite, sondern das war bei der Studierenden-Seite. Das war nicht auf der ersten Info-Seite, sondern das war da unten irgendwo und dann irgendwo weiter... {Gestaltung>Raum} keine Ahnung. Ja.

I: Welche eLearning-Aktivitäten waren deiner Meinung nach förderlich für den Gruppenprozess?

S: {eLearning>Gruppenprozesse} Dass man auch die Reaktionsblätter der anderen lesen konnte. Ich meine, ich glaube, das haben zwar nicht immer alle gemacht und das war immer recht viel manchmal zu lesen. Aber zum Beispiel, der eine, der sich darüber aufgeregt hat, dass er nicht zu Wort kam, hat sich eben in so einem Reaktionsblatt auch darüber beschwert. Und das war dann schon ein Teil der Gruppendynamik, der sich in den Reaktionsblättern abgebildet hat. Und das war dann schon interessant und das war dann sicherlich auch für den Prozess förderlich. Weil, da kommt so etwas raus, und dann kann man... hätte man darüber reden können.{eLearning>Gruppenprozesse} Wir haben eh auch darüber geredet, ja, aber nicht so, dass es dann zu einer Klärung kam, glaube ich. (...) Naja, schon, ich glaube, M. und ich haben ihm gesagt, er soll sich halt mehr zu Wort melden, wenn er möchte. Und er: "Naja, ich kann halt nicht..." naja, bischen so geredet halt, zur Klärung.

I: Und, gab es eLearning-Aktivitäten, die du vermisst hast?

S: {Gestaltung>ZusammenstellungVonELearningKomponenten} Man hätte vielleicht die Reaktionsblätter... bei uns kamen da relativ viel und da hätte man vielleicht noch eigene Rubriken bilden können für Reaktion auf Information der Lehrveranstaltung, also für Stoff, das Themengebiet, und Reaktion auf die Gruppen, auf den Gruppenprozess, Reaktion auf das. Das hätte man vielleicht noch in Rubriken unterteilen können, dann wäre es vielleicht ein bisschen klarer gewesen, weil: Manche wussten dann auch gar nicht, was sie hinschreiben sollen, die haben dann hingeschrieben: "Alles okay. Alles in Ordnung!" Manche haben sich dann nur auf einen Punkt spezialisiert. Manche haben alles irgendwie durchmischt. Da hätte man vielleicht noch mehr machen können. Dann vielleicht zu jeder Rubrik gleich ein Forum machen, wo man sich dann auch austauschen kann und dann nach dem Reaktionsblatt, wenn man es gelesen hat, der anderen dann noch ein bisschen auszutauschen.{/Gestaltung>ZusammenstellungVonELearningKomponenten} Ich meine, das wäre dann viel mehr Arbeit natürlich, ich weiß nicht, ob das...braucht man vielleicht keine Seminararbeit am Schluss machen. Nein, aber es ist eh nicht so ein aufwändiges Seminar im

Vergleich zu anderen, daher hätte man das vielleicht dazu machen können.

I: Sprich, wenn ich das jetzt so richtig verstanden habe, ein bisschen genauer die Reaktionsblätter strukturieren? (S: Mhm.) ...also minimal strukturieren. Und dann da zusätzlich zu den Bereichen, in die sie eingeteilt werden, dann noch kleine Foren zum Austausch, habe ich das so richtig verstanden?

S: Ja... dass man da noch darüber reden kann online. (I: Mhm.) Ja, man kann auch dann im Seminar darüber reden, das ist nicht so... aber, alles mögliche ... vielleicht. Ich meine, unser Forum wurde kaum genutzt, wahrscheinlich hätte das dann auch keiner genützt, aber, ja, das wäre mir gerade als Idee gekommen.

I: Generell betrachtet, unabhängig von dem Seminar: Welche eLearning-Aktivitäten würdest du förderlich finden für so eine Art von Lernen, für so eine Art, wie du sie im Kommunikationsseminar erlebt hast oder erleben konntest?

S: (...) Also, wo man Persönlichkeitsentwicklung und Gruppenprozesse und solche Themen hat, und die dann in einer Online-Plattform unterstützen möchte (I: Ja, genau) und Möglichkeiten schaffen möchte.

{Gestaltung>ZusammenstellungVonELearningKomponenten} Ja, eh so. (...) Ich meine, im Prinzip ist es dann egal, ob man jetzt ein WIKI nimmt oder ob man Moodle nimmt...{/Gestaltung>ZusammenstellungVonELearningKomponenten}

{eLearning>Ungeeignet} I: Chat-Rooms?

S: Nein, würde ich nicht nehmen, nein.

I: Nein?

S: Nein.

I: Warum?

S: Das ist dann wieder ganz was anderes. Das ist dann erstens einmal zu unpersönlich, weil man nicht in Kontakt ist, jeder kann

rein schreiben was er will. Ja, das ist wieder etwas anderes. Bilden sich auch vielleicht einige Prozesse ab, aber das sind Prozesse, die im Computer stattfinden und nicht im Menschen. (I: Mhm.) Vielleicht die Menschen für sich, wenn man sich über etwas aufregt, aber dann gibt man es gleich wieder los und es verändert einen nicht so sehr, als wenn man jetzt wirklich Face-to-Face ist. {/eLearning>Ung geeignet}

{eLearnings>Ung geeignet}: Und wie schaut es aus mit Voice over IP oder mit Video-Telefonie?

S: (...) Ja, das ist ein bisschen besser, aber, ich weiß nicht. (...) So richtig persönlich ist es dadurch auch noch nicht... man sieht halt den anderen, ob er jetzt aufpasst oder ob er jetzt isst. Ich meine, richtig spüren kann man da auch nicht wirklich etwas. Also hat es eher was mit Zuschauen und mit "Big brother watching you" ... ich kann wen anderen beobachten ... und kann so ein bisschen mehr Feedback bekommen, als nur, dass ich sehe, was er schreibt. Ja. Aber man spürt trotzdem nichts, und darum geht es, finde ich. {/eLearning>Ung geeignet}

I: Also unterstützend, wenn ich das jetzt wiederholen darf, waren für dich eher so Sachen wie Reaktionsblätter online, Foren, WIKIS hast du auch gesagt? Sonst noch andere Aktivitäten, die du förderlich finden würdest?

{Gestaltung>eLearningImSchulischenKontext}S:

{eLearnings>VertiefungDurch eLearning}Ja, man könnte noch viele Medien darauf stellen. Ich würde Filme darauf stellen, die noch den Input verstärken, YouTube-Links darauf geben. {/eLearning>VertiefungDurch eLearning}

I: Also Ressourcen?

S: Ja. Das würde ich in der Schule auf jeden Fall machen. {/Gestaltung>eLearningImSchulischenKontext}

I: In der Schule?

S: Ja, wenn ich jetzt schon an das denke. ...eine Aufgabe stellen, ja...das kommt immer gleich (S und I lachen) ...geht fast nicht

mehr ohne, ja. {eLearning>SelbstbestimmtesLernen}Ja, aber auch für die Uni, Ressourcen darauf. Ich meine, brauchen... ist vielleicht nicht so notwendig, aber, weil es ja auch darum geht, dass man es erstellt: sich selbst das sucht und sich selbst damit beschäftigt. {/eLearning>SelbstbestimmtesLernen}

{eLearning>StuetzungEigenerLernerfahrung}Aber vielleicht schadet es da auch nicht, wenn man da Links daraufstellt für Filme, auf Filme verweist oder Videos... ich glaube, es waren eh einige Links bei M. auf der Seite oben für Bücher zum nachlesen. Und sie hat uns auch einiges ausgedruckt. Das Skript habe ich ja auch. Also da waren eh auch einige Ressourcen dabei. {/eLearning>StuetzungEigenerLernerfahrung}

I: Und, ich meine, da haben wir eh schon ein wenig darüber geredet, aber: Welche eLearning-Praktiken findest du geeignet, um selbstbestimmtes Lernen zu fördern? Also, von dir selbst ausgehend.

S: Also nicht, wo ich jetzt eine Aufgabe bekomme, und nicht vorgeschrieben bekomme, ich muss jetzt das durcharbeiten, damit ich die Anwendung oder die Beispiele erfüllen kann, sondern wo ich einfach nur ein Thema bekomme, oder ich suche mir selber ein Thema und bestimme alles selber, wo ich mich orientiere, wo ich mir Informationen suche. Und was dann am Schluss heraus kommt ist auch ganz mir überlassen.

I: Genau, das meine ich.

S: Was wäre da für mich gut? (...)

{eLearnings>Qualifikationskriterien}Hängt vom Thema ab, was man braucht für Werkzeuge. Also wenn man zum Beispiel jetzt in Englisch etwas sucht, dann wäre gut, immer gleich ein Wörterbuch dazu zu haben oder gleich einmal einen Link auf ein Dictionary, wo man gleich die Wörter übersetzen kann. (I: Also wichtig...) Man könnte vielleicht schon für das Thema die Werkzeuge geben, also, wenn man zum Beispiel die englische Sprache hat, könnte man die Wörterbücher dazugeben. (...) {/eLearning>Qualifikationskriterien}

I: Also wichtig ist, wenn ich das so zusammenfassen darf, was du jetzt gesagt hast: Dass die nötigen Werkzeuge da sind, ist wichtig für dich.

S: Ja, das wäre nett. {eLearning>SelbstbestimmtesLernen} Also, wenn es so eine Plattform gäbe, wo man schon die Werkzeuge oben hat und man weiß, man beschäftigt sich mit Englisch, könnte man schon ein paar Sachen, die das ein bisschen vereinfachen, wo man nicht so lange suchen muss. Man kann ja dann noch immer genug selber sich in verschiedene Richtungen belesen, die man möchte. {eLearning>SelbstbestimmtesLernen} (...) In der Gruppe, wo... also, ist das selbstbestimmtes Lernen von der anderen Plattform, wo die andere Plattform eine ganze Gruppe nutzt und jeder sich selbstbestimmt orientiert und lernt (!: Auch.), oder nur ganz alleine?

I: Also ich würde das generell fassen.

S: {eLearning>Gruppenprozesse} In der Gruppe müsste man natürlich Ebenen dafür schaffen, damit die Kommunikation stattfinden kann. Damit man sich mit den anderen austauschen kann, was die anderen so machen, wo man sich an den anderen orientieren kann, falls man ganz ratlos ist. {eLearning>Gruppenprozesse}

I: Okay.

S: Aber nicht so, dass man das von den anderen lesen kann, sondern so dass man bei dem anderen anfragen kann. Also nicht gleich einen Zugriff geben...

I: Aha, also auf die Dokumente des anderen, dass man die anfragen kann und nicht gleich einsieht.

S: Ja.

I: Warum?

S: (...) Es ist unhöflich. Jetzt komm ich mit so etwas daher, moralisch. Nein, es gehört zum... im BSCW zum Beispiel haben wir so etwas, da können wir die Dokumente aller anderen sofort einsehen und speichern und kopieren und alles mögliche. Und im Prinzip schaut die Arbeit dann immer so aus, dass man halt sich alles von allen anschaut und sich dann irgendwie zusammenreimt,

wie das funktioniert hat, wenn man nicht dort war, und das dann selber macht. Zumindest besteht die Möglichkeit, es so zu machen. Ist nicht gut... {eLearning>Gruppenprozesse} und wenn man das von anderen lesen möchte, dann muss man zuerst fragen, es gehört einfach dazu, weil wenn ich etwas reinschreibe, etwas reinstelle in die Plattform, will ich nicht dass es gleich jeder lesen kann. Ich möchte einmal frei daran herum schreiben, daran herumbasteln, auch wenn es einmal ein Blödsinn ist, muss ich die Freiheit haben, dass das nicht gleich jeder lesen kann. Deswegen, vielleicht einen geschützteren Bereich machen. Im WIKI ist es ja, glaube ich, auch so, da kann es ja auch gleich jeder lesen, nicht. Kann man da auch Rechte setzen? Weiß ich jetzt nicht. Ja. Aber, dass man vielleicht so einen Raum schafft, der nicht gleich veröffentlicht ist. Wo wenn der andere Fragen hat: "So, wie machst du das?", man dem dann sagen kann: "Hast du vielleicht Probleme? Na, wo kann ich dir denn helfen?" und dann so ein Austausch ist, wo man auch wirklich miteinander reden muss und nicht nur ein unpersönliches Auf die Dokumente zugreifen gegenseitig. {eLearning>Gruppenprozesse} (...)

I: Welche eLearning-Aktivitäten,... oder magst du da noch etwas dazu sagen, weil, du schaust so.

S: {eLearning>Gruppenprozesse} Ja, na eben ein geschützter Bereich, wo dann der Kanal zur Kommunikation relativ schmal ist, aber dafür: Der muss dann relativ persönlich sein und besser werden, als dass man nur Zugriff hat. {eLearning>Gruppenprozesse} {eLearning>SelbstbestimmtesLernen} Werkzeuge muss man haben, dass man sich in einem bestimmten Bereich gut fortbewegen kann. Vielleicht Ressourcen auch noch, ja. Dass man alle möglichen Links und so,... sich ein bisschen orientieren kann. Ich meine, für die ersten Einführungen, ganz einfach. {eLearning>SelbstbestimmtesLernen}

I: Gibt es eLearning-Komponenten oder -Aktivitäten, die du ungeeignet findest, für einen personenzentrierten... für Lernen, das am personenzentrierten Ansatz orientiert ist?

S: {eLearning>Ungeeignet} Chat und Videotelefonie. Ja. Das ist eben viel zu unpersönlich und es ist nicht so, dass man Empathie entwickeln kann und, dass man den anderen toleriert... es ist oft so,

dass man keine Toleranz mehr hat, und den anderen nicht mehr so akzeptieren kann, weil: man spürt ihn nicht, man spürt nicht, dass da wirklich ein Mensch dir gegenüber sitzt und schreibt halt gleich mal was viel brutaleres rein, was man eigentlich so gar nicht reinschreiben würde, einfach nur veranlasst durch etwas, das einen stört, obwohl einen vielleicht etwas ganz anderes stört. Und der andere nimmt es dann persönlich auf und ist dann sauer (orig.: angefressen) und so kann dann etwas entstehen, das im real life gar nicht entstehen würde. Also... und das zieht dann nachher natürlich lange Diskussionen nach sich: "Hey! Wie hast du das eigentlich gemeint? Wie war das eigentlich" um das dann noch mal ganz zu analysieren, damit dieser Punkt wieder aus der Welt geschafft ist. Das ist mühsam. Deswegen chatte ich auch nicht gerne. Eigentlich gar nicht mehr seit 2 Jahren. {/eLearning>Ungeneignet} (...)

I: Und wie hat sich die Seminarnote ergeben? Jetzt im großen und ganzen, im Kommunikationsseminar? In etwa?

S: Die Arbeit, die wir abgegeben haben, die Reaktionsblätter, die wir geschrieben haben und wie sehr wir uns eingebracht haben. (I: Wie sehr ihr euch eingebracht habt?) Ja,... ich denke, das hat sicherlich auch mitgespielt, wie sehr wir im Seminar bei Gruppenarbeiten mitgearbeitet haben und uns bemüht haben, wahrscheinlich. Ja. Na gut, wenn einer gar nicht geredet hat, kann man den, glaube ich, auch nicht gleich deswegen schlecht benoten: Vielleicht hat er einfach mehr Zeit gebraucht? Also welche Relation, wie genau der Schlüssel war, das weiß ich nicht. Vielleicht hat sie uns das gesagt, aber...

I: Und wie wurde diese Art von Bewertung von dir wahrgenommen oder empfunden?

S: Ja, gut. War schon okay.

{Gestaltung>EntwicklungsfoerderndeEvaluation}I: Auch im Vergleich zu anderen, vielleicht...

S: Auf jeden Fall besser, weil es wurde mehr Rücksicht darauf genommen, wie wir uns eingebracht haben und, dass wir Reaktionsblätter schreiben, dass wir darüber nachdenken. In

anderen Seminaren ist das vollkommen egal, du machst zum Schluss eine Arbeit oder du machst ein Referat und die restliche Zeit sitzt du da und kannst nichts tun. Oder man hat eben die Diskussionen, wo man dann... schon gesagt wird, dass es wichtig ist, dass man mitarbeitet, aber im Endeffekt, glaube ich, merken sich das die Professoren an der Uni auch nicht so. Weil in der Schule kann man es sich halbwegs merken, da hat man wirklich einen besseren Kontakt zu Schülern vielleicht. An der Uni auch, aber... Bei dem Seminar hat man es einfach mehr gespürt, dass darauf Rücksicht genommen wird. {/Gestaltung>EntwicklungsfoerderndeEvaluation}

I: Welche Erfahrungen hast du machen können mit schriftlichen Reflexionen oder mit der Möglichkeit des offenen Feedbacks über die Online-Plattform? Du persönlich? Weil du jetzt sehr oft betont hast, dass das jetzt irgendwie...

S: {eLearning>LernenDurchPersoenlicheReflexion}Vielleicht auch durch das Reaktionsblatt, dass da mehr hängengeblieben ist auch, weil man noch einmal darüber nachgedacht hat und noch einmal darüber schreiben muss. {/eLearning>LernenDurchPersoenlicheReflexion} Wie war die Frage noch einmal?

I: Welche Erfahrungen du dadurch gemacht hast? Durch die Möglichkeit des offenen Feedbacks und die Möglichkeit der schriftlichen persönlichen Reflexion?

S: Erfahrungen, die ich jetzt im Seminar gemacht habe, meinst du, oder die Erfahrungen, die ich dann im allgemeinen Leben, also in sonstigen Lebensbereichen gemacht habe.

I: Für dich. Beides im Prinzip würde mich interessieren.

S: {eLearning>LernenDurchPersoenlicheReflexion}Ja, die Erfahrung, die ich im Seminar gemacht habe, war, dass ich mir mehr gemerkt habe, und, dass ich das ganze bewusster wahrgenommen habe, dadurch, dass ich Reaktionsblätter geschrieben habe, dadurch, dass man das ganze noch einmal bewertet hat und noch einmal, noch mehr reflektiert hat, als man es in Lernseminaren macht, wo man dann am Schluss so eine Abschlussreflexion schreibt.

Dadurch, dass man das kontinuierlich reflektiert hat, hat man sich mehr gemerkt. [\(eLearning>LernenDurchPersoenlicheReflexion\)](#) [\(Auswirkungen>Kommunikationsverhalten\)](#) In meinem sonstigen Leben, ja... Ich habe schon mehr darauf geachtet: Ich habe auch mit meiner Freundin einmal so ein aktives Zuhören probiert, wo sie nichts davon gewusst hat, da haben wir dann so: "Aha! Wie ist das so für dich gewesen?" und halt wirklich in diese Rolle geschlüpft und mal eine Zeit lang aktiv zugehört. Und sie hat das gleich als totale Veränderung wahrgenommen und war... ist gut angekommen und hat toll funktioniert. War lustig. [\(Auswirkungen>Kommunikationsverhalten\)](#) Weil, für mich war das dann mehr ein Spiel, als dass ich es wirklich so mache. Ich habe es nicht ganz so ernst genommen, wie ich es gemacht habe, weil es eben auch das erste Mal war vielleicht. Weil, es ist ja im Prinzip auch eine Übung, das aktive Zuhören ist ja mehr so ein Herausfiltern von einem wichtigen Element. Dialog ist ja eigentlich mehr, dass man das zwar im Hinterkopf bewusst hat, aber dann eben auf den anderen eingeht, aber auch selber etwas redet und selber auch seinen Senf dazugibt, das gehört einfach dazu zum Dialog. (...) [\(eLearning>Qualifikationskriterien\)](#) Es ist wirklich mehr der Inhalt hängengeblieben, als die eLearning-Plattform. Die war eigentlich mehr so ein Mittel zum Zweck. Man hat da das Reaktionsblatt und Möglichkeiten zum online abgeben gehabt. Man hätte genauso gut ein e-Mail schreiben können und hätte genauso gut alles auf einer Homepage haben können. [\(eLearning>Qualifikationskriterien\)](#) [\(eLearning>Rolle\)](#) Also für mich war die eLearning-Plattform nicht so ein wichtiges Element. Das liegt auch daran, dass mein Fokus auch einfach auf Carl Rogers ist und was die Theorie ist. Als PP-Student kommt das eben gleich an ganz anderen Ecken an, gar nicht an der Informatikecke. Also für mich war das eigentlich ein Seminar, das zum Lehramt und zum PP-Studium gehört. Es war gar nicht so Informatik-mäßig mit der eLearning-Plattform. [\(eLearning>Rolle\)](#)

I: Welche Formen, um noch einmal auf die Bewertungsmodalitäten zurückzukommen, generell, welche Formen von Evaluation findest du persönlich förderlich für dich? Also Selbstevaluation, Peer-Evaluation, durch Gruppen, weil du gesagt hast, die Seminararbeit hättest du auch bewerten sollen, oder so Tutor-Evaluation, von der Lehrperson oder von Tutoren?

S: Evaluation, die ich gebe oder die ich bekomme über meine Arbeit?

I: Die du bekommst, sage ich jetzt einmal. Was für dich da am förderlichsten ist, deiner Meinung nach.

S: Am förderlichsten.

I: Mhm. Also so, dass du denkst, du kannst dich dadurch selbst am besten entwickeln, oder, das bringt dir das meiste, sagen wir so.

S: (...) Gut, was kenne ich? Denn ich kenne...

[\(Gestaltung>EntwicklungsfoerderndeEvaluation\)](#) natürlich Evaluation vom Lehrveranstaltungsleiter, vom Professor: Wenn der einmal was dazu sagt, passiert nicht oft, aber hin und wieder sagen die auch etwas dazu, was man da ablieft... eigentlich sehr selten. Wenn man eine Arbeit abgibt, bekommt man eine Note und das war es. Und wenn man eine Noteneinsicht macht, kann man noch ein bisschen darüber reden, aber das mache ich eigentlich fast nie, außer in Mathe einmal, wo ich eigentlich gedacht habe, ich habe das richtig. (...) Ja, bei Referaten kommt das schon hin und wieder, man hat es gut gemacht. Feedback wird da schon auch trainiert. Kommt eben auch erst von Studenten, wenn man ein Referat gehalten hat: Wie es angekommen ist, wie die Sprechgeschwindigkeit war, wie, was weiß ich, die Präsentation war, wie die Folien waren, wie der Inhalt präsentiert wurde. Solche Sachen... Ja, es ist schon gut, von vielen zu hören, wie es angekommen ist, weil, jeder für sich hat ja eine eigene Wahrnehmung und eigene Ansichten die wichtig sind. Und gerade jetzt auch am, gegen Ende des Studiums hat man es auch mit Leuten zu tun, die selber schon gute Vorstellungen haben. [\(Gestaltung>EntwicklungsfoerderndeEvaluation\)](#) Naja... Ich ziehe hier gerade den Vergleich zwischen Anfang des Studiums und Ende des Studiums... ob es am Anfang des Studiums so viel schlechter war, weiß ich jetzt eigentlich auch gar nicht.

[\(Gestaltung>EntwicklungsfoerderndeEvaluation\)](#) Dass die Peer-Evaluation da mindere Qualität gehabt hätte... Weil eben, wenn man da die Evaluation noch besser macht, hat man den Vorteil, dass es auch eine hohe Qualität hat, dass man sich sicher sein kann, das sind jetzt die Normen und die Richtlinien, die wirklich für eine gute Arbeit sind. Wenn es eine Peer-Evaluation ist, sagt jeder auch seine

persönlichen Empfindungen, seinen Wissensstand, den er momentan hat, das ist am Anfang des Studiums halt gerade einmal ein Jahr nach der Matura, und am Ende des Studiums halt schon, doch schon...{/Gestaltung>EntwicklungsfoerderndeEvaluation}

I: Und wie steht da eine Selbstevaluation dazu? Zu den beiden?

S: {Gestaltung>EntwicklungsfoerderndeEvaluation}
Selbstevaluation? Wie ich selber meine Arbeit bewerte? (I: Mhm.) (...) Es übt eigentlich in einer Uni..., jetzt mal so vom äußeren System her, ist es ja egal (orig.: wurscht), nicht. Ich bekomme meine Note, andere Studenten sagen etwas dazu, und wie ich selbst meine Arbeit gefunden habe interessiert keinen. Ja. Da wäre ... mal ... , so etwas einmal einzuführen, stimmt ja. Dass man sich selbst doch mehr ... stimmt, bei der M. war das der Fall, da hat man sich selbst evaluieren müssen. /

{Gestaltung>EntwicklungsfoerderndeEvaluation} Wie war denn das?
{Gestaltung>EntwicklungsfoerderndeEvaluation} Ich habe das sehr (orig.:ur) anstrengend gefunden, mich selbst zu bewerten. Es war schon schwierig, weil es eben sehr selten vorkommt. Man hat keine Übung darin. Und da muss man wirklich sagen, wie man sich eingebracht hat, was hätte man noch mehr machen können. /

{Gestaltung>EntwicklungsfoerderndeEvaluation} Man muss halt irgendwie Vergleiche ziehen damit, was man weniger machen oder mehr machen hätte können. Oder, wie viel mehr hätte da noch gehen können? Aber auch dann natürlich, hätte man mehr Zeit gehabt, hätte man mehr machen können, ja super, aber habe ich deshalb jetzt wenig gemacht? Ich habe mich trotzdem bemüht. Es ist halt irgendwie schwierig. (...)

{Gestaltung>EntwicklungsfoerderndeEvaluation} Es ist sehr schwierig, Selbstevaluation. Vielleicht bräuchte man einen sehr gut ausgearbeiteten, perfekten Leitfaden dafür (S und I lachen), der alle Verhältnisse aufzeigt, alle Vergleiche... Wo man fünf Stunden sitzt und sich dann gut bewertet. /

{Gestaltung>EntwicklungsfoerderndeEvaluation}

I: Und wenn du jetzt diese...

S: Man könnte ein eigenes Seminar machen: "Selbstevaluation - Wie mache ich es richtig?"

I: Und wenn du jetzt diese drei Bereiche herimmst, also Selbstevaluation, Gruppenevaluation und Tutor-Evaluation, welche würdest du jetzt bevorzugen für deine Leistungsbeurteilung? Oder welche Kombination? Oder in welchen Anteilen?

S: (...) {Gestaltung>Leistungsbeurteilung} Tutor-Evaluation ist das, wenn mich der Professor bewertet oder der Tutor...

I: Oder wer anderer...

S: Nein, das sollte dann schon der Professor sein. (S und I lachen)
Weil, wenn es der Tutor ist, dann können es die Kollegen gleich auch sein. (I: Okey.) Das ist ja das, dass wenn eine Person, dann muss es eine qualitativ gute Bewertung sein und eben mit viel Wissen gekoppelt sein, wie es sein sollte. /

{Gestaltung>Leistungsbeurteilung} {Gestaltung>Leistungsbeurteilung}
Natürlich gleich ein ganz anderer Maßstab, als wenn man viele andere nimmt. Dadurch kann sich auch etwas abbilden, wie es im Durchschnitt ankommt, natürlich, bei vielen, aber... der Durchschnitt kann natürlich eine bessere Note, oder schlechtere auch...ja, als die hohe Norm des Professors.... hmmm... Ich glaube, ich würde trotzdem den Professor vorziehen, ehrlich gesagt. Ich bin da doch ein bisschen an der Autorität. /{Gestaltung>Leistungsbeurteilung}
Kommt darauf an, weil, vielleicht am Ende des Studiums ist es vielleicht etwas anderes. Wenn es ein Seminar am Anfang des Studiums ist, da ist es vielleicht wichtig, dass das der Professor macht. Und wenn es dann schon am Ende eines Studiums ist, wo man dann schon davon ausgehen kann, dass die Kollegen allesamt gut sind und wirklich auch gut bewerten können und Feedback schon beherrschen und das nicht persönlich nehmen, wenn irgendwie irgendetwas einem selber nicht gefällt,... jetzt im Seminar war eine, die sich darüber aufgeregt hat, weil irgendetwas... die dürfte anscheinend sehr gläubig sein und so, weil irgendetwas... der Professor hat irgendetwas über Sünde gesagt: "Sünde gibt es eigentlich dann gar nicht." und sie hat sich dann gleich aufgeregt und hat das gleich persönlich in den falschen Hals bekommen. Er hat sie eh gleich beruhigt:"Es war nicht so gemeint." und so. (...)

{Gestaltung>Leistungsbeurteilung} I: Das heisst, wenn ich das so richtig verstanden habe, es geht dir darum, dass Leute, die dich bewerten, gewisse Kompetenz (S: Ja.) auf dem Fachgebiet haben.

(S: Genau, ja.) Und gewisse Kompetenz in der Art, wie man mit jemanden spricht (S: Genau, ja.), wie man Feedback gibt.

S: Ja. Weil wenn dann eben zum Beispiel etwas persönlich genommen wird, das eigentlich gar nicht so persönlich gemeint sein sollte, und der macht das trotzdem, kann das eben sein, weil er keine guten Kompetenzen hat. Beim Professor ist die Wahrscheinlichkeit vielleicht geringer. **{Gestaltung>Leistungsbeurteilung}**

I: Und wieder meine Frage: Wie steht da dazu jetzt im Vergleich deine Selbstevaluation? Weil, die ist ganz unter den Tisch gefallen...

S: Ja.

I: Aha, okay. Bewusst.

S: **{Gestaltung>Leistungsbeurteilung}** Ja. Ich wollte es verstecken. (S und I lachen) Ist sehr schwer, keine Ahnung. Bei mir läuft es immer auf das hinaus, wenn ich Selbstevaluation mache, ja: Entweder ich denke stundenlang darüber nach und zermartere mir den Kopf: Wie war es jetzt wirklich. Oder ich mache es aus dem Gefühl heraus und mache irgendetwas und es ist mir dann eigentlich egal. **{Gestaltung>Leistungsbeurteilung}**

I: Mhm. Also für dich eher nicht so wichtig, wenn ich das so richtig verstanden habe.

S: **{Gestaltung>EntwicklungsfoerderndeEvaluation}** Na, entweder schon wichtig und... und dann wieder schwer und dann wieder: "Nein, so kann man das gar nicht bewerten." Das müsste man dann viel genauer unterteilen und gehört viel genauer betrachtet und alle möglichen... ähm, ähm, alle möglichen Teilaspekte auch betrachtet, alle möglichen Verhältnisse und Situationen genau analysiert, oder man macht es halt irgendwie nach Gefühl schnell fertig. Vielleicht ist es schnell nach Gefühl, ad hoc, auch nicht so schlecht. Dadurch kann sich auch schon das Grobe abbilden, ob man jetzt sich gut bewertet, ob man etwas gutes geleistet hat oder nicht. Ich meine, natürlich hängt es dann davon auf, wie man sich selbst bewertet: Wenn man sich selbst jetzt besser sieht als man eigentlich ist, oder

wenn man sich schlechter sieht als man eigentlich ist, also... eben, das ist das Schwierige, wenn man so etwas dann abschätzen muss. **{Gestaltung>EntwicklungsfoerderndeEvaluation}**

I: Und wie hast du, um wieder auf das Kommunikationsseminar zu kommen, das Zusammenwirken von eLearning und Präsenzeinheit empfinden?

S: **{Gestaltung>RightBlend}** Gut. Gutes Wechselspiel, ja. **{Gestaltung>RightBlend}** **{Gestaltung>BedingungenFuerEngagement}** Das Reaktionsblatt war irgendwie so etwas konstantes, was ich immer machen musste, was jetzt nicht so aufwendig ist, dass man gleich irgendwie, was weiß ich, sehr viel machen muss, oder irgendwas erforschen muss, sondern einfach mal, einfach mal, dass man auf die Plattform geht und ein bisschen etwas schreibt. So ist es immer da. Wenn man Aufgaben bekommt, dann denkt man oft daran: "Nein, ich muss schon wieder! Ich will nicht." und dann ist es gleich negativ besetzt. Wenn man aber darauf gehen muss und etwas hinschreiben muss, irgendetwas, wie es einen gefallen hat, dann ist es etwas positives, eigentlich, für mich: Weil es ist nicht so ein Aufwand jetzt irgendwie eine Aufgabe zu machen, Informationen zu suchen, sondern es ist ganz einfach: schreiben, um das zu reflektieren. Und das ist ja nicht so eine schlimme Arbeit. Also, ich habe es nicht als Arbeit empfunden, eigentlich. **{Gestaltung>BedingungenFuerEngagement}**

I: Und, wie könnte das Erfahrungslernen, das Lernen, wie du es im Kommunikationsseminar erlebt hast, wie könnte das vielleicht noch intensiviert werden? Verstärkt werden? Zum Beispiel...ja.

S: (...)**{Gestaltung>Zeit}** **{Gestaltung>MoeglichkeitenDerVertiefungVonSignifikantemLernen}** Zweimal die Woche das Seminar machen. **{Gestaltung>MoeglichkeitenDerVertiefungVonSignifikantemLernen}** **{Gestaltung>Zeit}**

I: Also die Präsenzeinheit, das war für dich einmal wöchentlich, quasi. (S: Ein mal wöchentlich und...) Und dazwischen hat man diese Evaluierungen gemacht.

S: Genau, ja. Also, ich glaube, es war immer am Donnerstag, und

dann bis Montag hat man die, das Reaktionsblatt schreiben müssen.

I: Und du hast gemeint, dass es relativ ausgeglichen war, zwischen Online- und Präsenzeinheiten.

S: Ja, schon.

{eLearning>VertiefungDurcheLearning}: Und wenn man es intensivieren wollen würde, dann wäre für dich wichtig, dass man zweimal in der Woche so eine Präsenzeinheit macht.

S: Ja. Man müsste dann wahrscheinlich mit dem Reaktionsblatt nachziehen und das auch zweimal machen.{/eLearning>VertiefungDurcheLearning}

I: Ich wollte gerade fragen: Welche Elemente wären dann für dich per eLearning umsetzbar, wenn man es intensivieren würde? Wäre es zum Beispiel auch theoretisch für dich denkbar, dass man nicht eine zweite Präsenzeinheit macht, sondern dafür irgendwelche Online-Blöcke macht, die sich auf das beziehen?

S: Ja, zum Beispiel: {eLearning>StuetzungEigenerLernerfahrung} Am Anfang vom Seminar haben wir ein Plakat gemacht, wo wir Kommunikationsarten aufgezeichnet haben, oder was gute Kommunikation oder schlechte Kommunikation ist oder irgendwie so was. Das hätten wir zum Beispiel auch online machen können. Hätten wir mehr Zeit gehabt für die Gruppendynamik und mehr zum Diskutieren.{/eLearning>StuetzungEigenerLernerfahrung} Natürlich war es aber auch gleich eine Übung, um sich kennenzulernen und einfach nur so etwas ganz lockeres, ohne dass man gleich in so einen Prozess einsteigt, sondern einfach nur mal was präsentiert und mal so... es war halt sanfter, dadurch, dass wir das mit der Präsentation in der Präsenzeinheit gehabt haben. Von mir aus hätten wir gleich auch mit hardcore Gruppendynamik beginnen und Diskussion, und nicht irgendwie am Anfang...

{Gestaltung>MoeglichkeitenDerVertiefungVonSignifikantemLernen} Ja, man könnte vielleicht am Anfang dem vorausgehen lassen, dass man sich einmal online mit dem ganzen Thema beschäftigt, dass man da was machen muss. Einmal die erste kleine Arbeit über Carl Rogers, über die 3 Variablen, dass man sich ein bisschen

auskennt und dann mit dem Vorwissen in die Gruppendiskussion geht und dann erst die Präsenzeinheiten, das könnte man machen.{/Gestaltung>MoeglichkeitenDerVertiefungVonSignifikantemLernen}

I: Und die Gruppendiskussion online oder direkt, präsent?

S: {eLearning>NichtRealisierbarDurcheLearning}Gruppendiskussion soll präsent sein. Vorhin habe ich gesagt, dass man beim Reaktionsblatt Rubriken machen könnte für das Forum und das dann auch im Forum besprechen... ist nicht so gut glaube ich, machen wir es präsent.{/eLearning>NichtRealisierbarDurcheLearning} Keine Ahnung.

{Gestaltung>MoeglichkeitenDerVertiefungVonSignifikantemLernen}: Also du bist eher dafür, dass die Präsenzeinheiten, wenn man sie verstärken wollen würde, eher da verstärkt werden sollen, im präsentieren, wenn ich das so richtig verstanden habe.

S: Ja. Also Gruppendiskussion... (I: Wobei du gemeint hast, dass man theoretisch) ...Theorie kann man auch online machen, ja. {/Gestaltung>MoeglichkeitenDerVertiefungVonSignifikantemLernen}

{Gestaltung>TheoriePraxis}: Die Theorie, quasi, die könnte man eher online lassen.

S: Ja. Dann hätte man mehr Zeit für die Gruppendynamik und mehr Zeit für Übungen, dem aktiven Zuhören und so.{/Gestaltung>TheoriePraxis}

I: Und wenn du jetzt so einen Kurs gestalten würdest, einen personenzentrierten Kurs für die Uni, wie weit würdest du den online gestalten?

S: {Gestaltung>ZusammenstellungVonELearningKomponenten}Die Theorie könnte man eigentlich online stellen.{/Gestaltung>ZusammenstellungVonELearningKomponenten}

I: Also, du würdest die Theorie online bearbeiten lassen...

S: {Gestaltung>TheoriePraxis}Eben vielleicht vorher, damit man dann mit dem Wissen... vielleicht am Anfang eine Arbeit schreiben

lassen über, was weiß ich, zwei Seiten oder so was, wo man halt etwas zusammen kopiert und das ein bisschen in eigenen Worten zusammenfasst... was die wichtigen Carl Rogers Variablen sind, dann vielleicht noch bestimmte Themen, wie aktives Zuhören, rausholt, oder so was oder, was sind Gruppendynamiken, oder, was ist gute Kommunikation, was ist schlechte Kommunikation, einfach freihand, ohne irgendwelche Informationen rauszusuchen, ...das irgendwie vorher machen lässt auf der Online-Plattform, und dann erst die Präsenzeinheit startet und, dann erst, mit dem Beginn, dass wir eben kurz durchbesprechen, was man macht, und dann eben Gruppengespräche und Kommunikation beginnen./

Gestaltung>TheoriePraxis}

I: Und welche Elemente, also eLearning-Elemente, würdest du für so einen Kurs jetzt besonders geeignet finden?

S: **{Gestaltung>ZusammenstellungVonELearningKomponenten}**
Reaktionsblatt ist super, also das hat mir gut gefallen, das, würde ich auch sagen, dass das weiterhin verwendet werden soll./

Gestaltung>ZusammenstellungVonELearningKomponenten}

I: Und andere, die vielleicht nicht im Kurs waren?

S: (...) **{Gestaltung>ZusammenstellungVonELearningKomponenten}**
Mehr Information auf die Seite geben, also mehr Ressourcen. Dass man online noch mehr Hilfestellungen bekommt, was man online suchen könnte zu dem Thema. Da irgendwelche Videos oder Filme auch noch verlinken wäre gut, würde mir gefallen./

Gestaltung>ZusammenstellungVonELearningKomponenten}

I: Okay.

S: **{Gestaltung>ZusammenstellungVonELearningKomponenten}** Oder Gruppendynamiken, Gruppen... vielleicht gibt es irgendwelche YouTube-Filme von Gruppen oder,... die sich dann beschimpfen oder so was..../

Gestaltung>ZusammenstellungVonELearningKomponenten}

I: So Encounter-Gruppen Meetings

S: Jaja. Dass man so was auch reinstellt und sieht, wie es auch

sein kann. Dann geht man vielleicht auch mit einem anderen Gefühl in die Gruppendiskussion und erlebt das dann auch anders, wenn man solche Beispiele hat.

I: Und welche Elemente könnten absolut nicht auf der Webplattform verwirklicht werden von so einem Kursinhalt?

S: (...) **{eLearning>Ungeeeignet}** Ich bin gegen Chat. **{eLearning>Ungeeeignet}**

{Gestaltung>RightBlend} I: Also die Gespräche, diese Gesprächssituation, die könnte nicht online stattfinden.

S: Allgemein könnte man das schon machen. Ich meine, für Schule oder so etwas kann ich mir schon vorstellen, dass man auch einen Online-Chat macht und so was. Aber gerade vielleicht bei einem Kommunikationsseminar könnte man probieren, die Kommunikation zur Gänze in der Präsenz zu machen und Information zur Gänze online. Ist jetzt vielleicht ein Gedanke, wäre also meine Idee./

Gestaltung>RightBlend}

I: Und wie viele Präsenzeinheiten würdest du vorschlagen? Also eher Blocktermine, reguläre wöchentliche Treffen? Was würdest du da bevorzugen? Wie hoch... wie viele Stunden?

{Gestaltung>Zeit} S: Zwei mal die Woche, 3 bis 4 Stunden. Mit einer großen Pause dazwischen, dann hat man so einen ersten Teil, einen zweiten Teil. Ja, machen wir 3 Stunden oder, ja, 4 Stunden, ist eineinhalb Stunden mit einer halben Stunde Pause... hat man eineinhalb Stunden Gruppendiskussion, dann eine halbe Stunde Pause und dann wieder Gruppendiskussion.

I: Zwei Mal die Woche?

S: Zwei Mal die Woche. Ein Mal die Woche ist realistisch. Zwei Mal die Woche ist doch...

I: Also eher reguläre wöchentliche Treffen.

S: Ja. Man muss ja daran denken, dass es nicht das Hauptanliegen ist. Ich meine, natürlich wäre es gut, das zwei Mal die Woche...,

also ich glaube, das wäre fein, aber vielleicht sollte man es... Ich meine, es studiert ja jeder etwas, es ist ja nicht so, dass man nichts zu tun hat. Also ist ein Mal die Woche wahrscheinlich realistischer. **Gestaltung>Zeit**

I: Also reguläre wöchentliche Termine, und du hast gesagt, vielleicht 3 Stunden präsent. Okay.

S: Ich glaube, so haben wir es eh gehabt, oder so ähnlich. Waren es 3 Stunden?

I: Und welche Aspekte von so einer Lernerfahrung, wie du sie im Seminar erlebt hast, wären für die Lehrer/innenausbildung empfehlenswert? Also generell. Das ist ja eigentlich von Informatik aus gewesen, und... zum Beispiel, du hast gewisse Selbstbestimmungsmöglichkeiten gehabt in dem Seminar, nehme ich an; Oder, wie weit schätzt du es ein, wie empfehlenswert es ist, so etwas wie das Auseinandersetzen mit dem eigenen Erleben oder mit dem Erleben anderer? Für die Lehrerinnenausbildung. Der Kontakt mit den anderen?

S: **Gestaltung>FoerderlicheAspekteFuerLehrerausbildung** Ich meine, grundsätzlich auf jeden Fall wichtig. Weil es darum geht, wie man mit anderen Menschen umgeht, und das ist einfach die Grundlage dessen, was einen sozialen Beruf, wie der Lehrerberuf, ausmacht. Weil ohne... Ja, das ist die Grundlage, das muss da sein. Und wenn... daran muss man auch arbeiten, ich meine, nur weil es die Grundlage ist, heisst das nicht, dass das bei jedem da ist. Man muss auch daran arbeiten, man muss auch das professionalisieren. **Gestaltung>FoerderlicheAspekteFuerLehrerausbildung**

I: Wenn ich das zusammenfassen darf: Für dich ist das die Grundlage für so einen sozialen Beruf wie den Lehrerberuf und das ist etwas, das man nicht einfach als gegeben hinnehmen sollte, sondern professionalisieren sollte.

S: **Gestaltung>ThemengebieteLehrerInnenausbildung** **{Gestaltung>FoerderlicheAspekteFuerLehrerausbildung}** Ich meine, ich weiss nicht, ob Gruppendiskussionen jetzt das beste Mittel dazu sind, das überlege ich gerade... aber ja, wahrscheinlich. Es ist

einmal ein Mittel und es ist auf jeden Fall was, was wirkt, was gut ist und wo man mit anderen Menschen... ja, es ist halt doch noch immer etwas anderes, eine Gruppendiskussion, als das, wie man mit Schülern umgeht. Aber da sieht man halt wenigstens das, wie man mit anderen Kollegen umgeht, den Bereich hat man damit einmal abgedeckt. Weil wie man dann noch mit Schülern umgeht ist ja dann wieder etwas anderes, weil da ist ja dann die Hierarchie da, die einfach gegeben ist. Also das ist nicht wirklich, dass man da etwas eins zu eins übernehmen kann, sondern da ist schon ein bisschen eine Differenz. Da könnte man vielleicht noch andere Übungen einführen, um den Umgang mit Schülern zu verbessern. **Gestaltung>FoerderlicheAspekteFuerLehrerausbildung** **Gestaltung>ThemengebieteLehrerInnenausbildung**

I: Und welche Themenkreise wären das für dich, die in so einem personenzentrierten Seminar zur Lehrerinnenausbildung unbedingt angesprochen werden sollten?

S: **Gestaltung>ThemengebieteLehrerInnenausbildung** Es sollte dann eigentlich schon ziemlich genau um die Praxis gehen. Wie man sich dann in Konferenzen mit anderen Lehrern verständigt, wie man sich mit anderen Lehrern verständigt, wenn es um Schüler geht, wenn es um Probleme mit Schülern geht, wie man sich da verhält und wie man auf den anderen eingeht. Dass man, wenn ein Lehrer etwas erzählt: "Ja, der Hans in der Klasse, der hat wieder gestört!", dass man dann dem anderen zuhört und fragt: "Na, was hat dich denn gestört?", darauf eingeht zum Beispiel, und nicht darauf sagt: "Ja, bei mir auch. Und da hat er das gemacht." und dann wieder den Fokus auf sich lenkt, zum Beispiel. Dass man auch wirklich diese Situationen rausnimmt und die in so einem Seminar zur Lehrerausbildung dann genau analysiert. Und dann natürlich auch, wie man mit den Schülern umgeht, wobei das noch um einiges komplexer ist, weil es eben so... entweder man hat viele Schüler oder man hat wenige Schüler, da gibt es viele Variablen, die sehr unbestimmt sind... welche Schüler man hat, in welchem Landeskreis man ist, ob man jetzt am Land ist, ob man in der Stadt ist, ob man viele Ausländer hat oder wenige, ob man Schüler, die gut sind, oder die schlecht sind, ob man jetzt Mädels oder Burschen hat, da kommt viel dazu, was man einfach nicht vorher sehen kann. Deswegen ist es schwierig, glaube ich, da irgendwelche Paradebeispiele herauszunehmen, die man dann analysieren kann.

Aber, man sollte vielleicht irgendwie trotzdem den Rahmen..., man soll trotzdem etwas machen, auch wenn es schwierig ist. [{Gestaltung>ThemengebieteLehrerInnenausbildung}](#)

I: Also den Umgang der Lehrperson im Klassenzimmer...

S: [{Gestaltung>ThemengebieteLehrerInnenausbildung}](#) Vielleicht, sagen wir, wenn man zum Beispiel Tests zurückgibt. Das wäre eine typische Situation. Wie sagt man den Schülern, dass der Test gut war, wie sagt man, dass er nicht gut war? Wenn man eine ganze Stunde dafür verwendet, dass man den Test zurückgibt, kann man ja bei jedem Schüler kurz stehenbleiben und mit dem kurz reden. Das sind zum Beispiel Gespräche, die könnte man professionalisieren, da ist individualisierter Kontakt zum Schüler da. [{Gestaltung>ThemengebieteLehrerInnenausbildung}](#)

[{Gestaltung>TheoriePraxis}](#): Also, wenn ich das jetzt so richtig verstanden habe: Praktische Bereiche ansprechen und auf die nachher eingehen. Etwa in bestimmten Situationen.

S: Und von da so worst case, best case Modelle vergleichen. [{Gestaltung>TheoriePraxis}](#)

I: Mhm. Okay. (...) Das wäre eh die nächste Frage gleich gewesen: Wie hoch sollte die Integration praktischer Elemente in so einem Seminar sein? Also zum Beispiel, was man sich auch vorstellen könnte, so etwas wie, dass man eine Schule besucht, oder, dass man mit einer Schule zusammenarbeitet, oder, dass man zum Beispiel Lehrer einlädt ins Seminar, oder, dass man Schüler einlädt ins Seminar...

S: [{Gestaltung>TheoriePraxis}](#) Schüler einladen ins Seminar fände ich eine gute Idee.

I: Schüler einladen?

S: Ja.

I: Und mit denen zusammenarbeiten, oder sprechen...

S: Ich meine, praktische Elemente, würde ich sagen: Die Grundlage

wäre eben wahrscheinlich, dass man sich die Beispiele anschaut und das vielleicht auch durchspielt in einem Rollenspiel oder so... praktisch. Und die Beispiele analysiert. Wäre nicht so praktisch...

I: Wäre nicht praktisch, aber du würdest es wichtig empfinden, dass man diese analysiert.

S: Mhm. Praktisch wäre dann, dass man ein Rollenspiel macht. Das ist dann zwar trotzdem so eine Simulation, aber das wäre etwas. Aber es geht ja um die Praxis. Also, es soll nicht um die Theorie gehen, sondern es sollte eher um die Praxis gehen, weil in der Lehrerbildung ist es vielleicht nicht so wichtig, dass jeder Lehrer Carl Rogers kennt, oder, na ja, vom Namen her vielleicht schon, aber dann genauer, wie es aussieht, ist vielleicht nicht so wichtig. Also zuerst einmal die Theorie weniger machen (...) und vielleicht eher so als Training auffassen. Als Training dafür, dass man den Schülern zuhört. Und wenn man die Situationen rausholt und rausfiltert, wo man die Möglichkeit hat, zum Beispiel Tests zurückgeben, und, ich weiß nicht, mir fällt jetzt nichts noch dazu ein, wenn wer an der Tafel steht und Referat gehalten hat, dann das Feedback. Da ist auch so etwas. Ich meine, natürlich schränkt man sich auf ein Feld ein, was viele Problematiken aufwirft, weil wenn da ein Schüler kommt und eine Entschuldigung hergibt, und man sieht, dass der Drogen nimmt oder sonst irgendwelche Sachen passieren in der Klasse, die nicht so toll (orig.: leiwand) sind... dafür sollte es andere Seminare vielleicht auch geben. Ja. [{Gestaltung>TheoriePraxis}](#)

I: Wie meinst du, andere Seminare?

S: [{Gestaltung>ThemengebieteLehrerInnenausbildung}](#) Krisenintervention. So etwas. Das sollte man vielleicht in eigenen Seminaren behandeln und nicht in einem Seminar, wo es wirklich um die personenzentrierte Kommunikation geht. Dass man das auch klar und offen trennt. Weil, sonst könnte man ja sagen, machen wir gleich ein bisschen personenzentrierte Therapierichtlinien, wie man dann mit denen redet, und sagen wir, dass... das muss man klar trennen, Krisenintervention, was man machen kann als Lehrer. Weil, das ist ja dann was, wofür wir nicht professionalisiert sind. Ich glaube, in Krisensituationen dann mit Verständnis und Empathie und Akzeptanz zu kommen kann auch der falsche Weg sein. Dann heisst es, zu handeln und an die

richtigen Stellen weiterleiten. {/

Gestaltung>ThemengebieteLehrerInnenausbildung}

{Gestaltung>ThemengebieteLehrerInnenausbildung}I: Also in einem personenzentrierten LehrerInnenseminar eher auf die Unterrichts- oder die Lernsituation eingehen, weniger auf Krisen.

S: Ja.

I: Und auf die Kommunikation in diesen Situationen.

S: Ja. {/Gestaltung>ThemengebieteLehrerInnenausbildung}

I: Okey. (...)

S: Also eher auf das, was eigentlich den Beruf ausmacht, und nicht das, was dann... wo Probleme auftreten können, wenn ein Kind auf der Strasse lebt

I: Zum Beispiel auf didaktische Themen eingehen. (S: Ja.) Und wie weit würdest du eLearning-Komponenten für so ein LehrerInnenausbildungsseminar einsetzen? Wie umfangreich?

S: Kann man ruhig viel machen. {Gestaltung>RightBlend}Man hat eh wenig Zeit für Präsenzeinheiten, und Studenten machen eh auch viele andere Sachen. Und da kann man ruhig etwas machen, dass man jede Woche ein Reaktionsblatt schreibt und auch seine Hausübungen macht. Zum Beispiel herausucht, und Analysen durchführt...

I: Welche Analysen?

S: Von Beispielen, die es in Schulsituationen gibt. Zum Beispiel Tests zurückgeben. Dass man das dann noch einmal analysiert und das dann jede Woche abgeben muss und solche Sachen. {/Gestaltung>RightBlend}

I: Also so Analysen von Rollenspielen, die man im Seminar spielt, oder zum Beispiel, dass man sich selber auch etwas überlegt?

S: {Gestaltung>TheoriePraxis}

{Gestaltung>ThemengebieteLehrerInnenausbildung}Analysen die man selber... das war eine gute Idee, ja. (I: Ach so.) (S und I lachen) Ich dachte eher nur mal so Analysen, allgemein irgendetwas analysieren, irgendwelche Beispiele analysieren, aber ja, man kann die nehmen, die man im Seminar gemacht hat, die Rollenspiele analysieren oder man kann dann auch welche aus der Praxis nehmen, die man sich vorstellt. Ich glaube, ich dachte eher an die. {/Gestaltung>ThemengebieteLehrerInnenausbildung}

Gestaltung>TheoriePraxis}

I: Okey.

{Gestaltung>TheoriePraxis}S:

{Gestaltung>ThemengebieteLehrerInnenausbildung}Oder Stoffgebiet: Theorie zusammensammeln und etwas theoretisches über das Gebiet, über Carl Rogers, kann man dann auch auf der Online-Plattform machen, also das... {/Gestaltung>ThemengebieteLehrerInnenausbildung}

I: Mhm. Also das theoretische auf der Online-Plattform. Und was macht man präsent?

S: Na, da würde ich nicht zu viel... man kann zusätzlich noch ein bisschen Theorie mehr machen auf der Online-Plattform, zu den Analysen, zu dem, dass es eigentlich alles um die Praxis und um dieses Training... Ja, Theorie sollte im Seminar, präsent, schon auch dabei sein. Nicht so, Online-Plattform Theorie und das andere nur Training, sondern Theorie sollte schon auch dabei sein, nur nicht in dem großen Ausmaß, dass man sich jetzt so gut auskennen sollte... Dass einer weiß, warum das Training so ist und warum das wichtig ist und warum das gut ist. Eh vielleicht so wie wir es bei M. gemacht haben, in dem Ausmaß. {/Gestaltung>TheoriePraxis}

I: Also in etwa so, wie es in dem Kommunikationsseminar gemacht wurde, das würdest du für so ein Seminar ganz passend finden.

S: Ja.

I: Okey. Und für so etwas wie das Kommunikationsseminar, da würdest du eher vorschlagen, dass die Theorie auf der Online-Plattform ist und Gespräche präsent. Okey. Und... Wirst du in

deiner zukünftigen, oder voraussichtlich zukünftigen Unterrichtspraxis eLearning-Elemente einsetzen?

S: Ja.

I: Und in welchen Bereichen?

S: {Gestaltung>eLearningImSchulischenKontext}Aufgaben, die Materialien online stellen, ich meine, das ist das ganz grundlegendste. Materialien online stellen und Ressourcen darauf geben, die die Schüler dann abrufen können ist einmal das einfachste. Und dann natürlich eben auch, dass man Aufgaben darauf geben kann, dass man online etwas bearbeitet. Meinst du in Informatik oder PP? Beides wahrscheinlich. {/

Gestaltung>eLearningImSchulischenKontext}

I: Beides.

S: {Gestaltung>eLearningImSchulischenKontext}Ja. In Informatik natürlich viel mehr. Da kann man mehr darauf eingehen. Da kann man dann wirklich etwas machen. Da kann man die Seiten eben besser erstellen, dass man da wirklich Übungen macht. Da kann man... dann auch in Chats mit den Schülern weiter arbeiten, falls im Wahlpflichtfach eben Bedarf da ist oder dann auch für Matura oder so als Vorbereitung, falls jemand maturieren will. Kann man ja fächerübergreifend. Da kann man viel machen. Da kann man auch dann genau darüber, ich meine, das kann man in der Präsenzeinheit auch machen, aber, ein Forum haben, wo man dann besprechen kann, was man nächste Stunde macht oder welche Themen. Wenn ein Schüler gerade irgendetwas tolles (orig.: leiwand) findet, und das möchte er gleich nächste Stunde als Vorschlag bringen, kann er es schon einmal in die Plattform hineinstellen und sagen: "Hey, das Programm funktioniert leider noch nicht." oder "Ich habe da ein Problem." und das hineinstellen und das kann man dann alles dann zu einem gewissen Zeitpunkt besprechen. Nicht so, dass es dann dazu ausartet, dass man als Lehrer rund um die Uhr vor der Plattform sitzt und sich um die Fragen der Schüler kümmert. Das sollte es auch nicht sein. Da muss man aufpassen. So, dass man praktisch eine Sprechstunde einrichtet, in der man dann das ganze beantworten kann. {/Gestaltung>eLearningImSchulischenKontext}

{Gestaltung>PersonenzentrierterInformatikUnterricht}I: Und kannst du dir vorstellen, in einer Informatik-Unterrichtsstunde personenzentriert zu handeln?

S: Ja. (...)

I: Wie zum Beispiel?

S: Wenn jemand ein Problem hat... Es muss ja nicht immer um etwas persönliches gehen. Es kann ja auch natürlich um das Dritte gehen, um den Computer, etwas zur Informatik. Wenn jemand ein Problem hat, dann höre ich ihm zu, ich meine, das ist so eine Grundbasis für Umgang mit Schülern. Wenn jemand ein Problem hat: "Das funktioniert nicht." dann höre ich ihm zu und versuche, das Problem zu akzeptieren und das Problem zu tolerieren und mich da hineinzu fühlen, warum das so nicht funktioniert hat. Ich meine, das ist ja ganz was grundlegendes, also werde ich auf jeden Fall... {/

Gestaltung>PersonenzentrierterInformatikUnterricht} Wenn jemand mit persönlichen Problemen kommt, ist es dann wieder etwas anderes, ob man dann da auch... kommt darauf an, welche Probleme. Also, wie gesagt, Krisenintervention ist dann wieder etwas anderes. Ja.

I: Dankeschön für das Gespräch.

S: Okey, cool.

Interview B

I: Also, der erste Teil befasst sich damit wie weit jetzt dieses Seminar auf dich jetzt irgendwie ... gehabt hat und ich wollte dich auch fragen wie du dieses Setting im Kommunikationsseminar erlebt hast? Also so die räumliche Gestaltung, zeitliche Gestaltung, die ...?

S: Ja, für mich war das eigentlich jetzt nicht so viel neues. Ich war zu meiner Schulzeit schon politisch aktiv und da haben wir auch öfters Seminare gehabt, insofern war das alles sehr zu erwarten für mich eigentlich.

I: Inwiefern?

S: **{Gestaltung>Raum}** Also ich habe nicht damit gerechnet, dass es jetzt irgendwie ein Vortrag wird, wo einer vorne steht und die anderen dasitzen und schlafen, sondern das Ganze eher offen wird, auch mit diesen eher offenen Anordnungen von den Sesseln, was ich somit ... falls ich mich jetzt richtig erinnere und das hast du eigentlich fast immer bei den Kommunikationsseminaren, haben wir dann noch auf der so gehabt. **{Gestaltung>Raum}**

I: Also du bist das einfach sehr gewohnt von früher, weil du politisch in Seminaren also so offene Struktur erleben konntest ...

S: Genau. Weil da machst du ja auch Kommunikationssachen oder generell Sachen sind einfach in den offenen Strukturen.

I: Ähm, und wie hast du das jetzt erlebt, was, wie hast du das wahrgenommen? Wie stehst du dazu?

S: **{Gestaltung>BedingungenFuerEngagement}** Ich find es eigentlich interessant aber wenn man es zu viel hört wird's auf jeden Fall öd, weil irgendwann lehnt dich dann einfach zurück. Ich will einfach nur da sitzen und mir die Sachen anhören (lacht), also es gehört glaub ich irgendwie so ein „Misch-Masch“ einfach dazu. Also solche Sachen cool und interessant, wenn es nicht nur solche Sachen sind und nicht zu viel wird, weil sie sind halt natürlich auch aufwändiger. Du bist dann auch persönlich glaub ich einfach mehr gefordert weil du dich nicht so genau einbringen sollst dann ... und so Sachen.

Und du brauchst da glaub ich auch Phasen wo du einfach nur da sitzen kannst und vielleicht mal weniger Aktivphasen hast, die Möglichkeit muss es halt auch geben glaub ich. **{Gestaltung>BedingungenFuerEngagement}**

I: Was hat dir jetzt dieses Seminar persönlich gebracht? Oder überhaupt generell diese Seminare bei denen du so einen offenen Zugang, eine offene Strukturierung erleben konntest, haben dir die persönlich was gebracht?

S: Was mir die persönlich gebracht haben...
{Auswirkungen>Kommunikationsverhalten} Ja also grad bei Kommunikation find ich doch praktisch weil du das auch noch ein paar Mal trainieren kannst und so und vielleicht einmal auch deine Schüchternheit ablegen kannst quasi, also meine ... da hab ich nachher einfach weniger Probleme auf Leute zuzugehen, weniger Probleme auch vor größeren lauten Mengen zu reden oder so was, also das baut einfach Hemmschwellen auch ab. **{Auswirkungen>Kommunikationsverhalten}**

I: Konkret jetzt wie weit du das Seminar erleben konntest von der R. M., wie weit ist das ... dieses Seminar irgendwie was für dich gebracht?

S: Also das selber eigentlich dann nicht mehr wirklich viel, weil die meisten Sachen die wir da gemacht haben, wo ich dort war halt schon bekannt waren für mich.

I: Was waren das für Sachen, die dir schon bekannt waren?

S: Ich glaube in der 1. Einheit, da haben wir eher so Theoriesachen gemacht, die ich dann natürlich auch schon durchgemacht haben, öfters, auf anderen Seminaren. Ich weiß gar nicht mehr in der 2. Einheit, (...) ist schon wieder so lange her (lacht).

I: Okey.

S: Ja auf jeden Fall das theoretische war halt schon bekannt, wo wir da diese Flip-Charts glaub ich ausarbeiten haben müssen und insofern war es dann halt, ja..., eine Auffrischung quasi (lacht).

I: Mmh, Okay.

Nimmst du jetzt Kommunikationsbereiche deutlicher war als vorher?

S: Seit dem Seminar konkret?

I: Ja, seit dem Seminar konkret und dann wieder generell, also beides.

S: {Auswirkungen>Kommunikationsverhalten}Also seit dem Seminar konkret eigentlich nicht mehr, aber die Seminare im Generellen haben mir an und für sich schon geholfen, auch Sachen besser einzuordnen. Vor allem, wie gesagt ich unterrichte auch 2 Stunden und bin in den Ferien auch als Betreuer aktiv und da hilft es halt schon wenn du jetzt ungefähr einschätzen kannst was jetzt los, also gerade wenn man mit Kindern, zu tun habe, ist es so, dass es oft Situationen gibt wo Kinder zum Beispiel nicht wissen, wie sie jetzt mit der Situation umgehen sollen (I: Mmh) und da jetzt dann zum Beispiel noch einzuschätzen „Okay, wenn er jetzt was sagt, sagt er das weil, ja weil er mich sonst nicht mag oder sagt er das weil ihm grad die Situation vollkommen überfordert, also in dem Bereich ist es glaub ich schon sehr wichtig. {/

Auswirkungen>Kommunikationsverhalten}

I: Welche Rahmenbedingungen müssen deiner Meinung nach gegeben sein wahrscheinlich, damit sich so etwas wie Selbstaktivitäten einer Gruppe ereignet, oder so was, also so Eigendynamik wo die Themen von der Gruppe gefunden werden?

S: {Gestaltung>BedingungenNichtDirektiveGruppenprozesse} Rahmenbedingungen, ich glaub was recht wichtig ist, ist das Ganze am Anfang einmal aufgelockert wird weil normalerweise, also gerade im Studium hast du das Problem, das Leute im Seminar sitzen und sich wahrscheinlich nicht kennen oder du hast Kleingruppen die sich halt gemeinsam angemeldet haben. Das heißt, in dem Zusammenhang ist glaub ich am Anfang einmal wichtig irgendwas zur Auflockerung zu machen, da gibt's eh relativ viele Spielchen und so. {/Gestaltung>BedingungenNichtDirektiveGruppenprozesse}

{Gestaltung>BedingungenNichtDirektiveGruppenprozesse}I: Also dass sich die Teilnehmer besser kennen lernen?

S: Genau. Die dürfen glaub ich meiner Meinung auch ein bisschen (bissl) kindisch oder blöd sein, halt einfach damit diese Barrieren abgebaut werden und nicht irgendwie jeder von Anfang an mal da sitzt und denkt „Ah... ich frag mich wer sind diese Leute, was denken die über mich“ sondern quasi einmal in die Stimmung rein kommst mit „Ja... es ist jetzt eh nicht so schlimm und jeder macht blöde Sachen und ich brauch mich da nicht fürchten...“, weil ansonsten wird's dann recht schwierig wenn sich jeder dauernd denkt „Ah... soll ich das jetzt sagen oder soll ich es nicht sagen“. {/Gestaltung>BedingungenNichtDirektiveGruppenprozesse}

{Gestaltung>BedingungenNichtDirektiveGruppenprozesse}I: Also Spielchen am Anfang machen, damit irgendwie so Furcht abgebaut wird?

S: Genau. Und dann, ja, muss man halt schauen wies den Leuten generell im Seminar geht, das heißt hauptsächlich darauf schauen wie die Leute drauf sind. Ich mein, blödes Beispiel jetzt, aber wenn am Vortag grad Ball war und du hast am nächsten Tag in der Früh eine Seminarereinheit wirst nicht erwarten können, das die Leute viel mit tun, weil sie halt mit ihrem Körper beschäftigt sind, sozusagen (lacht). Ich mein inwiefern dass du es dann weißt ist halt auch immer schwierig. Oder was ich auch schon oft erlebt hab sind halt so so genannte Aufwärmspiele, wo man halt ein bisschen körperliche Aktivität auch hat und ja das halt einfach die Klassenaktivitäten anregt und die Leute nicht wegschlafen. {/Gestaltung>BedingungenNichtDirektiveGruppenprozesse}

I: Also sozusagen, der Lehrveranstaltungsleiter sollte da Spiele initiieren (S: Mmh) am Anfang ...?

S: {Gestaltung>BedingungenFuerEngagement}Also wenn er merkt, dass die Leute wirklich wegschlafen, dann macht es halt keinen Sinn sonst. (I: Mmh) Weil dann die Motivation glaub ich auch nicht so da ist jetzt privat etwas mitzumachen. Mhh. bzw. was ich auch schon erlebt hab ist das die Partizipation dadurch verhindert wird (lacht), dass die Diskussion nicht richtig in Gang kommt. Das heißt wenn der Lehrveranstaltungsleiter zwar Fragen stellt und die Leute dann anfangen zu diskutieren und er dann aber gleich mit seiner Meinung rein, dann ist es glaub ich auch eher ein Killer für Partizipation. {/Gestaltung>BedingungenFuerEngagement}

S: Bedeutend für mich ...?

I: Du kannst es auch wieder generell sehen und wie es im Seminar war.

S: {Gestaltung>BedingungenFuerEngagement}Also was mich normalerweise sehr stark motiviert, auch in dem Seminar, ist halt, dass ich eine Person bin die eigentlich gerne was ich weiß mit anderen auch teilt und meine Ansichten auch teile und eigentlich auch gerne Sachen von mir auch preisgebe ... also ...ja (lacht). {/Gestaltung>BedingungenFuerEngagement}

I: Und was waren da jetzt..., hast du da Möglichkeiten gesehen, dass du dich eingebracht hast?

S: {Gestaltung>BedingungenFuerEngagement}Ja, z.B. in der ersten Einheit wie wir das Flip-Chart gestaltet haben, habe ich eben auch versucht meine Sicht der Dinge darzustellen, das war ja glaub ich auch eher so ein allgemeines Thema „Was verstehen wir unter ...“ ich weiß nicht mehr was aber ich glaub so etwas in der Richtung (...) ich halt irgendwie auf allen Seiten glücklich gemacht haben, ja (lacht) Weil das war jetzt so, da kann ich einerseits Sachen einbringen die ich vielleicht schon weiß und andererseits Sachen wo ich halt jetzt kein Wissen in dem Sinn hab aber halt es so meine. {/Gestaltung>BedingungenFuerEngagement}

I: Mmh. Mmh.

S: Ja.

I: Das heißt dir hat beides irgendwie zugesagt (S: Mmh.), auf einer Seite dein Wissen einzubringen und andererseits deine Einstellungen einbringen zu lassen. Okey.

S: {Gestaltung>ThemengebieteLehrerInnenausbildung}Aber ich glaub dass ist ja grad im Lernbereich, etwas was die Leute eh haben sollten, dass sie quasi ihre Erfahrungen auch weiter geben. {/Gestaltung>ThemengebieteLehrerInnenausbildung}

{Gestaltung>BedingungenFuerEngagement}I: Also dieser Erfahrungsaspekt da ... wichtig ... ist, also dass du deine

I: Und, dass dann z. B. eine Gruppe eigene Themen findet und ohne Lehrveranstaltungsleiter z. B. so was behandelt, ist so etwas für dich vorstellbar oder eher, oder sollte das eher der Lehrveranstaltungsleiter immer so etwas initiieren?

S: {Gestaltung>BedingungenNichtDirektiveGruppenprozesse}Das kommt auf den Rahmen an. D.h. du brauchst halt auf jeden Fall irgendwie ein Team, also nur Leute zusammen zu stecken und sagen „macht irgendwas“ da wird glaub ich nix raus kommen, d.h. es sollte schon irgendwie ein Team klar sein, bevor sich die Leute halt treffen. Das kann natürlich, also es muss jetzt kein Lehrveranstaltungsleiter sein, der das Ziel bekannt gibt, aber planlos darauf los arbeiten funktioniert glaub ich nicht. {/Gestaltung>BedingungenNichtDirektiveGruppenprozesse}

I: Und dass der Plan aber in der Gruppe entwickelt wird?

S: {Gestaltung>BedingungenNichtDirektiveGruppenprozesse}Kann man auch machen, wobei es halt dann die Frage ist, in welche, also, ich glaub, man muss grundsätzlich schon irgendwie einen Grund(...) haben, wenn man ... Das heißt wenn ich jetzt sage ich, ... als Team, wir wollen was machen zu, keine Ahnung „Wie gehe ich mit schwierigen Schülern um“, wobei es jetzt schon sehr konkret ist, oder wenn du es allgemeiner hast – du willst was zu Pädagogik machen, ist auch Okey. Aber ich glaub ganz ohne Rahmen von vorne (vorn) herein wird's glaub ich eher problematisch, weil die Leute da auch nicht wissen mit welchen Erwartungen sie rein gehen. {/Gestaltung>BedingungenNichtDirektiveGruppenprozesse}

I: Und, wie war das jetzt, von dir ... bezogen auf dieses Kommunikationsseminar, aber ich weiß nicht ob du diese Phase noch erlebt hast oder ob sie überhaupt da auch stattgefunden hat, aber, dass ihr mitbestimmen konntet mit den Themen, also welche Themen jetzt behandelt werden im Seminar.

S: Na, da war ich nicht mehr dabei glaub ich.

I: Okey. Welche Bedingungen waren bedeutend für dich, das du dich eingebracht hast, also dass du partizipiert hast?

Erfahrungen mit anderen teilen konntest.

S: Genau. Und vielleicht auch diskutieren und austauschen was andere für Erfahrungen gemacht haben ist halt auch immer wieder interessant. [{/Gestaltung>BedingungenFuerEngagement}](#)

I: Hatte dieses Seminar Einfluss auf deine Kontaktaufnahme mit anderen?

S: Das Seminar im Speziellen eigentlich nicht. (lacht)

I: Und generell gesehen?

S: Generell gesehen waren es glaub ich eher Seminare, die ich eben im Bereich meiner politischen Tätigkeit gemacht habe, auch in letzter Zeit beim VSSÖ für den ich jetzt ... wir halt auch über diese Sachen so wie gehe ich auf Leute zu, wie verbinde ich sie an einem Gespräch, eher das in der Richtung.

I: Wenn du jetzt bereit bist darüber zu erzählen, aber du musst nicht, hat dieses Seminar oder auch wiederum generell gesehen diese Seminare die du da gemacht hast irgendwie Einfluss darauf wie du jetzt in Beziehungen bist, also bist du jetzt z. B. in Beziehungen offener gegenüber anderen?

S: [{Auswirkungen>LernerfahrungDurchKommunikation}](#)Das ist wiederum sehr schwer einzuschätzen aber ich glaube die ganzen Seminare haben mir schon sehr viel gebracht, persönlich. Einfach weil du ja bei den Seminaren in Kontakt bist, einfach weil du auch, weil es einfach für mich auch irgendwie eine gute Erfahrung ist quasi zu sehen, dass ich mich öffnen kann vor anderen auch gefahrlos und es eigentlich in dem Bereich (...) bzw. es mir auch Selbstsicherheit gibt, dass ich sage Okay, ich kann halt dann kommunizieren mit den anderen auch und wenn es auch größere Mengen sind und ich brauch mich da jetzt nicht verstecken oder so was. Also ich glaub persönlich hat es mir echt viel gebracht die ganzen Seminare allgemein.[{/Auswirkungen>LernerfahrungDurchKommunikation}](#)

I: Also ... Selbstsicherheit hast du gesagt und dass man sich nicht verstecken braucht.

S: Mh. [{Gestaltung>ThemengebieteLehrerInnenausbildung}](#)Das ist halt extrem wichtig, weil die meisten Leute haben halt, was ich vor allem bei Kindern sehr oft sehe ist dass die Leute Angst haben vor anderen zu sprechen zum Beispiel, sei es bei Referaten oder sei es jetzt bei Reden oder was auch immer, wobei diese Angst halt in den meisten Fällen sehr unbegründet ist weil es ja schon de facto eine große Portion Mut dazu gehört sich raus zu stellen und etwas zu sagen und du brauchst quasi jemand noch mutigeren damit er dich an den Pranger stellt draußen und deswegen passiert halt das auch recht selten.[{/Gestaltung>ThemengebieteLehrerInnenausbildung}](#)

I: Welche Auswirkungen hat die Erfahrung in diesem Seminar oder eben auch generell gesehen auf deinen weiteren Verlauf deines Studiums? Also jetzt im Bezug zum Beispiel darauf im Umgang mit Studienkollegen, in der Zusammenarbeit bei Projekten zum Beispiel oder eben bei Referaten oder möglicherweise auch beim Lernen für Prüfungen und ganz allgemein gesehen vielleicht sogar beim Finden deines eigenen Weges im Studium?

S: [{Auswirkungen>Studium}](#)Also das Referat ... das Seminar jetzt speziell halt nicht mehr wirklich aber früher hat es mir schon viel gebracht glaub ich weil grad wenn ich vergleich wieviel Aufwand die Leute in Referaten und so was setzen. So halt jedes Mal wenn irgendwer sagt ein Referat ... dann freu ich mich halt weil das ist halt quasi automatisch eine gute Note mit für mich relativ wenig Aufwand, normalerweise. Ansonsten im Studienverlauf kaum muss ich sagen.[{/Auswirkungen>Studium}](#)

I: Also in der Zusammenarbeit mit anderen zum Beispiel?

S: Also in der Zusammenarbeit mit anderen ... schwer einzuschätzen. [{Auswirkungen>LernerfahrungDurchKommunikation}](#)Also ich glaub was mir schon was gebracht hat in den ganzen Kommunikationsseminaren ist halt dass ich sehr gut mit den meisten Menschen auskomme. Also ich hab halt bis jetzt echt wenig Menschen entdeckt wo ich sage mit denen will ich nicht zusammen arbeiten und das bringt halt dann schon was weil du dich da halt sehr wenig einschränkst bzw. auch den Mut hast dann zu fragen wenn irgendwas ist und Kontakt aufzunehmen.[{/Auswirkungen>LernerfahrungDurchKommunikation}](#)

Auswirkungen>Zukunfts-tätigkeitImBildungsbereich}</>
{Gestaltung>ThemengebieteLehrInnenausbildung}

I: Mhm. Also es ist sehr wichtig dass du einen Rahmen, den Rahmen absteckst mit dem du, in dem du (...) mit den Jugendlichen oder Kindern?

S: Genau.

I: Und inwieweit hast du da den Zusammenhang mit den Kommunikationsseminaren?

S: {Auswirkungen>Zukunfts-tätigkeitImBildungsbereich}</>Ja da geht's wiederum sehr viel um das Selbstvertrauen glaub ich auch und dass du halt einfach von deiner Rolle her bewusst bist die du hast oder die Position die du im Klassenraum rein passt. </>
Auswirkungen>Zukunfts-tätigkeitImBildungsbereich}

I: Okay.

S: {Auswirkungen>Zukunfts-tätigkeitImBildungsbereich}</> Dass du halt nicht in der Ecke stehst und zuschaust wenn was passiert sondern auch glaub ich den Mut haben musst dich auch einfach in den Mittelpunkt zu stellen. </>

Auswirkungen>Zukunfts-tätigkeitImBildungsbereich}

{Gestaltung>FörderlicheAspekteFürLehrerausbildung}</>: Also dass du mehr, das was du jetzt gesagt hast, mehr deine Rolle im Klassenzimmer erkennst?

S: Genau. Also ich glaub dass schlechteste was dir passieren kann ist wenn du dich irgendwie ins Abseits stellen lässt sozusagen.

I: Und dafür können eben diese Kommunikationsseminare behilflich sein?

S: Genau. </>{Gestaltung>FörderlicheAspekteFürLehrerausbildung}

I: Inwiefern? Inwiefern helfen sie, dass man dann die Rolle die man im Klassenzimmer spielt besser wahr nimmt oder spielt oder hat oder ist?

I: Also dass du den Mut halt aufbringst, dass du in Kontakt kommst mit anderen und dass du ...ehm

S: {Auswirkungen>Kommunikationsverhalten}</>Bzw. bei Pädagogikseminaren merkt man es dann halt auch wo halt wirklich Leute zusammen gewürfelt werden wo du halt dann auch kein Problem hast und dich ... Ecke setzt, sondern halt einmal mit irgendwem sprichst und fragst „Ja, wie ist es so?“ oder „Wie kommst du dazu? Oder wenn du zum Beispiel ...</>
Auswirkungen>Kommunikationsverhalten} (beiden lachten).

{Auswirkungen>Kommunikationsverhalten}</>: Also dass man da quasi offener mit den ... zugeht auf die anderen.

S: Eher sag ich einmal. </>{Auswirkungen>Kommunikationsverhalten}

I: Wenn man jetzt einmal deine zukünftige oder möglicherweise zukünftige Tätigkeit als Lehrer sieht, hat es dir für diese Tätigkeit etwas gebracht, diese Seminare oder eben speziell dieses Seminar?

S: {Gestaltung>ThemengebieteLehrInnenausbildung}

{Auswirkungen>Zukunfts-tätigkeitImBildungsbereich}</>Generell auf jeden Fall würde ich sagen. Weil grad bei Lehrerdasein geht es ja darum dass du kommunizierst mit den Kindern, ich glaub dass das Lehrerdasein hat auch sehr sehr viel mit Gruppendynamik zu tun, d. h. du musst einfach, es muss irgendwie ganz am Ende im Klassenraum stehst das du nicht irgendwie Teil der Gruppe von Kinder bist sondern du bist der Leiter, der auch den Rahmen vorgibt. Das ist halt glaub ich sehr wichtig, auch wenn das jetzt vielleicht für ungeübte Ohren ein bisschen negativ klingt und irgendwie sehr machtfaberisch aber de facto schätzen es erstens die Kinder meiner Erfahrung nach auch sehr wenn sie einen geregelten Rahmen haben und zweitens ist es für dich als Person sonst sehr mühsam wenn du nicht den Rahmen vorgibst. Also ich merk es vor allem wie ich jetzt die 2 Stunden übernommen hab würde ich nächstes Mal viele Sachen anders machen, mir zum Beispiel am Anfang viel mehr Zeit nehmen eben diesen Rahmen abzustecken. Das merk ich halt jetzt, das hab ich am Anfang nicht gemacht, daher ist es jetzt manches Mal schwierig. (lacht) Weil man es halt dann im Nachhinein machen muss.</>

viel dass du halt klar mit den Kindern auch kommunizieren kannst. {/Auswirkungen>ZukunftsTätigkeitImBildungsbereich}

I: Mhh. Darf ich da auch gleich nachhaken? Was meinst du damit, es kommt stark auf die Persönlichkeit an?

S: {Auswirkungen>ZukunftsTätigkeitImBildungsbereich}Ich glaube, also meine persönliche Überzeugung ist, dass Lehrpersonen einerseits absolut authentisch sein müssen, d. h. irgendwas Rollenspiel oder Sachen runter schlucken ist glaub ich der falsche Weg, sondern ganz wichtig ist wenn dich was stört, dann sagen und auch sagen „Das stört mich jetzt! Hörst du bitte auf damit.“ bzw. halt dann auch den Mut aufbringen dass man reagiert. Und Persönlichkeit ist halt deswegen einfach wichtig weil du ja irgendwie mit den Kindern arbeiten sollst und nicht irgendwie die Kinder arbeiten und du stehst irgendwo am Rand und bist irgendwie nicht Teil dieser Gruppe. De facto ist es halt so, besonders ist der Unterstufe, dass du halt die Schülerinnen und Schüler leitest. Das hängt einfach von der Persönlichkeit ab. {/Auswirkungen>ZukunftsTätigkeitImBildungsbereich}

{Gestaltung>ThemengebieteLehrInnenausbildung}: Ja. Also wie du das machst? Das ist diese Leiterfunktion? Hab ich das so richtig verstanden?

S: Genau. Also es gibt jetzt auch nicht irgendwie so das ist richtig und das ist falsch glaub ich aber du musst einfach auch deinen Weg finden und deinen Platz nehmen im Klassenraum.

I: Also quasi, darf ich es so formulieren – „du selbst sein im Klassenzimmer in deiner Leiterfunktion“?

S: Genau. {/Gestaltung>ThemengebieteLehrInnenausbildung}

I: Also ich weiß nicht wie weit du das jetzt mitbekommen hast in diesem Kommunikationsseminar aber, oder wie du dieses Klima, wie hast du dieses Klima wahrgenommen dort, also soweit du es halt miterlebt hast? Um darauf noch einmal zurück zu kommen.

S: {Gestaltung>BedingungenNichtDirektiveGruppenprozesse}Also bei dem Tag wo ich dabei war, war es halt wiederum sehr

S: Ist – trifft es glaub ich besser.

{Gestaltung>FoerderlicheAspekteFuerLehrerausbildung}Es hilft dir glaub ich dahin gehend, dass du dich einfach besser auch einklinken kannst wenn jetzt irgendwas passiert, d. h. was halt einfach manchmal passiert ist dass komische Sachen passieren im Klassenzimmer, sei es jetzt irgendwelche zwei haben einen Streit oder was auch immer. Dann hast du (...) mit Kommunikationsseminar glaub ich die bessere Möglichkeit mich einzuklinken und quasi wieder Herr der Lage zu werden sozusagen oder Frau der Lage. {/Gestaltung>FoerderlicheAspekteFuerLehrerausbildung}

I: Mhh. Okay.

S: {Gestaltung>ThemengebieteLehrInnenausbildung}Und schlecht ist dann bei so einem Beispiel wenn du quasi zuschaust was da jetzt Komisches passiert und nichts machst. Weil dann besteht halt die Gefahr das Sachen eskalieren oder sie dich halt nicht mehr ernst nehmen und dann auf dir herum reiten und whatever. {/Gestaltung>ThemengebieteLehrInnenausbildung}

I: Also dass du quasi den Mut bringst dass du da, dich da in einer Weise einbringst, die halt für dich angemessen ist.

S: Genau.

I: Also hab ich das richtig verstanden?

S: Mhh.

I: Okay.

S: {Auswirkungen>ZukunftsTätigkeitImBildungsbereich}Also vielleicht noch als Nachtrag, der Punkt ist ja, wenn du dir überlegst hat er, de facto der Lehrer oder die Lehrerin, die Kontrolle oder die Verantwortung im Klassenraum vor allem, hat aber eigentlich real gesehen wenig Möglichkeiten. D. h. de facto hört es, hören bei einer Klassenbucheintragung deine pädagogischen Maßnahmen im Klassenraum auf. Oder das was (...) halt. D. h. da kommt es einerseits echt viel auf die Persönlichkeit an und andererseits echt

interessant weil am Anfang waren halt so diese Einzelpersonen da und keiner redet mit irgendwem und wartet halt bis die Leitung rein kommt und es hat sich dann aber mit der Zeit halt aufgelockert einfach weil am Anfang haben die Leute was über sich erzählen müssen glaub ich, was halt schon mal ein sehr großer Schritt ist, weil wenn jeder einmal was sagen muss, dann gibt jeder was von sich Preis und gibt damit was von sich her und macht sich dadurch auch angreifbar und dadurch dass aber jeder was hergibt gibt's quasi so, ab dem Moment gibt's quasi diese Gruppe, wo du sagst du hast jetzt irgendwas Gemeinsames, jeder weiß irgendwas vom anderen. Du hast jetzt nicht irgendwie dieses Individuum das in der Ecke ist und das niemand bemerkt, sondern halt ja. [{Gestaltung>BedingungenNichtDirektiveGruppenprozesse}](#) Insofern war es halt einfach interessant auch da wieder reinzukommen.

I: Also ... Individuum das in der Ecke ist sondern alle sind irgendwie

S: [{Gestaltung>BedingungenNichtDirektiveGruppenprozesse}](#) Also du hast es halt glaub total in dem Sinn halt sehr stark gemerkt, dass am Anfang vielleicht diese Einzelpersonen und Kleingruppen da waren und in dem Moment wo wir halt gearbeitet und Sachen preisgegeben haben sind halt die Leute sich näher gekommen. [{Gestaltung>BedingungenNichtDirektiveGruppenprozesse}](#) Ja.

I: Und würdest du jetzt z. B. Maßnahmen setzen wenn man es jetzt wieder auf die Lernsituation bezieht und so eine Art Klima zu ermöglichen? In Lernsituationen, z. B. eben im schulischen Alltag.

S: [{Gestaltung>ThemengebieteLehrerInnenausbildung}](#) [{Auswirkungen>ZukunftsigeTätigkeitImBildungsbereich}](#) Ich würde es grundsätzlich begrüßen, auch da mehr zu machen, was glaub ich meiner Meinung nach ein Problem von Schule momentan ist in Österreich ist das es einfach irre stressig ist. Also du hast de facto diesen Lehrplan, du musst den Inhalt durchbringen und also ich merk es jetzt vor allem bei mir relativ stark, weil ich habe eine unverbindliche Übung übernommen für 2 Stunden, wo es darum geht, dass die Schülerinnen und Schüler die ECDL-Schein machen und die ersten zwei Monate ist aber fast nix passiert weil eben die LehrerIn die das machen hätte sollen wegen ihrer Schwangerschaft eben nicht anwesend war. Und da merkst du es halt schon sehr

stark, da fehlt dir dann einfach die Zeit und auch wenn ich manches Mal denke, z. B. in der letzten Stunde habe ich mir gedacht, eigentlich wäre es vielleicht sinnvoller gewesen auf diverse Störfriede um so mehr einzugehen aber es ist halt die Frage wieviel Zeit du opfern kannst und willst. Und das ist halt glaub ich das was momentan am eklatantesten auffällt im Schulsystem, mir zumindest. [{Auswirkungen>ZukunftsigeTätigkeitImBildungsbereich}](#) [{Gestaltung>ThemengebieteLehrerInnenausbildung}](#)

I: Also diese Zeitstruktur dass das irgendwie nicht angemessen ist.

S: Genau. Also ich habe im Vergleich dazu auch meine Tätigkeit als Betreuer jetzt in Sommerlagern und so und dort ist das einfach so angenehm weil wenn was ist kannst du dir einfach Zeit nehmen und das ist einfach super praktisch. (lacht).

[{Gestaltung>ThemengebieteLehrerInnenausbildung}](#) I: Und wenn ich das so zusammenfügen darf, du vermisst irgendwie diese Möglichkeit in der Schule jetzt weil da immer Stress ist weil da irgendwie soviel Stoff durchzubringen ist und irgendwie wenig Möglichkeit scheint für so persönliche Gespräche.

S: Genau. Oder Soziales, in der Klasse auch. Ich mein überleg einmal selbst an deine Schulzeit, wann hast du Zeit gehabt um über die Probleme in der Klasse zu reden oder so. [{Gestaltung>ThemengebieteLehrerInnenausbildung}](#) (lacht)

I: Welche Relevanz kommt diesem Kommunikationsseminar, im Vergleich zu andere oder wieder generell eher im Vergleich zu anderen

Lehrveranstaltungen der Universität zu? Also gleiche Relevanz oder geringere Relevanz oder höhere Relevanz?

S: [{Auswirkungen>Relevanz}](#) [{Gestaltung>TheoriePraxis}](#) Also geringere Relevanz würde ich nicht sagen, weil ich glaub eben dass grad im Lehrberuf Kommunikation sehr wichtig ist. [{Auswirkungen>Relevanz}](#) Ja in dem Sinn ist halt die Frage auch in Hinblick auf die Pädagogik, die meiner Meinung nach viel zu theoretisch ist für einen praktischen Gebrauch nachher, inwiefern

man da nicht das Ganze ein bisschen überdenken könnte. *{Gestaltung>TheoriePraxis}*

I: Inwiefern, inwiefern das zu überdenken, weil du hast gesagt die Theorie ist nicht so brauchbar für die Praxis? Hab ich das so richtig verstanden? (S: Genau) und dass man das vielleicht so ... oder wie ...

S: *{Gestaltung>TheoriePraxis}* Ja also wenn man halt generell mal sagt wir machen die Pädagogik z. B. praxisnäher, dass man dann da die Kommunikation nämlich auch als Teil der Pädagogik sieht. *{Gestaltung>TheoriePraxis}*

I: Jetzt würde ich dich gerne fragen über ... learning oder eLearning, inwiefern eLearning-Aktivitäten in diesem Kommunikationssseminar zur Anwendung kamen und da wollte ich eben fragen welche Rolle spielt nun diese eLearning-Komponenten in diesem Seminar?

S: Dazu kann ich jetzt glaub ich nicht mehr viel sagen, ich weiß nur da haben wir irgendwie auf eLearning-Plattformen antworten müssen und Stellung nehmen müssen zu anderen, oder?

I: Mhh. Irgendwie so.

S: *{Gestaltung>eLearningImSchulischenKontext}* Ja, meine persönliche Einstellung zu eLearning ist eher skeptisch weil ich es persönlich einfach nicht mag, einfach aus dem heraus weil ich lieber lerne von Leuten die irgendwie vor mir stehen und mit denen ich persönlich interagieren kann als mit eLearning-Plattformen. Wofür ich es praktisch finde ist rein zum Onlinestellen von vielleicht Aufgaben, Angaben oder Skripten oder was auch immer. Aber so reines eLearning finde ich eher mühsam und mag es eigentlich überhaupt nicht. Will das auch eigentlich meinen SchülerInnen und Schülern nicht antun. *{Gestaltung>eLearningImSchulischenKontext}* (lacht)

{Gestaltung>eLearningImSchulischenKontext}! Aha, du bist, also du machst Informatik (S: Genau) willst aber eLearning nicht deinen Schülern antun?

S: Mhh, genau. (lacht)

Also wie gesagt so zum Bereitstellen von Infos ja aber so zum ... und macht das und das durch bin ich ein absoluter Gegner davon eigentlich. *{Gestaltung>eLearningImSchulischenKontext}*

I: Warum?

S: *{Gestaltung>BedingungenFuerEngagement}* Also ich kenn es aus meinen persönlichen Erfahrungen, ich glaub man lernt einfach besser wenn man die persönliche Interaktion mit einem Menschen hat, weil man dann auch besser drauf eingehen kann und weil es glaub ich auch mehr Spaß macht und einfach reizvoller ist auch. *{Gestaltung>BedingungenFuerEngagement}*

I: Gibt's eLearning-Aktivitäten deiner Meinung nach die persönliche Lernerfahrung fördern? ... unterstützen?

S: *{eLearning>SelbstbestimmtesLernen}* Von einem pädagogischen Standpunkt gesehen wahrscheinlich ja oder ziemlich sicher ja weil es auch diverse Lerntypen gibt. Es wird wahrscheinlich auch sehr viele Leute geben die besser mit eLearning zurechtkommen, insofern weil es wahrscheinlich am besten auch möglichst ... damit auch jeder sich irgendwie was rauspicken kann was ihm jetzt gefällt (orig.: daugt). *{eLearning>SelbstbestimmtesLernen}*

I: Und wurden die eLearning-Aktivitäten in dem Seminar konkret für dich als förderlich erlebt?

S: Von mir wurden sie eigentlich gar nicht erlebt. (lacht)

I: Welche eLearning-Aktivitäten würdest du generell möglicher Weise förderlich finden für so ein Lernen aus Erfahrung? Also du hast ja gesagt u hast Erfahrungen ausgetauscht mit anderen und da hast dich eingebracht und gibt es eLearning-Aktivitäten die deiner Meinung nach förderlich sind zum Thema Lernen oder die das unterstützen können, generell? Du hast eh schon glaub ich vorher ein bisschen darüber geredet.

S: Ja, das ist eine interessante Frage, weil ich werde wahrscheinlich

einmal meine Diplomarbeit über ... Game-based-Learning ... schreiben, also in der Richtung, wo natürlich auch ...

{Gestaltung>eLearningImSchulischenKontext}wo ich eine sehr starke Zukunft sehe ist wie gesagt in Bereichen von Materialien weil das halt einfach wirklich praktisch ist oder von Aufgaben, also das merke ich immer wieder auf der Uni, das ist dann einfach Okey. Da muss ich das erledigt haben und du hast einfach jede Zeit zum Nachfragen und was ich in der Schule auch einsetzen ist für Übungsmaterial eigentlich hauptsächlich, d.h. so Quizsachen und so etwas, weil das hat halt meiner Meinung nach den Vorteil, dass es halt von überall aufrufbar ist, d.h. die Leute können auch zuhause sich was anschauen wenn sie wollen und mit freier Zeiteinteilung zum Aneignen von absolut neuem Stoff find ich es eher mühsam muss ich sagen und ich glaub auch die Kinder, was meine Erfahrungen jetzt so sind. Also ich hab es teilweise auch mal versucht, so zuerst ein paar, drei, vier Sätze Anleitungen zu schreiben und dann halt das ganze durchzuführen praktisch, was dann auf die Response gestoßen ist „Muss ma das alles lesen“ (beide lachen). Das war halt ungefähr soviel Text ja (S zeigt I die Textlänge mit Hand).

I: (lacht) Okey, also eine halbe Seite A5.

S: Genau so ungefähr.://{Gestaltung>eLearningImSchulischenKontext}

{eLearning>Ung geeignet}I: Kannst du z. B. irgendwelche, so was wie Voice- und IP- Technologien oder Chatrooms vorstellen als unterstützend für so Erfahrungslernen?

S: Wenn es sich nicht vermeiden lässt, ich mein ... (lacht)

I: (...) Ob so z. B. ein persönlicher Austausch möglich wird?://{eLearning>Ung geeignet}

S: {eLearning>NichtRealisierbarDurchELearning}Ja, ja eh klar, wobei ich sehe es halt grad so im Kontext ... dass du da ja eh den persönlichen Austausch im direkten Gespräch hast und den würde ich eigentlich immer noch bevorzugen. Also gerade in Anbetracht dessen, dass naja in der Schule, besonders in der Unterstufe noch einen pädagogischen Aufträgen haben der über Voice oder IP

eigentlich nicht so zu erfüllen ist bzw. sozialer auch nicht so gut funktioniert übers Internet wie es in einem Klassenraum z. B. der Fall ist.://{eLearning>NichtRealisierbarDurchELearning}

I: Welche eLearning-Praktiken findest du geeignet um selbst bestimmtes Lernen zu fördern?

S: Welche eLearning-Praktiken ich geeignet finde um selbst bestimmtes Lernen zu fördern?
{eLearning>SelbstbestimmtesLernen}Wikipedia (lacht). Na also ich mein Wikipedia ist z. B. eine von den Ressourcen die echt häufig verwendet werden, wenn du jetzt dringend Fakten-Wissen brauchst z. B. Was halt grad im Internetzeitalter sehr praktisch ist, auch im Informatikunterricht, dass du einfach sagst, du brauchst jetzt irgendein Faktum über irgendwas und kannst dann sehr schnell auf Wikipedia nachschauen.://{eLearning>SelbstbestimmtesLernen}
{Gestaltung>ThemengebieteLehrerInnenausbildung}Ich glaub für soziale Komponenten wird es sehr schwierig da irgendwas zu finden, wie ich eh schon gesagt hab, ich halt es für unglaublich wichtig dass Kinder auch lernen müssen miteinander umzugehen und auch Probleme beseitigen lernen müssen, die so entstehen im Klassenraum. Das ist nämlich eine interessante Frage weil ich hab ja auch mal die Diskussion über so Modulsysteme und so und quasi in der amerikanischen High School haben sie das System dass du quasi eine (...) und dann jede Stunde bei einem anderen im Unterricht sitzt, hat den Vorteil dass sich quasi jeder aussuchen kann was er gerne möchte, hat halt den Nachteil dass du den Klassenraum auflöst und damit quasi diese soziale Zwangssituation, auch wenn das jetzt negativ klingt aber auflöst. Woraus aber die Leute sehr viel lernen können glaub ich auch.://{Gestaltung>ThemengebieteLehrerInnenausbildung}

I: Also dass das Auflösen eben ... Präsenz quasi von so Klassenstrukturen?

S: {eLearning>NichtRealisierbarDurchELearning}Ja sie lernen glaub ich dadurch dass sie in Klassenstrukturen sind weil dadurch kannst du halt nicht deinen Problemen aus den Weg gehen, sondern du hast einfach Leute die du magst in der Klasse und Leute die du nicht magst in der Klasse und du musst aber mit allen umgehen lernen. ... vollkommen auflöst hast du halt das Problem, dass du

vielleicht Leuten, mit denen du nicht gut kannst einfach aus dem Weg gehst und dadurch halt auf der sozialen Ebene viel verloren geht.

I: Und eLearning kann dass da irgendwie in der Weise möglicher Weise hilfreich sein?

S: Also ich glaub auf der Ebene eher weniger, weil da geht's halt sehr viel um Interaktion, darum dass Probleme entstehen und wie sie halt gelöst werden. **{eLearning>NichtRealisierbarDurcheLearning}**

I: Und welche eLearning-Praktiken findest du passend für ein Lernkonzept ... auslöst ...

S: Okey das waren jetzt viele Wörter und ich hab keine Ahnung (lacht).

I: Also welche eLearning-Aktivitäten findest du passend für ein Lernkonzept, das eben so eine Art Erfahrungslernen fördert? Selbst bestimmtes Lernen oder so, ganzheitliches Lernen?

S: Schwierig. Schwierig. Schwierig. Muss ich jetzt darauf antworten? Nein oder? (lacht)
Ich weiß es nicht ich kann mir jetzt sehr schwer was vorstellen darunter spontan, ich glaub da müsste ich mich mehr in die Materie einlesen vorher.

I: Nein, na einfach so ein Lernen, das halt selbst bestimmt ist und Lernen das neben dem ... Inhalten auch noch die soziale Komponente z. B. mitfordert.

S: **{eLearning>FeedbackUndEntwicklung}** Ja was da glaub ich noch am ehesten hingingt sind halt so Forumaktivitäten im sozialen Bereich, da passiert auch manches Mal viel soziales, aber auf einer ganz komischen Ebene, was ich so das Gefühl hab **{eLearning>FeedbackUndEntwicklung}** (lacht).

I: Inwiefern auf einer ganz komischen Ebene?

S: **{eLearning>FeedbackUndEntwicklung}** Komische Ebene insofern, dass man im Forum halt jetzt irgendwie nicht so einen echten

Namen hat sehr oft sonder halt so einen Fake-Namen und das halt teilweise Leuten hilft, die normaler Weise eher schüchtern sind, sich da vielleicht auch mehr zu öffnen, weil sie halt quasi nicht selbst reden oder so, sondern mit ihrem Pseudonym. Auf der anderen Seite hast du im Forum natürlich auch diese Formalstrukturen, was auch recht interessant ist, d. h. du hast einfach dadurch wie Foren programmiert sind einen Moderator und mit dem Moderator eine fix vorgegebene formale Person die du sonst vielleicht nicht hast, die sich sonst vielleicht erst durch soziale Sachen, also Langstreitigkeit oder so hervorheben würde, wo du auf Foren aber die Möglichkeit hast da eben von vorne herein irgendwelche Positionen festzulegen. **{eLearning>FeedbackUndEntwicklung}**

I: Also Foren findest du möglicher Weise geeignet für so eine Art eLearning?

S: Mhhh. **{eLearning>Gruppenprozesse}** Ich find es auf jeden Fall einmal interessant. Also ich kenne vor allem auch ein paar Foren und da ist auch immer interessant zu beobachten wer jetzt diese Leute sind (lacht) die sich dauernd streiten sag ich mal. **{eLearning>Gruppenprozesse}**

I: Okey, ich würde jetzt gerne noch den Bereich Evaluation anscheiden. Ich weiß auch wieder hier nicht ... wie ... , also das wäre die Frage die ich dir stellen wollte als nächstes. Also wie hat sich die Seminarnote zusammengestellt?

S: Also ich hab schon gehört weil eine Studienkollegin von mir mit der ich halt sehr lange schon studiert hab hat das ja fertig gemacht und ich glaub das war eben so über diese man muss Feedback zu anderen geben und dann eben auch eine Selbstevaluierung schreiben und daraus kommt dann eben diese Note zustande.

I: Und, also ich wollte eigentlich nachher anschließend fragen wie dieser Bewertungsmodus wahrgenommen wurde oder empfunden wurde?

S: Dazu kann ich glaub ich nichts sagen.

{Gestaltung>EntwicklungsfoerderungEvaluation} Wobei es kommt natürlich auf die Persönlichkeit an. Also ich glaub das große Problem ist halt dass du vielleicht Leute hast die ehrlich sind und

dann hast du vielleicht teilweise noch Leute drinnen die eher ökonomisch arbeiten und sich denken „Naja Selbstbewertung, ich großes Ego muss mich nur gut verkaufen und passt schon“
{Gestaltung>EntwicklungsfoerderndeEvaluation} (lacht).

I: Also das siehst du, das sind Risiken deiner Meinung nach für diese Selbstevaluation, habe ich das gerade jetzt richtig verstanden?

S: Mhh. {Gestaltung>EntwicklungsfoerderndeEvaluation} Es ist die Frage halt was machst du dann mit Leuten die halt einfach, auch einfach sagen „Ja Okey, wenn ich die Möglichkeit habe mich selbst zu bewerten, ich hab mich bemüht und hab alles gegeben und ich will einen 1er geben“, von dem was er von seiner Person hat, aber im Vergleich zu anderen passt es halt einfach irgendwie nicht. Überstimmst du dann die Selbstevaluation, sagst du, weil de facto wenn du es halt abänderst, sagst du er ist ein Trottel, was halt auch sehr hart ist in Wahrheit, also ich find dass dann fast noch härter als zu sagen, also als ihm gleich eine Note zu geben (lacht). Rein vom Empfinden her jetzt.//

{Gestaltung>EntwicklungsfoerderndeEvaluation}

I: Also wenn du jetzt in der Position bist, dass du wen beurteilen solltest?

S: {Gestaltung>EntwicklungsfoerderndeEvaluation} Ja oder auch wenn ich beurteilt werde in dem Sinn. Weil de facto wenn ich ehrlich zu dem Entschluss komme, dass ich eine sehr gute Note verdient habe, einfach aus meinem persönlichen Vergleich heraus, aber im Vergleich zu den anderen halt vielleicht dann nicht so eine gute Note, dann ist es halt auch hart als beurteilender oder so hinunter (orig.: runter) beurteilt zu werden.//

{Gestaltung>EntwicklungsfoerderndeEvaluation}

I: Ich weiß jetzt gar nicht wie weit du das erlebt hast oder es war ja diese Möglichkeit, du hast es auch vorher angesprochen kurz, der schriftlichen Reflexion, also dass man ein Feedback gibt. Na ich wollte dich auf jeden Fall fragen wie weit du, ich formuliere es einfach generell, was haben so Möglichkeiten der persönlichen Reflexion online und die Möglichkeit von offenem Feedbackevaluationen (...), deiner Meinung nach, also welche

Erfahrungen hast du persönlich damit gemacht mit solchen Möglichkeiten?

S: {Gestaltung>EntwicklungsfoerderndeEvaluation} Eigentlich, also ich muss sagen mir persönlich fällt es leichter Selbstreflexionen zu schreiben als andere zu reflektieren. Ich mache auch regelmäßig Gebrauch davon eigentlich und der Punkt ist wenn man es ehrlich macht bringt es glaub ich echt viel. Was ich dabei aber als Problem sehe ist halt die Koppelung an eine Note dann. Ahm, von vorne anfangen. Also wenn du es ehrlich machst hast halt den Vorteil du kannst halt ehrlich auch sagen was ist jetzt gut gelaufen, was ist jetzt schlecht gelaufen und sprich (...) dann eben viel Bereiche raus wo du dich noch verbessern kannst, was du auch selber siehst bzw. bei anderen wie es halt andere sehen, also wenn andere eine Reflexion über dich schreiben. Bei der Koppelung an eine Note hast du halt das Problem, dass wenn du Schwäche zugibst quasi auch deine Note das negativ beeinflussen könnte. Diese Gefahr besteht halt einfach immer, daher, ja.//

{Gestaltung>EntwicklungsfoerderndeEvaluation}

I: Das heißt für dich persönlich sind so Reflexionen/ Selbstreflexionen wichtig? Und inwieweit hat das jetzt was gebracht, ich weiß nicht inwieweit du das in diesem Seminar miterlebt hast, das quasi du das veröffentlicht hast auf diese Plattform und dann einsehen konntest auch?

S: Das hab ich überhaupt nicht mehr miterlebt.

I: Okey, also du machst quasi so Selbstreflexion für dich. Wie stehst du dann dazu, dass so was in einem Seminar z. B. einfließt?

S: {Gestaltung>EntwicklungsfoerderndeEvaluation} So aus dem Bauch heraus würde ich es jetzt eher als problematisch ansehen, weil man bei einem persönlichen ... Selbstreflexion eigentlich sehr viel Persönlichkeit preisgibt und deshalb die Frage ist ob die Leute wollen, dass das alles veröffentlicht wird. Und da ist halt dann wieder die Frage ob die Leute dann wirklich ehrlich sind wenn sie wissen dass es veröffentlicht wird oder ob das eher so ist „Naja, was schreib ich denn über mich.“//

{Gestaltung>EntwicklungsfoerderndeEvaluation}

I: Und welche Formen von Evaluation findest du für dich persönlich förderlich oder unterstützend? Also entweder diese Peer-Evaluation oder so Evaluation, dass die Lehrperson durch einen Tutor oder eine Tutorin oder durch dich selbst, eine Selbstevaluation oder eine Kombination von alle diesen?

S: **{Gestaltung>EntwicklungsfoerderndeEvaluation}**Das kommt glaub ich ganz darauf an was man evaluieren will. Also wenn ich zum Beispiel Faktenwissen evaluiert brauche, dann brauche ich natürlich eine Person die den nötigen Wissensstand hat und das auch kann, ich glaub gerade im sozialen, kommunikativen Sachen möglichst viele Leute und von möglichst vielen Leuten Feedback weil halt jeder eine andere Wahrnehmung hat und andere Sachen sieht, da kommt es dann glaub ich eher auf die Masse an. Qualifikation ... glaub ich nebensächlich oder absolut unwichtig, weil halt eh jeder fair sagen kann wie er dich sieht, wie er was weiß ich ... oder so. **{Gestaltung>EntwicklungsfoerderndeEvaluation}**

I: Und wie findest du jetzt zum Beispiel Online-Evaluation, also zum Beispiel dass man im Wikis arbeitet oder dass man Gruppenfeedback als Evaluation heranzieht, oder als Evaluationsmöglichkeit?

{Gestaltung>EntwicklungsfoerderndeEvaluation}S: Gruppenfeedback als Evaluationsmöglichkeit heranziehen im Rahmen eines Online-...?

I: Oder einer Blended-Learning-.... Oder bleibst du beim ... ?

S: Mhh, ich mag es persönlich lieber muss ich sagen. **{Gestaltung>EntwicklungsfoerderndeEvaluation}**

I: Und welche Formen der Evaluation findest du für deine Leistungsbeurteilung am förderlichsten oder bevorzugst du hierfür?

S: **{Gestaltung>Leistungsbeurteilung}**Eine faire (lacht). Das kommt halt immer darauf an, also was ich, zum Beispiel, wie gesagt, also da sehe ich eigentlich wieder diesen Unterschied zwischen – beurteile ich jetzt Faktenwissen oder beurteile ich irgendwas anderes? Beim Faktenwissen würde ich eher bevorzugen wenn bei der Evaluation, wie auch immer sie jetzt erfolgt, ahm. Nein,

Moment, fang ich anders an (lacht). Also was ich zum Beispiel extrem störend finde ist wenn irgendwelche Leute auf unwichtigen Details herumreiten, bei Faktenwissen, zum Beispiel und was ich eher mag ist ein allgemeines Grundwissen abfragen ob es verstanden wurde, also eine Verständnisüberprüfung, wie auch immer die jetzt aussieht, wobei ich da Online-Formen halt eher schwierig finde zum Beispiel, weil es da halt einfach meiner Meinung nach zu oft zu Missverständnissen kommt, also gerade im persönlichen Gespräch ist es halt dann doch eher so, dass wenn es Missverständnisse gibt das eher rauskommt. **{Gestaltung>Leistungsbeurteilung}**

I: Und welche Formen findest du jetzt für deine Leistungsbeurteilung förderlich? Also welche, irgendwie, magst du evaluiert werden von einer Lehrperson oder von anderen Studenten oder eine Kombination oder denkst du dir halt auch, dass Selbstevaluation eine Option ist? Oder überhaupt ganz was anderes (lacht)?

S: **{Gestaltung>Leistungsbeurteilung}**Ich weiß nicht, also ich find Selbstevaluation eigentlich sehr gut, für mich persönlich ist Selbstevaluation find ich super, ich hab auch letztes Semester ein Pädagogikseminar gemacht damit, ja. Also das hat auch gut funktioniert, ich hab dann auch die Note bekommen, wie ich mich selbst gesehen habe, also du weißt dann auch wieviel du einbringst im Seminar und wieviel du leistest, wenn du ehrlich bist. Und manches Mal bei Lehrpersonen ist es halt manches Mal sehr komisch, da machst du nichts und bekommst einen Einser und dann machst du ur viel und bekommst einen Dreier. Und bei der Selbstevaluation hat es bei mir halt recht gut funktioniert, weil ich habe gewusst, Okey, ich hab halt jetzt nicht mein Bestes gegeben, aber ...schon ein bisschen was und das war dann ..., hat auch gepasst. **{Gestaltung>Leistungsbeurteilung}**

{Gestaltung>Leistungsbeurteilung}I: Also Selbstevaluation ist jetzt bevorzugt, würdest du Selbstevaluation bevorzugen gegenüber anderen Formen der Evaluation?

S: Wenn es ehrlich passiert – ich schon. **{Gestaltung>Leistungsbeurteilung}**

I: Und wie stehst du zu Peer-Evaluationen? Also dass sich Gruppen

oder dass deine Arbeit zum Beispiel von anderen Gruppenmitgliedern beurteilt wird oder bewertet wird oder ein Feedback gegeben wird darauf?

S: **{Gestaltung>Leistungsbeurteilung}** Ich glaub das habe ich noch nie erlebt, aber ... (lacht), naja Feedback schon aber so als Leistungsbeurteilung hab ich es glaub ich noch nie erlebt. Was halt da die Frage ist, ist inwiefern das Ganze dann halt ehrlich passiert, oder?! Weil wenn zum Beispiel eine Note davon abhängt, glaub ich dass es halt passiert, dass sich die Leute einfach gegenseitig schön reden, oder?! (lacht). Ist einfach so meine Einschätzung, ist halt dann so ein gegenseitiges Geben und Nehmen. So „Ich gib dir ein nettes Feedback, du gibst mir ein nettes Feedback, wir haben wenig gemacht und bekommen gute Noten (lacht) das ist wunderbar.“ **{/Gestaltung>Leistungsbeurteilung}**

I: Und wie wäre dann zum Beispiel eine Kombination, also zwischen zum Beispiel: Selbstevaluation, Peer-Evaluation und Lehrperson-Evaluation?

S: **{Gestaltung>Leistungsbeurteilung}** Naja im Endeffekt, die Lehrperson-Evaluation hast du eigentlich eh immer dabei, weil es auch die Verantwortung der Lehrperson ist, dass sie, wenn sie dir jetzt eine Note gibt, die auch vertreten kann. **{/Gestaltung>Leistungsbeurteilung}**

I: Und wenn man das gegenüber stellt? Zum Beispiel: Selbstevaluation – Peer-Evaluation und Lehrperson-Evaluation – Selbstevaluation Welche zwei, also welche von den zweien wäre dann dir persönlich für dich lieber?

S: **{Gestaltung>Leistungsbeurteilung}** Also ich glaube ehrlicher wäre Selbstevaluation und Lehrperson. **{/Gestaltung>Leistungsbeurteilung}**

I: Aha.

S: Weil ich es bis jetzt halt immer erlebt habe, dass bei den Peer-Evaluationen einfach die Leute, also Ehrlichkeit verloren geht.

I: Jetzt würde ich dich gerne über Blended Learning befragen, also

im Sinne von wie weit jetzt eLearning-Aktivität und wie weit Präsenzseminare oder -kurse strukturiert sein können oder sollen, damit es förderlich ist, also damit es unterstützend wirkt und für die eigene Entwicklung angepasst ist, sag ich jetzt. Und da wollte ich fragen wie du das Zusammenwirken von eLearning Aktivitäten und Präzenzeinheiten in dem Seminar empfunden hast? Du kannst wieder generell antworten, wenn du ein Seminar weißt, wo denn das so war, dass du beides, das Blended Learning (...)

S: Ja, das haben wir, also ich erlebe es grad bei ..., **{Gestaltung>RightBlend}** das was ich mache, da also wie gesagt, habe ich eh schon vorhin gesagt, ich mag es eigentlich eher wenn Inhalt und so relativ viel auf Anwesenheit basiert und das eLearning ist für mich eigentlich nur eine Unterstützung, ein unterstützendes Medium, wo man halt noch Sachen drauf stellt oder bereit stellt. **{/Gestaltung>RightBlend}**

{eLearning>StuetzungEigenerLernerfahrung} I: Wo man so Ressourcen rauf stellt?

S: Ja, genau. **{eLearning>StuetzungEigenerLernerfahrung}**

I: Und wie könnte so experientiellies Lernen, wie es zum Beispiel in dem Seminar möglich war, also Erfahrungslernen, noch intensiviert werden für dich?

S: Noch intensiviert? Also ich glaub bei dem war ich dann nicht mehr dabei, wann war denn das ... oder wo war das das experientiellies Lernen?

I: Ein Erfahrungslernen ...

S: Ah, Okey.

I: ... wieweit man das für dich verstärken/intensivieren könnte.

S: **{Gestaltung>MoeglichkeitenDerVertiefungVonSignifikantemLernen}** Ich glaub beim Seminar ist eh schon sehr viel ausgeschöpft worden eigentlich von dem was möglich war, weil wir halt sehr viel auch Selbstaktivitätsphasen gehabt. **{/Gestaltung>MoeglichkeitenDerVertiefungVonSignifikantemLernen}**

Gestaltung>MöglichkeitenDerVertiefungVonSignifikantemLernen}
{Gestaltung>PersonenzentrierterInformatikUnterricht}Ich glaub gerade im Informatikunterricht ist es irre wichtig, zum Beispiel, weil einfach, du merkst es nicht wenn dir irgendwer sagt „Jetzt klickst du da, da und da ...“, sondern du musst es einfach tun. Und nach dem dritten Mal geht es dir dann auf die Nerven, dass du jedes Mal schauen musst und dann weißt du es (lacht), so ungefähr. {/ Gestaltung>PersonenzentrierterInformatikUnterricht}

{Gestaltung>EntwicklungsförderndeEvaluation}I: Und eben diese Selbstreflexionen, wie man zum Beispiel so etwas fördern könnte? Also so etwas wie, wie Selbstreflexionen?

S: Einen Rahmen bieten ist glaub ich relativ wichtig dabei. Und die Leute auch auffordern, dass sie es tun. {/ Gestaltung>EntwicklungsförderndeEvaluation}

I: Und wie weit könnten da eLearning-Elemente dazu beitragen? Könnten sie dazu beitragen?

S: {eLearning>StuetzungEigenerLernerfahrung}Ja da glaub ich schon, weil die ... von Selbstreflexionen ist ja, dass du dich einfach hinsetzt, dir das überlegst und Notizen machst und das kannst du halt genauso auf einem Zettel Papier machen wie auch irgendwo auf einer Online-Plattform. {eLearning>StuetzungEigenerLernerfahrung} Whatever ...

I: Und wie weit würdest du zu so einem Kurs, wie du ihn teilweise erlebt hast, online einrichten?

S: Inwieweit ich ihn einrichten würde online?

I: Ja.

S: {Gestaltung>ZusammenstellungVonELearningKomponenten} Ja wahrscheinlich mit Forum, Sachen zum Runterladen und ansonsten halt eher bei den Präsenzeinheiten etwas machen. {/ Gestaltung>ZusammenstellungVonELearningKomponenten}

I: Welche Komponenten, eLearning-Komponenten, findest du besonders geeignet für einen derartigen Kurs?

S: Welche eLearning-Komponenten ich geeignet finde?

I: Also so ein Forum einrichten oder so eine Möglichkeit zum Feedback oder WIKI oder ...?

S: {Gestaltung>ZusammenstellungVonELearningKomponenten}Na ich glaube ein Forum wäre ziemlich wichtig, damit sich halt die Leute auch untereinander irgendwie, falls noch etwas ist oder damit man schreiben kann, ... was entfällt. (lacht) {/ Gestaltung>ZusammenstellungVonELearningKomponenten}

{eLearning>Ungeeignet}Ahm, WIKI finde ich persönlich bei so etwas eher ungeeignet, weil WIKI ist meiner Meinung nach wirklich eine Sammlung von Fakten/Wissen und das brauchen wir da jetzt nicht wirklich so sehr, außer ich gebe die Inhalte in Form eines Wikis online. Ja dann halt irgendwo Download oder Upload, wenn die Leute halt zuhause irgendetwas arbeiten sollen. {eLearning>Ungeeignet} Das war es glaub ich.

{eLearning>NichtRealisierbarDurchELearning}I: Welche Elemente könntest du absolut nicht auf einer Web-Plattform verwirklicht sehen?

S: Im Rahmen dieses Seminars oder was?

I: Ja, im Rahmen eines derartigen Seminars.

{eLearning>Ungeeignet}S: (lacht) ... Quizzes (lacht). {/ eLearning>Ungeeignet} Ja, also so etwas in der Richtung. Halt alles was ich lieber in Präsenzeinheiten machen würde. {/ eLearning>NichtRealisierbarDurchELearning}

I: Und wie viele Präsenzeinheiten würdest du vorschlagen? Eher so Blocktermine oder regelmäßige Termine?

S: Ich muss jetzt meine Kommunikationsmenschen zitieren: „Nur nicht nur“ (lacht). Nein also was ich aus einer studentischen Sicht sehr genieße ist halt ein guter Mix. Also ich mag es einige Vorlesungen zu haben, die einfach jede Woche sind und ich mag es auch Blocklehreveranstaltungen dazwischen zu haben, die einfach schnell abgeschlossen sind. Ich glaub bei einem

Kommunikationsseminar wird es geblockt wahrscheinlich besser sein, weil man halt doch immer wieder Zeit brauch, mal was zu starten und die Sachen dauern einfach länger. Ich glaube (...) würde es nur gehen wenn nur mehr Blocklehrveranstaltungen da sind.

I: Wieweit würdest du diese Blöcke setzen, damit es für dich persönlich etwas bringen würde?

S: {Gestaltung>Zeit} Also ich hab ja das auf der TU (?) gemacht, das war 2 Tage geblockt, hintereinander, jeweils, ich glaub 10 Stunden oder so (lacht), was für mich eigentlich sehr cool war, weil du hast dann wirklich einfach 2 oder 3 Tage Zeit, die nur mit diesem Thema zu beschäftigen und da geht dann auch glaub ich wirklich was weiter. Weil der Punkt ist, wenn zuviel Zeit dazwischen ist brauchst du halt wieder einen gewissen Teil der Zeit um den Leuten in Erinnerung zu rufen und wo wir waren, wieder, ja, quasi anzuknüpfen an das Vorwissen. {Gestaltung>Zeit}

I: So jetzt würde ich noch gerne wissen (...), Klima sprechen und da wollt ich fragen, welche Aspekte einer solchen Lernerfahrung, wie du sie in diesem Seminar erleben konntest, sind für die Lehrer- und Lehrerinnenausbildung empfehlenswert, deiner Meinung nach? Welche Aspekte ...? Also so etwas wie Selbstbestimmung oder die Auseinandersetzung mit ...

S: {Gestaltung>FoerderlicheAspekteFuerLehrerausbildung} Ich glaube was halt sehr wichtig ist, ist einmal mit anderen kommunizieren, auch sich selbst öffnen, vielleicht auch mal ehrlich sein, wer bin ich, was bin ich und wie bin ich (lacht), das heißt, eher auf der sozialen Ebene ... {Gestaltung>FoerderlicheAspekteFuerLehrerausbildung}

I: Also das diese soziale Komponente die da sehr im Vordergrund gestanden ist, die würdest du sehr wichtig finden für die Lehrer- und Lehrerinnenausbildung? Hab ich das richtig verstanden?

S: {Gestaltung>FoerderlicheAspekteFuerLehrerausbildung} Genau. Bzw. auch teilweise Persönlichkeitsschulung, weil auf das läuft es ja auch hinaus.

I: Persönlichkeitsschulung, was verstehst du darunter?

S: Ahm, dass du eben lernst wie du dich präsentierst, auch vielleicht einmal darüber im Klaren wirst was du eigentlich präsentierst, also vor allem auch dir selbst über dich im Klaren wirst. Und ich glaube da eignen sich halt solche Seminare auch sehr gut dafür.

I: Dass man sich selbst über sich im Klaren wird?

S: Mhm. Dir auch klar ist, wer bist du und was willst du. {Gestaltung>FoerderlicheAspekteFuerLehrerausbildung}

I: Hast du da Beispiele für die Umsetzung zum Angeben, also wie würdest du nachher so ein Seminar gestalten?

S: {Gestaltung>BedingungenFuerEngagement} Mit sehr vielen Aktivitätseinheiten für die Leute, wie wir es eh auch gehabt haben, das heißt, ich glaub das Wichtigste ist es den Leuten vor allem auch einmal die Gelegenheit zu geben, sich zu präsentieren, selbst zu reden, mit anderen zu kommunizieren und dann vor allem auch was wichtig ist, was sie später wahrscheinlich nicht mehr so leicht bekommen von den anderen das Feedback einzuholen.

{Gestaltung>FoerderlicheAspekteFuerLehrerausbildung} Das heißt wie habe ich auf die anderen auch gewirkt. {Gestaltung>FoerderlicheAspekteFuerLehrerausbildung} {Gestaltung>BedingungenFuerEngagement}

{Gestaltung>FoerderlicheAspekteFuerLehrerausbildung} I: Also das Feedback quasi von den anderen Studienkollegen und Studienkolleginnen einholen, damit man quasi ein breiteres Spektrum hat an Feedback?

S: Genau. {Gestaltung>FoerderlicheAspekteFuerLehrerausbildung}

I: Welche Thematiken, welche Themenkreise werden deiner Meinung nach in einem derartigen Seminar in dem so Erfahrungslernen möglich ist in der LehrerInnenausbildung unbedingt anzusprechen? Also zum Beispiel, weiß ich nicht, ...

S: {Gestaltung>ThemengebieteLehrerInnenausbildung} Ich glaub Pädagogik wäre extrem gut für das Erfahrungslernen, wobei es dann

natürlich auch die Frage ist inwiefern man halt Klassensituationen simulieren kann oder möchte.

I: Pädagogik, was meinst du jetzt konkret damit, also mit Pädagogik?

S: Einfach „Wie gehe ich mit anderen Leuten und speziell mit jungen Leuten um, also in dem Sinn Pädagogik. Weil ich glaub das kommt auf der Uni momentan noch zu kurz, ich hab es eh schon angesprochen, ist zwar theoretisch interessant, aber die Praxis (...) und ich glaub das ist etwas wofür das Erlernens gut geeignet ist und was man im Rahmen eines Seminars auch sehr gut machen könnte glaub ich.“

Gestaltung>ThemengebieteLehrerInnenausbildung

I: Also da eh auch gleich die nächste Frage – wo soll die Integration praktischer Elemente in einem solchen Seminar sein deiner Meinung nach?

S: Wo?

I: Wie hoch. Wie hoch soll die Integration sein?

S: Achso wie hoch. **{Gestaltung>TheoriePraxis}**Also bei so einem Seminar sehr hoch. Wenn ich jetzt irgendwo hingehe und ich weiß nicht irgendetwas über (...) lerne – egal (orig.: wurscht) ja (lacht). Aber wenn es darum geht Kommunikation zu lernen, Interaktion mit anderen zu lernen muss glaub ich die Interaktion mit anderen hoch sein. Genauso wie bei der Pädagogik und ich kann es nur noch einmal sagen, was mich halt bei der Pädagogik momentan stört ist, theoretisch beleuchten ist zwar schön aber bringt nichts (orig.: nix). Ist halt genau so, ich will ein Kommunikationsseminar machen und die Kommunikation theoretisch beleuchten, da kann ich dann nachher wahrscheinlich noch immer nicht kommunizieren.**{Gestaltung>TheoriePraxis}**

{Gestaltung>TheoriePraxis}I: Und was, wie siehst du dann so etwas wie zum Beispiel so Aspekte wie, dass man Schulen besucht oder dass man mit Schulen zusammen arbeitet, vielleicht mit solchen Seminaren oder LehrerInnen einlädt, findest du das

S: Würde ich sehr positiv finden.**{Gestaltung>TheoriePraxis}**

I: Aha, also wären das so Arten von praktischen Möglichkeiten? Würdest du darin so etwas erkennen?

S: Auf jeden Fall! Wobei mir das Ganze noch immer zweiseitig sehen muss, glaub ich, weil in der Schule ist halt schon eine gewisse Verantwortung da und es kein Spielplatz für Junglehrerinnen und Junglehrer sozusagen, das heißt insofern ist es ja super, aber mit Vorsicht zu genießen, weil du willst ja auch die Kinder nicht verderben, sozusagen.

I: Was wäre mit Vorsicht zu genießen?

S: Also jetzt irgendwie viel an Schulen zu machen und so etwas, du musst halt auch immer bedenken, dass die Hauptaufgabe der Schule halt ist, die jungen Leute auszubilden und zu formen sozusagen und dementsprechend muss du halt auch vorsichtig sein, wenn du jetzt Leute rein(...), dass die nichts (orig.: nix) kaputt machen sozusagen.

I: Also du hättest persönlich irgendwie so die Furcht davor, dass die Junglehrer möglicherweise etwas kaputt machen könnten?

S: Unter Umständen. Also ich mein es ist eh eher unwahrscheinlich aber man sollte es nicht vernachlässigen bzw. das Problem ist halt, wenn du halt zum Beispiel immer die gleichen Schulen hast und so und da kommt jede Woche jemand anderer ist halt die Frage, dann sehen die Leute halt nie ihren eigentlichen Lehrer oder ihre eigentliche Lehrerin, so ungefähr.

{Gestaltung>TheoriePraxis}I: Und würdest du dann zum Beispiel so etwas wie das LehrerInnen in so ein Seminar kommen eher begrüßen? Weil man dann nachher nicht so viel kaputt machen könnte?

S: Es wäre interessant einmal zum Erfahrungsaustausch auf jeden Fall und vor allem auch damit die Leute ein Bild bekommen wie dann quasi, wie es dann wirklich zugeht in der Schule. Ja. Wobei dann ist es halt die Frage, aber ich mein beim PP (...) gibt es ja auch die bösen Zungen die meinen, die Leute die PP (...)

unterrichten sind die, die selbst nicht unterrichten wollen und kommen so aus der Schule raus (lacht). Was halt dann auch wieder die Frage ist ob das dann die Richtigen sind. *{Gestaltung>TheoriePraxis}*

I: Wie umfangreich sollten eLearning-Konzepte für eine derartige LehrerInnenausbildung eingesetzt werden?

S: *{Gestaltung>RightBlend}* Also ich persönlich halte es für wichtiger, dass eher im, einen persönlichen Unterricht zu machen und eLearning dann nur unterstützend einzusetzen. *{Gestaltung>RightBlend}*

I: Inwiefern unterstützend?

S: *{Gestaltung>RightBlend}* Na wie ich bereits gesagt habe, halt mit, vielleicht ein Forum bieten, falls die Leute sich auch außerhalb der Präsenzeinheiten einmal schnell etwas zu sagen haben und Sachen zum Download anbieten. Aber abgesehen davon würde ich es eigentlich eher im persönlichen Rahmen bevorzugen. *{Gestaltung>RightBlend}*

I: Inwiefern würdest du in deiner zukünftigen Unterrichtspraxis eLearning-Elemente einsetzen?

S: Hatten wir die Frage nicht schon einmal? (lacht)

I: Ja so ähnlich habe, ist es vorher schon einmal gekommen.

S: *{Gestaltung>eLearningImSchulischenKontext}* Ja wie ich schon gesagt habe, eher als Unterstützung für den eigentlichen Unterricht. *{Gestaltung>eLearningImSchulischenKontext}*

I: Und kannst du dir vorstellen in einer Unterrichtsstunde im Informatikunterricht so zu handeln, dass du den Schülern eben so ein Erfahrungslernen ermöglichst auch?

S: *{Gestaltung>PersonenzentrierterInformatikUnterricht}* Ja ich glaub in Informatik ist es wichtig, halt vielleicht nicht auf der persönlichen Ebene aber gerade Informatik braucht ja sehr viel Praxis. Also du wirst halt Informatik nicht 2 Theoriestunden haben, sondern du wirst

vielleicht 15 Minuten irgendetwas erklären am Anfang und dann die Leute an den Computer lassen, was ja ein Erfahrungslernen im Übrigen mit Computern ist und in diesem Sinne auf jeden Fall bzw. was dann auch noch dazu kommt, was ich gerade in Informatik oder generell im Unterricht nicht unterbinden würde ist, wenn sich die Leute halt gegenseitig unterstützen, was glaub ich ihnen persönlich viel bringt und glaub ich auch als eine Art Erfahrungslernen zählt. Weil erst wenn ich einmal etwas erklärt habe, habe ich es wirklich begriffen. *{Gestaltung>PersonenzentrierterInformatikUnterricht}* (lacht)

I: Also dass sich die Leute gegenseitig auch helfen in der Klasse?

S: Genau.

I: Okey. Gut dann Dankeschön für das Gespräch.

S: (lacht) Gerne.

Interview C

I: Also der erste Teil bezieht sich darauf, wie du dieses Kommunikationseminar erlebt hast und da will ich dich fragen, wie hast du dieses Setting im Kommunikationseminar erlebt, also der Raum, die Zeitgestaltung, die Strukturieren?

S: Zu Beginn ziemlich ungewohnt. Insofern weil wir mit der Erwartung einer Informatikveranstaltung hineingegangen sind und nicht geglaubt haben, dass dann so etwas in der Form raus kommt. Das Setting mit der J. die dabei war, das war nicht schlecht, es war okay das nachher zwei gekommen sind, dass heißt nicht nur von der R. sondern auch von der J., ja und die Leute haben dann den Rest ausgemacht. Ich war sehr zufrieden im Endeffekt mit dem Setting.

{Auswirkungen>LernerfahrungDurchKommunikation}I: Also das mit der Begegnung mit den anderen, das war wichtig für dich?

S: Bis zu diesem Zeitpunkt nicht, im Seminar selber ja. {Auswirkungen>LernerfahrungDurchKommunikation}

I: Und was hat es dir persönlich gebracht das Seminar. Also welche Aspekte von dem Seminar haben dir persönlich gefallen?

S: {Auswirkungen>Kommunikationsverhalten}Besonders das Thema "aktives Zuhören", ...habe ich in dieser Form vorher schon gemacht, ohne dass ich es gewusst habe, dass es einen Namen hat und habe das dadurch nun mehr verstärken können und im Endeffekt ist es prinzipiell darum gegangen, um das in verschiedene Anwendungsgebiete einzusetzen mit sämtlichen Hintergrundinformationen noch dazu, aber prinzipiell das Einsetzen in der Praxis nachher hat mir am meisten gebracht. {Auswirkungen>Kommunikationsverhalten}

I: Der Einsatz von dem Kommunikations....

S: {Auswirkungen>ZukunftsigeTätigkeitImBildungsbereich}

{Auswirkungen>Kommunikationsverhalten} Genau, speziell aktives Zuhören, wirklich die ganzen Aspekten die hinein gekommen sind im Seminar, die ja im aktiven Zuhören gegipfelt sind, so zu sagen, die in der Praxis nachher wirklich anzuwenden, sei es im Beruf oder nachher dann privat, oder beides. {Auswirkungen>Kommunikationsverhalten}

Auswirkungen>ZukunftsigeTätigkeitImBildungsbereich}

I: Gibt es jetzt Kommunikationsbereiche, die du jetzt bewusster wahrnimmst?

S: {Auswirkungen>Kommunikationsverhalten}Nein wie gesagt, die habe ich vorher schon wahrgenommen, nur nachher ist es mir verständlich geworden warum ich das gemacht habe und wie ich es noch verstärken kann und noch untermalen kann. {Auswirkungen>Kommunikationsverhalten}

I: Also wie du dich in der Situation weiter entwickeln kannst.

S: Genau, weiterentwickeln. Ja.

I: Welche Rahmenbedingungen müssten deiner Meinung nach gegeben sein, damit so etwas wie Selbstaktivität in einer Gruppe durchgeführt werden kann?

S: {Gestaltung>BedingungenNichtDirektiveGruppenprozesse} Offenheit von den Personen. Das Setting an sich ist ziemlich egal kann ich mir vorstellen, ich glaube wenn die Personen aufgeschlossen sind und offen sind, so wie es in diesem Seminar war, dann glaube ich, sind die Rahmenbedingungen relativ egal. {Gestaltung>BedingungenNichtDirektiveGruppenprozesse}

I: Also Rahmenbedingungen findest du egal wo man sie macht oder egal wann man sie macht.

S: {Gestaltung>BedingungenNichtDirektiveGruppenprozesse}Ja, na ich glaube es spielen persönlich viele Faktoren mit um eine gute Kommunikation in der Gruppe stattfinden ...müssen, ich glaube... Raum ist egal, Zeit ist auch egal, natürlich in einem normalen

Vorlesungs-Setting, glaube ich, funktioniert das nicht, das muss schon einen offenen Charakter haben. Also eigentlich offen muss sein und das ist schon das einzige für mich als Rahmenbedingung. [{Gestaltung>BedingungenNichtDirektiveGruppenprozesse}](#)

I: Also die Offenheit der Teilnehmer?

S: [{Gestaltung>BedingungenFuerEngagement}](#) Offenheit der Teilnehmer und Offenheit vom Seminar gesamt, dass es nicht eine Art Vorlesung ist sondern wirklich ein Seminar wo man selber sprechen soll, darf und muss auch. [{Gestaltung>BedingungenFuerEngagement}](#)

I: Also wo das gleich viel bedeutet, das ist wichtig, also was wer sagt, kann man das so formulieren?

S: Na das ist eigentlich, das kommt von der Gruppe, einfach die, wie soll ich sagen, dass jetzt in einer Lehrveranstaltung der Professor oder Professorin redet und jetzt was beibringen will, sondern das ganze durch diese Gruppendynamik entstehen lassen will und das mein ich unter offen, das ist die einzige Rahmenbedingung die ich glaube was das braucht.

I: Und wie ist das von dir, oder auch von anderen Mitgliedern in deiner Gruppe empfunden worden dass ihr da mitbestimmen durftet? Bei den Themen

S: [{Auswirkungen>GemeinsamBestimmteLernaktivitaeten}](#) Prinzipiell einmal sehr positiv, nur es war einfach eine irre Gruppendynamik am Schluss, weil eigentlich die Themen jeden interessiert haben und egal wer welches Thema vorgeschlagen hat, es wurde immer akzeptiert und es ist immer diskutiert worden. Wenn man vorher schon ein Thema eingebracht hat, hat man Rücksicht auf den anderen genommen und das Thema auch ernst genommen und dann im Rückschluss, so zu sagen, irgendwie waren alle Themen dann interessant die von den Personen gekommen sind. Also war es prinzipiell wie es jeder einzelne empfindet, weil die Gruppe ... so dynamisch dann so ... [{}](#)

[Auswirkungen>GemeinsamBestimmteLernaktivitaeten}](#)

I: Die Gruppe hat sich ... und dadurch waren die Themen ...herausgekommen?

S: Ja, ja es ...und raus von der Gruppe weil das Thema ja ... worden, es war ein Thema, das die Gruppe bestimmt hat, nicht ein einzelner, das ist eigentlich die

[{Auswirkungen>GemeinsamBestimmteLernaktivitaeten}](#) Also die Gruppe hat die Themen entschieden, nicht ein einzelner.

I: Und es ist von dir positiv ausgenommen worden, dass sich das so entwickelt hat?

S: Ja absolut, absolut. [{}](#)

[Auswirkungen>GemeinsamBestimmteLernaktivitaeten}](#)

I: Und welche Bedingungen waren für dich ausschlaggebend dass du dich eingebracht hast? Also bei den Gesprächen?

S: Bedingungen, inwiefern Bedingungen?

I: Zum Beispiel ob du ...aufgefordert,....zum Beispiel sagen, was sagst du dazu, oder ob du von dir aus irgendwie empfunden hast in manchen Themen der will jetzt was sagen, oder

S: [{Gestaltung>BedingungenFuerEngagement}](#) Ja von meiner Natur aus bin eher , sag ich einmal, zurückhaltend am Anfang, das war genau da auch so und da am Anfang relativ schnell Themen gefallen sind die bei mir den Nerv getroffen haben, hab ich mich dann eingefügt und dann relativ schnell zu reden begonnen und war ziemlich schnell drin dann. Also die Bedingung war ein Zufall, dass das Thema genau mich getroffen dann hat und sonst würde es ein bisschen dauern, das ist aber ein rein zeitliches Problem und nicht ein Themenproblem. [{Gestaltung>BedingungenFuerEngagement}](#)

I: Also es waren Themen die dich persönlich betroffen haben?

S: [{Gestaltung>BedingungenFuerEngagement}](#) Genau ja, es war genau das Thema zu dem Zeitpunkt das mich beschäftigt hat, also

Zufall: {/Gestaltung>BedingungenFuerEngagement}

I: Und hatte dieses Seminar irgendwie Einfluss auf deine Kontaktaufnahme mit anderen jetzt oder nach dem Seminar, oder wie hat sich das entwickelt?

S: {Auswirkungen>Kommunikationsverhalten}Kontaktaufnahme prinzipiell nicht, nur Kontaktpflege. {/Auswirkungen>Kommunikationsverhalten}

I: Kontaktpflege. Inwiefern?

S: {Auswirkungen>Kommunikationsverhalten}Nach wie vorher schon gesagt, also ich hab generell die Techniken angewandt nur nicht gewusst wie sie heißen und nur jetzt gefördert und dann noch mehr intensivere Kommunikation quasi getätigt. Kontaktaufnahme mache ich gleich viel/gleich wenig wie vorher.{/Auswirkungen>Kommunikationsverhalten}

{Auswirkungen>LernerfahrungDurchKommunikation}I: Also, also du kannst intensiver in Beziehungen leben?

S: Noch mehr ja, noch mehr wie vorher.{/

Auswirkungen>LernerfahrungDurchKommunikation}

I: Okey. Und welche Auswirkung hat diese Lernerfahrung im weiteren Verlauf deines Studiums?

S: {Auswirkungen>Studium} Da sie zu einem relativ späten Zeitpunkt stattgefunden hat, hat es keine Auswirkungen mehr gehabt für das restliche Studium.{/Auswirkungen>Studium}

I: Also ich habe das bezogen auf so zum Beispiel in dem Umgang mit Studienkollegen oder zum Beispiel in Zusammenarbeit in Projekten oder bei Referaten oder so etwas.

S: {Auswirkungen>Studium}Da das zu einem relativ späten Zeitpunkt eben war das Seminar, waren die Personen mit denen ich Projekte oder Präsentationen gemacht habe sowieso schon so eingespielt, dass das nicht noch positiver sein hätte können durch

das Seminar. Und ja{/Auswirkungen>Studium}

I: Ihr habt euch vorher schon gekannt so zu sagen.

S: Ja, also vorher schon Jahre und dann ändert sich nicht mehr so viel.

I: Okey. Und so zum Beispiel im Bezug auf dich selbst, zum Beispiel beim Lernen für Prüfungen oder das zum Beispiel irgendwie gewisse Dinge für dich selber Ersatz sein könnte dadurch oder so oder aufklären.

S: Nein, im Bezug auf mich selber....Kommunikationsseminar.. (I:Also im Zusammenhang mit..)

{Auswirkungen>Kommunikationsverhalten}Ja also für mich hat es in der Folge nichts gebracht. Nun für die anderen mit denen ich kommunizier hat es was gebracht, weil ich mein Lernen noch immer so mache wie vorher. (I: Okey) Also nur im Bezug auf andere hat sich etwas geändert. Im Bezug zu mich hat sich gar nichts geändert. {/Auswirkungen>Kommunikationsverhalten}

I: Und das so etwas wie zum Beispiel, sagen wir einmal so metaphorisch, das Finden deines eigenen Weges.

S: {Auswirkungen>LernerfahrungDurchKommunikation}Na es waren alles Aspekte die ich vorher schon in Angriff genommen habe oder so empfunden habe und dadurch nur verstärkt oder aufgeklärt worden ist, was passiert da eigentlich wirklich. (I: Okey). Also es war eigentlich nur eine Verstärkung von den ganzen Bedingungen die ich vorher schon gehabt habe.{/

Auswirkungen>LernerfahrungDurchKommunikation}

I: Und was hat diese Erfahrung in Betracht auf deine möglicherweise zukünftige Tätigkeit als Lehrer gebracht?

S: {Auswirkungen>ZukunfftigeTaetigkeitImBildungsbereich}Im Lehrberuf speziell kann ich noch gar nicht sagen ob es mir etwas gebracht habe, weil ich ihn noch nicht ausgeübt habe und auch noch nicht in die Lage gekommen bin das irgendwie auszuprobieren mit

Kindern, Jugendlichen. Also da ist noch offen ob es etwas gebracht hat oder nicht.↵

Auswirkungen>Zukunfts-tätigkeitImBildungsbereich}

I: Aha. Also das ist noch offen für dich. (S: Ja) Ob das da irgendwie relevant war dafür. (S: Genau). Und würdest du da vielleicht Maßnahmen setzen so ein Klima anzubieten und wenn ja welche Maßnahmen?

S: Im Lehrberuf speziell?

I: Generell.

S: Generell.

I: Ein Klima wie du es in dieser Gruppe erleben konntest.

S: {Gestaltung>FörderlicheAspekteFuerLehrerausbildung}Also falls, wie soll ich sagen, es zu einer Gruppe kommen würde, die mehr als 3-4 Personen beinhaltet ja, ansonsten ist für mich eher persönlich bedingt, dass ich nicht so viele Personen um mich habe, damit ich das irgendwie anwenden könnte. Auf die Schule bezogen weiß ich es noch nicht. Ich könnte es ahnen, dass es was bringt, speziell in Kombination mit offenem Lernen und mit offene Kommunikationsstrukturen, aber wie im Speziellen das aussieht, kann jetzt noch überhaupt nicht sagen.↵

Gestaltung>FörderlicheAspekteFuerLehrerausbildung}

I: Kannst du es dir vorstellen?

S: {Auswirkungen>Zukunfts-tätigkeitImBildungsbereich}Ja

vorstellen auf jeden Fall, eben im Bezug mit offenem Lernen, nicht als Dauereinrichtung nur als zeitlich begrenzte Möglichkeit so offen zu agieren miteinander. Zeitrahmen vielleicht 3, 2-3 Wochen einmal ausprobieren wie es ist, wie man weiter kommt und dann entweder daraus lernen, dass es nicht funktioniert in der Schule oder noch mehr forcieren und auch ausweiten zeitlich und auch klassenmäßig mit anderen Klassen.↵

Auswirkungen>Zukunfts-tätigkeitImBildungsbereich}

I: Das heißt du würdest aber sagen, du würdest jetzt gerne einmal ausprobieren für dich selbst wie weit du dich vielleicht sogar wohlfühlst in dieser Situation dann und wenn sich das gut entwickelte, dann würdest du es ausweiten und sonst eher wieder..

S: {Auswirkungen>Zukunfts-tätigkeitImBildungsbereich}Genau, natürlich nicht nach dem ersten Fehlversuch aufhören, sondern ein Jahr später mit einer anderen Klasse wieder probieren, aber nicht zu knapp hintereinander, weil sonst wär die Frustration glaub ich noch größer wenn es zwei Mal nicht funktioniert. Vielleicht jedes Jahr und dann allmählich so entweder ja oder nein, aber allmählich lieber. ↵

Auswirkungen>Zukunfts-tätigkeitImBildungsbereich}

I: Also für dich ist es besser wenn das allmählich..

S: {Auswirkungen>Zukunfts-tätigkeitImBildungsbereich}Na ich glaube es geht um, klar wenn man es zwei Mal hintereinander probiert knapp und es scheitert beide Male, dann macht man es nie wieder. Wenn man es einmal macht und es scheitert und sich ein bisschen Zeit nimmt und sagt, okay jetzt bin ich bereit ich mach es noch einmal und sollte es noch einmal scheitern ist es egal, ich wollte es noch einmal probieren, aber da muss ein gewisser Zeitrahmen dazwischen sein.↵

Auswirkungen>Zukunfts-tätigkeitImBildungsbereich}

I: Und welche Relevanz für deine Zukunft würdest du aus diesem Kommunikationseminar, das du gemacht hast, im Vergleich zu anderen Lehrveranstaltungen sehen? Ist es gleich, oder ist es relevanter, oder ist es weniger relevant?

S: {Auswirkungen>Relevanz}Fachlich irrelevant, ich nehme das Seminar einmal zu den Pädagogikfächern hinzu, die Didaktik steht mit Sicherheit an erster Stelle, aber auch aufgrund von der Qualitäten von anderen Lehrveranstaltungen die sehr schlecht waren, würde das in pädagogischer Sicht an erster Stelle stehend. In fachlicher Sicht natürlich nicht, weil fachliches an sich ja für mich nichts dabei war, aber aus pädagogischer Sicht und auch die didaktische Sicht sicher, wenn man sie eben einsetzt einmal hat sie

sicher oberste Priorität bei mir und ich nehme auch am meisten davon mit. [{Auswirkungen>Relevanz}](#)

I: Also du hast das meiste mitgenommen was pädagogische Aspekte jetzt betrifft.

S: [{Auswirkungen>LernerfahrungDurchKommunikation}](#)
[{Auswirkungen>Relevanz}](#)Ja so man hat die Möglichkeit gehabt, sich selber kennenzulernen. Und zu wissen wie man in manchen Situationen reagiert und das hat man sonst nicht. Das gibt es sonst in einer pädagogischen Vorlesung nicht, auch nicht in einer fachdidaktischen Vorlesung. [{Auswirkungen>Relevanz}](#)
[Auswirkungen>LernerfahrungDurchKommunikation}](#)

I: Das findest du aber wichtig für eine pädagogische

S: [{Auswirkungen>Relevanz}](#)Extrem wichtig, extrem wichtig. Um sich selber kennenzulernen sollte man irgendwo an Grenzen stoßen und wenn man da jetzt eine Vorlesung hört, nicht hin geht vielleicht noch und nur aus dem Skript lernt, dann weiß man nur, dass man gut auswendig lernen oder generell gut Texte lernen kann. Aber das sollte man vorher schon wissen, weil das einfach (I: Vom ... her...) Ja absolut, absolut. Wirklich einmal an die Grenzen zu gehen mit anderen Personen, nicht mit sich selber sondern mit anderen Personen. [{Auswirkungen>Relevanz}](#) Das ist der wichtigste Aspekt finde ich, der , also mit unter der wichtigste Aspekt in dem Seminar an Grenzen mit anderen Personen zu gehen, ... mit sich selber an die Grenzen zu gehen.

I: Ich würde jetzt gern ein bisschen über eLearning (S: Ja) ein bisschen reden und diese Aspekte die da in dem Seminar alle drinnen waren. Also über eLearning-Aktivitäten zur Stützung eines personenzentrierten, akademischen Settings. Und da wollte ich dich fragen, welche Rolle spielten die eLearning-Komponenten in dem Seminar für dich?

S: [{eLearning>Rolle}](#)In unserem Fall waren die gar nicht präsent. Aufgrund der Themen die die Gruppe gewählt hat, war es nicht

möglich auf eLearning zu kommen, es wurden andere Themen viel mehr angesprochen und eLearning überhaupt nicht. [{eLearning>Rolle}](#)

I: Ihr habt aber schon so ... gehabt oder?

S: Ja.

I: Und wie waren diese Komponenten, haben die irgendwie zusammengewirkt mit den Präsenzeinheiten?

S: Aso, ja ich weiß es schon.
[{eLearning>LernenDurchPersoenlicheReflexion}](#)Ja da waren diese, ja klar es waren die Reflexionen vom letzten Seminar auszuschreiben. Ja ich muss sagen prinzipiell, also ich glaube, dass das wirklich nur in speziellen Fällen funktioniert, dass man da wirklich Sachen hinein schreibt die man wirklich auch sich denk. Es war bei mir in der Hinsicht wirklich der Fall, weil die Themen mich interessiert haben und gut war, dass man wenn man, wie soll ich sagen, wenn man nichts mitgenommen hat an dem Tag, war es prinzipiell egal wie viel man schreibt und man auch wirklich hinschreiben kann was einem stört, Punkt, Aus, Ende, mehr nicht. Von dem her war es sehr positiv, aber wäre auch das einzige Seminar wo das funktioniert. Wirklich Gefühle in Texte zu verfassen und auch anderen Leuten zu präsentieren. Ich glaube, das war nur in diesem speziellen Setting möglich. [{eLearning>LernenDurchPersoenlicheReflexion}](#)

[{Gestaltung>BedingungenNichtDirektiveGruppenprozesse}](#) Und die Personen müssen bereit sein, sonst funktioniert es nicht. [{Gestaltung>BedingungenNichtDirektiveGruppenprozesse}](#)

I: Und welche eLearning-Aktivitäten findest du unterstützend für eine persönliche Lernerfahrung oder was hast du persönlich wichtig wahrgenommen?

S: [{Gestaltung>BedingungenNichtDirektiveGruppenprozesse}](#)
[{eLearning>FeedbackUndEntwicklung}](#)
[{eLearning>LernenDurchPersoenlicheReflexion}](#)Die Möglichkeit

vergessen, ah... vergessen nicht, die Möglichkeit, nicht
gesagtes im Seminar noch einmal zu unterbringen, mehr nicht.
Ergänzend würde ich sagen, ergänzend Themen wo man vielleicht
weniger gesagt hat noch vielleicht mit einem kurzen Nachdenken
noch auf Sachen drauf gekommen ist und das dann einfach posten
und zwar die Möglichkeit kriegt der Gruppe noch einmal mitzuteilen,
auch wenn man in der Gruppe jetzt persönlich drinnen sitzt. ✓

eLearning>LernenDurchPersoenlicheReflexion}✓

eLearning>FeedbackUndEntwicklung}✓

Gestaltung>BedingungenNichtDirektiveGruppenprozesse}

I: Also andererseits, wenn ich das so richtig verstanden habe,
Reflexionsmöglichkeit, wo man das Seminar noch einmal, schauen
kann ob man was vergessen hat und andererseits noch wo man
Gedanken, die vielleicht aufgekomen oder Gefühle die, die sich
entwickelt haben (S: Ja) irgendwie ausdrücken.

S: {eLearning>LernenDurchPersoenlicheReflexion}Ja beides. Also in
erster Linie Reflexion vom letzten Seminar, mehr oder weniger
gefühlt wie man sie erlebt hat und natürlich dann die Ergänzung, wie
gerade vorher gesagt, mit Gedanken noch näher ausführen oder
Vergessenes noch einmal hinzuschreiben. ✓

eLearning>LernenDurchPersoenlicheReflexion}

I: Und welche eLearning-Komponenten für diese Aktivitäten haben
dir da persönlich gut gefallen? Für das, dass man eben...(S: Wie
Komponenten jetzt) Aktivitäten, also hat man da ein Forum gehabt
oder war das...

S: {eLearning>StuetzungEigenerLernerfahrung}Aso, nein es war (I:
Hat man was posten können, oder E-Mails ...) na es war im
Endeffekt ein Arbeitsblatt, nein ein Arbeitsblatt nicht, also wenn
man will war es auch irgendein Forum. Ein Eintrag pro Seminar
Punkt. Also nichts Spezielles jetzt, sondern einfach nur ein Text für
ein Seminar, für eine Person Enter und fertig, also das war die
Komponente die wir verwendet haben und es war auch die einzige
Komponente und Aktivität die verwendet wurde. Ja die Abgabe

natürlich mit Uploads, aber diese würde ich jetzt nicht als speziell
irgendwie dem Seminar zuschreiben, das ist wo anders auch so.
Speziell waren diese, dieses, die Reflexion in dieser Stunde.✓

eLearning>StuetzungEigenerLernerfahrung}

{Gestaltung>Zeit}I: Okey. Nach jeder Stunde...

S: Also nach jeder Einheit besser gesagt.

I: Also nach jeder Einheit Reflexion geschrieben, die nachher auf die
Plattform gestellt (S: Genau) und ... Ihr dann, ... okey.✓

Gestaltung>Zeit} Und das hat dir was gebracht, oder ... Gab es
irgendwelche ...

S: {eLearning>LernenDurchPersoenlicheReflexion} Ich glaube, es
war gut noch einmal darüber nachzudenken über Themen die im
Seminar vorgekommen sind. Ja na gut und daraus folgend natürlich
andere Dinge dich noch mit dem Thema zu gehabt haben die in dem
Seminar waren, aber die eLearning-Plattform an sich nur die
Möglichkeit noch einem darüber nachzudenken. Das ganze noch
einmal durchgehen zu lassen was passiert ist und so weiter.✓

eLearning>LernenDurchPersoenlicheReflexion}

I: Also nur von sich selbst..

S: {eLearning>Gruppenprozesse}Genau, ja. Natürlich
interessanterweise waren die andern Beiträge zu lesen. Ja es war
interessant einfach wie andere denken.

I: Also du hast in andere einsehen ...

S: Man konnte die auch lesen, ja. Und auch von wem und war aber
im Endeffekt überhaupt kein Problem, auch wenn man irgendwas
persönlich hineingeschrieben hat, es nicht irgendetwas nach außen
gedrungen. Und von dem her ist es absolut okey gewesen.✓

eLearning>Gruppenprozesse}

I: Und habt ihr irgendwelche ... von ... eLearning, und zwar welche
eLearning-Aktivitäten die da, jetzt irgendwie in die Orientierung im
Seminar vielleicht geholfen haben , oder die förderlich waren, dass

man sich besser zurecht findet.

S: {eLearning>Orientierung}Nein, nein absolut nicht. Weil es ist nicht existent war ... andere Aktivität.{/eLearning>Orientierung}

I: Und auch der Homepage, war das da irgendwie, vielleicht irgendwie existent als Homepage?

S: War jetzt nicht fördernd und nicht hinderlich für das Seminar. (I: Okey) Ich sag einmal, nicht existent in dem Fall auf was du hinaus willst (I und S lacht).

I: Gab es irgendwelche Aktivitäten, die für den ... Prozess irgendwie relevant waren?

S: eLearning-Komponenten? {eLearning>Gruppenprozesse}Ja vielleicht die Möglichkeit, das andere zu lesen, und, dass man im nächsten Seminar noch offener rein gehen kann, weil die anderen auch offen sind. Also das würde ich als einziges nennen.{/eLearning>Gruppenprozesse}

I: Also, dass das man diese Reflexionen dann einsehen konnte und durchlesen konnte und sich dadurch, und dadurch noch offener quasi in das Seminar gehen konnte und intensiver das einprägen konnte.

S: {eLearning>Gruppenprozesse}Genau, weil man dann in der Lage war zu lesen, dass man nicht der einzige ist der so gefühlt hat, sondern die anderen auch und dann geht man mit einem ganz anderen Gefühl in das Seminar rein als beim ersten Mal zum Beispiel. {/eLearning>Gruppenprozesse}

I: Gab es irgendwelche eLearning-Komponenten, die du vermisst hast? Oder gerne gehabt hättest?

S: Nein, weil ich finde, dass Seminar hat mit eLearning insofern gar nichts zu tun, darum hab ich eLearning-Komponenten überhaupt keine vermisst.

I: Okey. Gibt es eLearning-Aktivitäten oder Technologien, die du

generell förderlich für so eine Art lernen findest, wie du es in dem Seminar erlebt hast?

S: (lacht) Die jetzt alle aufzuzählen? Ja klar eLearning-Komponenten, wüsste ich gar nicht wo ich da anfangen soll. {eLearning>StuetzungEigenerLernerfahrung}Ich finde, eLearning ist ein großes Thema, vor allem in der, speziell in meinem Fach, Mathematik. Also ich glaube, angefangen von Zusatzinformationen bis hin zu wirklich Lernstoff bis hin zu, vielleicht, Prüfungen online, finde ich alles erdenklich und als möglich. {/eLearning>StuetzungEigenerLernerfahrung}

I: Und für so eine Art Lernen, also so einen Prozess wie er sich in der Gruppe entwickelt hat in dem Kommunikationsseminar..

S: Wie gesagt, das wäre genauso ein Experiment wie die ... , also ... {Gestaltung>eLearningImSchulischenKontext}ohne dem eLearning, wie ich vorher schon gesagt, auch ausprobieren und dann auch persönliche Aspekte von der Schule hineinbringen wie es jetzt, warum sie das nicht können und wirklich ehrlich sein warum sie das und das nicht gemacht haben, aber das auch nur probeweise und schauen ob es funktioniert, das aber konstant wieder weiterführen und immer wieder wiederholen bis es irgendwann funktioniert und dann weiß man warum es funktioniert.{/Gestaltung>eLearningImSchulischenKontext}

{eLearnings>Ungeeignet}!: Und irgendwelche Technologien die du vielleicht unterstützend ... Also ich denke jetzt zum Beispiel so an Voice über IP oder Chat-Räume oder WIKIs für so eine Gruppenaktivität förderlich wären.

S: Nein, finde ich gar nicht.{/eLearning>Ungeeignet}
{eLearnings>NichtRealisierbarDurchELearning}Ich finde, die Interaktion, die Kommunikation sollte immer persönlich stattfinden und das eLearning, das Medium an sich wirklich nur für eigene Zwecke zu nutzen. Das heißt nicht kommunizieren, sondern sich selber etwas herausziehen und nicht kommunizieren, das kann man privat machen später, aber wenn es um das Lernen an sich geht

finde ich es nicht förderlich. {/eLearning>NichtRealisierbarDurchELearning}

{Gestaltung>TheoriePraxis}: Also das eLearning ist quasi was wo man sich was herauszieht nachher (S: Genau) persönlich und die Kommunikation soll präsent stattfinden (S: Genau) Okey. {/Gestaltung>TheoriePraxis} Welche eLearning-Praktiken findest du geeignet um selbstbestimmtest Lernen zu fördern, also ich denke jetzt an das Herausziehen....

S: {eLearning>SelbstbestimmtesLernen}Ja selbstbestimmt natürlich in der Klasse, Gruppe an sich einmal ist miteinander lernen und eben dann die eLearning-Komponente ... und wirklich dann sich selber was beibringen, dass man das auch lernt und eben nicht wieder nachfragt in irgendeinem Forum oder so, sondern wirklich, dass man selber lernt dann. Wenn du aber dann an Grenzen stoßt natürlich dann wieder nachfragen, natürlich persönlich. {/eLearning>SelbstbestimmtesLernen}

{eLearning>SelbstbestimmtesLernen}:! Und welche eLearning-Komponente findest du da geeignet zu selbstbestimmtes Lernen?

S: {eLearning>Qualifikationskriterien}Ja sämtliche die einen Nutzen für das jeweilige Fach bringen, spezielle kann ich dir gar nicht sagen, weil mir da jetzt einfach viel zu viel einfallen würden (!: na dann zähl auf...lacht){/eLearning>Qualifikationskriterien} Ja das wären eben selbstständige Überprüfungen vom Lernstoff seien es Erweiterung, Informationen, Schulbucherweiterungen und natürlich dann eher das einzelne noch unterteilt mit interaktiven Elementen, ein gesamtheitliches Lernen so zu sagen mit einem Audio, visuelle Reize (!: Ja) speziell dann vielleicht, was ein bisschen im Schulbuch zu kurz kommt, reale Beispiele bringen. Also wirklich alle Möglichkeiten nutzen um alle Sinne anzusprechen die der Mensch hat, natürlich kann man, greifen ist schwer, aber der Rest lasst sich alles aussprechen. Ja. {/eLearning>SelbstbestimmtesLernen}

{eLearning>Qualifikationskriterien}:! Also jene, die irgendwie so ein ganzheitliches Lernen irgendwie stützen (S: Genau) findest du

geeignet.

S: Ja. Natürlich muss man aufpassen welche Methoden man nimmt und welcher Reihenfolge und Quantität, Qualität, aber prinzipiell ist da alles förderlich wo man sich selbst damit beschäftigen muss. {/eLearning>Qualifikationskriterien}

I: Okey. Alles wo man sich selbst damit beschäftigen muss. Und welche eLearning-Komponenten findest du geeignet oder passend für, für ein Lernkonzept das am personenzentrierten Ansatz orientiert ist?

S: Also da fällt mir jetzt, wird mir keine einfallen..weil..

I: Außer die die ihr gehabt habt im Kommunikationsseminar.

S: Ja, na klar.

...

S: So noch einmal die Frage, wie war das?

I: Also ich wollte wissen, oder mich würde interessieren welche eLearning-Komponenten oder Aktivitäten du passend finden würdest für ein Lernkonzept das am personenzentrierten Ansatz orientiert ist.

S: Ich finde nicht einmal die Komponenten die verwendet worden sind, sind das. Finde ich...

{eLearning>NichtRealisierbarDurchELearning}Ich finde, dass richtige Kommunikation und Zuhören und Verstehen nicht virtuell stattfinden können. {/eLearning>NichtRealisierbarDurchELearning} Darum ist es also keine Komponente.

I: Also wenn es jemand nicht versteht, nicht irgendwie stattfinden kann.

S: {eLearning>NichtRealisierbarDurchELearning}Genau. Weil einfach Buchstaben nicht reichen, auch keine Emoticons, gar nichts. Das muss persönlich stattfinden, weil da auch ein großer Prozentsatz

einfach verschwindet vom wirklichen verstehen was der gemeint hat mit dem. [{eLearnings>NichtRealisierbarDurchELearning}](#)

I: Wofür sind die eLearning-Komponenten dann ...

S: Also für mich persönlich sind sie nur, für mich persönlich wichtig und förderlich, für andere in dem Zusammenhang eben, dass sich die Gruppendynamik entwickelt, der eine Aspekt den ich vorher genannt hab, aber speziell diese ... schreiben war für mich persönlich wichtig und sonst eigentlich nichts.

I: Okey. Jetzt wollte ich dich fragen zu Evaluationsmöglichkeiten und Selbstbestimmung. Und wollte vorläufig einmal wissen, wie hat sich diese Seminarnote dann im Endeffekt ergeben in dem Kommunikationsseminar?

[{Gestaltung>EntwicklungsfoerderndeEvaluation}](#)S: Ja es war eine Arbeit zu schreiben und die Teilnahme im Seminar und den Reflexionsbeiträgen, ich glaube so hat sie sich zusammengesetzt.

I: Und wie wurde dieser Bewertungsmodus wie er da war empfunden? Also diese eben mehrstufige Bewertung?

S: Ja, es war nicht ersichtlich wie viel Prozent, wie viel die einzelnen rein wirken in die Note und dadurch, wenn ich das wüsste dann würde ich sagen, ist okay oder ist nicht okay, ansonsten sollte man natürlich die drei Komponenten mit nehmen in die Note, weil nur die Seminararbeit oder nur die Reflexion oder nur die Teilnahme allein nicht reicht, am ehesten noch vielleicht die Teilnahme, aber die anderen zwei einzeln würde ich nicht. [{Gestaltung>EntwicklungsfoerderndeEvaluation}](#)

I: Hat so eine Art Selbstevaluation auch gegeben oder ist das von außen bestimmt worden?

S: [{Gestaltung>EntwicklungsfoerderndeEvaluation}](#)Ja, na wir haben sich gegenseitig glaube ich noch, ja ja genau, wir haben sich gegenseitig die Arbeit angeschaut. Ich muss sagen, da hat der Studentenkodex durchgewirkt, auch wenn es vielleicht nicht so okay

war die maximale Punktzahl geworden ist. Ich finde, ich es nicht, natürlich kann man da ehrlich benoten, aber wenn man da jetzt irgendwem einen Stein in den Weg liegt, dann finde ich das nicht fair, speziell wenn wir auch der gleichen Ebene Studenten sind, später im Lehrberuf ist es natürlich wichtig Entscheidungen zu treffen, aber einfach zu dem Zeitpunkt und andere Studenten benoten, gibt es für mich nur..die haben es alle extrem gut gemacht, auch wen es vielleicht nicht so ist. Von dem her ist der Modus für mich persönlich insofern positiv, weil ich weiß, dass es sich so sein wird, dass es alles positiv verlaufen wird und keiner dem anderen einen Stein in den Weg legt. [{Gestaltung>EntwicklungsfoerderndeEvaluation}](#)

I: Und wenn ich da jetzt nachfragen darf (S: Ja) Wie hast du nachher die Arbeit von anderen dann, also hast du irgendwelche Kriterien gehabt oder

S: [{Gestaltung>EntwicklungsfoerderndeEvaluation}](#)Nein gar nicht, ich hab es mir durchgelesen (I: Einfach durchgelesen..) durchgelesen mehr nicht. Ich hab es mir durchgelesen und einfach die Texte mit den Personen verbunden die dahinter gesteckt sind. [{Gestaltung>EntwicklungsfoerderndeEvaluation}](#)

I: Hat das für dich persönlich etwas...

S: Nein, nein das war zum Zeitpunkt wo ich nicht mehr aufnahmefähig war.

I: Aha, okay.

S: Also das war dann schon so spät im Semester, dass da einfach die Aufmerksamkeit und die Motivation gefehlt hat. Das wirklich nach Kriterien zu lesen, oder wirklich speziell Gedanken zur Arbeit zu machen. [{Gestaltung>EntwicklungsfoerderndeEvaluation}](#)ich hab es mir zwar durchgelesen, das mach ich natürlich schon, ich sag dann nicht super wenn dann nicht einmal irgendwas drinnen steht, das wäre natürlich blöd für mich auch, ich hab es mir durchgelesen, für relativ gut empfunden, also das war eigentlich sogar sehr ehrlich

und jetzt aber nicht Gedanken darüber gemacht über den Text. {/

Gestaltung>EntwicklungsfoerderndeEvaluation}

I: Und hast du deine eigene Arbeit eigentlich auch bewertet, oder...

S: Ich weiß gar nicht ob das so war. Ich kann mich nicht mehr erinnern.

I: Und welche Erfahrungen, wir haben eh schon vorher ein bisschen darüber gesprochen, welche Erfahrungen konnten jetzt so schriftliches persönliches, oder persönliche Reflexionen gemacht werden? Oder gab es eine Möglichkeit für offenes Feedback das wollte ich eigentlich sagen?

S: {eLearning>FeedbackUndEntwicklung}

{eLearning>LernenDurchPersoenlicheReflexion}Ja klar, offenes Feedback war erwünscht. Die Reflexionen waren insofern ein Feedback, weil wenn es einem nicht gefallen hat, dann hat man das auch hingeschrieben und es war sozusagen Reflexion einerseits und Feedback für den Vortragenden andererseits. Also ja durch diese Reflexionen.{/eLearning>LernenDurchPersoenlicheReflexion}{/eLearning>FeedbackUndEntwicklung}

I: Gab es für dich auch ein Feedback?

S: Ob es für mich ein Feedback gegeben hat..

I: Oder ob du es so empfunden hast, diese Reflexionsbögen?

S: Aso, so..ja klar. {eLearning>LernenDurchPersoenlicheReflexion} Das war insofern ein Feedback weil ich es noch einmal reversieren hab können das Seminar und selber für mich fragen hab können, was ich mitgenommen habe.{/

eLearning>LernenDurchPersoenlicheReflexion}

I: Okay. Und hat dir das etwas für deine persönliche Entwicklung, diese, diese schriftlichen Reflexionen die du selber gemacht hast oder auch das lesen von anderen , hat dir das persönlich etwas gebracht oder hat es deinen Fortschritt im Seminar vorangebracht

deiner Meinung nach? Oder war das eher...

S: {eLearning>Gruppenprozesse}Nur im Bezug durch das Lesen anderer, in dem ich gewusst habe, dass die anderen genauso denken und darum nächste Mal offener war. Und mein Beitrag war einfach meine echten Gedanken aufzuschreiben.{/eLearning>Gruppenprozesse}

I: Okay. Und welche Formen von Evaluation oder also von Beurteilung findest du persönlich förderlich, jetzt generell betrachtet. Also findest du zum Beispiel wie Peer-Evaluation also eben gegenseitig beurteilen, oder so Tutor-Evaluation oder Selbstevaluation wichtig? Für dich persönlich, also was findest du förderlich, also was dich voranbringt?

S: {Gestaltung>EntwicklungsfoerderndeEvaluation}Prinzipiell nur die Fremdevaluation. Ich kenne es nicht anders und ich erwartet das, dass wer anderer mich bewertet und nicht ich selber mich bewerte. Ich habe das nie anders gelernt wo es mir was gebracht hätte, dass ich es selber anwende, sagen ich einmal so. Nein Fremdevaluation ist für mich, ja das einzig objektive ist jetzt gut, da müsste die Person, die diese Evaluation gibt..ja das ist schwer..Ich kann nur von mir persönlich sagen, wenn ich jemanden Fremden evaluiere, weiß ich auch was für eine Verantwortung das ist und wenn man sich darauf verlassen kann wenn man fremdevaluert wird, dass man sich auf den verlassen kann, dann ist das für mich die ideale Form.{/Gestaltung>EntwicklungsfoerderndeEvaluation}

I: Warum?

S: {Gestaltung>EntwicklungsfoerderndeEvaluation}Weil Selbstevaluation Stärken und Schwächen noch mehr verstärkt, dass sie noch schwächer werden. Die sind für beide Richtungen ausgeprägt, aber dass die Schwächen zu stärken wären sehe ich bei einer Selbstevaluation nicht, weil man vielleicht dann nur das evaluiert was man gut kann und das was man nicht gut kann, da fliegt man drüber.{/Gestaltung>EntwicklungsfoerderndeEvaluation}

I: Also wenn du dich selbst evaluierst dann verstärkst du eher deine Stärken (S: Genau) und deine Schwächen gleichen nicht aus.

S: **{Gestaltung>EntwicklungsfoerderndeEvaluation}**Genau, weil ich auf die Schwächen nicht schaue und dadurch kein Weiterentwickeln habe, wenn ich nur die Stärken heraus nimm, was glaube ich menschlich ist und darum speziell... **{/**

Gestaltung>EntwicklungsfoerderndeEvaluation}

{Auswirkungen>ZukunftsigeTaetigkeitImBildungsbereich}

{Gestaltung>EntwicklungsfoerderndeEvaluation}Im Schulbereich sehe ich Selbstevaluation, vielleicht Oberstufe, probieren, wobei probieren jetzt immer so klingt wie na schauen wir einmal ob es funktioniert. Na echt probieren einmal, die Schüler rückfragen wie sie das gesehen haben ob das wirklich was bringt und ich glaube wenn es einem persönlich etwas bringt, dann ist nichts dagegen zum sagen, aber für mich persönlich bringt nur Fremdevaluation etwas.**{/Gestaltung>EntwicklungsfoerderndeEvaluation}****{/Auswirkungen>ZukunftsigeTaetigkeitImBildungsbereich}**

I: Und warum bringt für dich persönlich nur Fremdevaluation was?

S: Na weil ich, ich sage einmal Fremdevaluation nimm ich nur dann ernst, wenn ich weiß, dass ich der anderen Person vertrauen kann und weiß, dass die andere Person ungefähr so denk wie ich, weil das ist die Person die mich versteht und dann wirklich meine Schwächen und Stärken herausfinden kann.

I: Ist jetzt Fremdevaluation zum Beispiel eher so eine Peer-Evaluation? Also wenn zum Beispiel ein Studienkollege dich beurteilt oder ist das auch so etwas (S:Nein) wie zum Beispiel eine Lehrperson?

S: **{Gestaltung>EntwicklungsfoerderndeEvaluation}**Es sollte wirklich eine Lehrperson sein, weil einfach die ja es soll einfach eine Lehrperson sein. Das heißt jetzt nicht autoritär oder so, sondern wirklich eine komplett außenstehende Respektperson, was natürlich die Studenten auch sind, die sollten auch respektiert werden von der Lehrperson, aber einfach ein komplett vom Stand der Studenten

wegstehende Person, die nichts mehr als Student zu tun hat, sondern als Lehrperson. Das heißt, sich nicht irgendwie, persönlich irgendwie verbunden fühlen sollte, weil es eine Gruppe ist die Studenten, sondern wirklich weil der komplett unvorbelastet da hinein gehen kann. Darum. Ich hoffe, dass ist verständlich rüber gekommen.**{/Gestaltung>EntwicklungsfoerderndeEvaluation}**

I: Ja, ja...also ich werde es versuchen noch einmal wiederzugeben, also für dich ist das so, dass eine Lehrperson eine außenstehende Person ist, die unvorbelastet dann in diese Situation gehen kann und aus diesem Grund objektiv evaluieren kann (S: Genau) habe ich das so richtig verstanden?

S: Genau so.

{eLearning>LernenDurchPersoenlicheReflexion}

{Gestaltung>EntwicklungsfoerderndeEvaluation}

{eLearning>SelbstbestimmtesLernen}I: Okey. Und wie würdest du zum Beispiel eine Kombination sehen zwischen zum Beispiel Selbstevaluation, Peer-Evaluation, Fremdevaluation, oder ist das eher so, dass Selbstevaluation eher...

S: Nein Selbstevaluation kann im eLearning-Bereich angewandt werden. Da würde ich es wichtig finden, aber nur für einen persönlich, jetzt nicht als Ausschlag wie zum Beispiel jetzt bei einer Notengebung, dass es Teil davon wird. Für persönlich ja, im eLearning-Bereich.**{/Gestaltung>EntwicklungsfoerderndeEvaluation}****{/eLearning>LernenDurchPersoenlicheReflexion}**

I: Warum?

S: Weil man dort eben selbstbestimmt lernt. Da lernt man selber, da kann man es ja selber evaluieren.**{/eLearning>SelbstbestimmtesLernen}**

I: Und warum darf es dann nicht mit der Note zusammenfallen?

S: Weil die ehrlich ist, genau dann ... was selbst auch evaluiert ist. Ich glaube, dass das dann genau das gleiche ist.

{Gestaltung>EntwicklungsförderndeEvaluation} Ich bin mir ziemlich sicher, dass die Note genau die Selbstevaluation auch wieder spiegelt, ohne dass man die Selbstevaluation rein ziehen muss in die Note. Ja, ich glaube das spiegelt sich einfach genau wieder. {/Gestaltung>EntwicklungsförderndeEvaluation}

I: Wenn jetzt nur außenstehend beurteilt wird?

S: {Gestaltung>EntwicklungsförderndeEvaluation} Ja genau. Ich glaube, dass das genau getroffen wird wie wenn man jetzt wirklich eLearning praktiziert als Schüler und man evaluiert sich selbst und weiß okay ich kann das zum Beispiel, ich bin super, dann ist die auch in der Klasse bei einer Schularbeit zum Beispiel super. Das kann meiner Meinung dann nicht passieren, dass dort versagt wird, vielleicht punktuell einmal, aber natürlich kann auch eine einzige Schulnote nicht in die Gesamtnote einwirken, natürlich muss dann auch die Kommunikation und die Teilnahme in der Stunde berücksichtigt werden. Ich glaube, dass das dann so zu verstehen ist, dass einfach die Gesamtnote die zusammenspielt mit Einbringen in die Stunde, Schularbeiten, die Gesamtnote dann genau diese Selbstevaluationsnote wenn man es jetzt benoten will, genau widerspiegeln würde. Darum würde ich es nicht reinnehmen. {/Gestaltung>EntwicklungsförderndeEvaluation}

I: Und, du hast das gerade vorher gesagt, also das ist für mich unklar deshalb frage ich noch einmal nach (S: Ja). Vorher hast du gesagt, dass, dass also, dass wenn man sich selbst evaluiert oder wenn du dich selbst evaluiert, die Stärken verstärkst und auch die Schwächen verstärkst und wenn man aber jetzt als Schüler in einer eLearning-Situation sich selbst bewertet, dann passt das zusammen mit einer Fremdevaluation?

S: Ja klar. {Gestaltung>EntwicklungsförderndeEvaluation} Weil natürlich die Fremdevaluation natürlich auch in erster Linie einmal schauen muss was kann er und nicht was kann er nicht. Natürlich wird einmal die Stärke herausgestrichen, aber die Person, die außenstehend, der Lehrende an sich, weiß aber, dass die

Schwächen auch noch da sind und dass die auch verbessert werden müssen. (I: Okay) In Hinsicht dass die Schwäche zu stärken wären und nicht nur die Stärken fördern. Und das ist der Unterschied zwischen Selbstevaluation, dass man sich selber die Schwächen nicht eingesteht nur die Stärken verbessert und die Lehrperson, also die außenstehende Person würde die Schwächen auch im Hintergrund immer mitschwingen... {/

Gestaltung>EntwicklungsförderndeEvaluation}

I: Fachlich bezogen die Schwächen oder ist das überhaupt..

S: {Gestaltung>ThemengebieteLehrerInnenausbildung} Naja, menschliche {Gestaltung>EntwicklungsförderndeEvaluation} Schwächen das ich glaube ich ein bisschen zu brutal gesagt, ja klar fachlich in erster Linie und persönliche, ich sage einmal, in der Persönlichkeitsentwicklung finde ich, hat ein Lehrer insofern überhaupt nichts zu tun, weil das die Eltern machen sollten. Darum rede ich in der Hinsicht immer vom fachlichen, weil ich der Meinung bin, dass die Erziehung und so weiter, nicht in die Schule gehört. Auch wenn es jetzt aufgedrängt wird, ich finde es nicht richtig und sollte lieber den Eltern bleiben. Darum meine ich wirklich immer in der Hinsicht immer nur das fachliche. {/

Gestaltung>EntwicklungsförderndeEvaluation}

Gestaltung>ThemengebieteLehrerInnenausbildung}

I: Also für dich ist die Schule einfach was, wo man die fachlichen Inhalte lernen sollte und..

S: {Gestaltung>ThemengebieteLehrerInnenausbildung} Ja klar reift man in der Schule auch mit und der Lehrer ist irgendwie eine Erziehungsperson, natürlich. Aber nicht, er soll nicht die Hauptrolle spielen als Erzieher in dem Leben dieses Schülers. Natürlich muss man das machen, aber nur immer im Hinterkopf, weil man was fachliches vermitteln will und nicht ... sich dazu immer gedrängt fühlt, diese Person so zu erziehen, wenn man weiß, der geht es daheim nicht gut. {/

Gestaltung>ThemengebieteLehrerInnenausbildung}

I: Also, dass man sich selber nicht dazu genötigt fühlen muss, dass man wem anderen erziehen muss, weil..

S: {Gestaltung>ThemengebieteLehrerInnenausbildung} Genau, genau, das passiert freiwillig in dem man was fachlich macht und jetzt nicht private Dinge, weil sonst müsste man mit jedem Schüler eine halbe Stunde vorher sprechen und einmal die Erziehung, also die Probleme mir anzuhearschen und so weiter, und ich finde das gehört nicht in die Schule sondern nach Hause. Oder Sozialarbeiter die in der Schule auch angestellt sind. Also es kann schon eine andere Person sein, aber nicht der Lehrer. {/

Gestaltung>ThemengebieteLehrerInnenausbildung}

I: Okay.

S: {Gestaltung>ThemengebieteLehrerInnenausbildung} Sonst klingt das zu brutal. Na, aber ich mein nicht den Lehrer an sich, sondern wirklich eine andere Person, sind das die Eltern, die natürlich die Nummer eins sein sollten und wenn nicht einer der dafür ausgebildet worden ist, weil der Lehrer ist nicht ausgebildet für so etwas.

I: Der Kompetenz hat..

S: Genau, weil ein Lehrer der ausgebildet wird an der Universität hat die Kompetenz nicht, außer er ist selber Vater oder Mutter, ansonsten hat er die nicht.

I: Oder Sozialarbeiter, weil du hast ja gesagt.....

S: Ja, na der Sozialarbeiter natürlich, weil der lernt ja, der studiert ja soziale Arbeit und dann hat der die Kompetenz darin. Der könnte natürlich nicht unterrichten, weil das nur die Lehrer können und jeder soll das machen was er kann und darum würde ich Erziehung genau, weil es jetzt darum gegangen ist wegen fachlich bezogen.. dieses außerfachliche von den Eltern primär, von Sozialarbeitern sekundär, aber nie vom Lehrer übernommen worden. Ja ich glaube jetzt habe ich es ausgefiltert. {/

Gestaltung>ThemengebieteLehrerInnenausbildung}

I: Okay. Wir haben jetzt eh schon vorher darüber geredet, ich möchte es nur kurz noch einmal wiederholen. Also welche Formen bevorzugst du jetzt für deine Leistungsbeurteilung? Welche Formen...

{Gestaltung>Leistungsbeurteilung} S: Fremdevaluation.

I: Durch eine Lehrperson?

S: Durch eine Lehrperson. Ja. {/Gestaltung>Leistungsbeurteilung}

I: Und jetzt würde mich noch interessieren zu, sind wir auch schon kurz ein bisschen darauf eingegangen, die Kombination zwischen eLearning und Präsenzeinheit? Und da wollte ich dich fragen, wie du das Zusammenwirken von eLearning mit Präsenzeinheiten in dem Kommunikationseminar empfunden hast? Wie hat das zusammengepielt und wie weit hat das zusammengepielt?

S: {Gestaltung>RightBlend} Es hat nur zusammengepielt mit den Reflexionen, ansonsten war es nur eine Informationsquelle wegen den Unterlagen und die einzige Verbindung war die Reflexion die auf der Plattform geschrieben werden soll. Sonst war keine Verbindung. Ja da gibt es auch nichts mehr.. es war keine Verbindung da außer die Reflexion. Mehr war nicht. {/Gestaltung>RightBlend}

I: Und könnte so ein Erfahrungslernen, wie du es eben gehabt hast in dem Seminar, durch eLearning noch verstärkt werden oder intensiviert werden?

S:

{Gestaltung>MöglichkeitenDerVertiefungVonSignifikantemLernen}

Nein, intensiviert werden könnte es nur durch noch mehr Präsenzttermine. {/

Gestaltung>MöglichkeitenDerVertiefungVonSignifikantemLernen}

{Gestaltung>MöglichkeitenDerVertiefungVonSignifikantemLernen}

{Gestaltung>Zeit} Zeitlich weit auseinander liegend, weil ich habe

gemerkt, wir haben einmal innerhalb von zwei Wochen zwei Termine gehabt, ich war aber an dem zweiten Termin innerhalb von den zwei Wochen fertig, also ich war schon so angefüllt, ich hätte noch zwei

bis drei Wochen wieder Zeit gebraucht um wieder dran zu arbeiten. Also mehr Präsenztermine mit entsprechenden Abständen von ca. drei bis vier Wochen, das wäre noch förderlicher gewesen.

eLearning...{/Gestaltung>Zeit}/
{Gestaltung>MöglichkeitenDerVertiefungVonSignifikantemLernen}

I: Habt ihr da so Blocktermine gehabt?

S: Blocktermine ja, zu vier oder fünf Stunden.

I: Und wie umfangreich würdest du einen personenzentrierten Kurs online einrichten?

S: {Gestaltung>ZusammenstellungVonELearningKomponenten}Ja das kommt drauf an wo es angeboten wird. Ist diese Einrichtung darauf angelegt, dass es eLearning bevorzugt, dann natürlich mit einem großen Umfang, was ich nicht persönlich gut schätzen würde, aber..{/Gestaltung>ZusammenstellungVonELearningKomponenten}

I: Ja es geht darum, was du persönlich gut schätzen würdest.

S: {Gestaltung>RightBlend}{eLearning>Ungeignet}Okey. Dann wäre es natürlich, wird es in speziellen im Seminar keine Rolle spielen eLearning, sondern durch die Präsenztermine, Wissensvermittlung, es war ja eigentlich kein Wissen vermitteln, es war ein Wissen erarbeiten und das kann man finde ich nur durch Präsenztermine, weil die gruppendynamischer einfach aufgebaut werden, das könnte man auch nicht alleine zu Hause, ..natürlich kann man lesen Literatur, aber es würde sich, es wäre Theorie und nicht man hat es wirklich erlebt. Darum finde ich da Präsenztermine wichtiger wie eine eLearning-Plattform die, keine Ahnung, noch mehr Informationen, noch mehr Interaktionen drinnen hat, das wäre für das Seminar nicht förderlich.{/eLearning>Ungeignet}/
{Gestaltung>RightBlend}

I: Also würde es auch nicht verintensivieren, falls das....

S: Nein überhaupt nicht, man wär dann vielleicht sogar protziger noch, weil man viel öfter konfrontiert wird. {Gestaltung>RightBlend}

{Gestaltung>Zeit}Man denkt nach so einem Block drei, vier Wochen überhaupt nicht mehr an das Seminar und dann schlägt es wieder voll ein. Und wenn man dazwischen so eLearning-Aktivität machen müsste, dann wäre man immer irgendwie, könnte man nie abschalten und dann funktioniert das Seminar nicht. {/Gestaltung>Zeit}{/Gestaltung>RightBlend}

I: Okey. Und welche Komponenten würdest du jetzt möglicherweise eLearning-mäßig anbieten? Also würdest zum Beispiel solche Reflexionsrückmeldungen anbieten oder gar nicht, würdest du eher sagen das brauchen wir auch nicht?

S: {Gestaltung>eLearningImSchulischenKontext}Ich würde jetzt kein Einsatzgebiet finden für meine Fächer für das. {/Gestaltung>eLearningImSchulischenKontext}

I: Ja also in so einem Kurs, also wenn du so einen Kurs gestalten würdest?

S: {Gestaltung>ZusammenstellungVonELearningKomponenten}{Gestaltung>BedingungenFuerEngagement}Aso, ein so ein Kurs. Ja Feedback-Bogen eigentlich, also genau so wie es war. Also genau so wie es war, war es richtig dosiert, nicht zu viel und nicht zu wenig.{/Gestaltung>ZusammenstellungVonELearningKomponenten}Zeit hat es gegeben noch einmal nachzudenken, aber keine Verpflichtung da jetzt einen Roman hineinzuschreiben.{/Gestaltung>BedingungenFuerEngagement}

{eLearning>Ungeignet}I: Okey. Und welche Elemente könnten absolut nicht auf einer Webplattform sein?

S: Chats, Foren, sämtliche Kommunikationsmittel.{/eLearning>Ungeignet}

I: Gar nicht?

S: Gar nicht.

I: Aha. Okey.

S: Gar nicht.

{eLearning>Orientierung} I: E-Mail-Listen?

S: Nur zweck Terminverschiebung. {/eLearning>Orientierung}

I: Aha. Sonst nicht?

S: {eLearning>Qualifikationskriterien}

{eLearning>VertiefungDurcheLearning} Ja na klar wenn man untereinander sich austauschen will, man vielleicht ein Thema vertiefen will ja, aber speziell...also ja dann ist es auch für mich eine persönliche Kommunikation und nicht gruppenbezogene Kommunikation für das Seminar. Darum ja....kann man schreiben, kann man vielleicht auch gewisse Dinge vertiefen, gewisse Themen, aber jetzt für die Gruppendynamik an sich finde ich jegliche Art von Kommunikation im Internet vielleicht sogar hinderlich. {/

eLearning>VertiefungDurcheLearning}{/

eLearning>Qualifikationskriterien}

I: Und Themen vertiefen, das heißt du würdest okay finden E-Mail-Listen und sich nachher selber treffen wenn es einem interessiert, würdest du es auch okay finden so eine Frage, dass man halt mehr Ressourcen quasi online zur Verfügung stellt. (S: Nein) wenn man sie selber vertiefen will (S: Nein) zum Beispiel Literaturhinweise oder so etwas?

S: {eLearning>Orientierung} Ja klar, die sind ja sowieso oben. Aber Literaturhinweise ist für mich, also das ist für mich, das würde ich auch einfordern wenn es keine Plattform gibt. {/eLearning>Orientierung}

I: Aha. Okay.

S: Also das ist für mich, das mit eLearning für mich persönlich nichts zu tun, das ist ein, ein Grundverpflichtung von der Lehrperson das freizugeben, wie auch immer im Zettel oder im Internet.

I: Sagen wir Zusammenfassungen?

S: Nein, Zusammenfassungen finde ich auch nicht gut, weil ich finde man kann das nicht zusammenfassen was da passiert.

I: Ich meine Inhalt, also nicht (S: Ja ja) jetzt was in der Gruppe, sondern überhaupt so Literaturzusammenfassung.

S: {/eLearning>StuetzungEigenerLernerfahrung} Nein es hätte nichts gebracht, weil eigentlich die, die Themen mit der Literatur schon immer was zu tun gehabt haben, aber es war nie im Vordergrund jetzt irgendwie spezielle Dinge herauszunehmen oder wirklich etwa zusammenzufassen. Darum habe ich eben nicht gewusst, dass du Literatur vielleicht ansprichst und darum würde ich sagen, nein also wirklich Literaturhinweise geben, vielleicht Publikationen in komprimierter Form durch eine Diplomarbeit oder Doktorarbeit, wer immer was darüber geschrieben hat, diese auch noch angeben, aber Zusammenfassung, war es möglich in den Block gesagt wurde zu machen, funktioniert nicht. {/

eLearning>StuetzungEigenerLernerfahrung}

I: Okay. Wie viele Präsenzeinheiten, du hast es eh schon vorher gesagt (S: Ja), also wie viel Präsenzeinheiten würdest du vorschlagen? Und eher Blocktermine, sollen sie regulär sein oder eher nicht regulär?

{Gestaltung>Zeit} S: Naja Blocktermine...

I: Oder sollen sie wöchentlich sein...

S: Nein, nein ich würde schon Blocktermine sagen, weil in einer Stunde oder in zwei Stunden würde sich so etwas nie ergeben und dann wäre es, kann man das Seminar nicht so aufbauen. Natürlich, ich wäre natürlich für Blocktermine und wie gesagt schon mit drei, vier Wochen mindestens Abstand dazwischen und kann man sich ausrechnen wie viele Blocktermine sich ausgeben würden im Semester, also im Winter ein bisschen mehr, was vielleicht ein bisschen besser das Seminar, im Sommer. {/Gestaltung>Zeit} {Gestaltung>Raum} Da war der Vorteil, dass man raus gehen hat können und ein bisschen die Umgebung mit einbeziehen, dass man

sich dort räumlich trennen kann.

I: Was meinst du mit räumlich trennen?

S: Naja, dass man raus geht und die Gruppe jetzt nicht in einem kleinen Zimmer gruppchenweise zusammensetzt, sondern dass man sich wirklich 10 Metern von der anderen Gruppe entfernen kann und (!: Aha okay) somit die, die Gruppenintimität größer ist, als wie wenn jetzt lauter Gruppen nebeneinander sitzen würden. **{Gestaltung>Raum}**

I: Okay. Ich verstehe.

S: **{Gestaltung>Zeit}** Man wird so abgelenkt, darum diese Präferenz im Sommer wegen der Möglichkeit raus zu gehen, im Winter weil man einfach mehr Blöcke einschieben könnte. **{Gestaltung>Zeit}**

I: Okay. Und welche Aspekte von so einer Lernerfahrung wie sie in diesem Seminar erlebt wurden, sind deiner Ansicht nach für die Lehrerinnenausbildung empfehlenswert? Also der Selbstbestimmungaspekt oder die Auseinandersetzung mit dem eigenen Erleben oder mit anderen Kontakt, mit den anderen..

S: **{Gestaltung>FoerderlicheAspekteFuerLehrerausbildung}** Das wichtigste ist Erfahrung in gewissen Situationen zu sammeln wie man sich selber verhält und Interaktion mit anderen Personen, respektive, später Lehrpersonen, also Kollegen. Das wären eigentlich die einzigen Aspekte die ich da später sehen würde. **{Gestaltung>FoerderlicheAspekteFuerLehrerausbildung}**

I: Also das nicht für Lehrerinnenausbildung, hauptsächlich das, dass man miteinander umgeht, also Kollegen untereinander, Lehrpersonen, zukünftige Lehrpersonen untereinander?

S: **{Gestaltung>FoerderlicheAspekteFuerLehrerausbildung}** Ja, ich finde gewisses, das sollte natürlich schon vorher vorhanden sein. Aber im Speziellen, dass man sich selber erfährt und erkennt. Und da kommt dieses Miteinander sowieso von alleine. Also ich würde sogar das zurücknehmen und so zu sagen wirklich nur dieser

Aspekt sich selber kennenzulernen in einer Gruppe, aber sich selber, nicht eine andere Person, sondern sich selber kennenlernen in einer Gruppe. **{Auswirkungen>LernerfahrungDurchKommunikation}** Das wäre eigentlich das wichtigste, weil das andere hängt dann sowieso zusammen wie man sich selbst erklärt und wenn man sich selbst..also wenn man im Reinen ist und wirklich weiß warum man was macht, dann funktioniert es mit einer anderen Person. **{Auswirkungen>LernerfahrungDurchKommunikation}**

{Gestaltung>FoerderlicheAspekteFuerLehrerausbildung}

I: Okay. Also dieser Aspekt wäre für dich (S: Ja) zentral für die Lehrerinnenausbildung?

S: Absolut ja.

I: Andere Punkte da, oder..

S: **{Gestaltung>TheoriePraxis}** Ja klar, ein bisschen die Theorie warum wie was funktioniert, aber jetzt das würde ich jetzt nicht so als wichtiges sehen, weil in einer Situation selber denkt man nicht an Theorie oder so, sondern man macht und genau dann soll es auch passen und das kann man nur durch Erfahrung sammeln in dem man selber an die Grenzen geht. **{Gestaltung>TheoriePraxis}**

I: Also es geht für dich um diese Erfahrungsaspekte?

S: **{Gestaltung>TheoriePraxis}**

{Gestaltung>FoerderlicheAspekteFuerLehrerausbildung} Absolut. Das Seminar hat für mich einen 100%igen Erfahrungswert gehabt und nicht nur inhaltlichen oder theoretischen. Nur dieser Erfahrungswert war das wichtigste in dem Seminar. **{Gestaltung>TheoriePraxis}**

I: Und der ist auch für die Lehrerinnenausbildung..

S: Genau, den finde ich auf für die Lehrerinnenausbildung absolut wichtig. **{Gestaltung>FoerderlicheAspekteFuerLehrerausbildung}**

I: So was wie zum Beispiel, sowas wie, wie Selbstbestimmung oder Mitbestimmung der Gruppe bei Themen, kannst du dir so etwas

vorstellen zum Beispiel auch in pädagogischen Seminaren sag ich jetzt einmal?

S: [{Auswirkungen>GemeinsamBestimmteLernaktivitäten}](#)Ja sollte so sein ja, wird größtenteils eh gemacht, speziell im zweiten Studienabschnitt, im ersten überhaupt nicht, dafür im zweiten umso mehr. Also das finde ich im zweiten Studienabschnitt ist das generell so, ist aber meistens auf eine Gruppe spezialisiert, also auf eine kleine Gruppe in der Gruppe, die wird dann gemacht und eine andere Gruppe interessiert es nicht und sie wird auch in den anderen pädagogischen Seminaren, also bei mir war es so, nichts dafür tun, sich dafür zu interessieren im Gegensatz zu dem Seminar. Darum sage ich einmal, es wird sowieso angewendet im zweiten Studienabschnitt, also bei mir war das immer so, aber nicht mit so einer Dynamik wie es in dem Seminar war.[{Auswirkungen>GemeinsamBestimmteLernaktivitäten}](#)

I: Also dass quasi diese persönlichen Themen da unterkommen oder dass man sich, dass man vielleicht....

S: Ja das ist schon gegeben. Ja, nur das Interesse von den andern zu einem speziellen Thema ist nicht so gegeben wie es in dem Seminar war, weil einfach das gewisse etwas, was ich ganz am Anfang erwähnt habe, nicht da war oder bei keinem in dem Seminar da war.

I: Das gewisse etwas?

S: [{Gestaltung>BedingungenNichtDirektiveGruppenprozesse}](#)Ja, das kann man nicht beschreiben, das ist eben das persönliche, dieses zufällige Aufkommen von Themen das einem interessiert, zufällige Konstellationen von den Personen, das muss einfach passen. Und ich glaube, dass funktioniert nicht immer. In den seltensten Fällen vielleicht sogar.[{Gestaltung>BedingungenNichtDirektiveGruppenprozesse}](#)

I: Und kannst du dir irgendwelche Beispiele für so eine Umsetzung für Lehrerausbildung vorstellen, also wie man so ein Konzept in der

Lehrerausbildung umsetzen könnte?

S: Ja so ein Seminar, was vorzieht, dass man das ungefähr mit 25, 26 macht und davor auch nicht unterrichten geht, ja. Weil ich finde, dass man ein gewisses, gewissen Erfahrungswert sammeln muss bevor man wirklich in die Schule gehen kann. Das einzige war für mich, dass man das verpflichtend für das 26. Lebensjahr macht und davor darf man nicht unterrichten.

[{Gestaltung>BedingungenFürEngagement}](#)Das ist die einzig denkbare Möglichkeit so ein Seminar erfolgreich zu gestalten, wenn man da noch recht wirklich offen ist, das anzunehmen was in so einem Seminar passiert und davor finde ich, ist man nicht bereit dafür.[{Gestaltung>BedingungenFürEngagement}](#)

I: Also vor einem gewissen Alter ist man nicht bereit dafür?

S: [{Gestaltung>ThemengebieteLehrerInnenausbildung}](#)Vor gewissen Erfahrungswerten, die man, das heißt jetzt nicht, dass man wenn man alt ist erfahren ist, aber gewisse Umstände ist einfach so, das mit der Zeit man mehr erlebt wie in kurzer Zeit, wenn jetzt wer von der Schule kommt, auf die Uni geht und in die Schule geht, der hat..das sind 90% der Personen die unglücklich werden später im Beruf und dann auch schlechte Lehrer sind. Und darum würde ich das eben, die einzige Möglichkeit wäre für mich später anzusetzen.[{Gestaltung>ThemengebieteLehrerInnenausbildung}](#) Beispiel wie genau das aussieht, ich finde das kommt dann sowieso von selber, wie es für die Gruppe passt an sich, wie man so etwas vermitteln kann, das sollte die Gruppe auch entscheiden und das sollte halt auch gewisse Rahmenbedingungen vorgeben. Außer natürlich, dass ein Raum da sein muss und dass Personen kommen sollen, aber mehr auch nicht. Ja und der Altersaspekt ist für mich wichtig, dass es später passiert.

I: Später im Studium?

S: [{Gestaltung>ThemengebieteLehrerInnenausbildung}](#)Später im Studium und vielleicht auch schauen, dass wirklich, ja da wären wir dann bei der in Fragestellung der LehrerInnenausbildung, die, ich

finde, verlängert werden sollte mit Aussichten später auf einen Job in der Privatwirtschaft und nicht wenn man jetzt als Lehrer, zum Beispiel jetzt wie diskutiert wird, vom Direktor gefeuert, keine Möglichkeit hat mehr eine Anstellung zu kriegen als Lehrer und in der Privatwirtschaft findet man nichts, weil als Lehrer wird man nicht angenommen weil man nur Lehrer geworden ist. Und darum würde ich das verbinden, längere Ausbildung, noch tiefer hinein in das fachliche, also dass man auch kompetent, man ist jetzt auch schon kompetent, aber dass die anderen sehen, dass man auch kompetent in diesem Bereich ist, außerhalb der Schule und dadurch ergibt sich das Altern dann von alleine, weil man einfach länger studiert. Das wäre mein Ansatz jetzt. {/

Gestaltung> ThemengebieteLehrerInnenausbildung}

I: Okey. Und wenn man jetzt den Lehrberuf her nimmt, oder die Lehrerausbildung/Lehrerinnenausbildung, welche Themenkreise wären für dich zum Beispiel interessant in einem personenzentrierten Seminar zur Lehrerinnenausbildung abzudecken, oder, oder halt zu besprechen für dich persönlich. Also so etwas wie zum Beispiel die Didaktik oder disziplinäre Probleme in der Schule oder gibt es da spezielle Themenkreise, die dich ansprechen würde (S:Ja) in einer Situation?

S: {Gestaltung> ThemengebieteLehrerInnenausbildung} Ja, Extremsituation in der Schule. Also ich finde mit normalen Problemen sollte man halt umgehen können und kann auch jeder umgehen, da bin ich überzeugt, aber mit Extremproblemen mit Extremsituationen in der Schule, wenn man mit denen konfrontiert wird, da sollte man Unterstützung bekommen.

I: Was ist eine Extremsituation?

S: Eine Extremsituation ist, wenn man von einem Schüler brutal geschlagen wird oder wenn, speziell für Lehrerinnen ist das oft ein Problem. Umgang mit extrem sozialbenachteiligten Personen, das heißt, wenn diese Person schon mit blauem Augen vom Vater rein kommt, sollte da gelehrt oder gezeigt werden wie man reagieren

sein, am besten natürlich einem Sozialarbeiter zuweisen, aber das kann man in manchen Situationen nicht, was ist wenn der Vater dann vor der Schule....

I: Also wie du als Lehrperson dann mit so einer Situation umgehst?

S: Ja genau, also wirklich mit Extremsituationen, die im Alltag so nicht vorkommen bei einem. Drogenproblematik, was ist wenn auf einmal einer Drogen mitten in der Stunde nimmt, oder was ist wenn man einen dealen sieht außerhalb der Schule, wo man aber weiß der geht in die Schule wo man unterrichtet. Rechtliche Dinge, das wären für mich die wichtigsten Dinge die noch gelehrt werden sollten und auch gemeinsam erarbeitet werden könnten. {/

Gestaltung> ThemengebieteLehrerInnenausbildung}

I: In so einer Gruppe?

S: {Gestaltung> TheoriePraxis} Ja das in einer Gruppe und das würde, wo man vielleicht ein, zwei Personen die solche Situationen erlebt haben, mit hinein nimmt und dann gruppendynamisches aufbaut..

I: Also spricht Lehrpersonen oder wie...

S: Ja, ja genau. Also wenn zwei Lehrpersonen herkommen die erzählen von solchen Dingen, sagen wie sie das erlebt haben, vielleicht haben es andere Personen in der Gruppe dann privat einmal erlebt, dann können sie das auch einbringen und dann erfährt man als einzelne Person in der Gruppe wie die damit umgegangen sind, was nimmt man für sich persönlich heraus und vor allem es gibt so etwas und nicht: das passiert eh nicht. Es gibt wirklich so etwas und da muss ich mich jetzt auch privat zu Hause damit beschäftigen und rechtlich Dinge sollten dann wieder in einem anderen Seminar besprochen werden. Weil da ist auch viel zu kurz. Wenn keiner über das Dienstrecht Bescheid weiß, keiner über die Möglichkeiten als Lehrer Bescheid weiß und so weiter. Aber das ist dann ein anderer Teil. {/Gestaltung> TheoriePraxis}

I: Okey. {Gestaltung> ThemengebieteLehrerInnenausbildung} Also

wenn ich das wieder einmal zusammenfasse (S: Ja) für dich ist wichtig während so einem personenzentrierten Seminar zur Lehrerinnenausbildung wichtig Extremsituationen zu besprechen (S: Ja) und darunter verstehst du so etwas wie extreme persönliche Problemsituationen, wo man, wo man vielleicht, wo es dir vielleicht schwer fällt damit umzugehen oder, oder wo vielleicht (S: Ja genau) dass man ein bisschen ängstlich ist wenn man in diese Situation kommt, wie reagiere ich da..

S: Ja genau. Und dann wie kann ich reagieren und wie soll ich reagieren. Genau das, ja./

Gestaltung> ThemengebieteLehrerInnenausbildung}

I: Okay. Und wie hoch soll deiner Meinung nach die Integration praktischer Elemente in so einem Seminar sein, oder wie hoch soll der Theorieanteil sein?

S: **{Gestaltung> TheoriePraxis}** Ich sage einmal 90:10. 90 Praxis, 10 Theorie. Würde man es umgekehrt machen, würde man am Schluss sowieso nur 10 % Theorie sich merken später, darum warum nicht gleich Theorie reduzieren und mehr Praxis, Praxis merkt man sich, Praxis geht mehr in die Erfahrung rein und die Theorie 10 % ist so angemessen meistens, dass man sie wirklich dann, zumindest 90 % von den 10 % mit nimmt und das dann wirklich behält./

Gestaltung> TheoriePraxis}

S: Okay. Und was wären so praktische Elemente zum Beispiel, also kannst du dir vorstellen irgendwie ein Besuch in der Schule oder (S: Ja, ja gehört) Lehrpersonen oder, oder..

S: **{Gestaltung> TheoriePraxis}** Besuch natürlich, also ich sage einmal das Battlefield ist die Schule für den Lehrer (lacht). Natürlich auch für den Lehrer sollte es der schönste Platz der Welt sein, wenn er dort unterrichten darf und genau dort soll man auch hingehen und das vermitteln. **{Gestaltung> ThemengebieteLehrerInnenausbildung}** Natürlich ist es vielleicht ein bisschen negativ ausgedrückt gewesen vorher mit Extremsituationen, man kann genauso gut positive Erfahrungen zeigen was in der Schule passiert und mit positiven

Dinge auch aufzeigen, man muss ja nicht abgeschreckt werden, Lehrer soll einem Spaß machen. Einfach nur einen kompletten Alltag zeigen und auch einzelne.. und nicht einfach das Bedienen in der Stunde oder unterrichten in so einer Einheit, sondern wirklich nicht den Unterricht beobachten sondern alles was rund herum abläuft, die Schule als ganzes zu sehen und nicht nur als die 45 Minuten oder 50 Minuten Unterrichtseinheit, sondern Pausen, analysieren was passiert da, was kann da passieren, was sollte ein Lehrer tun, soll er Hilfestellungen geben, soll er mit Schülern reden wegen, wenn sie Probleme haben. Solche Dinge sollten in so einem Seminar praktisch passieren./

Gestaltung> ThemengebieteLehrerInnenausbildung}./

Gestaltung> TheoriePraxis}

I: Also das würde dich interessieren?

S: Ja, das würde mich absolut interessieren.

{Gestaltung> ThemengebieteLehrerInnenausbildung} Ja, vor allem dieses fachliche 50-Minuten-Ding, das lernt man nur wenn man jetzt jahrelang das macht. Man macht es jedes Mal besser, man weiß was man noch besser machen könnte, das glaube ich kann keiner einem vermitteln, weil man einfach, weil jede Klasse..also es ist immer anders. Aber diese Zwischenzeit, zwischen dieses fachlichen Dingen, ich glaube, da kann man schon viel zeigen und viel herzeigen wie es aussieht auf einer Schule, weil das ich nämlich glaube ich bei jeder Schule ... , also bin ich überzeugt, außer vielleicht auf Privatschulen oder so, aber bei jeder öffentlichen Schule glaube ich, ist das der gleiche Ablauf./

Gestaltung> ThemengebieteLehrerInnenausbildung}

I: Was?

S: **{Gestaltung> ThemengebieteLehrerInnenausbildung}** Wie die Rahmenbedingungen außer den 50 Minuten passieren. Sei es wie sehr soll der Lehrer für seine Schüler da sein in einer Pause, genauso wie wird umgegangen wenn man Gangaufsicht hat, was sind meine Rechte, was meine Pflichten, solche Dinge, das.....also

ich weiß es nicht was darf ich tun, was muss ich tun und stehe wahrscheinlich in ein paar Monaten als Gangaufsicht und habe keine Ahnung davon. Und solche Dingen würden in so ein Seminar reinpassen, praxisbezogen. Nichts fachliches, also...{/

Gestaltung>ThemengebieteLehrerInnenausbildung}

{Gestaltung>ThemengebieteLehrerInnenausbildung}I: Was ist so der persönliche Umgang..

S: Genau, also wirklich genau, weil man das auch in der Gruppe nachher später außerhalb von dieser Exkursion in die Schule, genauso wieder zeigen und wieder erfahren kann.{/

Gestaltung>ThemengebieteLehrerInnenausbildung}

I: Also so einen Schulbesuch könnte man nachher in einer Gruppe aufarbeiten?

S: {Gestaltung>ThemengebieteLehrerInnenausbildung}Ja aufarbeiten auf jeden Fall, aber man könnte, aber es ist ja wieder eine Interaktion in der Schule und in der Gruppe dann wieder. Würde man jetzt diese fachlichen Dinge ansehen zum Beispiel Exkursion in der Schule, dann wird die Gruppe nichts anfangen damit weil sie etwas anderes studiert, aber dieses außerhalb, da gibt es eine Menge Gesprächsstoff für die nächste Stunde und eine Menge Diskussionsbedarf und Informationsbedarf, weil das jeden einzelnen, egal was er unterrichtet, betrifft. Also ich würde nichts fachdidaktisches daraus machen, sondern etwas gesamtdidaktisches so zu sagen.{/

Gestaltung>ThemengebieteLehrerInnenausbildung}

I: Und wie umfangreich sollten deiner Meinung nach eLearning-Konzepte für eine personenzentrierte, personenzentrierte LehrerInnenausbildung eingesetzt werden?

S: {Gestaltung>ZusammenstellungVonELearningKomponenten}Genau so wie vorher in meinen Angaben, nahezu überhaupt nicht diesen Aspekt dieser Reflexion ja, Literaturhinweise ja, mehr aber auch nicht.{/

Gestaltung>ZusammenstellungVonELearningKomponenten}

I: Also so Ressourcen bereitstellen..

S: {Gestaltung>ZusammenstellungVonELearningKomponenten}Ressourcen bereitstellen, Literaturverzeichnis und Möglichkeit zu einer Reflexion zu einem Feedback und das reicht vollkommen.{/

Gestaltung>ZusammenstellungVonELearningKomponenten}

I: Und wirst du in deiner zukünftigen, möglicherweise zukünftigen Unterrichtspraxis eLearning-Elemente einsetzen, oder...

S: {Gestaltung>eLearningImSchulischenKontext}Auf jeden Fall, also als Informatiklehrer bin ich verpflichtet dazu das eLearning zu praktizieren, auch als Mathematiklehrer bin ich verpflichtet eLearning einzusetzen. Ist eigentlich egal das ich Lehrer bin, ich muss das machen, darum werde ich es auch einsetzen und ich bin auch sehr dafür und ich werde es in der Form der, des Eigenerarbeitens von Stoff machen, wie vorher schon erwähnt, also in der Schule soll Eigenstoff erarbeitet werden und das wäre eigentlich das einzige Konzept was ich da sehen würde.{/

Gestaltung>eLearningImSchulischenKontext}

I: Okay. Und kannst du dir vorstellen in einer Unterrichtsstunde personenzentriert zu handeln? Oder so ein Klima anzubieten?

S: {Gestaltung>PersonenzentrierterInformatikUnterricht}ja, generell ja. Wie so etwas aussieht in einer Schule, in einer Klasse weiß ich nicht. Also anbieten ja, aber wie es aussehen wird...{/

Gestaltung>PersonenzentrierterInformatikUnterricht}

I: Gut, dann sage ich Danke für das Interview.

S: Bitte.

Interview D

I: Also im ersten Teil würde ich gerne wissen, wie weit diese Erfahrung die du da machen hast können in diesem Seminar.... also Einflüsse gehabt hat auf dich persönlich, z. B. im Umgang mit anderen oder Studienangelegenheiten und da ist meine erste Frage: Wie hast du dieses Setting in diesem Kommunikationsseminar erlebt, also so räumliche, zeitliche Strukturierung und so weiter?

S: **{Gestaltung>Zeit}**Also ich muss sagen, dass war bei der R. M., das hat mir sehr gut gefallen, das war, das war sehr gut aufgeteilt, die Zeit war perfekt, also es war nicht zu früh, also es war schon in der Früh, ich habe das in der Früh eigentlich gemacht, aber so viel ich mich noch erinnern kann, ist in der Früh eh immer die aufnahmereichste Zeit. Also das war eigentlich sehr, sehr gut von der zeitlichen Aufteilung her. **{Gestaltung>Zeit}**

{Auswirkungen>LernerfahrungDurchKommunikation}Und wie sie es gestaltet hat auch sehr interaktiv, also sie hat die Studenten miteinbezogen, die haben sehr viel von ihren Ideen und ihren, ich sag jetzt mal Weisheiten, was sie also im Leben erlebt haben, mit einbringen können und je nach dem ist sie halt dann darauf eingegangen und hat halt auch teilweise aus ihrer Sicht die Dinge geschildert, wie sie es bisher erlebt hat, wie sie das ganze machen würde und.... Das war sehr informativ und hat man sehr viel mitnehmen können für, für das Leben auch, wie (wie) geh ich mit anderen Menschen um, wie hat sie in dieser Situation reagiert, wie kann ich das umsetzen und so weiter. Das war sehr, sehr gut. Das hat mir gut gefallen. **{}**

Auswirkungen>LernerfahrungDurchKommunikation}

I: Und wie war zum Beispiel das mit der Begegnung mit anderen Studienteilnehmenden für dich?

S: Das war am Anfang...war es ein bisschen...

{Auswirkungen>Kommunikationsverhalten}Ich mein am Anfang wenn du keinen kennst ist es immer so ein bisschen.....das

„Beschnuppern“, mit wem komm ich ein bisschen besser aus, mit wem weniger, das ist immer, egal ob es jetzt ein Kommunikationsseminar ist oder ob es irgendwie eine normale Lehrveranstaltung ist, das ist immer ein bisschen....Der Einstieg ist halt einmal ein bisschen schwieriger sag ich einmal, aber danach eigentlich.....dadurch dass für mich.....dass ich ein relativ offener Mensch bin und ich eigentlich auf Leute relativ gut zugehen kann, war es für mich eigentlich kein Problem, dass sofort die guten (die guten Leute klingt jetzt blöd) aber die mit denen ich ein bisschen besser auskomm herauszufiltern und somit diese Gruppenbildung für diese Endpräsentation dann eigentlich schon sofort herauskristallisiert worden **{}**

Auswirkungen>Kommunikationsverhalten}

I: Schön. Und was hat für dich dieses Seminar persönlich gebracht? Also welche Aspekte hast du persönlich für dich bedeutsam empfunden?

S: **{Auswirkungen>LernerfahrungDurchKommunikation}**Es ist wahrscheinlich relativ lustig, weil eine Gruppe bei uns die hat einen interaktiven Präsentationsteil am Ende gemacht, das heißt sie hat einen aus der Runde gebeten hinaus zu gehen und dann in einer dargestellten Situation eben zu konfrontieren, und die hat dann geschildert wie sie gefühlt hat und so weiter. Und lustigerweise war diese Person ich, das heißt, ich meine das klingt jetzt blöd wenn ich das sag, aber ich glaub, dass ich aus diesem ganzen Seminar wahrscheinlich am meisten mitgenommen hab, weil ich wirklich eine (eine) Livesituation erlebt habe und das dann auch geschildert habe. Und das war, das war recht lustig, also ich hab da raus gehen müssen vor die Tür, dann haben sie irgendwas besprochen drinnen wie das ganze abläuft und wie dann eben rein gekommen bin haben sie mich mit diesen Situation konfrontiert, dass eben das eine meine Schwester, die Mutter oder Vater usw. und ich hab irgendwas, (eine Prü..), oder es war so, dass ich irgendwas erraten hab müssen, sowie bei die Fernsehshows da, dass man erraten muss welche Situation war man jetzt war oder wer man ist oder so.

Und so in etwa war das eben auch da. Ich hab praktisch die Situation, ich habe meine Emotionen danach schildern müssen wie ich mich gefühlt hab wenn jetzt zum Beispiel meine „Mutter“ in der Rolle halt eben mit mir schimpft oder so. Und das habe ich dann eben nachher schildern müssen und das war eigentlich sowohl für die Gruppe als auch dann für alle sehr lehrreich, aber besonders halt für mich. [{Auswirkungen>LernerfahrungDurchKommunikation}](#)

I: Also wenn ich das so richtig verstanden habe diese Erfahrung, das war das total...

S: [{Auswirkungen>LernerfahrungDurchKommunikation}](#) Was intensives, was total was man so eigentlich denke ich kaum irgendwie spüren kann oder mit erfahren kann. Weil es doch einerseits gestellt war und andererseits aber doch so, dass man nachher geredet hat darüber und wie das ganze war und so. Das war sehr, sehr spannend auch für mich, das ganze mitzuverfolgen. [{Auswirkungen>LernerfahrungDurchKommunikation}](#)

I: Es war das man nachher in der Gruppe geredet hat.

S: Genau, nachher das ganze....wie hat der sich gefühlt in dieser Rolle und wie habe ich mich gefühlt dabei, das... und das war...das hat super funktioniert auch und das war eine sehr, sehr gute Gruppe, also das Kommunikationsseminar war eine sehr gute Gruppe.

I: Welche, weil wir jetzt gerade bei Kommunikation sind, welche Kommunikationsbereiche, oder gibt es Kommunikationsbereiche die dir jetzt bewusstster wahrnimmst als vor dem Seminar?

S: [{Auswirkungen>Kommunikationsverhalten}](#) Auf jeden Fall, vor allem das aktive Zuhören... Den Bereich den wir durchgenommen haben der war für mich ganz ausschlaggebend, es war auch einer der Punkte die ich gesagt habe, dass ich unbedingt durchführen will in diesem Seminar, weil ich eben sowohl in meinem eigenen Bereich als auch eben allgemein finde, dass die Leute viel zu wenig aktiv zuhören. Eher mehr passiv und desinteressiert und es ist eh

alles so nebenbei und das, das finde ich halt Schade einerseits und deswegen denke ich mir, dass das aktive Zuhören sehr, sehr wichtig ist und auch froh bin, dass wir das durchgenommen haben und das wende ich auch teilweise sehr viel auch an. [{Auswirkungen>Kommunikationsverhalten}](#)

I: Also das hat eher persönlich was?

S: Genau auf jeden Fall, das hat mir persönlich viel gebracht.

I: Und ja....weil du gerade gesagt hast aktives Zuhören, du wolltest auch, dass ihr diesen Bereich durchnehmt. Da kommen wir jetzt gleich zum nächsten Bereich der mich interessiert, und zwar so Gruppendynamik sag ich jetzt einmal. Und da wollte ich mal wissen was du glaubst welche Rahmenbedingungen generell gegeben sein müssen damit sich so etwas wie Selbstaktivität in einer Gruppe einstellt, also dass die Gruppe quasi Eigendynamik entwickelt und selbst Themen findet, die sie behandeln möchten?

S: [{Gestaltung>BedingungenNichtDirektiveGruppenprozesse}](#) Also ich denke und das war bei der Gruppe besonders gegeben, dass eine gewisse Grundoffenheit von jedem da sein muss, wenn er nicht den Gegenstand und den Leuten, auch wenn es nur minimal ist, offen ist (also offen für neues, offen für neue Erfahrungen') dann glaube ich funktioniert das nicht in dieser Art und Weise wie ich das in dem Seminar erlebt habe. Es waren in meinen Augen wirklich alle, zumindestens geringfügig (ich ein bisschen mehr, andere noch ein bisschen mehr) offen und somit hat das ganze super funktioniert, weil ein jeder hat den anderen respektiert, die andere Meinung respektiert, hat nicht gleich dazwischengeredet: nein das finde ich überhaupt nicht so, sondern hat gewartet bis er ausgedrückt hat und dann halt seine Meinung gesagt und das hat eigentlich alles super zusammengespült, also es ist eine gewisse Offenheit (muss schon gegeben sein). Und ..und das ist jetzt der zweite Punkt...es hängt natürlich auch sehr stark vom jeweiligen LV-Leiter ab. Also dadurch, dass die R. (oder die Frau M.) relativ sehr offen ist und auch auf andere zugehen kann und so, und auch von ihrer Art her

einem sehr weiterhelfen in vielen Dingen, war das sehr hilfreich auch da eine gewisse Dynamik zu entwickeln ist...halt offen ist und sehr, sehr viele Bereiche eben abdecken kann – wie findet er das, wie findet er das, was ist dem wichtig, was ist dem wichtig und nicht, dass irgendwer übergangen worden ist. Das denke ich ist immer sehr schade bei einer Gruppe und so sind wirklich alle Bereiche irgendwie abgedeckt worden und das hat gepasst. {/

Gestaltung>BedingungenNichtDirektiveGruppenprozesse}

S: Was, alle Bereich, was..was

I: A {Gestaltung>BedingungenNichtDirektiveGruppenprozesse} Iso das war so, dass am Anfang der Stunde oder beim ersten Mal...hat die Frau M. eben einen Flipchart mitgehabt und ein jeder hat drei Punkte aufschreiben müssen die er oder sie in diesem Seminar eben haben will oder lernen will oder durchmachen will. Das hat jeder gemacht, jeder eben aufgeschrieben und dann haben wir eben geschaut (ja) wo sind Übereinstimmungen, das waren natürlich dann große Punkte, wo sind nicht so Übereinstimmungen die man dann ein bisschen ausgelastet sind, aber n die Themen teilweise auch hineingeflossen, weil ganz...Ein Punkt der irgendwie total herausgestochen ist, der irgendwie keinen so wirklich interessiert, außer eine Person war eigentlich gar nicht gegeben muss ich sagen. Kommt wahrscheinlich auch vor, aber in dieser Gruppe war es eigentlich nicht gegeben, es hat immer irgendwie irgendwo dazu gepasst und somit war eigentlich niemand übergangen, jeder hat das gehabt was er wollte. {/

Gestaltung>BedingungenNichtDirektiveGruppenprozesse}

I: Okay. Und wie wurde das jetzt von dir, oder von anderen Teilnehmern empfunden, dass das die Gruppe mitbestimmen durfte (also Themen)?

S: {Auswirkungen>GemeinsamBestimmteLernaktivitäten} Ja sehr, sehr gut. Also ich, ich bin immer für Demokratie und ein jeder soll entscheiden können was er oder sie will und das hat ein jeder natürlich gut empfunden. Sich selbst einzubringen, sich selbst....

Die Selbsterfahrungen mit anderen da zu teilen das war sehr, sehr wichtig und sehr, sehr schön auch. {/

Auswirkungen>GemeinsamBestimmteLernaktivitäten}

{Auswirkungen>LernerfahrungDurchKommunikation} I: Also die Selbsterfahrung mit anderen teilen, war das ein wichtiger Aspekt?

S: Genau. Ja für mich auch jeden Fall. {/

Auswirkungen>LernerfahrungDurchKommunikation}

I: Und welche Bedingungen waren ausschlaggebend als du dich eingebracht hast....also in dem Gesprächen?

S: {Gestaltung>BedingungenFürEngagement} Ersten einmal für mich ganz wichtig, dass man einander zugehört hat, also nicht dass man dazwischen gleich wieder reingeredet hat: nein das finde ich nicht so, sondern dass man einen ausreden hat lassen und erst dann eben aufgezeigt hat oder eben dann was gesagt hat. Also eine gewisse Gesprächskultur eben gepflogen hat, das war mir sehr wichtig und weiters eben auch, ja dass das Klima einfach gepasst hat. Also das, das Gesprächsklima gepasst hat, dass nicht irgendwer dann im Hintergrund irgendwie getratscht hat oder so, sondern wirklich zugehört hat auch was der andere sagt. Das war auch glaube ich Punkt wieso ich offen war oder wieso ich....{/

Gestaltung>BedingungenFürEngagement}

I: Wenn dass so richtig....Wenn man dir zugehört hat, dann hast du dich gerne eingebracht auch.

S: Genau. Ja.

I: Und hat das Seminar Einfluss auf deine Kontaktaufnahme mit anderen?

S: {Auswirkungen>LernerfahrungDurchKommunikation}

{Auswirkungen>Kommunikationsverhalten} Ja, möchte ich fast sagen auf jeden Fall, hauptsächlich eigentlich wegen diesem Zuhöraspekt und weil ich halt...{/

Auswirkungen>Kommunikationsverhalten} weil ich war schon offen

vorher, aber weil ich dadurch wahrscheinlich noch offener geworden bin, dem Neuen gegenüber, dass neue Personen kennenlernen, neue Erfahrungen auch aufnehmen und teilen und und ja einfach offen sein dem Unbekannten, dem Neuen. {/Auswirkungen>LernerfahrungDurchKommunikation}

I: Also dem Neuen...

S: {Auswirkungen>LernerfahrungDurchKommunikation} Sich auch für andere interessieren und was, was sie so erlebt haben, dass ist natürlich auch....{/Auswirkungen>LernerfahrungDurchKommunikation}

I: Also wenn du jetzt bereit bist darüber was zu erzählen, wäre sicher spannend zu erfahren ob die Erlebnisse, die du in de Seminar hattest, auch dazu beigetragen haben, eben in Beziehungen jetzt offener zu sein (Aso, das hast du glaub ich eh schon....)

S: {Auswirkungen>LernerfahrungDurchKommunikation} Ja, na, naja das ist auf andere Menschen eben offener eingehen oder eben wenn du jetzt sagst Beziehung....{/Auswirkungen>LernerfahrungDurchKommunikation}

I: Also damit ist allgemeine Beziehungen gemeint.

S: Okey, okey, sonst wäre ich jetzt noch.....

{Auswirkungen>Kommunikationsverhalten} Allgemeinbeziehungen ja natürlich, also egal ob es jetzt die Kommunikation zwischen die Eltern ist oder die Kommunikation zwischen freunden ist und die hat sich auf jeden Fall gebessert dadurch. Weil man einfach offener miteinander umgeht. Weil wenn der eine Gesprächspartner merkt der andere ist schon offen, dann denke ich, oder habe ich die Erfahrung gemacht, dann öffnet sich der andere auch mehr. Und somit wird das ganze irgendwie ein offeneres Gespräch, ein besseres Gespräch (möchte ich fast sagen).{/Auswirkungen>Kommunikationsverhalten}

{Auswirkungen>Kommunikationsverhalten} I: Also durch die Offenheit ergibt sich dadurch, deiner Ansicht.....also für dich ein,

ein, eine bessere Gesprächssituation?

S: Richtig, genau. Eine harmonisierte Gesprächssituation, wo man besser harmoniert, wo man besser.... dem anderen noch besser zuhören kann und so weiter. {/Auswirkungen>Kommunikationsverhalten}

I: Und hatte....oder welche Auswirkungen hatte diese Lernerfahrung die du mache könntest in dem Seminar, jetzt im Betracht deines Studiums....also im Verlauf des Studiums.....also zum Beispiel im Umgang mit seinen Studienkollegen oder zum Beispiel in Zusammen....also in Zusammenarbeit in Projekten oder auch dein Auftreten bei Referaten, vielleicht auch für das Lernen für Prüfungen.

S: Okey. Das waren jetzt relativ viel Dinge auf einmal. (I: Tschuldigung). Vor allem....na na.... {Auswirkungen>Studium} Vor allem der letzte Punkt der hat mich da jetzt.....der sticht da bei mir extrem heraus, weil lernen für Prüfungen ist bei mir wahrscheinlich mittlerweile so ein bisschen negativ behaftet weil ich par tout eigentlich nicht mehr lernen will....Mir fehlen jetzt noch insgesamt zwei Semester und ich bin jetzt schon so, so ausgepowert möchte ich nicht sagen, aber so....ich habe keine Lust mehr zu lernen einfach und....ich mein ich mach das, das jetzt fertig, aber ich hab einfach so.....die Lust, das Lernen das ist einfach total negativ behaftet im Moment bei mir. Aber das sticht jetzt aus deiner Frage raus, das ist nur am Rande. {/Auswirkungen>Studium} {Auswirkungen>Studium} Alles andere Kontaktaufnahme mit anderen Studienkollegen, also ich hab danach, ein Semester danach, nach dem Kommunikationsseminar habe ich eine Lehrveranstaltung gehabt, wo ich dann eigentlich sofort in der ersten Stunde viele Kontakte geknüpft habe, was eigentlich vorher unüblich war. Wir haben sich einmal kennengelernt und dann ein bisschen „beschnuppert“ aber da war es eigentlich so, dass man...das sofort sich eine Freundschaft entwickelt hat und da auch sofort auch irgendwie Kontakte gepflogen worden sind und das, das schon. {/}

Auswirkungen>Studium} ... Was hast du da noch gesagt?

I: Zum Beispiel auch dein Auftreten bei Referaten vielleicht.....zum Beispiel

S: **{Auswirkungen>Studium}** Genau, genau. Mein Auftreten bei Referaten ist bei mir jetzt wieder eigen zu behandeln weil ich durch meine vorgehende Ausbildung, ich war auch einer HTL und da habe ich sehr viel reden müssen vor großen Mengen an Leuten auch und somit hat mich das nicht mehr wirklich gestört vor großen Mengen zu reden, aber ich denke, was jetzt Präsentationstechniken angeht, hat es mich doch noch weniger nervös gemacht als ich vielleicht war (das klingt jetzt komisch). Ich denke eine gewisse Grundnervosität ist bei jedem Referat oder bei jeder Präsentation gegeben. Das gehört glaube ich auch dazu und dieses Kommunikationsseminar hat in meinen Augen dazu beigetragen, dass diese Grundnervosität noch ein bisschen minimiert worden ist, also dass man einfach nicht mehr so, so eine „Angst“ hat, wo vor einer großen Menschenmenge zu reden, für mich zumindest war das so. **{Auswirkungen>Studium}**

I: Also es ist ein bisschen die Angst genommen..

S: genommen worden, genau.....einer riesen großen Menschenmenge ist jetzt wahrscheinlich übertrieben weil soviel es sind es eigentlich hier bisher nie, maximal so 10-20 vielleicht, größer habe ich es bisher noch nicht erlebt zu präsentiert. Ja, aber die ist halt noch genommen worden..noch ein bisschen mehr.

{Auswirkungen>Studium}: Darf ich fragen warum das für dich weniger geworden ist dadurch?

S: Hm....Warum?...Das ist eine gute Frage warum. Ich denke hauptsächlich wegen dieser Offenheit die ich schon angesprochen hab, hauptsächlich deswegen weil, weil diese Offenheit noch mehr intensiviert worden ist bei mir und dadurch ich...mir die Angst genommen worden ist vor einer großen Menschenmenge zu reden. Weil ich mir gedacht okay ich bin so, ich bin so offen und die

Gruppe hat mich damals so akzeptiert und so wahrgenommen. Und denke ich mir, oder habe ich mir gedacht, naja das wären vielleicht andere auch machen wenn ich so offen bleibe. Und dem nach war es aber eigentlich auch so. Also je offener und je selbstbewusster man bei so Präsentationen ist, desto besser kommt es auch bei anderen an und desto nicht nervöser oder unnervöser ist man dann im Endeffekt auch. **{Auswirkungen>Studium}**

{Auswirkungen>LernerfahrungDurchKommunikation}
{Auswirkungen>Studium}: Also wenn ich das zusammenfassen darf und alles richtig verstanden hab, dass diese Erfahrung die du in dieser Gruppe machen hast können auch für dein Selbstbewusstsein förderlich war.

S: Ganz, ganz richtig. Ja. Genau das. **{Auswirkungen>Studium}**/
Auswirkungen>LernerfahrungDurchKommunikation}

I: Okey. Und wie würdest du diese Erfahrungen einschätzen in Betracht deiner zukünftigen Tätigkeit, also entweder...also beispielsweise als Lehrer oder im Wirtschaftsbereich.

S: Naja, wie ich dir eh schon gesagt habe, habe ich ja weiters vor.... ich mein ist die Frage in wie weit sich das jetzt noch immer ausgehen wird oder wie viel Lust ich habe, aber ich habe ja nach wie vor vor, Lehrer zu werden, im Moment studiere ich ja das Bachelorstudium, vorher habe ich aber das Lehramt studiert, das wurde mir dann....darauf möchte ich eigentlich jetzt gar nicht mehr weiter eingehen, weil das würde sonst den Rahmen sprengen. Das wurde mir eben verwehrt von der pädagogischen Ausbildung her und ich habe aber nach wie vor vor Lehrer zu werden, das Bachelorstudium abzuschließen und dann eben auf die Lehramtsakademie zu gehen.... irgendwie, denk ich, wird das schon gehen. Jetzt habe ich soviel geredet, dass ich deine Frage vergessen habe (l lacht).

I: Ich habe dich gefragt, wie.. was diese Erfahrung im Betracht deiner zukünftigen Tätigkeit gebracht hat.

S: {Auswirkungen>ZukunftsigeTätigkeitImBildungsbereich}Genau danke. Ich denk, als Lehrer muss man um auch Schüler... also es ist im Endeffekt genauso wie in der Gruppe, man muss auf Schüler einfach offen zugehen können. Wenn man das nicht ist, entstehen eben so Situationen wie ich sie oft genug erlebt habe, in meiner HTL wo ich war, dass eben die Schüler gegen den Lehrer oder der Lehrer gegen die Schüler revoltiert haben. Also einfach dass, dass es nicht gepasst hat, dass immer da ein gewisser Clinch war und da denke ich mir, hat dieses Seminar viel dazu beigetragen, dass man eben offen wird, wie schon jetzt oben gesagt und da eben diese Kommunikation eben untereinander Lehrer – Schüler eben verbessert wird. {/}

Auswirkungen>ZukunftsigeTätigkeitImBildungsbereich}

I: Und hat es dir eigentlich auch was gebracht, jetzt allgemein gesprochen, für zum Beispiel sowas wie das Finden deines eigenen Wegs?

S: Finden meines eigenen Wegs... Naja (!: Ist ein bisschen metaphorisch gesprochen)... das Finden meines eigenen Wegs ist eigentlich...{Auswirkungen>Studium} Also ich denke, ein jeder Mensch kennt, oder sollte seinen Weg kennen, oder nimmt sich irgendwie.... Weiß ungefähr den Weg und ich denke das Kommunikationsseminar was ich da besucht habe, das hat ein bisschen mehr dazu beigetragen seinen Weg zu finden. Also dazu, dass man ihn besser erkennt, oder leichter erkennt in Hinblick dazu, dass man eben offener wird, mehr kommuniziert, mehr zuhören kann den anderen und das wirkt sich irgendwie auch auf, auf den Weg eben aus.{/Auswirkungen>Studium}

I: Welche Relevanz für deine Zukunft kommt aus diesem Kommunikationsseminar im Vergleich zu anderen Lehrveranstaltungen zu.... Also gleiche Relevanz, geringer oder höher?

S: {Auswirkungen>Relevanz} In meinen Augen sollte es..... Es wird mittlerweile eh was ich so mitbekommen habe.... aber in meinen

Augen sollte es viel mehr Lehrveranstaltungen geben, die auf dieser Art und Weise aufbauen. Also mehr interaktiv sein, mehr so so gruppendynamisch Gespräche haben, mehr Erfahrungen austauschen und daraus eben lernen, weil ich denke, dass.. das macht Lernen aus.{/Auswirkungen>Relevanz}

{Auswirkungen>Relevanz}{Gestaltung>TheoriePraxis}Aus irgendwas was irgendwie..... zumindest bin ich so ein Mensch der sehr schwer irgendwie aus irgendeinem Text oder irgendwelchen theoretischen Sachen die irgendwo stehen wirklich was lernen kann. Ich bin einer der was ,was handfestes braucht, der was sehen muss, der Erfahrungen haben will (wie hat der das erlebt, wie hat der das erlebt) und daraus eben dann lernt.{/Gestaltung>TheoriePraxis} Und somit sind sehr viel Lehrveranstaltungen für mich..... wahrscheinlich ist das dann auch damit verbunden, dass eigentlich keine Lust mehr hab zu lernen... sehr sehr schwer irgendwie nachzuvollziehen, weil man bekommt da einen theoretischen Block hingeknallt, den musst du lernen und aus, irgendwelche Beispiele oder irgendwelche Erfahrungen die damit verbunden sind, fallen eigentlich meistens unter die Bank, was schade ist, weil gerade an diesen Erfahrungen oder an diesen Beispielen lernt man eigentlich am meisten in meinen Augen und da war das Kommunikationsseminar natürlich perfekt weil da wurden Erfahrungen ausgetauscht, was eben in normalen Lehrveranstaltungen nicht der Fall ist.{/}

Auswirkungen>Relevanz}

I: Jetzt würd ich dich gern noch ein bisschen was fragen zu Bildern in Aktivitäten, in so einem personenzentrierten akademischen Setting und da wollte ich dich fragen, welche Rollen spielten diese, die eLearning-Komponenten in diesem Seminar?

S: {eLearning>Rolle}Naja ich denke, es war eine sehr wichtige Rolle, weil man sich also es war zumindestens so, dass man jede nächste Stunde, bis zur nächsten Stunden hat man immer ein, ein (mah wie hat das geheißten), ein Feedback (nein), ein, ein.....ha... (heut hab ich es noch gehabt das Wort)....eben eine (mir fällt das Wort jetzt leider nicht ein)... eine Zusammenfassung von der Stunde

sich aufschreiben tut in dieser eLearning-Plattform und dass halt dann nächste Stunde eben.... Ist man eben durchgegangen mit der Frau M., sie hat da eben das gesagt und sie hat dann... wir haben halt dann einfach noch einmal darüber geredet, ja was hast du da empfunden, was hast du empfunden. Also denke ich diese eLearning-Plattform war sehr wichtig, das man sich noch einmal Gedanken war wie die letzte Stunde war, was man so empfunden hat, was so los war und das war... {eLearning>Rolle}
{Auswirkungen>Relevanz}also find ich sehr, sehr wichtig, weil man in vielen Lehrveranstaltungen hast du zwar auch diesen eLearning-Plattformeffekt, aber ja, du ladest dir die ganzen Datenblätter vielleicht runter, schaut dir die Beispiele an, aber wirklich Gedanken machen was es letzte Stunde war, wenn wir uns ehrlich sind, tut sich eigentlich keiner, weil lernen tut man dann meistens eine Woche, zwei Wochen vorher, zumindest ist das so standardmäßig der Student und somit fällt das eigentlich flach, weil man muss sich wirklich da immer diese, diese Überlegungen machen was war letzte Stunde, was hat mir gut gefallen, was hat mir nicht so gut gefallen und dass dann vielleicht kurz (muss ja nicht lang sein) beredet, wobei da ich jetzt wieder ausholen muss, das wahrscheinlich in einer normalen Lehrveranstaltung schwer ist wegen der Teilnehmeranzahl.{Auswirkungen>Relevanz}

{Gestaltung>Zeit}Man kann nicht bei 50 Leuten.... Kann man nicht 5 Minuten pro Person reden wie hat dir die letzte Stunde gefallen, das geht nicht das ist mir schon klar, deswegen wär es vielleicht besser wenn man die Teilnehmerzahl kleiner macht und dafür das vielleicht öfter anbieten würde. Deswegen war es sehr, sehr gut oder würde ich es gut finden, wenn man eben da immer so 5 Minuten, sich Gedanken macht wie das ganze war und so weiter und das dann eben halt bespricht.{Gestaltung>Zeit}

I: Und welche eLearning-Aktivitäten wurden für deine persönliche Lernerfahrung als förderlich wahrgenommen von dir?

S: {eLearning>LernenDurchPersoenlicheReflexion}Naja erstens einmal wie schon gesagt diese Überlegungen die man eben

niederschreibt und man sich selber wieder durchlesen kann, okay was war letzte Stunde, weil ich bin leider auch der Mensch der relativ schnell abschaltet und das was er letztes Mal oder irgendwie gemacht hat, leider auch vergisst und wenn man dann doch ein paar Stichwörter hat, dann erinnert man sich sofort wieder daran und das ist halt der erste Lerneffekt den ich dabei gehabt habe{/eLearning>LernenDurchPersoenlicheReflexion}
{eLearning>FeedbackUndEntwicklung}und der zweite Lerneffekt, was dann am Ende eher war, waren halt dann diese Gruppenpräsentation die man halt dann bewertet hat und halt auch seine Meinung geschrieben hat{/eLearning>FeedbackUndEntwicklung}
{Gestaltung>EntwicklungsfoerderungEvaluation}und dann auch die Selbstevaluation die man dann gemacht hat, wo man dann halt selber auch geschrieben hat, was für einem selber man gelernt hat und so weiter,{Gestaltung>EntwicklungsfoerderungEvaluation}
{eLearning>LernenDurchPersoenlicheReflexion}also so eine Art Tagebuchführung, wenn man das so sagen kann, das ist schon sehr lernfördernd sag ich einmal (für mich geredet).{/eLearning>LernenDurchPersoenlicheReflexion}

I: Und welche eLearning-Komponenten haben dir gut gefallen?

S: {eLearning>StuetzungEigenerLernerfahrung}Eben diese, diese (ich sage jetzt einmal Tagebuch dazu), ... diese Tagebuch-Komponente hat mir sehr gut gefallen, aber auch diese Art Forum, da kann man auf jeder eLearning-Plattform die ich bisher kennengelernt habe, ... {eLearning>StuetzungEigenerLernerfahrung}
{eLearning>FeedbackUndEntwicklung}war auch immer eine Art Forum dabei und natürlich gibt es Lehrveranstaltungsleiter die da nur einmal die Woche rein schauen, dann gibt es aber wieder welche, die schauen vielleicht jeden zweiten Tag rein und wenn das ganze so ein bisschen interaktiv gestaltet wird auch, dann kann man auch, sag ich einmal, Fragen beantworten, die vielleicht dazwischen auftauchen. Sei es jetzt irgendwie Fragen zu Beispielen wenn ich jetzt an irgendeine mathematische Lehrveranstaltung denk, oder sei

es Fragen, ja wie war das oder das gemeint von ihnen, wenn ich an das Kommunikationsseminar denke, weil wir haben natürlich auch Theorie durchgenommen und wenn man da jetzt irgendwas nicht verstanden hat, aber sich das aufgeschrieben hat, aber dann nicht mehr weiter nachgedacht hat darüber und dann eben dieses Tagebuch eben führt und dann eben drauf kommt hoppla da war was was ich nicht gewusst habe, dann ist es meistens schwer bis zur nächsten Stunden das irgendwie normal in Erfahrung zu bringen. Wenn man dann ein Forum hat und postet das hinein, dann ist es natürlich leichter eine Antwort zu bekommen und somit ist diese Forumsgeschichte natürlich auch ein wichtiger Aspekt für mich. {eLearning>FeedbackUndEntwicklung}

I: Also so ein Forum war für dich, wenn ich so richtig verstanden habe, wichtig dafür, dass, falls du theoretische Fragen gehabt hast (S: Genau), weil irgendwas in der Stunde vielleicht noch nicht ganz klar geworden ist, dass man das dafür nachher nutzen kann.

S: Genau das.

I: Okey. Und noch dazu, habe ich das richtig verstanden, dass du gesagt hast, dass du es vielleicht besser findest, wenn Lehrveranstaltungsleiter öfter in das Forum rein schauen, als weniger oft (S: Das ist...), oder das wäre vielleicht ein wichtige Komponente dafür ist das es benutzt wird)

S: {eLearning>FeedbackUndEntwicklung}Genau, das ist sehr richtig, sehr gut schlussgefolgert, so habe ich es nämlich auch gemeint gehabt.... gesagt habe ich es vielleicht nicht so, aber genau so habe ich es gemeint, weil es gibt auch Lehrveranstaltungsleiter die da vielleicht einmal oder vielleicht nur einmal in zwei Wochen reinschaut und das ist natürlich sehr schade, weil dann steht eine Frage drinnen und ist eigentlich unbeantwortet und du stehst da, würdest sie gerne wissen (bist e schon so wie ein Schwamm und möchte endlich die Antwort wissen) und du bekommst aber keine Antwort, weil sie dir eben keiner gibt und da ist halt sehr schade. Wiederum gibt es aber auch Lehrveranstaltungsleiter wie zum

Beispiel ich dieses Semester habe, die da wirklich täglich fast rein schauen und dir die, wirklich die Antwort sofort geben und das ist natürlich toll, weil dann hast du die Antwort nehme ich jetzt an irgendein Beispiel und du kannst weiterrechnen und musst nicht da jetzt ewig lang warten bis, bis du eine Lösung bekommst. Das ist natürlich schon auch wichtig, das stimmt. {eLearning>FeedbackUndEntwicklung}

{eLearning>FeedbackUndEntwicklung}: Und ist jetzt wichtig für dich, dass das, ... Dass der Lehrveranstaltungsleiter öfter rein schaut, oder ist das auch okey wenn zum Beispiel andere Studierende das Forum.....

S: Natürlich andere Studierende, dass ist natürlich auch wichtig, dass man sieht, welche Probleme haben die anderen, vielleicht sind genau diese Fragen die die anderen Studierenden stellen, auch eine Frage die du hast, nur du bist halt noch nicht so weit oder du hast auf diesen Aspekt noch gar nicht irgendwie gedacht und somit sind die anderen Meinungen, die die Studenten haben, natürlich genauso wichtig wie die Antworten von den Lehrveranstaltungsleitern. Weil vielleicht kann dir ein anderer Studierender die Antwort noch besser geben als vielleicht der Lehrveranstaltungsleiter, dass du es leichter verstehst. Und somit ist das schon sowohl von der studierenden Seite, als auch von der Lehrveranstaltungsleiterseite besser wenn es oft genutzt wird dieses Forum .Nur da wie du ganz am Anfang richtig gesagt hast, ist halt eben wichtig, dass der LV-Leiter oft rein schaut, weil sonst wird das Forum nicht benutzt. Weil wenn der LV-Leiter nicht oft rein schaut und die Studenten posten die ganze Zeit die Fragen, denk sich ein jeder dann, ja gut das ist ein Forum das nicht benutzt wird –Pech, schauen wir nicht mehr rein. (I: Okey). {eLearning>FeedbackUndEntwicklung}

I: Gab es eLearning-Komponenten die, ... Oder welche eLearning-Komponenten in dem Semi..... in dem Kommunikationsseminar waren förderlich für eine Orientierung? Also, dass du dich zurecht finden konntest im Seminar, im Ablauf oder so.

S: {eLearning>Orientierung} Da war eigentlich immer die Startseite sehr, sehr gut, wo immer gestanden ist: 1. Wo (weil das war nämlich bei uns teilweise nicht so)... Wo findet die Hörveranstaltung statt, also welcher Lehrsaal, dann natürlich die Uhrzeit... Okay ich habe halt einen Kalender wo ich mir das alles immer eintragen tu. Also ich war vom Anfang an eigentlich up to date..... Aber trotzdem dann eine Startseite wo dann steht, ja wegen Krankheitsbedingt eben Ausfall der Lehrveranstaltung, oder verschoben auf den und den Termin. Also diese Startseite war schon sehr, sehr wichtig in diesem Aspekt sich up to date zu halten, was ist los, aber halt eben auch diverse anderen Hinweise, sei es jetzt es muss wegen den und den Gründen ein anderer Hörsaal vorgeschlagen werden, oder die und die Hausübungen sind noch auf, oder so weit... Also dass sind eigentlich alles wichtige Punkte auf der Startseite die immer waren.{eLearning>Orientierung}

I: Also die Startseite war für dich so ein Punkt, der dich jetzt für deine Orientierung...

S: Genau, sehr sehr wesentlich war, weil da ist meistens immer die, die wichtigsten Informationen die man braucht, das ist meistens auf der Startseite vorhanden. Sei es jetzt Termine oder irgendwelche anderen Sachen.

I: Und welche Komponenten waren förderlich für den Gruppenprozess?... Deiner Meinung nach.

S: {eLearning>Gruppenprozesse} Bestimmt das Forum auf jeden Fall, aber auch diese Tagebuchform, das war nämlich nach dem man eben eine Antwort oder sein Tagebuch eben geschrieben hat, dass man dann auch die Möglichkeit gehabt hat, mit Absprache von der Frau M., dass man eben dann auch in die anderen Tagebücher hinein schauen hat können..... Was hat der empfunden, wie hat der das empfunden und so weiter, das bestimmt auch eine Gruppe und ist sehr, sehr wichtig.{eLearning>Gruppenprozesse}

{eLearning>Gruppenprozesse} I: Warum?

S: Naja, dass man eben die anderen Meinungen auch sieht. Was bestimmt schwieriger ist, weil man wenn man was schreibt sicher nie immer die ganze Meinung herausfinden kann, wie meint der das, das diese Semantik hinter einem geschriebenen Wort wirst du nie raus finden, wenn du nicht mit einem redest, ganz klar, aber trotzdem kannst du ungefähr, wenn du die Person ein bisschen schon einschätzen gelernt hast, ungefähr wissen wie meint der das und und auch vielleicht Kritikpunkte so leichter verarbeiten kannst, als vielleicht bei Leuten die du nicht so gut kennst. Also das ist bestimmt auch wichtig.{eLearning>Gruppenprozesse}

I: Welche eLearning-Aktivitäten hast du vermisst? Also gab es welche die du vermisst hast?

S: Beim Kommunikationsseminar speziell meinst du?

I: Ja beim Kommunikationsseminar.

S: {Gestaltung>RightBlend} {eLearning>StuetzungEigenerLernerfahrung} Also für das Kommunikationsseminar eigentlich nicht. Es war alles vorhanden, die Tutorin hat sich sehr bemüht, hat sich sehr eingebracht, hat immer Bilder gemacht (also mit Fotokamera) wenn jetzt irgendwie ein Plakat oder ein Flipchart eben irgendwie ausgezeichnet worden ist, somit hast du dich wieder daran erinnern können, was war das, wie haben wir das gemacht. Das war sehr, sehr gut, ... {eLearning>StuetzungEigenerLernerfahrung}/{Gestaltung>RightBlend}

Also wirklich vermisst, wenn ich jetzt nur rein an das Kommunikationsseminar denke, haben ich eigentlich nichts. Es war alles vorhanden. Es war ein Forum vorhanden. Es waren eigentlich kaum Fragen offen für Kommunikationsseminar, wo ein Forum jetzt wirklich notwendig gewesen wäre, aber es war da, also man hätte es nutzen können. Ich bin mir sicher das die Tutorin da wirklich auch immer hineingeschrieben hat oder hätte. Also es war eigentlich wirklich alles da, also ich habe nichts vermisst.

I: Gibt es eLearning-Aktivitäten die du generell förderlich findest würdest für so eine Art lernen.....Also ich denke da jetzt zum

Beispiel an Voice over IP Techniken oder Chat-Rooms, oder WIKI's.

S: {eLearning>Gruppenprozesse} WIKIs sind teilweise eh eingebunden was ich so weiß, also die sind zwar nicht unbedingt bei allen..... und ich muss jetzt gestehen ich weiß gar nicht mehr..... oja WIKI war natürlich auch drinnen, weil sonst hätte man das Tagebuch nicht führen können. Natürlich, also WIKI war sehr wohl eingebunden, das war auch sehr, sehr gut: {/eLearning>Gruppenprozesse} {eLearning>SelbstbestimmtesLernen} Voice over IP, ja wenn man das haben will um mit anderen zu reden, habe ich auch einen Lehrveranstaltungsleiter gehabt, der hat seine Skype Account Daten hergegeben und mit dem hat man dann skypen können. Natürlich ist das möglich, aber ich sag, dass ist nicht unbedingt notwendig. Also ich persönlich brauche es nicht unbedingt, mir reicht es wenn ich ein Forum nutzen kann, also Voice over IP im Gesprächen brauche ich jetzt nicht unbedingt..... {/eLearning>SelbstbestimmtesLernen} Was war das zweite was du gesagt hast?

I: Es war überhaupt, welche eLearning-Aktivitäten gerne,..... welche die dir also die du vielleicht förderlich finden würdest, für so eine Art lernen, wie in dem Kommunikationsseminar der Fall war,..... Also.....

S: {eLearning>SelbstbestimmtesLernen}{Gestaltung>Raum} Ja. Also wie schon gesagt WIKI, WIKI ganz wichtig, dass man eben auch eine gewisse bekannte Oberfläche hat, also ich, ich denke da jetzt so Word-like, also Windows verwenden doch noch immer die meisten..... und dass man halt da irgendwas hat, oder das einem eben bekannt ist und wo man halt irgendwas schreiben kann. {/eLearning>SelbstbestimmtesLernen} {/Gestaltung>Raum} Das ist natürlich schon wichtig, dass man auch sich in diese..... jemand der vielleicht nicht so viel mit Plattformen oder so zu tun hat, sich damit eben leichter gleich identifizieren kann. {eLearnings>Ungeeignet} Also das ist schon wichtig. Wie schon gesagt Voice over IP brach ich nicht unbedingt, das ist nichts das ich irgendwie jetzt notwendig finden würde, ansonsten fällt mir

eigentlich jetzt speziell nichts eigentlich ein was ich vermissen würde. Und einen Chat-Room brauch ich auch nicht unbedingt, weil das verfallt dann irgendwie zu sehr in dieses spielerische teilweise und meistens ist s so, oder bei mir ist es halt so, dass ich mich halt schon gerne und intensiv mit einer Sache beschäftigten tu, nur wenn ichtfertig bin mit der Sache bin ich fertig dann halt. Da beschäftige ich mich lieber mit anderen Sachen die ich machen muss, als noch einmal mit dem. Ich beschäftige mich so lange mit etwas, wie es braucht, bis ich fertig bin, aber danach eigentlich nicht mehr und mache irgendetwas anderes was ich zu tun hab. Also einen Chat-Room das fällt für mich zu sehr in diese spielerische Komponente hinein, wo man dann vielleicht zu sehr darauf hängen bleibt und eigentlich die Aufgaben die man sich vorgenommen hat für diesen Tag vielleicht vergisst und das ist halt schade.

I: Weil man dann zu sehr im Chat-Room.....

S: Zu sehr abgelenkt ist. {/eLearning>Ungeeignet}

I: Und gibt es jetzt eLearning-Praktiken, die du geeignet findest für selbstbestimmtes Lernen? Also so Lernen, wo man eben den eigenen Themen nachgeht.

S: {eLearning>SelbstbestimmtesLernen} Naja eben diese, diese tagebuchähnliche Form, wo man eben selber sagen kann, ja das hat mir gut gefallen aus dieser Stunde, das habe ich mitgenommen aus dieser Stunde, das habe ich gelernt aus dieser Stunde, also das auf jeden Fall..... Reaktionsblätter (jetzt ist es mir eingefallen das Wort)... Reaktionsblätter und bestimmt aber auch ein gewisses Abschlussreaktionsblatt, also nach, nach Abschluss der Lehrveranstaltung, dass man eben danach noch einmal eine... ein Reaktionsblatt eben schreibt, wie habe ich die gesamte Lehrveranstaltung empfunden, was habe ich bei der gesamten Lehrveranstaltung jetzt gelernt, was habe ich mitgenommen. Und das sind bestimmt die Dinge, die für das Selbstlernen denke ich sehr, sehr wichtig sind. Ja.... {/eLearning>SelbstbestimmtesLernen}

I: Okey. Gibt es eLearning-Praktiken die du nicht passend findest

für ein Lernkonzept, das zum Beispiel an personenzentrierten Ansatz ausgerichtet, oder orientiert ist?

S: Das ist die erste Frage die ich jetzt nicht ganz verstanden habe. Kannst du die ein bisschen anders vielleicht... (I: Ja) formulieren?

I: Also ob du, ob du irgendwelche eLearning-Praktiken, von irgendwelchen eLearning-Praktiken sagen kannst, dass sie jetzt nicht passend sind für ein Lernkonzept wie es zum Beispiel in dem Seminar möglich war zu erfahren?

S: Also wenn ich jetzt da darüber nachdenke, eigentlich fällt mir da nichts wirklich ein... was mit eLearning zu tun hat. Also eigentlich.... Da fällt mir eigentlich gar nichts ein.

I: Also du findest keine Lern.... Also, keine, keine eLearning-Aktivitäten jetzt passend oder unpassend für, für so einen Gruppenprozess zum fördern zum Beispiel?

S: {eLearning>StuetzungEigenerLernerfahrung}Na oja, eben, eben diese, diese Foren, das natürlich schon. Also für diesen Gruppenprozess ist natürlich förderlich eben die Foren und diese Tagebücher, das man da einlesen kann, und Reaktionsblätter.....{/eLearning>StuetzungEigenerLernerfahrung}

I: Und gibt es auch welche die jetzt,.... Wo du sagen definitiv dass die nicht.....

S: Na genau das ist eben die Frage, wo ich gesagt habe eigentlich fällt mir da nicht wirklich irgendwie was in dazu, was nicht förderlich ist, weil alle Konzepte die eigentlich, oder die ich mir wünschen würde für so einen Gruppenprozess, die waren eh vorhanden. Und da jetzt irgendwas zu sagen, nein das war eigentlich nicht da, das ist eigentlich schwer.

I: Generell, also generell, also es ist nicht nur auf das.....

S: Aha, nicht nur auf Kommunikationsseminar, sondern allgemein bezogen.

I: Generell, nur auf diese Art Lernen bezogen.

S: ... Muss ich aber eigentlich auch sagen, dass mir da nicht wirklich irgendwie was einfällt was mir gefehlt hätte.

{eLearning>SelbstbestimmtesLernen}Also für mich war eine jede Komponente die für mich für dieses Selbstlernen, wie ich das jetzt einmal nenne, wichtig oder wichtig ist, war eigentlich alles vorhanden. Mir hat nichts gefehlt. Ich habe diese Tagebuchform gehabt wo ich rein schreiben habe können was mir wichtig war, was ich gelernt habe, was ich mitgenommen habe.{/

eLearning>SelbstbestimmtesLernen}Aber irgendwie jetzt mehr, oder irgendwas das mir gefehlt hat, oder was mir abgegangen wäre, wenn ich jetzt an andere Lehrveranstaltungen, andere eLearning-Plattformen irgendwie denke, das war eigentlich nicht da.

I: Okey. Ich würde dich gerne fragen wie, wie sich diese Seminarnote ergeben hat?

S: {Gestaltung>EntwicklungsfoerderndeEvaluation}Ja die Seminarnote die könnte natürlich in jeder Lehrveranstaltung auf diese Art und Weise ablaufen finde ich. Natürlich wie schwer, Teilnehmeranzahl und so weiter, ist mir schon klar. Aber das wäre halt etwas wo man wirklich mehr lernen könnte. Wie hat sie sich zusammengesetzt. Es war eine Gruppenpräsentation, die dann von anderen Teilnehmern benotet worden ist oder bewertet worden ist (sagen wir so). Also das ist in die Note hineingeflossen wie man von den anderen wahrgenommen worden ist, dann eine gewisse Selbstevaluation, also wie hat man sich selber wahrgenommen, wie hat man selber empfunden, was man selber gelernt hat etc. und dann natürlich auch wie ausführlich oder nicht ausführlich waren diese Tagebücher, diese Reaktionsblätter geschrieben, was ist da drinnen gestanden, ist da nur allgemeines Bla bla drinnen gestanden oder ist da wirklich auch was, was ein bisschen sinnvoller drinnen gestanden, was habe ich mitgenommen, was habe ich gelernt, und das hat natürlich die Frau M. eben angeschaut und eben dann daraus eine Note gebildet. Wobei die prozentuelle Verteilung, was fällt mehr ins Gewicht, sie uns gesagt hat, ich es mir aber leider

nicht gemerkt habe weil es für mich nicht wichtig war. Es waren alles Punkte, die für mich sehr wichtig sind, weil man eben jetzt nicht irgendwas theoretisch lernen muss, sondern wirklich das mitnehmen hat können, was für einem wichtig war und somit für mich es wichtiger war, oder besser war, als in anderen

Lehrveranstaltungen. Und somit habe ich mir eigentlich nicht wirklich gemerkt, welche prozentuelle Aufteilung jetzt, was fällt mehr ins Gewicht, was weniger, das war mir eigentlich nicht so wichtig. Die Punkte, die Gruppenbeurteilung, die Selbstbeurteilung und diese Reaktionsblätter die waren eigentlich für mich gleich wichtig, ein jeder Punkt. [\(Gestaltung>EntwicklungsfoerderndeEvaluation\)](#)

I: Danke. Und wie wurde dieser Bewertungsmodus empfunden von dir?

S: [\(Gestaltung>EntwicklungsfoerderndeEvaluation\)](#) Sehr, sehr gut, also es könne über all so sein, könnte wie gesagt, es ist wahrscheinlich noch ein bisschen schwierig das so umzusetzen, weil eben die Teilnehmeranzahl ein großes Problem, denke ich, ist.....Aber es wäre halt sehr wünschenswert wenn das in jeder Lehrveranstaltung auf so eine Weise ablaufen würde. Bestimmt jetzt bei mathematischen Vorlesungen noch schwieriger, aber ich denke wenn das so wäre, wäre das sehr, sehr schön auf so eine Art und Weise. Das man selbst bestimmen kann was nehme ich mit und das auch selbst irgendwie dann in die Note auch ein bisschen hineinfließen lassen können, das wäre schön. [\(Gestaltung>EntwicklungsfoerderndeEvaluation\)](#)

I: Und welche Erfahrungen konnten für die jetzt etwa ... schriftlichen Tagebucheinträgen oder etwa durch diese Möglichkeit von offenem Feedback im Forum für dich mitgenommen werden?

S: [\(eLearning>FeedbackUndEntwicklung\)](#) Ja das habe ich sehr, sehr gut empfunden. Also das hat mir sehr, sehr gut gefallen, dass ich da.... Wie haben das andere empfunden, wie hat das auf andere gewirkt, was haben sie ihrer Meinung nach empfunden, was für mich ganz anders empfunden worden ist. Also auch die, die negativ

(klingt jetzt blöd, das ist ein falsches Wort)..die Wahrnehmung einfach von den anderen kennen zu lernen und (...) ja einfach die, von die anderen die Wahrnehmungen auch zu, zu lesen, wie haben sie das empfunden, das war auch ganz wichtig. [\(eLearning>FeedbackUndEntwicklung\)](#)

I: Schön. Und welche Formen von Evaluation, also du hast vorher eh schon ein bisschen darüber gesprochen, findest du jetzt für dich persönlich unterstützend?.. Also sprich wäre das jetzt so Peer-Evaluation oder Tutor-Evaluation oder eben diese Selbst-Evaluation?

S: Eine Tutor-Evaluation das habe ich eigentlich noch gar nicht wirklich,.... das wäre vielleicht auch einmal ganz, ganz nett, wie empfindet das.. ist natürlich Voraussetzung das der Tutor bei jeder Stunde auch anwesend ist, weil sonst kann man wahrscheinlich nicht wirklich irgendwas evaluieren. Aber das wäre wahrscheinlich auch ein ganz, ganz interessant, habe ich noch nicht wirklich gelernt muss ich gestehen. (I: Oder auch von der Lehrperson..), kann ich noch nicht wirklich irgendwie was darüber sagen, aber wenn ich jetzt an die Peer-Evaluation denke, oder an Selbst-Evaluation ist natürlich ganz, ganz wichtig und ganz toll und ganz schön das zu erleben.

I: Welche ist für dich persönlich förderlich?

S: [\(Gestaltung>EntwicklungsfoerderndeEvaluation\)](#) Eigentlich beide gleich wichtig, sowohl die Selbst-Evaluation, als auch die von andere Evaluation. Die sind eigentlich beide gleich wichtig, weil sowohl die Selbsteinschätzung denke ich wichtig ist, als auch die Einschätzung von anderen (I: Und von der Lehrperson), natürlich muss das, um das wirklich richtig zu sagen, natürlich muss das ehrlich, auf Ehrlichkeit basieren. Also du kannst nicht in diese Selbst-Evaluation rein schreiben ja du bist der Größte, der Beste und empfindest es aber nicht so, das finde ich wäre dann falsch. Wir wahrscheinlich von vielen so ausgenutzt, also du sollst schon ehrlich zu dir sein auch. Entschuldigung, ich....du wolltest. [\(Gestaltung>EntwicklungsfoerderndeEvaluation\)](#)

Gestaltung>EntwicklungsfoerderndeEvaluation}

I: Ich habe noch gefragt wie es aussieht mit Evaluation durch die Lehrperson.

S: So ist es natürlich auch....

{Gestaltung>EntwicklungsfoerderndeEvaluation} Ich empfinde das so als zweischneidiges Schwert, wenn es wirklich eine Lehrperson ist die du ernst nehmen kannst und wo, wo die Meinung von dieser Person auch wichtig ist, dann ist es natürlich top, dann ist es sehr, sehr wichtig. Wenn es allerdings jemand ist, wo du denkst: ja gut, der gibt mir jetzt eine Beurteilung und bewertet mich da und nehme das aber nicht wirklich ernst, dann ist es unnötig. Also es kommt ganz auf die Selbsteinstellung drauf an, wie wichtig ist mir jetzt eine Beurteilung von demjenigen. {/

Gestaltung>EntwicklungsfoerderndeEvaluation}

I: Und welche Formen der Evaluation sind jetzt für deine Leistungsbeurteilung zu bevorzugen quasi für dich?

S: {Gestaltung>Leistungsbeurteilung}(..) Muss ich dir wieder die Antwort geben eigentlich beide, sowohl die Gruppen-Evaluation, als auch die Selbst-Evaluation, beide sind für mich gleich wichtig. {/

Gestaltung>Leistungsbeurteilung}

I: Also eine Kombination zwischen.....

S: Eine Kombination aus diesen beiden, ganz richtig.

I: Wie hast du das Zusammenwirken von eLearning und Präsenzeinheiten wahrgenommen?

S: {Gestaltung>RightBlend} Ganz wichtig, ohne Präsenzeinheiten denke ich funktioniert das ganze gar nicht. Ich kenne beide Varianten, also einmal ohne Präsenz und einmal halt eben mit Präsenz Kommunikationsseminar und ohne Präsenz das funktioniert halt einfach nur. Nur auf eLearning-Plattform aufbauend

das geht fast nicht. {/Gestaltung>RightBlend}

I: Ein Kommunikationsseminar auf eLearning, oder wie meinst.....

S: {eLearning>NichtRealisierbarDurcheLearning} Ich habe es jetzt allgemein gemeint. Also ich hab keine Lehrveranstaltungen wo es rein auf eLearning eben aufbaut, ohne irgendwie Präsenzeinheiten, ja man trifft sich einmal im Monat vielleicht, dann sind zwei Monate Pause und dann trifft man sich noch einmal. Das ist einfach zu wenig. Da kriegt man einfach zu wenig mit. Also diese Präsenzeinheiten sind schon auch dazu da, um ersten Erfahrungen auszutauschen und halt auch mit dem LV-Leiter irgendwie diverse Dinge die unklar sind, man aber jetzt nicht im Forum abklären will, sondern persönlich eben wichtig. {/

eLearning>NichtRealisierbarDurcheLearning}

I: Okay. Wie könnte so ein Lernen, so experimentelles, also so Erfahrungslernen für dich noch intensiviert werden?

S: Naja (lacht), noch intensiver ist es natürlich, das ist jetzt eine schwere Frage zu beantworten, weil noch mehr geht eigentlich nur, oder für mich, wenn die Teilnehmeranzahl einfach noch größer ist, dass einfach die Erfahrungen von mehreren, noch mehr Leuten, einfach einwirken kann, als jetzt nur von 10.

{Gestaltung>MoeglichkeitenDerVertiefungVonSignifikantemLernen}

Also das wäre eine Steigerung von dem ganzen, das ganze anderwärtig zu steigern ist eigentlich, wenn ich jetzt nur Kommunikationsseminar denke wie ich es erlebt habe, nicht möglich, weil da eben schon so viele Erfahrungen von diesen 10 oder 12 Leuten nur waren, eben eingeflossen sind, dass es einfach nicht steigerbar ist. Außer eben wenn die Teilnehmeranzahl steigt, und da ist halt die Frage ob das wirklich so fördernd dann ist, weil dann kriegt man zwar mehr Erfahrungen mit, aber es könnten dadurch auch mehr Störeinflüsse einfach mit in die Gruppe kommen. {/

Gestaltung>MoeglichkeitenDerVertiefungVonSignifikantemLernen}

I: Und wie könnte man für dich das jetzt möglicherweise gestalten,

so dass man sich vielleicht mehr damit auseinandersetzt? Mit den Themen die besprochen wurden oder mit den Erlebnissen die man in der Gruppe hatte oder mit den Erfahrungen die man hatte?

S:

{Gestaltung>MöglichkeitenDerVertiefungVonSignifikantemLernen}

Das noch zu intensivieren ist auch wieder schwer, weil eigentlich das was ich erlebt habe und das ganze, das war eigentlich eh schon für mich sehr, sehr top und sehr, sehr, eigentlich sehr weit oben schon, also das habe ich eigentlich bisher in keiner anderen Lehrveranstaltung erlebt und somit ist es eigentlich schwer, da irgendwie etwa zu finden, was noch besser ist./{Gestaltung>MöglichkeitenDerVertiefungVonSignifikantemLernen} Es ist schwer zu sagen, kann ich dir so leider nicht, nicht direkt beantworten.

I: Und wäre es zum Beispiel möglich, dass man, oder glaubst du, dass man vielleicht durch eLearning irgendwie so ein Lernen intensivieren könnte? Möglicherweise.

S: {eLearning>VertiefungDurchelLearning}{Gestaltung>RightBlend}

Bestimmt auch, aber wie du vorher schon gesagt hast, nur.. oder wie ich dir dann halt die Antwort gegeben habe, nur mit auch diesen Präsenzeinheiten. Rein nur eLearning funktioniert das nicht, es muss immer eLearning und Präsenzeinheit gleich gezogen sein. Also nur durch eLearning denke ich nicht, dass man das steigern kann./{Gestaltung>RightBlend}/{eLearning>VertiefungDurchelLearning}

I: Und wie würdest du so einen Kurs, so einen Kommunikationskurs online einrichten?

S: (lacht) Gute Frage, vor allem weil ich ja in diesem Semester auch User- Interfacedesign mache, eben auch bei der Frau M. unter anderem und ich da halt auch relativ viel damit zu tun habe, wie gestalte ich Seiten richtig, auf was legen Studenten Wert, was ist wichtig für andere Leute und wir da auch eine Gruppe von der Übung her gehabt haben, die eben die Universitätsseite sich hergenommen

hat und die analysiert hat und die eben als verbesserungswürdig eben erachtet hat, wie ich im Endeffekt ... Und da haben wir halt dann in einer Gruppenarbeit bei der Frau Prof. M. in der Vorlesung, das war überhaupt lustig, weil sowas habe ich überhaupt noch nie erlebt gehabt, dass in einer Vorlesung wo wirklich, da waren wir 50 oder 60 Leute, sie auf einmal sagt: Okey und jetzt machen wir Gruppenarbeit. Das habe ich bisher noch nie erlebt gehabt und es hat aber trotzdem funktioniert, das hat gut funktioniert. Und das zeichnet sie, da brauchen wir gar nicht darüber reden, das zeichnet sie natürlich als Lehrveranstaltungsleiterin aus, das jetzt nur am Rande. Bei dieser Gruppenarbeit auf jeden Fall haben wir uns Gedanken gemacht, wie wir eben diese Seite evaluieren können, wie wir diese Seite bewerten können und wie wir sie verbessern können. {Gestaltung>Raum} Und wenn ich jetzt wirklich nur an die Universitätsseite denke, was jetzt nicht wirklich was mit eLearning vielleicht direkt zu tun hat, haben wir halt herausgefunden (da waren wir 7 Leute in der Gruppe) dass halt für Studenten die Information wichtig ist, nicht allgemeines Bla bla mit ja und das passiert jetzt dort und da ist der Tag und da ist das, sondern die Topinformationen einfach auf der Startseite verankert sein sollten und wenn ich das jetzt auf die eLearning-Plattform eben umlegen tu, das einfach genau diese Punkte, also Information, Übersicht und nicht zu überladen, eben diese drei großen Punkte die würde ich auch einer eLearning-Plattform eben herausheben, sowohl die Informationen auf einen Blick da sind, aber nicht zu viel Informationen, also dass es übersichtlich ist, aber auch, dass man die Navigation schön erkennen kann. Also diese drei Punkte wären für mich ganz wichtig und so würde ich es auch gestalten./{Gestaltung>Raum}

I: Okey. Und welche eLearning-Komponenten, welche Elemente findest du für so einen Kurs geeignet, also wenn du ihn selber einrichten könntest?

S: {Gestaltung>ZusammenstellungVonELearningKomponenten} Auf jeden Fall Forum und diese Reaktionsblätter, sei es jetzt, also die Reaktionsblätter, ob sie jetzt genutzt werden oder nicht, es wäre

schön wenn sie genutzt werden würden und da müsste ich mir dann überlegen, okay wie lasse ich das in die Note einfließen und so weiter, ... das ist eine Ausmachungsache zwischen den Studenten denke ich einmal, aber ich würde auf den Fall diese Tagebuchart anbieten, eine Forumsart anbieten, aber auch vielleicht so ein, so eine Art E-Portfolio, wo man einfach dann auch diverse „Lernerfolge“ eben hineinschreiben kann, das würde ich auch auf jeden Fall machen. {/}

Gestaltung>ZusammenstellungVonELearningKomponenten}

I: Warum?

S: {eLearning>StuetzungEigenerLernerfahrung}Um das jetzt noch einmal kurz auszuschweifen warum, weil ich eben jetzt bei User-Interfacedesign zum ersten Mal dieses E-Portfolio eben als wirklich eigenen Menüpunkt habe und ich eigentlich drauf gekommen bin, dass im Vergleich zu anderen eLearning-Plattformen vorher, wo man das nicht so in dieser Art gehabt habe, ich einfach noch mehr mitnehmen kann, weil wenn da jetzt eine Aufgabe steht, ja lösen sie und das und das Beispiel auf diese Art und Weis.. ja gut mal auf das auf einen Zettel und der Zettel kann verloren gehen, das kann bei eLearning, bei einem E-Portfolio nicht so leicht passieren, weil das ist dann gespeichert am Server und auf den Server kann ich immer zugreifen wenn ich Internet habe (das ist natürlich die Voraussetzung), weil einen Zettel den kann ich zu Hause vergessen und ja dann ist er zu Hause. Somit denke ich mir ist dieses E-Portfolio, diese Zusammenfassung von dem , oder die Lösungen von dem wie du das machst, denke ich ganz, ganz wichtig und auch sehr hilfreich für Studenten. Also das würde ich auch auf jeden Fall auf jeder Seite anbieten.{/}

eLearning>StuetzungEigenerLernerfahrung}

I: Also Reaktionsblätter, Forum und E-Portfolio?

S: {Gestaltung>ZusammenstellungVonELearningKomponenten}

Genau, richtig. Das wären so die Main-Punkte, die Hauptpunkte die ich auf so einer Seite, eine Startseite mit Informationen etc. das

natürlich auch, das ist aber für mich fast ein bisschen verständlich. Also wenn ich jetzt nur an diese eLearning-Komponenten an die wichtigen denke, dann sind das eigentlich diese drei, die mir sehr, sehr wichtig sind, oder am wichtigsten sind möchte ich fast sagen.{/}

Gestaltung>ZusammenstellungVonELearningKomponenten}

I: Welche Elemente würdest du absolut nicht auf einer Web-Plattform verwirklichen?

S: Überhaupt gar nicht. {eLearning>Ungeeignet}Wie schon gesagt, irgendeine Art von Chat-Room, egal irgendeine Art und Weise die das ganze irgendwie, ich sage jetzt einmal verkindlicht, wo man abgelenkt ist, wo man nicht auf Anhieb, ja wo man eigentlich nicht abgelenkt werden kann, alles was irgendwie zur Ablenkung zeigt, ist eben dazu da, dass man sich nicht fokussiert auf das, was man eigentlich machen will und somit ist es störend. Vielleicht ganz nett, weil ja okay ich muss jetzt nicht das machen was ich mir vorgenommen habe, aber nicht wirklich zielführend. Und im Nachhinein, wenn man dann wirklich vielleicht chattet oder so, tut es einem im Nachhinein, oder mir zumindestens, immer leid, dass ich mich jetzt mit dem beschäftigt habe und das eigentlich total aus dem Blick verloren habe, was ich eigentlich machen wollte. Und das ist halt schade.{/eLearning>Ungeeignet}

{eLearning>Ungeeignet}I: Also alles was den Fokus....

S: Genau ablenkt, zu sehr ablenkt.{/eLearning>Ungeeignet}

I: Okay. Wie viele Präsenzeinheiten würdest du vorschlagen für so eine Art Kurs?

S: Da muss ich dir jetzt eine Gegenfrage stellen, meinst du das wochenmäßig, meinst du das auf das Semester aufgeteilt, stundenmäßig?

I: Prinzipiell für diesen Kurs, wie viel du generell von den Einheiten her als gut empfinden würdest und ob sie regulär oder Blocktermine sein sollen. (S: Okay) und wie weit sie in Wechselwirkung mit

eLearning sein sollen.

S: [{Gestaltung>RightBlend}](#)Also in Wechselwirkung mit eLearning das ist ganz klar, das läuft parallel, da gib es weder Präsenzeinheit, auch eine „eLearning-Einheit“, das auf jeden Fall.[{/Gestaltung>RightBlend}](#)

[{Gestaltung>RightBlend}](#) [{Gestaltung>Zeit}](#)Wie viele

Präsenzeinheiten würde ich machen....so wirklich wöchentlich wäre es vielleicht schon ein bisschen zu übertrieben, weil dann hat man keine Zeit das, oder mir würde es so gehen, dass ich keine Zeit habe das auch wirklich zu verarbeiten was ich erlebt habe und das kann man nur erleben nennen, vor allem wenn ich an

Kommunikationsseminar denke.[{/Gestaltung>Zeit}](#) ..(Jetzt ist der Faden gerissen, Moment ich finden ihn gleich wieder). (I: Wie viele Präsenzeinheiten) Danke. [{Gestaltung>Zeit}](#)Ich würde das Ganze so vorschlagen, dass man es vielleicht zweiwöchentlich macht, oder dreiwöchentlich ist vielleicht schon wieder zu weit auseinander, also ich würde jede zweite Woche einen, eine Art Blocktermin machen, wo ich dann die Stunden unterbringe und dann gegen Ende der Lehrveranstaltung, also wenn es dann heißt...also wenn sich die Gruppe dann darauf einigt, dass man eine Präsentation immer am Ende macht über ein gewisses Thema, dass man dann vielleicht 3 Wochen oder 4 Wochen Pause macht, dass man dann Zeit, 4 Wochen ist wahrscheinlich zu viel, aber dass man halt dann mehr Zeit dazwischen sich auf was vorzubereiten und das ganze wirklich sauber zu lösen und das dann eben dann auch umsetzt, also gegen Ende eben dann einen bisschen größeren Zeitraum lassen und dann noch die letzten zwei Einheiten wieder halten. Also so würde ich das machen. [{/Gestaltung>Zeit}](#)[{Gestaltung>RightBlend}](#)Und wie schon gesagt, eLearning-Einheit eben parallel laufen lassen, also das funktioniert nur parallel.

I:Also von,...gleich viel..

S: Genau so meine ich das, gleich viel.[{/Gestaltung>RightBlend}](#)

I: Okey. Jetzt würde ich gerne noch bisschen vielleicht über Lehrerausbildung mit dir auch noch sprechen. Und zwar, welche

Aspekte von so einer Lernerfahrung wie du sie im Kommunikationsseminar erlebt haben konntest zum Beispiel (S: Ja) sind deiner Meinung nach für Lehrerausbildung oder Lehrerinnenausbildung empfehlenswert. Also welche sollte man, ... welche Aspekte sind da vielleicht noch interessant für Lehrerinnenausbildung?

S: [{Gestaltung>FoerderlicheAspekteFuerLehrerausbildung}](#)Also auf jeden...also ich denke ein jeder Aspekt der mit Kommunikation zu tun hat, ist für jeden Lehrer zu empfehlen, weil kein Lehrer jetzt wirklich so, da muss man natürlich jetzt eines schon dazu sagen, also die Lehrer, die typischen Lehrer, also ich sage eine Frau M. oder ein paar andere die ich schon kennen gelernt habe von der Universität, die sind da wahrscheinlich eine große Ausnahme. Ich sag einmal so, der wirkliche Standardlehrer an den man sofort denkt, für den ist das, würde ich sagen, fast eine Empfehlung, ein Muss, der sollte ein Kommunikationsseminar auf jeden Fall besuchen, weil kein Lehrer ist so top, dass er sagen kann: Ja, er kommuniziert richtig, er ist auf diesem ganzen Gebiet wirklich gut. Das denke ich, kann kein Lehrer von sich sagen. Und somit würde ich auch so eine Art Kommunikationsseminar auf jeden Fall verpflichtend für Lehrer machen. Und für Lehrerausbildung natürlich, ganz klar. Sei es jetzt sie sind schon Lehrer, fix fertige Lehrer oder eben in der Ausbildung bzw. auch in der Ausbildung würde ich fast eher sagen.[{/Gestaltung>FoerderlicheAspekteFuerLehrerausbildung}](#)

[{Gestaltung>FoerderlicheAspekteFuerLehrerausbildung}](#)!): Und was du zum Beispiel zu so Bereichen wie sowas wie, ..also findest du es zum Beispiel wichtig, dass Lehrer in der Ausbildung so etwas wie Selbstbestimmung oder so Gruppenthemen bespricht, oder eher so etwas wie diese Erfahrungen und dass man diese Offenheit irgendwie kennenlernt, oder dass man in Kontakt kommt mit anderen oder.....

S: Gerade das ist wichtig, gerade das ist enorm wichtig, weil wie schon gesagt, es werden immer Situationen auftreten mit der in Lehrer konfrontiert ist die er nicht kennt immer, das ist unmöglich,

dass man immer die selbe Situation im Zwischenfall jetzt mit Schülern irgendwie kennt. Das wird einfach nicht sein, es wird immer etwas neues sein und somit sind diese Erfahrungen die man von Seminaren mitnehmen kann, ausgetauscht mit anderen Lehrern, sehr sehr wichtig, weil man dadurch eben die, die Vorgehensweise wie hat der da reagiert, wie ist da vielleicht angebracht, eben sehr wichtig ist und das sollte ein Lehrer schon alles sich überlegen und durchmachen. {/

Gestaltung>FoerderlicheAspekteFuerLehrerausbildung}

I: Kannst du,...gibt es ein Beispiel zum Beispiel von so einer....für dich von so einer Umsetzung, von so einem Seminar für Lehrerinnenausbildung? Wie du dir das vorstellen könntest?

S: **{Gestaltung>FoerderlicheAspekteFuerLehrerausbildung}**Im Endeffekt genau so, wie ich es erlebt habe bei der Frau M., genau so, haargenau so, nichts, nichts irgendwie verändern. Die sollen genau so das ganze durchmachen wie wir und dann sehen, wie es ist wenn man das ganze aus der Schüler-, aus der lernenden Perspektive erfährt. Ich denke, da kann ein jeder Lehrer viel mitnehmen. {/

Gestaltung>FoerderlicheAspekteFuerLehrerausbildung}

I: Und glaubst du auch, dass Studierende, die noch nicht, die noch nicht Lehrer sind, da was mitnehmen können (S: Auf jeden Fall) weil du jetzt von Lehrern gesprochen hast.

S: **{Gestaltung>FoerderlicheAspekteFuerLehrerausbildung}**Auf jeden Fall, natürlich. Also das ist jetzt nicht nur für fix fertige Lehrer, sondern auch für Lehrer die es werden wollen, für beide Arten. Sehr wichtig. Dadurch, dass es ja leider, glaube ich jetzt zu wissen, nur ein Wahlfach ist, also keine Verpflichtung für einen Lehramtskandidaten, ist es sehr schade, weil gerade das, wie schon gesagt, sehr, sehr wichtig ist, sich da Erfahrungen und Informationen wie das andere sehen eben anzueignen. {/

Gestaltung>FoerderlicheAspekteFuerLehrerausbildung}

I: Okay. Welche Themengebiete wären für dich, deiner Meinung

nach in so einem Seminar für Lehrerinnenausbildung förderlich zu besprechen?

S: **{Gestaltung>ThemengebieteLehrerInnenausbildung}**Das ist natürlich jetzt ein zweischneidiges Schwert. Einerseits wäre diese, diese Art wie ich es eben kennengelernt habe, also selbstbestimmend (jeder sagt drei Dinge die ihm wichtig sind und das schreiben alle auf, das wäre einerseits bestimmt sehr wichtig), andererseits würde ich aber sagen, dass gewisse Grundpunkte aktives Zuhören, wie kommuniziere ich richtig, irgendwie verpflichtend auch sind, dass Lehrer das durchführen sollten, weil sie eben gezwungen sind zu kommunizieren. Und das sind halt eben Punkte, die, die müssen sein. Also es ist so teils, teils, ich würde...wahrscheinlich wird es aber eh auch auf das hinaus laufend, weil was uns die Frau M. im Nachhinein dann gesagt hat war, dass sie eh diese Punkte machen hätte wollen auch und wir haben sie aber eh freiwillig schon gesagt, also im Endeffekt fügt sich das ganze dann eh auch zusammen. {/

Gestaltung>ThemengebieteLehrerInnenausbildung}

I: Und welche Themen würden dich interessieren? Wenn du jetzt in so einem Seminar wärst? (S: Als Lehrer jetzt) Für Lehrerinnenausbildung.

S: Okay. **{Gestaltung>ThemengebieteLehrerInnenausbildung}**Wie kommuniziere ich richtig, da gehört natürlich dazu aktives Zuhören, die Meinung des anderen respektieren, das ist vor allem wichtig, aber auch wahrscheinlich, und das ist wahrscheinlich einer der schwersten Punkte die ein Lehrer wahrscheinlich lernen muss und wahrscheinlich genau deswegen auch schwer ist, einen Schüler auch in gewisser Hinsicht zu vertrauen. Das ist natürlich immer schwer, weil lügt der mich an oder schwindelt der mich an, war der jetzt wirklich krank, oder hat er nur aus Jux und Tollerai jetzt geschwänzt, das ist jetzt natürlich schwer, aber das vielleicht herauszufiltern, lügt mich der jetzt wirklich an oder meint er das wirklich ernst, das denke ich eines der wichtigsten Punkte. Weil auf, auf Vertrauen basiert eine richtige Kommunikation. Und das denke

ich ist, oder wäre für mich einer der wichtigsten Punkte, dass ich lerne, wie kann ich einem anderen Menschen besser vertrauen. Als Lehrer jetzt natürlich gemeint. [{/Gestaltung>ThemengebieteLehrerInnenausbildung}](#)

I: Und wie hoch soll deiner Meinung nach so die Integration taktischer Elemente sein, zum Beispiel dass man Lehrpersonen in das Seminar einlädt, die eine akzeptierende echte Haltung haben in Unterrichtssituationen oder dass man zum Beispiel Schulen besucht?

S: [{/Gestaltung>TheoriePraxis}](#)Jein. Also ich denke mir, einen Gastredner (wenn ich das so mal nennen darf) irgendwie einzuladen kann man zwar machen, aber im Endeffekt passiert es eher auf Erfahrungsaustausch was man in der Gruppe hat, also sag ich einmal ist es nicht unbedingt notwendig, weil man eh Erfahrungen von den anderen Leuten eben bekommt. Was jetzt Schule besuchen und, und so weiter angeht, das würde glaube ich den Rahmen dieses Kommunikationsseminars sprengen. Das, das ist glaube ich nicht wirklich umzusetzen, weil wenn man in einem gewissen Zeitraum wirklich diverse Themen durchnehmen will....ich kann es mir halt leider nicht vorstellen, dass s man irgendwie Schulen oder irgendwelche praktischen Ausflüge irgendwie macht, die einem selber was bringen. Das glaube ich fast nicht, da ist dieses Erfahrungsaustauschen fast wichtiger, für mich jetzt, wenn ich mich in diese Situation versetze. [{/Gestaltung>TheoriePraxis}](#)

I: Für dich wäre die Erfahrung mit den anderen Studierenden oder mit den anderen Lehrpersonen irgendwie das Förderlichere und das was mehr Erfahrungen dir geben würden (S: Genau), oder wo du mehr....

S: Wo ich mehr mitnehmen kann, als jetzt irgendwie irgendwas besuchen oder so.

I: Und wie umfangreich sollen eLearning-Konzepte für so eine Lehrerinnenausbildung eingesetzt werden?

S: [{/Gestaltung>eLearningImSchulischenKontext}](#) Lehrerinnenausbildung (!: Ja das..), ja ja, das, das weiß ich schon, ich habe jetzt am Anfang gemeint du meinst allgemein für Lehre und allgemein für Lehre ist es schwer wenn ich da daran denke einem älteren Lehrer eine eLearning-Plattform irgendwie vorzuschreiben, das kann ich mir bei manchen Lehrern nicht so wirklich ganz vorstellen. [{/Gestaltung>eLearningImSchulischenKontext}](#)

[{/Gestaltung>eLearningImSchulischenKontext}](#) [{/Gestaltung>RightBlend}](#)Wenn ich aber an Lehrerinnenausbildung oder Lehrer- und /innenausbildung denke, ist es schon hilfreich, ich würde jetzt sagen vielleicht nicht unbedingt notwendig, aber sehr hilfreich. Weil wie schon gesagt, ein jeder kann sich dann seinen eigenen Gedanken machen, niederschreiben und in einem E-Portfolio oder einem Tagebuch die wichtigsten Aspekt einfach merken. Noch einmal Notizen machen, und so weiter. Das denke ich, ist schon ganz wichtig. [{/Gestaltung>RightBlend}](#)

[{/Gestaltung>ZusammenstellungVonELearningKomponenten}](#)!): Also sowas wie die E-Portfolio oder dieses Tagebuch, diese Tagebücher die würdest förderlich finden (S: Genau) für so einen Kurs der dann so eine Lernerfahrung bietet wie in einem Kommunikationssseminar in der Lehrerausbildung.

S: Genau, richtig, sehr gut zusammengefasst. [{/Gestaltung>ZusammenstellungVonELearningKomponenten}](#)

I: Okay. Und jetzt würde ich dich gerne noch was fragen zum Informatikunterricht. Also falls du Lehrer wirst, wirst du in deiner zukünftigen Unterrichtspraxis möglicherweise eLearning-Elemente einsetzen?

S: [{/Gestaltung>eLearningImSchulischenKontext}](#)Auf jeden Fall. Also ich werde (!: In welchem Fach?) sie auf jeden Fall anbieten, sag ich einmal so. [{/Gestaltung>eLearningImSchulischenKontext}](#) Es ist natürlich schwer, weil natürlich braucht man was ich so weiß, als Lehrer zwei Unterrichtsgegenstände, ich habe nur einen und ich hab ehrlich gesagt vor, auch daran nichts zu ändern.

{Gestaltung>eLearningImSchulischenKontext} Zumindest ist es ein gewisses Problem, weil ich will was mit Praxis machen, also jetzt nicht nur in einem Theorieunterricht, einen theoretischen Gegenstand, sondern auch auf etwas mit Praxis und da ist eine eLearning-Plattform denke ich mir ganz gut geeignet, gerade für Schüler die vielleicht in einer Informationstechnologieabteilung sind, die halt wirklich auf IT ausgerichtet ist, und da eine eLearning-Plattform eben mit einfließen zu lassen, sei es jetzt als Vorbereitung auf ein vielleicht Studium im weiteren Sinne, oder als Vorbereitung für, für das Arbeiten mit dem Computer, weil wenn sich jemand für IT schon interessiert und angemeldet hat, kann man annehmend, dass der auch irgend etwas mit IT weiter machen wird. Somit ist eine IT-Lösung, eine e-Plattform bestimmt sehr, sehr wichtig und sehr, sehr gut. Was bestimmt auch angenommen wird von den Schülern denke ich mir. {/}

Gestaltung>eLearningImSchulischenKontext}

I: Kannst du dir vorstellen, in einer, in deiner zukünftigen Tätigkeit, ob es jetzt Lehrer ist oder Wirtschaft, so ein Klima wie du es jetzt erleben konntest im Kommunikationsseminar, anzubieten?

S: Das ist natürlich eine ganz lustig und spannende Frage. Das ist nämlich ein Thema was ich nämlich einmal...was wir einmal nämlich auch durchgenommen haben im Kommunikationsseminar, weil nämlich eine Kollegin gesagt hat, dass sie nicht glaubt, dass solche Konzepte in der Wirtschaft funktionieren. Das haben wir dann eben auch diskutiert. {Gestaltung>eLearningImSchulischenKontext} Als Schule, als Lehrer denke ich mir, dass diese eLearning-Konzepte, das ich die bestimmt umsetzen werde, ganz klar. {/}

Gestaltung>eLearningImSchulischenKontext}

{Gestaltung>PersonenzentrierterInformatikUnterricht} Sollte ich jetzt in die Wirtschaft gehen und das dort machen, muss ich gestehen, kommt es, oder als Lehrer, wenn ich jetzt Lehrer, das Lehrer-Sein ist halt dass ich dieses Klima schon auch dort praktizieren würde, kommt allerdings auch auf die Umgebung drauf an. {/}

Gestaltung>PersonenzentrierterInformatikUnterricht} Wenn ich das

ganze also auf die Wirtschaft umlegen tu, natürlich kommt es auch auf die Umgebung drauf an, aber es ist fast noch....da hat mich noch niemand irgendwie eines Besseren belehren können, das ist fast noch ein bisschen schwieriger, weil da die Struktur einfach noch viel hierarchischer ist, in meinen Augen, wenn das irgendwie anders ist, ich meine ich kann nur von meiner ganzen großen Familie reden, ein jeder den ich kenn ist in so einer hierarchischen Struktur einfach drinnen, da ist man nicht mit dem Chef einfach, ja gut ich da jetzt mit meine Chefs das ist jetzt vielleicht eine kleine Ausnahme, aber wenn ich da an meine Mutter denke, an meine Tante denke, die sind alle in einer hierarchischen Strukturen drinnen, da würde so eine Art von Kommunikation nicht funktionieren, weil das einfach vom Chef nicht angenommen wird und wenn das nicht angenommen wird, dann funktioniert es nicht. {Gestaltung>PersonenzentrierterInformatikUnterricht} Bei Lehrerdasein kann ich mir das ganz gut vorstellen, zwischen Lehrern und zwischen Schülern sehr wohl und sehr gut, nur in der Wirtschaft denke ich nicht, dass das wirklich irgendwie geschieht funktionieren würde. {/}

Gestaltung>PersonenzentrierterInformatikUnterricht}

S: Und welche Maßnahmen würdest du jetzt setzen damit du so etwas anbieten könntest als Lehrer zum Beispiel?

S: {Auswirkungen>ZukunftsigeTätigkeitImBildungsbereich} Naja offener mit Schülern einfach reden, denen vertrauen, gegenseitiges Vertrauen natürlich das ist ganz klar. Also einfach die Basis zwischen Schülern und Lehrer muss einfach stimmen, oder..ja die muss einfach stimmen, dann würde ich das erstens auch so praktizieren und zweitens ist es auch einfacher das ganze anzuwenden. {/}

Auswirkungen>ZukunftsigeTätigkeitImBildungsbereich}

I: Die Basis muss stimmen?

S: (lacht) Das ist natürlich jetzt so locker daher gesagt, die Basis muss stimmen, man muss...es ist schwer jetzt zu sagen eine

gewisse Freundschaft zwischen Lehrer und Schüler, das klingt immer so ein bisschen komisch, im Endeffekt mein ich das damit. {Gestaltung>PersonenzentrierterInformatikUnterricht} Dass man diese hierarchische Struktur, die halt auch in der Schule früher und teilweise heute noch herrscht, einfach ein bisschen versimmen lässt, also dass das ganze mehr ineinander greift, dass man sich mehr als Kollegen, statt als ich bin der Lehrer, ich entscheide was Sache ist. Also diese hierarchische Struktur einfach ein bisschen verwischt, das meine ich mit, mit dieser Aussage. {/ Gestaltung>PersonenzentrierterInformatikUnterricht}

I: Okay. Gut, dann Dankeschön für das Interview.

S: Bitte, gerne.

Interview E

I: Wie hast du dieses Setting im Kommunikationsseminar erlebt? Ich meine damit die räumliche, die zeitliche Strukturierung des Seminars. Oder die Begegnung mit anderen Studienkollegen.

S: Zeitlich habe ich es insofern recht interessant gefunden, als, wie soll ich sagen, manche werden wohl, oder nicht nur werden... das ist dann irgendwie auch so herausgekommen in den Diskussionen davor und danach: Für manche ist das so ein bisschen dahingeplätschert, ja. [{Gestaltung>Zeit}](#) Da bist du so hingekommen und hast dich halt einmal niedergesetzt, und dann ist dann so quasi: "Jetzt schauen wir mal was da passiert." Also ohne jetzt irgendeine starre Struktur, so nach dem Motto: Prof kommt rein, schlägt das Heft auf, oder wirft den Beamer an und Folie 1 bis N und...

irgendwann schaltest du geistig ab. Sondern es war halt, ja. Ich mein, wir haben uns da alle eingefunden und... quatscht man halt so, und, ja, irgendwann geht man halt über zu einem... ja, Tagesordnung kann man nicht sagen, aber so: ad rem, wenn man so will. Zur Sache einmal. Das war einmal das erste, das zeitlich ganz interessant war. [{Gestaltung>Zeit}](#) [{Gestaltung>Raum}](#) Räumlich, ja räumlich.... ich meine, wir sind halt immer in irgendeiner kreisähnlichen Form, also es war meistens wie eine Zwetschke, aber das war, weil wie zu viele waren für den Raum, ...gesessen. Ich meine, das man eh verhältnismäßig oft, dass man jetzt nicht so jetzt in Reihenstruktur sitzt, sondern halt irgendwie ein bisschen kommunikativer. [{Gestaltung>Raum}](#) Da hat es noch einen Unterschied gegeben: Dass wir manchmal wirklich so nur mit Sesseln gesessen sind, quasi so in einem richtigen Sitzkreis, und manchmal dann, vor allem später, mit Tischen davor. Da hat es einmal eine Diskussion gegeben, ob das jetzt irgendwie unkommunikativer ist, dass wir uns da jetzt dahinter verstecken können oder so. Aber ich muss sagen, für mich und viele anderen, dass das einfach eine Bequemlichkeitssache war, weil es schon anstrengend (orig.: zach) ist, wenn du jetzt, ich weiß nicht, eineinhalb Stunden, zwei Stunden, ich weiß gar nicht mehr, wie lange wir da gehabt haben... du kannst die Hände nirgends, wenn du irgendwas aufschreiben willst, du hast keine Ablage da, Getränke und so weiter... es ist dann einfach angenehmer, wenn du so zur Entspannung die Sitzposition wechseln kannst. [{Gestaltung>Raum}](#) Das war das Räumliche... ich meine, einmal sind wir, als es schön

war, rausgegangen in die Aula, oder in den Innenhof da, den Arkadenhof, in den einzelnen Gruppen quasi, und haben dort unsere Aufgaben, wenn man so sagen kann, gemacht. Ja, einigermaßen abwechslungsreich, hat für mich immer gepasst. [{Gestaltung>Raum}](#)

Und für mich war das eigentlich... ich habe das komisch gefunden, weil, für mich war das nicht so, dass das jetzt irgendwie anstrengend (orig.: zach) ist, weil es so jetzt... also für mich ist das nicht so dahingeplätschert, [{Gestaltung>Zeit}](#) also für mich war das, im Gegenteil, eher sogar angenehm, dass es jetzt einmal anders ist, als bei allen anderen Lehrveranstaltungen, wo du hinkommst und eine starre zeitliche Struktur hast, und, es ist immer irgendwie so ein Druck, ja, weil (...) ich bei, also oft habe ich, das ist auch etwas, was ich mir immer wieder gedacht habe, da gäbe es pädagogisch, glaube ich, irrsinning viel nachzuholen, dieses zeitliche hektisch sein (orig.: hudein) einfach, ja. [{Gestaltung>Zeit}](#)

Dieses... natürlich sind wir alle nicht mehr in der Unterstufe oder in der Volksschule, wo man einem Kind angeblich nicht mehr zumuten kann, als dass es vielleicht fünf Minuten gerade einmal konzentriert ist. Aber ich habe gehört, in einem Schulpraktikum war das, wie war das: "Man kann über alles reden, nur nicht über 5 Minuten!" und das ist natürlich polemisch, oder irgendwo auch billig, ja. Aber es hat auch seinen wahren Kern, weil man, auch wenn jemand jetzt seine Reifeprüfung geschafft hat, wir sind trotzdem keine Übermenschen geworden. Jeder hat eine begrenzte Aufmerksamkeitsspanne, das ist alles wissenschaftlich untersucht, und so weiter. Und diese 7 + - zwei Begriffe zum Beispiel und so weiter, da gibt es ja hundertausend Sachen. Nur, die wenigsten Leute halten sich daran oder nehmen das irgendwie ernst. [{Gestaltung>Zeit}](#) Und da habe ich das aber angenehm gefunden, dass das jetzt nicht so ein Ding nach dem anderen und "Zack, Zack!" und "Wir müssen jetzt irgendwas" und das muss jetzt hineingepresst werden und das muss sitzenbleiben, sondern es war eher so in die Richtung... [{Gestaltung>Zeit}](#) also

[{Auswirkungen>LernerfahrungDurchKommunikation}](#) normalerweise ist es immer so der Grundtenor: Man muss irgendeinem Menschen was beibringen, ja. Und ich denke mir, das funktioniert nicht. Hans Markus Enzensberger hat das einmal gesagt: "Man kann niemanden etwas beibringen. Ein Mensch kann sich nur etwas aneignen." Und, das finde ich da irgendwo wieder. Weil, es geht so schnell dahin, wie... oder halt so langsam oder so schnell, wie es halt gerade passt. [{Auswirkungen>LernerfahrungDurchKommunikation}](#) Und

wenn jemand bei einem Punkt bleiben möchte, weil der noch nicht klar für ihn ist, dann ist das überhaupt kein Problem, ich meine, wenn es vollkommen irrealer Ausmaß annimmt, dass der da jetzt bis 3 in der Früh irgendwas ausdiskutiert, ich meine, das geht natürlich nicht. Aber wenn jetzt irgendwo etwas unklar ist, oder einfach noch etwas unter den Fingernägeln brennt, dann, dann ist das so, und da ist kein Druck dahinter, dass das jetzt irgendwie, so: "Oh mein Gott, wir müssen heute noch bis zur 57. Folie kommen." Um das geht es nicht, und das finde ich angenehm, positiv. Und, ich kann nur für mich reden: Ich habe halt mitbekommen, dass das für viele insofern seltsam ist, dass das eben so einen dahinschmelzenden Charakter hätte für die Leute. Ich weiß nicht, was denen noch abgeht, darüber kann ich auch nur spekulieren. Ich habe es auf jeden Fall erfrischend anders gefunden und mir geht es oft, im Gegenteil, also... Ich könnte mir vorstellen, dass manche Leute dann das Problem bekommen, dass das ein bisschen einschläfernd ist, ja.

{Gestaltung>BedingungenFuerEngagement} Nur, für mich ist im Gegenteil eher das einschläfernd, wenn eine Folie nach der anderen kommt. Und ich bin eigentlich, obwohl ich mich jetzt nicht für einen überaus unterdurchschnittlich intelligenten Menschen halte, und ich komme einfach nicht mehr mit, weil einfach so viel auf einmal ist, ja. Und so viel neu ist, oder alles neu ist. Und du steigst irgendwann aus und irgendwann hängst du halt nur mehr da. Das ist für mich eher einschläfernd. Es ist mir lieber, es geht langsamer, gezielter, ausführlicher dahin und es geht so schnell, wie man kann. **{Gestaltung>BedingungenFuerEngagement}**

I: Dass man selber auch mitentscheidet...

S: Genau, ja. Entscheide!

{Gestaltung>BedingungenFuerEngagement} Ja. Sicher, es ist irgendwo ein Entscheidungsprozess, weil wenn ich jetzt noch zig Fragen dazu offen habe, dann trägt das natürlich dazu bei, dass man jetzt nicht schon zum nächsten Punkt gehen will, oder so. **{Gestaltung>BedingungenFuerEngagement}** Und, ich meine, bei den Inhalten war es natürlich... oder, wie soll ich sagen, es ist wohl eine andere Charakteristik von einer Lehrveranstaltung, weil es halt sehr diskussionsorientiert ist, das Ganze, oder: Es hat eine ganz andere Eigendynamik, weil teilweise irrsinnig lebhaft Diskussionen entstehen, wo man dann auch gar nicht mehr weiß, worüber man

jetzt eigentlich redet. Aber so etwas passiert halt bei einer klassischen Vorlesung, oder bei einem klassischen Seminar, einer klassischen Übung, wo jetzt meistens im Prinzip Beispiele zu lösen sind oder abzugeben sind oder zu diskutieren sind. Das geht halt ganz anders dahin. Und ich habe den anderen, oder diesen unterschiedlichen Rahmen habe ich sehr interessant und abwechslungsreich gefunden und es war einfach angenehm, weil: Ich bin da nicht nach einer halben Stunde schon da gehangen und habe mir gedacht: "Wah." Ich habe eigentlich nie auf die Uhr geschaut oder so. Ich meine, ich war immer froh, muss ich sagen, wenn es vorbei war, weil es einfach anstrengend war, aber positiv anstrengend, und nicht ermüdend oder: "Oh mein Gott! Wie lange dauert es noch?" Das habe ich so in Erinnerung ungefähr.

I: Und wie hast du die Begegnung mit deinen Studienkollegen und -kolleginnen empfunden, die da auch mit dir im Seminar waren?

S: **{Auswirkungen>Kommunikationsverhalten}** Das war sehr interessant, weil, wie soll ich sagen... bei manchen hat sich dann auch, also von manchen habe ich am Anfang ganz einen anderen Eindruck gehabt, ja. Und das hat sich dann total gelöst, oder halt aufgelöst in ... eigentlich in ein, wenn ich mich so erinnern kann, also den Fall, den ich jetzt irgendwo im Gedächtnis habe, ins totale Gegenteil. Und, es klingt sehr (orig.: ur) billig, aber: "Durch das Reden kommen die Leute zusammen." Wenn du ein bisschen etwas von dir preisgibst und auch von anderen erfährst, was die für Ansichten haben oder was sie zu irgendwelchen Themen denken, ist das total interessant. Und... ja, es waren halt die unterschiedlichsten, wie soll man jetzt sagen, Leute da vertreten. Natürlich hat jeder irgendwo einen anderen Kontext, oder Background, wenn man so sagen will, und... **{Auswirkungen>Kommunikationsverhalten}**

Ja, ich meine, sonst, es ist eh... sonst rennt man eh total anonymisiert herum, ja, geht von der einen Lehrveranstaltung zur nächsten und dazwischen, weiß ich nicht, wenn es besonders öd war, geht man nachher auf ein Bier oder so, was auch immer, oder raucht noch eine gemeinsam und quatscht über irgendwas oder, ja. Aber sonst tut sich eher auch nicht so viel mit diesen, weiß ich nicht... es ist eher selten, dass sich wirklich auch Beziehungen entwickeln, zumindest aus meiner Warte. Außer, man sieht sich wirklich regelmäßig. Wenn man jetzt wirklich gemeinsam anfängt, und dann auch gemeinsam durch

denselben Zyklus von Lehrveranstaltungen geht, dann schon, ja. Aber ansonsten ist das alles relativ anonym eigentlich.

{Auswirkungen>Kommunikationsverhalten}Das war ganz angenehm, einmal ein paar Leute ein bisschen näher kennenzulernen. Mit einem habe ich auch noch Kontakt immer wieder. Also Kontakt...über Skype etwas schreiben und so weiter, ja. Und, ja. War einfach interessant, zu erfahren, was die sich so denken über gewisse Themen, die wir halt angesprochen haben. {/Auswirkungen>Kommunikationsverhalten}

I: Was hat es dir persönlich gebracht? Welche Aspekte von diesem Kommunikationsseminar hast du als besonders bedeutsam für dich empfunden?

S: Schwierige Frage. Ähm. (...)

{Auswirkungen>LernerfahrungDurchKommunikation}Vielleicht die Tatsache, wie kompliziert Kommunikation ist. Also diesen Grundstock. Oder: Wie kompliziert Kommunikation sein kann, sollte man vielleicht eher korrekter sagen, woran es scheitern kann oder was Kommunikationshindernisse sind, wie man das versuchen kann, zu lösen, und was da für Grundpfeiler nötig sind, laut Rogers halt. {/Auswirkungen>LernerfahrungDurchKommunikation} Die Theorie habe ich, so wie ich sie halt kenne, angerissen und einen kurzen Überblick vermittelt bekommen und halt ausprobiert und so weiter. Habe ich sehr interessant gefunden.

{Auswirkungen>LernerfahrungDurchKommunikation}Es wird wohl auch noch andere geben, aber ich habe dem eigentlich sehr zustimmen können. Und es ist sehr schwierig, dann wirklich raus zu gehen und: "Ja, jetzt bin ich ein neuer Mensch!" oder so und: "Jetzt rede ich mit jedem total anders!" oder so, das ist wohl unrealistisch. Aber es hat irgendwo eine gewisse Einsicht gebracht und vielleicht einen Prozess, wenn man so sagen will, gestartet. {/Auswirkungen>LernerfahrungDurchKommunikation}

{Auswirkungen>LernerfahrungDurchKommunikation}Nach ein paar Monaten vergisst man dann wieder total darauf und dann, warum auch immer, fällt es einem wieder ein und dann denkt man sich: "Ah, da war doch was und das könnte ich vielleicht auch mal wieder ein bisschen ernster nehmen, und das wieder einmal beherzigen, was ich da an Einsicht gewonnen habe." Das ist halt ein Hin und Her, manchmal klappt es besser, manchmal weniger. {/Auswirkungen>LernerfahrungDurchKommunikation}

Ich weiß nicht

mehr, ob wir das in dem Seminar, das weiß ich jetzt nicht mehr... Ich habe vorher schon ein anderes Seminar... Was war denn das? Ja, Rhetorikseminar. Ob der Satz eh nicht von Rogers ist, ich weiß es nicht mehr, aber nach dem Motto: "Man wird nie wieder unschuldig kommunizieren können." Also so in die Schlagrichtung: Zumindest im Nachhinein wird dir auffallen, was du falsch gemacht hast. Und das ist schon viel wert.

{Auswirkungen>LernerfahrungDurchKommunikation} Ich meine, wenn man dann auseinandergeht und dann quasi, was weiß ich, einmal angefressen ist aufeinander, oder frustriert ist, oder denkt: "Ah, das war jetzt echt blöd! Das gefällt mir jetzt überhaupt nicht!" dann hat man zumindest so die Möglichkeit, dass man darüber reflektiert, was da jetzt schief gelaufen sein könnte und dann auch den Mut fasst, das anzusprechen, ob der Eindruck jetzt stimmt, oder, ob man sich da jetzt irgendwie total verrennt hat, oder ob es vielleicht an ganz etwas anderem gescheitert ist oder, ob man einfach nicht miteinander übereinkommt, oder... Aber, ein bisschen, ein gewisses Rüstzeug, um vielleicht einen Schritt zurück machen zu können und genauer darauf zu schauen: "Was ist da jetzt eigentlich gerade passiert?" und "Wie kann man das artikulieren?" und "Wie kann man es vielleicht besser machen?". {/Auswirkungen>LernerfahrungDurchKommunikation}

{Auswirkungen>LernerfahrungDurchKommunikation} Das habe ich gemeint mit unschuldig. {Auswirkungen>Kommunikationsverhalten} Man ist sich... Schuld ist so ein pathetisches Wort, aber wenn man bei dem Wort bleiben will: Man ist sich im Nachhinein eher seiner Schuld bewusst, ja. Was man jetzt dazu beigetragen hat, dass die Kommunikation nicht so gelaufen ist, wie man es sich gewünscht, erwartet, was auch immer, hätte. Also, das war irgendwie so, was ich mitgenommen habe. {/Auswirkungen>Kommunikationsverhalten}

I: Also du hast für dich mitgenommen, dass du darüber reflektieren kannst, warum Kommunikationsprozesse jetzt nicht so verlaufen, wie du es dir vorgestellt hast? Habe ich das so richtig verstanden?

S: Ja, kann man so sagen, ja. Es gelingt natürlich nicht immer, aber zumindest diesen, wie soll ich sagen... Es gibt da quasi irgendwo so einen Knopf im Gehirn, wo man sich meistens dran erinnert: "Hey, den gibt es!" und oft, aber nicht immer, wenn man ihn drückt, bewirkt er was. {Auswirkungen>Kommunikationsverhalten}Es ist kein Automatismus, ja, aber man hat irgendwo das... schwierig zu erklären, ja Rüstzeug würde ich sagen, das Bewusstsein, ja,

Bewusstsein ist vielleicht ein cooles Wort... das Bewusstsein dafür, dass jetzt, irgendein Kommunikationsprozess oder irgendein Gespräch, was dann ist, an Kleinigkeiten scheitern kann: An Bemerkungen, die man ganz anders gemeint hat, oder, wo überhaupt keine Bedeutung für einen selber dahinter war, oder, umgekehrt, wo für den anderen eine Bedeutung dahinter war, aber für mich nicht; und... ich habe das nicht verstanden, dass der anderen Person das wichtig ist. //

Auswirkungen>Kommunikationsverhalten} Es war für mich vielleicht nur so eine beiläufige Bemerkung, aber das war vielleicht für den anderen die Essenz von dem ganzen: also das klassische aneinander vorbeireden, das irrsinnig oft passiert.

{Auswirkungen>LernerfahrungDurchKommunikation} Einfach ein besseres Bewusstsein dafür, wie man die Dinge vielleicht auch sehen kann, ein Perspektivenwechsel. //

Auswirkungen>LernerfahrungDurchKommunikation} Funktionierte nicht immer, also, ja, es ist schwierig zu sagen, ob es jetzt öfter funktioniert oder ob es nicht funktioniert. Weil, wenn es nicht funktioniert, dann weiß man vielleicht gar nicht, dass es nicht funktioniert hat. Aber, es kann nur besser werden. Es ergeben sich immer Gelegenheiten, dass man... Man kann das immer wieder mal brauchen, das ergibt sich oft. Manchmal klappt es, manchmal nicht, aber man ist sich halt, oder ich bin mir halt eher bewusst, manche Dinge vielleicht einfach genauer anzuschauen oder darüber nachzudenken. Vor allem im Nachhinein und so...

{Auswirkungen>Kommunikationsverhalten} Dinge, also Kommunikation, die schon weit vor dem Seminar abgelaufen sind, sind mir dann im Nachhinein klarer geworden: Was da vielleicht schief gelaufen ist. Also nicht nur für die Zukunft, sondern auch, um Dinge aus der Vergangenheit oder der Gegenwart oder so jetzt irgendwie einordnen zu können. //

Auswirkungen>Kommunikationsverhalten}

I: Meine nächste Frage bezieht sich ziemlich genau darauf, was du da eben besprochen hast: Welche Kommunikationsbereiche nimmst du jetzt bewusster wahr? Oder: Gibt es welche, die du jetzt bewusster wahrnimmst?

S: Meinst du private oder berufliche?

S: Generell im Prinzip. Also gibt es irgendwelche Momente von

Kommunikation, die dir jetzt bewusstster ins Auge stechen, oder über die du jetzt... denen du dir jetzt bewusstster bist?

S: Ich kann mir unter Momenten irgendwie jetzt wenig vorstellen, oder...

I: Situationen...

S: Konkrete Situationen?

I: Situationen, die du erlebst.

S: Ja. Ich weiß, glaube ich, immer noch nicht genau, was oder in welche Richtung... also ich könnte mir jetzt zum Beispiel vorstellen: Was weiß ich, Konfliktsituationen oder so, oder, was weiß ich, private Herzensangelegenheiten, emotionale Kommunikation, wenn man so will, also... Ob ich das jetzt? Also man könnte die Frage jetzt so verstehen, ob ich das in einem Bereich mehr wiederverwenden kann oder im anderen oder, ich weiß irgendwie nicht ganz.

I: Es geht in der Frage eher um direkte Kommunikation, und ob dir bei Kommunikation, in der Situation der Kommunikation gewisse Aspekte mehr auffallen jetzt.

S: Okey, okey. Vermutlich schon. Konkret kann ich jetzt... weiß ich nicht (...){**Auswirkungen>Kommunikationsverhalten**} Naja, vielleicht zum Beispiel, wenn man, es ist aber jetzt spekulativ, da kann ich mich jetzt nicht verbürgen dafür, aber ich könnte mir vorstellen, dass mir besser auffällt, wann man beginnt, aneinander vorbeizureden, aber so habe ich noch nie darüber nachgedacht. //

Auswirkungen>Kommunikationsverhalten} Wäre zumindest positiv, wenn das so wäre. Da habe ich jetzt echt noch nicht so viel darüber nachgedacht, aber vielleicht eher im Nachhinein dann, also wenn man auseinanderght, im Guten oder im Schlechten, egal. Und, ich komme dann drauf, dass eigentlich, was ich gerade sagen wollte, dass ich das nicht kommuniziert habe. Vielleicht in diese Richtung. Naja, das ist schwierig, weil ich über das noch nicht so wirklich nachgedacht habe.

I: Also, dass du quasi, nachdem du kommuniziert hast mit wem, dir

auffällt, ich sage jetzt ein Mal, dass du gewisse Sachen vielleicht gar nicht hinübergebracht hast, die dir eigentlich wichtig waren, vielleicht.

S: Ja, dass es nicht so angekommen ist. Entweder, dass es überhaupt nicht angekommen ist oder dass es nicht so verstanden worden ist, wie ich es abgesendet habe. Ich meine es ist eh immer klassisch, diese Sender-Empfänger-Problematik und die verschiedenen Kommunikationskanäle, die es da gibt.

{Auswirkungen>Kommunikationsverhalten}Ja, vielleicht auch irgendwie ein... ein Gefühl für die verschiedenen Kommunikationskanäle. Also, wenn man es ganz simpel, was jetzt bei G., dieses Modell mit der rein sachlichen Ebene und dieser emotionalen Ebene, wenn man so dazu sagen will, oder Metakanal oder what ever, ich meine, Worte sind Schall und Rauch. Aber dieser..., was zwischen den Zeilen, oder nicht nur Zeilen, sondern auch jetzt Mimik, Gestik und so weiter; jetzt nicht nur Andeutungen oder so, sondern auch... ja, alle Aspekte, die bei der Kommunikation so mitspielen können vielleicht. {/

Auswirkungen>Kommunikationsverhalten} Da bin ich mir jetzt nicht so sicher. Auf das habe ich noch nicht so geschaut, zumindest in letzter Zeit. Könnte ich mir vorstellen, wäre zumindest positiv.

I: Welche Rahmenbedingungen müssen deiner Meinung nach gegeben sein, damit sich so etwas wie Selbstaktivität in einer Gruppe einstellt?

S: Ist eine komplizierte Sache. Selbstaktivität...

I: Also so eine Art Eigendynamik, die aber durch Nicht-Direktivität bestimmt ist.

S: Also du meinst, so in Richtung Eigeninitiative, kann man das so umschreiben?

I: Ja, in der Richtung, genau.

S: Ich meine, ich kann da... natürlich auch nur für mich sprechen.

{Gestaltung>BedingungenFuerEngagement}Ja. Also mir ist zum Beispiel wichtig, dass die... weil, sagen wir mal so, ich glaube, das Selbstbild, ich meine, das ich von mir habe, das mag stimmen oder

nicht, objektive Meinungen gibt es keine, schon gar nicht über einen selbst, ich glaube, dass ich mich prinzipiell, am Anfang immer einmal einbringe. Ja, oder versuche, meine Ansichten zu platzieren, meine Möglichkeiten, die ich habe, also quasi jetzt meine Kenntnisse anzubieten und so weiter und so fort, und dann halt einmal schaue: "Okey, wie..." also ich agiere mal und schaue dann, wie die Reaktion darauf ist. Und, was ich zum Beispiel nicht mag, oder, womit ich nicht so gut leben kann, ist, wenn das mehr oder minder ignoriert wird oder so, also, wenn ich gegen eine Wand rede, weil: Das ist vielleicht kindisch, aber das ist mir zu blöd. Ich meine, warum soll ich mir den Mund fusselig reden, wenn es für andere Leute dann eh nichts von Bedeutung ist. {/

Gestaltung>BedingungenFuerEngagement} Ich meine, es bringt weder mir etwas, noch... weil, also ich... ich rede mir den Mund fusselig und ein anderer muss sich das anhören, und den interessiert das gar nicht. Bringt nichts. Weiß nicht... okey. Sollte man vielleicht irgendwie dann einmal aus diesem Kontext heraus steigen und darüber reden, warum das jetzt offensichtlich, oder, warum das aus meiner Perspektive da verhält irgendwo im Nichts.

{Gestaltung>BedingungenFuerEngagement}Also, für mich ist es schon unabdingbar, ernst genommen zu werden. {/

Gestaltung>BedingungenFuerEngagement}

{Gestaltung>BedingungenNichtDirektiveGruppenprozesse} Ich meine, ich rede auch sicher oft einen Blödsinn, ja, kann mich vertun oder irgendwie jetzt völlig am falschen Dampf sein, nur, dann wäre ich halt dankbar dafür, wenn das auch irgendwer anspricht und sagt, so, wie auch immer man das formulieren will, aber, einfach, (...) eine andere Ansicht dagegen zu stellen. Also, in einen Diskussionsprozess einzusteigen, wenn man das so benennen will.

Ja, ich meine, es muss halt viel stimmen. Ich meine, das ist irrsinnig kompliziert, und wenn man sich die Praxis ansieht, funktioniert es einfach irrsinnig oft nicht. Und das liegt in den meisten Fällen wohl an verschiedensten Sachen. Man muss... oder, ich meine, dieses Ernst-genommen-werden spielt sich ja nicht nur auf einer sachlichen Ebene ab für mich, sondern auch, jetzt, dass man als Person, quasi, diese Akzeptanz, die ja, wenn ich mich richtig erinnere, einer der drei Grundpfeiler ist von Rogers, also gegenseitige Akzeptanz, dass man sich prinzipiell einmal akzeptiert. Die Engländer sagen da so schön: "Let's agree to differ." Man kann sich immer noch... also das mindeste, worauf man sich einigen können sollte, ist, dass man verschiedener Meinung ist,

aber das ist jetzt für mich kein Hemmnis dafür, dass man jetzt, blöd gesagt, auf ein Bier geht, oder auf einen Kaffee oder was auch immer oder über etwas anderes redet. Ja, leicht gesagt, schwer durchzuführen. Also, da muss man sich auch immer wieder an der eigenen Nase nehmen. Ja, Eigeninitiative. {/

Gestaltung>BedingungenNichtDirektiveGruppenprozesse)

{Gestaltung>BedingungenFuerEngagement} Also, ich muss mich auch wiederfinden können in dem, abstrakt gesagt, Werk, worum es dann geht. Wenn ich mich da ursprünglich einbringe mit meinen Gedanken oder Tätigkeiten und das verhält halt komplett, dann fällt es mir schon schwer, dass ich mich motiviere für weiteres. {/

Gestaltung>BedingungenFuerEngagement} Das kann man natürlich interpretieren als irgendwo beleidigt in der Ecke stehen, ja, aber ich meine, letztendlich sind wir alle nur Menschen.

{Auswirkungen>LernerfahrungDurchKommunikation} Ja, da wäre es halt, also das ist halt vermutlich auch so eine Sache, die ich dann, zumindest ein bisschen, hoffentlich, schon verinnerlicht habe, dass ich dann einmal aus dieser rein sachlichen Ebene runtersteige auf die emotionale, auf den Sub-Kanal, und da versuche, irgendwie meine Proben auszusenden, was da jetzt schief rennt. {/

Auswirkungen>LernerfahrungDurchKommunikation} Funktionierte nicht immer, oder, so weit komme ich nicht immer. Ja, das sind, glaube ich, so die wichtigsten Sachen, die mir jetzt zunächst einmal so spontan einfallen.

I: Also einerseits, wenn ich das so sagen darf, ist dir wichtig, damit du dich selbst einbringst oder damit du in die Kommunikation einsteigst, dass du das Gefühl hast, ernst genommen zu werden (S: Ja.), und andererseits, dass das Thema dich anspricht, kann ich das so formulieren? (S: Ja.) ... Andererseits aber sagst du, eine Grundbedingung dafür, dass in einer Gruppe so etwas entstehen kann wie Eigendynamik, oder wie Selbstaktivität, ist Akzeptanz ...eine wesentliche Grundbedingung, habe ich das so richtig zusammengefasst?

S: Ja, beim zweiten Punkt kann ich auch zustimmen, nur so habe ich ihn, glaube ich, nicht genau gemeint.

{Gestaltung>BedingungenFuerEngagement} ...dass mich das

Thema interessiert. Das stimmt natürlich. {/

Gestaltung>BedingungenFuerEngagement} Also, ich tu mir schon schwer, wenn mich irgendetwas überhaupt nicht interessiert, dass

ich mich da einbringe, weil: Mich interessiert halt einfach auch nicht alles und wenn mich halt irgendetwas überhaupt nicht anspricht, dann tu ich mir wohl schon schwer, mich da jetzt irgendwie einzubringen, wobei ich dann, glaub ich, schon auch irgendwann... es ist halt schwierig, das so abstrakt zu diskutieren, weil... Wenn man versucht, es an irgendeinem Beispiel aufzuhängen, ist jetzt ein sautrockenes Beispiel: Wenn es jetzt darum geht, Hausnummer: in der Informatik für irgendein Problem eine Lösung zu finden. Und, ich finde, das Problem schon falsch; also falsch, im Sinne von: dass es nicht das ist, worum es geht, ja. Dass also die Arbeitshypothese einfach schon nicht passend ist, sondern einfach dem Motto nach: "Aus nichts wird nichts!" man da schon von vornherein, meiner Meinung nach, schon am falschen Dampfer ist. Ist immer noch abstrakt genug... weil, also, ein Beispiel, das habe ich eh im Kommunikationsseminar gebracht, ist halt: Was ich oft erlebt habe, ist: Du hast irgendeinen Kunden... Ich habe ein Gespräch mit einer Kundin gehabt, die hat irgendwelche Probleme gehabt, und sie wollte eine Lösung haben. Und eigentlich ist es aber so, dass er, also jetzt Hausnummer, er hätte gerne irgendeine Webseite oder so, zum Beispiel, und dann kommt er halt daher und sagt halt: "Na, kann man das so machen? Kann man das so machen?" und "Den Button hätte ich gerne grün blinkend." und, weiß nicht, so komische, schon total konkrete Sachen, und... Ich habe dann relativ schnell gelernt, da mal ganz schnell auf die Bremse zu steigen und das ganz anders anzugehen. Nämlich: "Sage mir dein Problem!" und zwar jetzt nicht: Dein Problem ist vermutlich nicht, dass der Button jetzt grün blinkend sein soll, ja, sondern dein Problem ist, dass du, Hausnummer einen Online-Shop brauchst oder so, und da die und die und die Waren, oder die und die und die Funktionalität brauchst, und ob der Button jetzt grün blinkend ist oder nicht, ist doch vermutlich nebensächlich. Und meistens, also eigentlich immer, ist es dann auch so. Ja? Aber das ist halt so ein Beispiel dafür, wo man sich irrsinnig verzetteln kann, wenn man da nicht ganz schnell auf die Bremse steigt, weil jemand, der... Also, warum kommt jemand zu mir? Weil er sich offensichtlich nicht gut genug auskennt. Das ist ja überhaupt kein Problem, weil das ist ja meine Existenzberechtigung ...gewesen zu mindest. Und, ich habe mir immer gedacht, es hat viel besser funktioniert, wenn man versucht, das eigentliche Problem herauszufinden, also: Was ist die Anforderung? Was soll das Ding am Ende des Tages können? Was möchte man anders machen können als vorher oder überhaupt erst

können? Und, das versuche ich zu erfassen und versuche, eine Lösung, oder mehrere Lösungsmöglichkeiten dafür zu finden. Und dann setzt man sich noch einmal zusammen und diskutiert das durch und schaut: Kommt das jetzt hin? Oder gar nicht? Oder zu 95%? Und eigentlich war es dann, was ich mich erinnern kann, ...die Leute waren eigentlich immer sehr zufrieden damit und ein paar Detailänderungen sind immer da. Aber, wenn du von Anfang an schon total, jetzt, aneinander vorbeiredet, ist es verdammt schwierig, dass dann noch irgendetwas sinnvolles darauf, weil, wenn der sich schon so gut auskennen würde, dass er dir genau sagen kann: "Das und das und das brauche ich." dann braucht er dich in Wirklichkeit gar nicht, denn dann wüsste er eh schon alles. **{Auswirkungen>Zukunfts-tätigkeitImBildungsbereich}**Dieses Gefühl dafür, auf welcher sachlichen Ebene man miteinander kommunizieren muss; weil, der kennt natürlich meine Termini und Techniken und so weiter und so fort nicht, deswegen kommt er ja zu mir, weil alles andere wäre eh schon komisch von vornherein, ja. Also da passt irgendetwas nicht. Da hat es etwas. Und, das ist ein Beispiel dafür, wo man, wo ich froh bin, dass ich das Gefühl dafür relativ schnell bekommen habe, wo man auf die Bremse steigen muss und sich die Situation in Ruhe anschauen muss: "Worum geht es da jetzt eigentlich?"; "Worüber reden wir gerade." Die gehen mir oft... das sind oft Welten dazwischen.

Auswirkungen>Zukunfts-tätigkeitImBildungsbereich}

I: Also, wenn ich das so richtig verstanden habe: Dir ist wichtig, damit so etwas, wie eine gewisse Dynamik in einer Interaktion vorherrscht, dass man nicht aneinander vorbeiredet, sondern, dass man versucht, gemeinsam das echte Problem, das dahinter liegt (S: Genau, ja, so kann man das sagen.), herauszufinden. Kann man das so formulieren? (S: Kann man so sagen, ja.) Also einerseits die Akzeptanz, "We agree to differ.", und andererseits, dass man gemeinsam versucht, an der richtigen Hypothese zu arbeiten, vorläufig.

S: Ja, kann man so sagen.

{Gestaltung>BedingungenNichtDirektiveGruppenprozesse}Die Akzeptanz ist natürlich ein Punkt. Akzeptanz kann man wohl durchaus so verstehen, dass ich jetzt akzeptiere, dass der sich nicht auskennt.

Gestaltung>BedingungenNichtDirektiveGruppenprozesse} Meiner

Meinung nach wäre es eigentlich lachhaft, wenn man das nicht tun würde, weil das bringt ja nichts, da hat ja niemand was davon. Bis zu einem gewissen Grad muss man einfach akzeptieren, finde ich, dass, wenn man jetzt ein Experten-Laien Situation hat...

I: ...Dass quasi unterschiedliche Kompetenzen zum Beispiel bestehen...

S: Absolut. Weil, wenn man, das ist zwar auch billig, aber: Wenn alle alles wüssten, dann könnten wir alle nach Hause gehen, weil dann bräuchten wir nicht mehr miteinander kommunizieren, gerade in einer beruflichen Welt, oder wenn es um irgendetwas berufliches, fachliches geht. Und mir fällt da echt kein Zacken aus der Krone, wenn ich da einmal quasi ein paar Stufen die Leiter runtergehen muss, weil, wie soll es denn anders gehen? Ich steh.. also wenn man die Situation jetzt hernimmt, dass ich, Hausnummer, auf der dritten Stufe der Leiter stehe, also was auch immer das jetzt sein soll, und ein anderer auf der ersten Stufe. Ich meine, der kann nicht zu mir raufklettern, das... da wird er stürzen. Das hat ja keinen Sinn, wenn er sich damit nicht auskennt, dann wird der nicht so schnell jetzt irgendwie da zwei Stufen raufspringen können. **{Auswirkungen>LernerfahrungDurchKommunikation}**Wie soll es denn anders gehen, als dass ich zwei Stufen runtersteige? Oder halt einmal eine und einmal schauen, und sukzessive versuche, mich auf das Niveau zu begeben, das der andere... in welcher Welt der zu Hause ist momentan.

Auswirkungen>LernerfahrungDurchKommunikation} Ich finde da überhaupt nicht: "Oh mein Gott, da muss ich mich herablassen." Ich meine, so eine Einstellung würde ich einfach ekelhaft finden. Allein schon menschlich, und gerade, wenn es um etwas fachliches geht. Ich meine, tut mir leid, aber idiotisch.

I: Man muss sich quasi auf die Welt des anderen einstellen.

S: **{Auswirkungen>Zukunfts-tätigkeitImBildungsbereich}**Richtig, man muss sich einlassen können, weil ich finde... Am Ende des Tages wird man eigentlich dafür bezahlt, finde ich. Weil, warum wird man konsultiert in fachlichen Auseinandersetzungen? Weil man sich fachlich auskennt, nicht weil man in irgendeinem Telefonbuch gerade eingespeichert ist, sondern weil sich der andere ja Einsichten erhofft.

[Auswirkungen>Zukunfts-tätigkeit im Bildungsbereich](#)} Und das sollte man ernst nehmen und nicht irgendwie herablassend betrachten. Viele Leute machen das ja durch die Blume irgendwie, verstecken zwischen den Zeilen, oder verstecken sich hinter Fachausdrücken, ich finde das... also, wenn man es nicht erklären kann, hat man es nicht verstanden, ja. Oder anders gesagt: Ich merke bei mir, wenn ich etwas nicht erklären kann, dass ich es eigentlich nicht verstanden habe. Ja. Und das ist ein sehr guter Lackmusest. Ob man sich wirklich so gut auskennt, wie entweder andere behaupten, oder man von sich selbst glaubt, oder beides, whatever. Das ist, ja, das gehört dazu. That's life. Braucht niemand beleidigt sein oder jetzt irgendwie traurig sein, wenn man jetzt zwei Stufen runtersteigen hat müssen und, im Gegenteil, ich freue mich auch darüber, wenn jemand... oder, es ist mir schon oft genug in meinem Leben passiert und es wird mir auch noch oft genug passieren, dass wer anderer derjenige ist, der jetzt einmal 2, 5 oder 17 Stufen runtersteigt und ich bin froh darüber, dass ich mit einem Experten reden kann, weil ich mich mit dem halt noch nicht beschäftigt habe, oder das eigentlich auch nicht primär mein Interesse ist, aber weil es mich interessiert halt, also, weil ich jetzt immer, oder mich nie dagegen verwehre, neue Einsichten zu gewinnen, warum nicht? Das ist ein Geben und Nehmen, quasi. Und da gehört gegenseitige Akzeptanz dazu. Und, ja, etwas nicht zu wissen ist für mich keine Schande, überhaupt nicht. Eher etwas prinzipiell nicht wissen zu wollen. Das ist schon eher, zumindest, bedenklich.

I: Hatte eigentlich dieses Seminar Einfluss auf deine Kontaktaufnahme mit anderen?

S: Puh. (...) Ja? Bisschen. Wobei es auch schwierig ist, über den eigenen Schatten zu springen.

I: Was bedeutet das?

S: Ja, zum Beispiel etwas über sich Preis zu geben.

[{Auswirkungen>Kommunikationsverhalten}](#)Das, wie soll ich sagen, ...einem Menschen, den ich jetzt wenig bis gar nicht kenne, jetzt mein Innerstes Preis zu geben, oder jetzt einfach zu sagen, oder halt, im Einzelfall, wenn das auftritt, nicht nur zu sagen, was ich denke, sondern halt, spüre, also wenn ich es merke, ja wenn ich

merke, ich fühle mich da jetzt eigentlich nicht akzeptiert zum Beispiel, ja, ist das schon schwierig, so etwas anzusprechen. Also, das ist, glaube ich, ein sehr harter Lernprozess, das wirklich zu verinnerlichen ...Zumindest für mich. Wenn man ein gewisses Grundvertrauen gewonnen hat, geht das schon leichter. Ja, ich meine, vielleicht, dass ich Menschen, die ich noch nicht kenne, eher einmal a priori akzeptiere. Dass ich sage: Ja, der denkt sich halt das oder whatever. Ja, und deswegen ist er jetzt noch nicht ein totaler Vollkoffer oder für mich unten durch oder so.[{/Auswirkungen>Kommunikationsverhalten}](#)

I: Haben diese Erlebnisse im Seminar auch dazu beigetragen, dass du möglicherweise in Beziehungen jetzt offener verhältst?

S: Ja? Wobei, da kommt es jetzt schon stark darauf an, in welchen Beziehungen.

I: Es ist generell gefasst.

S: Generell?

I: Ja, generell.

S: Generell... ah, ich glaube, generell noch nicht, nein. Das wäre jetzt schon ein starkes Wort, generell.

[{Auswirkungen>LernerfahrungDurchKommunikation}](#)Geändert hat sich durchaus etwas - in kleinen Schritten halt. Aber so jetzt, die große, eben dieses: Man geht raus und: "Ja, ich bin ein neuer Mensch!" oder so, das war es jetzt nicht. Das kann ich nicht verlangen, das wäre total unrealistisch.[{/Auswirkungen>LernerfahrungDurchKommunikation}](#)

I: Es hat bei dir einen Prozess angeregt.

S: Ja, richtig. [{Auswirkungen>LernerfahrungDurchKommunikation}](#)Man muss einfach daran arbeiten. Ich versuche, mir einfach dessen bewusst zu sein. Also, was ist dessen? Mir vielerlei Dinge bewusst zu sein oder mehr und mehr zu werden und das nicht zu vergessen, oder es wegzuschieben, wenn es mir auffällt. Ich glaube, das ist wirklich ein jahrelanger Prozess. Ich glaube, das geht nicht von heute auf morgen. Man hat verschiedenste Phasen. Manchmal

funktioniert es besser, manchmal überhaupt nicht. Es ist mühsam, ein steiniger Weg, aber es lohnt sich sicher, stehenzubleiben oder Kehrt zu machen. {/}

[Auswirkungen>LernerfahrungDurchKommunikation](#)}

I: Welche Auswirkungen hatte diese Lernerfahrung, die du in diesem Seminar hattest, auf den weiteren Verlauf deines Studiums? Zum Beispiel im Umgang mit Studienkollegen, etwa bei der Zusammenarbeit in Projekten, oder auch für Referate, beim Vortragen, oder möglicherweise auch beim Lernen für Prüfungen, oder eher für das Finden deines eigenen Weges?

S: Naja, das ist schwierig, weil ich die Lehrveranstaltung im allerletzten Semester gemacht habe. Nachher war mit dem Studium nicht mehr viel. (...) Ja, also, wie soll ich sagen, was ich mir vorstellen könnte, weil du Referate angesprochen hast, Vorträge und so weiter, ist... Ich würde mir ja erhoffen, dass das funktioniert. Was ich mir halt vorgenommen habe, ist halt schwierig, das auch zu erreichen. {Auswirkungen>Studium}

[{Auswirkungen>ZukünftigeTaetigkeitImBildungsbereich}](#)Also was so eine Grundproblematik ist bei Vorträgen und Referaten ist, ist, meiner Meinung nach, dass es schwierig ist, offene Kritik zum Beispiel zu üben. Also, ich habe sehr oft bemerkt, dass ich eigentlich, was, meiner Meinung nach, konstruktive Kritik zu platzieren hätte, ja. Nur, dass das in dem Rahmen einfach nicht wirklich erwünscht ist, ja. Dass, und das es jetzt nicht geht. Nach dem Motto: "Ja, wir reißen jetzt alle unsere Referate runter." und "Tu mir du nichts, tu dir auch nichts." Nach dem Motto, ja. Und eigentlich wenig an Lernprozess stattfinden kann dadurch. Wenn man sich nicht gegenseitig sagt, wie das jetzt angekommen ist, oder was es jetzt eigentlich aus der eigenen Sicht zu verbessern gäbe oder was es schon gut war und worauf man sich vielleicht noch konzentrieren soll, und so weiter und so fort, dann... Ja, ich meine, da lernt ja kaum jemand etwas dazu. Und ich habe viele so Situationen gehabt, wo ich mir, gerade für das Lehramt, gedacht habe: Ich bin auch sicherlich nicht perfekt und es kann nicht sein, dass es da jetzt nichts gegeben hat, das jetzt irgendjemanden nicht gepasst hat. Das ist unrealistisch. Wenn es gar kein Feedback gibt, ist es eher ein schlechtes Zeichen als ein gutes, für mich persönlich. Und, anders herum... Ja, ich habe es eh immer wieder versucht, aber das war schwierig. Es hat irgendwo nicht so den

Rahmen gegeben, wo man jetzt einfach offen miteinander reden kann, wo klar ist: Prinzipiell akzeptiert man sich. Aber das ist kein Hindernis, dass man sich die Meinung sagt. Wie jetzt verschiedene Leute etwas gesehen oder wahrgenommen haben. Und ich habe eben gesehen, dass es da viel zu verbessern gäbe aus meiner Richtung. Sicher auch an mir, da nehme ich mich echt nicht aus. {/}

[Auswirkungen>ZukünftigeTaetigkeitImBildungsbereich](#)}/

[Auswirkungen>Studium](#)} Aber da waren einfach haarsträubende Situationen dabei, wo extrem selten der Lehrveranstaltungsleitende auch wirklich gesagt hat, im Extremfall: "Tut leid, aber: Stopp. Also so macht das jetzt einfach keinen Sinn. Da müssen wir jetzt einhaken." Also, punkto Vortragsstil, zum Beispiel: Einfach einmal sprachlich, lautstärkenmäßig. Es hat keinen Sinn, wenn man in einem kleinen Raum sitzt, wo es relativ leise sitzt, und die Leute, die 3, 4 Meter entfernt sitzen verstehen einfach nicht, was man sagt, und es sagt aber niemand etwas. Das ist eigentlich sehr gespenstig. Jeder schaut jeden an und niemand sagt etwas, weil das halt irgendwo nicht so akzeptiert wird, dass du als prinzipiell Gleichwertiger Kritik übst. Sehr oft ist das Hierarchiedenken einfach verankert, dass nur wenn jemand, warum auch immer, der eine Stufe höher steht, jetzt diese Asymmetrie, nach unten hin Kritik üben darf. Ich weiß nicht, woher das kommt. Ist vielleicht eine Mentalitätssache, im Kulturkreis. Ich weiß es nicht, keine Ahnung. {Gestaltung>BedingungenNichtDirektiveGruppenprozesse}

[{Gestaltung>FoerderlicheAspekteFuerLehrerausbildung}](#)Aber da hätte ich mir oft gewünscht, dass es möglich ist, einfach offene Kritik, dass man sich jetzt nicht hinter irgendwelchen Phrasen verstecken muss, dass man einfach offene Kritik üben kann und auch offen kritisiert wird. Ist sicher nicht immer angenehm, aber, das ist ja, ich meine: Wenn man in der offenen Gesellschaft bewegen will, kann man nicht einen Streichelzoo erwarten. Man muss sich ja nicht befetzen deswegen. Offene Kritik heißt ja für mich nicht, dass man sich jetzt niedermachen muss gegenseitig. Bringt ja auch nichts. Macht ja jeder die Ohren zu berechtigterweise, ich meine, verständlicherweise. Das ist etwas, wo ich mir halt wünschen würde, dass sich das irgendwo vielleicht dadurch (...) durch das Seminar verschiedene Techniken kennengelernt habe, wie man das... wie man das, wie man das macht, sodass es auf fruchtbareren Boden fällt. Muss man probieren. {/}

[Gestaltung>FoerderlicheAspekteFuerLehrerausbildung](#)}/

[Gestaltung>BedingungenNichtDirektiveGruppenprozesse](#)}

I: Also, wie man quasi Feedback so gestalten kann, dass es auf fruchtbareren Boden fällt.

S: Ja, absolut. Ja. Was man versuchen kann,... Ich meine, wenn jemand das absolut nicht hören will, dann kann ich auch wenig dagegen machen. Ich meine, zaubern kann ich auch nicht. Das muss man sich... Ich finde, dessen muss man sich bewusst sein, beziehungsweise, dessen bin ich mir bewusst oder da bin ich fest davon überzeugt, dass ich nicht zaubern kann und auch nicht zaubern können muss. Es gibt für mich dann nicht irgendwie... Es macht keinen Sinn für mich, dahinter eine Schulfrage zu suchen. Also, müssen beide ihren Teil irgendwo... Es gibt immer zwei. {Auswirkungen>LernerfahrungDurchKommunikation}Es sind immer mindestens zwei daran beteiligt und Kommunikation ist eben keine Einbahnstraße, wo einer alles erledigen kann, geht nicht. {Auswirkungen>LernerfahrungDurchKommunikation}

I: Hat dir diese Erfahrung, wenn du deine möglicherweise zukünftige Tätigkeit als Lehrer betrachtest, hat die dir da irgendetwas gebracht?

S: Das Seminar?

I: Ja, also, die Erfahrungen, die du im Seminar machen konntest.

S: Ja, sicher, sicher. Es fällt mir zwar jetzt schwer, konkret einzelne Punkte herauszugreifen, aber ich glaube, man kann da immer nur dazulernen. Und das habe ich, glaube ich, auf jeden Fall gemacht. {Gestaltung>FoerderlicheAspekteFuerLehrerausbildung} Mit Kindern ist es wohl wieder... wobei, das ist ja auch nur ein Aspekt von Schule... Mit Kindern ist es wohl auch wieder ein bisschen anders. Und in Wirklichkeit ist es meiner Meinung nach mit jedem Menschen ein bisschen anders. Weil, so Schubladisierungen funktionieren sowieso nicht. Aber, das ist ja, glaube ich, gerade auch... Zumindest die Einsicht, dass man, dass verschiedenste Dinge wichtig sein können und man das eben... Es gibt kein Patentrezept für irgendetwas, sondern nur die Möglichkeit, ein gewisses Gespür zu entwickeln. {Gestaltung>FoerderlicheAspekteFuerLehrerausbildung} Und das ist halt im Einzelfall...

I: Also eher weniger Kategorisierungen (S: Genau.) und das Gespür, das daneben...

S: Ja, also es gibt da keinen Leitfaden, zumindest für mich nicht und ich glaube nicht, dass es den gibt. Kann ich mir nicht vorstellen.

I: Wofür?

S: {Auswirkungen>Kommunikationsverhalten}Ein Leitfaden für erfolgreiche Kommunikation. Unter Leitfaden verstehe ich jetzt: "Sag dieses so und sag dieses so nicht und das sag gar nicht..". Das hat glaube ich, das wäre unrealistisch. {Auswirkungen>Kommunikationsverhalten}

I: Du hast vorher gesagt, mit Kindern ist das sicher wieder anders. Das heißt, dass es keinen Leitfaden gibt dafür, wie man mit Kindern, in dem Sinn kategorisierend, schubladisierend umgehen kann, sondern...

S: Eben. Vielleicht gibt es das, aber für mich hat es keine Bedeutung. Ich finde es nicht sinnvoll oder produktiv oder konstruktiv, weil jeder Mensch anders ist. W {Auswirkungen>LernerfahrungDurchKommunikation}as ich durchaus brauchbar finde, sind eben gewisse absolute Grundpfeiler. Grundprinzipien wie Akzeptanz und Empathie und weiß ich nicht, der dritte fällt mir jetzt. glaube ich, nicht ein. Das ist immer... Es gibt in gewisses Fundament, das für erfolgreiche Kommunikation, glaube ich, unabdingbar ist, ohne dem es einfach nicht geht. Nur, das ist halt, wie gesagt, nur Fundament und alles andere, die quasi einzelnen Ziegelsteine, wenn man so will, ist immer anders. Das Haus, das darauf steht, sieht immer anders aus. Und, das muss man sich halt in mühevoller Kleinarbeit, ja, erarbeiten eigentlich. {Auswirkungen>LernerfahrungDurchKommunikation}

I: Und welche, von den Erfahrungen, die du machen konntest, waren für dich im Bezug auf das Lehrerinnendasein besonders ansprechend? Für dich?

S: Schwierig, schwierig. Ja, vielleicht eh den Punkt, den ich schon

gesagt habe.

{Auswirkungen>ZukunftsTätigkeitImBildungsbereich}Als Lehrer bist du natürlich immer, ja, nicht immer, aber zumindest meistens, hoffentlich, vom Fachwissen auf einer höheren Stufe. Und eben, wie ich gesagt habe, dass es, meiner Meinung nach, nichts bringt, jetzt da überheblich zu werden oder zu sein. Sondern, dass man einen Menschen auch in seinem Nicht-Wissen genau so akzeptiert.{/Auswirkungen>ZukunftsTätigkeitImBildungsbereich} Und das...

I: Das heißt, dass du Menschen genau so akzeptierst, auch wenn sie im Fachlichen dieselbe Kompetenz aufweisen.

S: Genau, weil ich möchte auch im Umkehrschluss akzeptiert werden. Weil, ich kenne mich auch bei weitem nicht überall aus. Ich habe auch nur meine Themengebiete, wo ich mich halt mehr beschäftigt habe oder ein bisschen beschäftigt habe.

I: Also, dass man auf einer Ebene kommuniziert.

S: Richtig, weil niemand kennt sich überall aus. Oder, nicht einmal bei weitem{Auswirkungen>ZukunftsTätigkeitImBildungsbereich}. Letztendlich sind wir, glaube ich, alle Fachidioten und ich genauso. Weil, die Welt einfach so irrsinnig kompliziert ist und vielfältig ist. Was ja auch etwas interessantes ist. Aber das heißt ja auch, dass jeder nur einen kleinen Teil kennt, und, dass man eben miteinander reden muss, um sich da auszutauschen. Das ist ja eigentlich die Daseinsberechtigung als Lehrer oder Lehrender, dass du Wissen, ja Wissen, das ist auch wieder Definitionswissen, ...dass du Information vermittelst. Dass sich jemand Wissen erarbeiten kann.{/Auswirkungen>ZukunftsTätigkeitImBildungsbereich}

I: Dass du Information vermittelst, und, dass sich jemand Wissen erarbeiten kann.

S: Genau, weil, ich meine, das ist vielleicht auch eine akademische Diskussion. Aber, ich habe das einmal aufgegriffen: Es gibt viele so, man liest das sehr oft: Wissensmanagement, Knowledge management und diesen ganzen Rattenschwanz an Begriffen und Begrifflichkeiten und Produkten und Forschungsgebieten, die sich da aufspannen. Es ist vielleicht eine Haarspalterei, aber ich denke schon, dass es einen Unterschied gibt

zwischen Wissen und Information. Für mich ist Information, was ich quasi in einem Lexikon nachschlagen kann oder, was ich jemanden fragen kann, oder was ich wo googlen kann. Das ist etwas, das irgendwo am Papier existiert. Nur, Wissen ist, salopp formuliert, was ich aus der Information mache. Es ist ein komplexes Thema, aber ich glaube, Wissen kann man nicht managen. Ich meine, es ist meine persönliche, subjektive Meinung. Da haben andere Leute andere Ansichten, die sich vielleicht schon länger damit beschäftigen haben. Aber ich denke, es macht schon einen Sinn, dass man diese beiden Begriffe auseinanderhält, weil Wissen für mich halt mehr ist als Information. Information ist etwas trockenes, abstraktes, also abstrakt ist vielleicht das falsche Wort, aber etwas, das am Papier existiert, etwas, das mir halt sagt: Also, um es an einem konkreten Beispiel aufzumachen: In einem Lexikon, oder so, elends lange Information über ein Land zum Beispiel. Es hat soundso viele Millionen Einwohner, und so viele Städte, und soviel Durchschnittseinkommen und so weiter und so fort, das ist Information. Nur, daraus wieder extrapolieren, intrapolieren, was auch immer, destillieren, keine Ahnung, was sie können, was das jetzt zum Beispiel für den einzelnen Menschen heißt, wenn der mit der Kaufkraft auskommen muss, wie schaut dem sein Lebensstandard aus, was hat der für Sorgen, wenn er sich in der Nacht auf ein Bett legt, hat er überhaupt ein Bett, bißl gesagt, nicht... und so weiter und so fort, das, wenn man so will, das Vermenschlichen, die reine Information auszubauen, oder dazu zu verwenden, um sich, ja, um mehr daraus zu machen. Ich meine, mehr, was ist mehr, wie misst man das? Das ist alles eine sehr schwierige Sache. Aber ich glaube auf jeden Fall, also für mich macht Sinn, dass man diese Begriffe unterscheidet und auseinanderhält. Und wie gesagt, wenn man jetzt unter Wissen jetzt das versteht, dass man aus einer Information abschätzen kann, wie jetzt zum Beispiel Einzelschicksale anschauen oder wie es einer Bevölkerungsschicht geht, oder was es für die Zukunft von einem Land oder von einer Bevölkerungsgruppe heißt, oder was das heißt, wenn, weiß ich nicht, 300000 Menschen das Land verlassen haben müssen, ja. Ich meine, 300000, das ist ein Tintenklecks am Papier, aber das ist Information für mich, aber was ich daraus mache, dass ich mir dann mit einer gewissen Bildung, sage ich jetzt einmal, und einer zunehmenden Lebenserfahrung vorstellen kann, was das heißt, was das realiter heißt. Eben nicht am Papier, sondern in der existierenden Welt. Das ist für mich Wissen, oder sagen wir mal so,

es ist ein Aspekt von Wissen. Sehr wichtig auf jeden Fall. Und ich glaube, das kann man nicht managen. Ich lasse mich eines besseren belehren, aber ich bin sehr, sehr skeptisch, dass man das in...

I: Kann man es vermitteln?

S: Ja, vermitteln absolut.

{Gestaltung>ThemengebieteLehrerInnenausbildung}

{Auswirkungen>ZukunftsTätigkeitImBildungsbereich}Wobei da ist wieder die Frage, wie man das macht. Auf welche Medien, auf welche Möglichkeiten man da zurückgreift. Aber ich bin sehr skeptisch, dass man so etwas in informale Prozesse abbilden kann. Das, irgendwie rein, was weiß ich, mit Diagrammen oder so, das ist alles wieder nur Information. Wissen ist für mich der Punkt, wenn einem Menschen ein Licht aufgegangen ist. Das lässt sich natürlich überhaupt nicht quantifizieren. //

Auswirkungen>ZukunftsTätigkeitImBildungsbereich}

Gestaltung>ThemengebieteLehrerInnenausbildung}

I: Würdest du Maßnahmen setzen, dass du so ein Klima, wie du es erleben konntest im Kommunikationsseminar, in einer Schule oder in einem Klassenzimmer von deiner Seite her anbietest?

S: Kann ich mir durchaus vorstellen. Wie ich das im Einzelfall machen würde, habe ich noch nicht darüber nachgedacht.

{Auswirkungen>ZukunftsTätigkeitImBildungsbereich}Aber ich

denke, ich wende es jetzt, glaube ich, teilweise schon an, wenn ich mit Studierenden Abgabegespräche habe, wo ich halt auch die Bandbreite von quasi exzellent, wo ich eigentlich nicht mehr viel machen muss, oder gar nichts, wo sich jemand das total eigenständig schon, vielleicht schon größtenteils eh schon angeeignet hat, worum es geht, und wo andere, halt am anderen Ende des Spektrums extreme Schwierigkeiten haben. Da habe, da mache ich das so, dass ich einfach ganz klar anspreche, was das Ziel von der Lehrveranstaltung ist und wo derjenige sich momentan befindet. Und (...) wenn das, oder, dass ich versuche, zu vermitteln, dass das so irgendwie einfach noch nicht reicht, oder dass das so kein gutes Ende nehmen wird. Dass ich ganz offen sage, dass ich nicht jemanden persönlich beleidige oder so, das nehmen leider auch sehr viele Lehrpersonen jetzt irgendwie persönlich, sondern

wirklich ganz klar ansprechen, was mein Eindruck ist und ob ich irgendwas dazu beitragen kann, dass das besser wird, dass sich da jemand persönlich entwickelt dabei: Literatur und so weiter, oder Gesprächsangebote und so weiter, also, dass ich einfach noch einmal wiederhole, dass ich absolut,...dass ich dazu da bin, ja. Dass das ein Lernprozess ist, das ist das worum es geht. Und dass es kein Problem ist, dass jemand am Anfang noch keine oder noch wenig Ahnung hat davon, aber dass es zu einem Problem wird, wenn das so bleibt, weil ich mich dann gezwungen sehe, dass ich eine negative Note geben muss, weil ich einfach nicht aus einem X ein U machen kann und auch nicht will, weil ich niemanden etwas vorgaukeln will. Hätte auch keinen Sinn meiner Meinung nach. Ja, dass ich offen anspreche, was der Eindruck ist, den ich habe. Der kann eben auch falsch sein, weil jemand vielleicht einen sauschlechten Tag hat. Aber das muss man mal ansprechen, um darüber diskutieren zu können. //

Auswirkungen>ZukunftsTätigkeitImBildungsbereich}

I: Dass du quasi (...) Du würdest die Maßnahmen setzen, um so ein Klima anzubieten, dass du selbst offener und akzeptanter bist? (S: Absolut, ja.) Und dass du Gespräche anbietest (S: Ja.) und auf weitere Literatur verweist.

S: Ja, im Einzelfall war das halt so, weil ich den Eindruck gehabt habe, dass unser Skriptum, das eigentlich auch nur Notnagel war, in dem Fall einfach nicht ausreicht, weil es da noch viel fundamentalere Verständnisschwierigkeiten gibt.

{Gestaltung>FoerderlicheAspekteFuerLehrerausbildung}Ich fände es lächerlich, wenn es daran scheitern würde, dass jemand nicht ausreichend Literatur kennt. Was ist denn das für ein Grund? Das kann ja kein Grund zum Scheitern sein. Ja, das kann es echt nicht sein. Es wäre für mich einfach traurig und tragisch. //

Gestaltung>FoerderlicheAspekteFuerLehrerausbildung}

I: Und dass du vor allem offen mit Lernenden über deren Lernprozess sprichst, wenn ich das so richtig verstanden habe.

S: Ja, wie ich die Perspektiven sehe. Ja, wenn ich das jetzt von der momentanen Leistung extrapoliere, oder wenn das jetzt so in der Form weitergeht, dass ich einfach sage: So tu ich mir schwer, am Ende eine positive Note zu geben. "Da müssen wir gemeinsam

etwas machen." {Auswirkungen>ZukunftsigeTaetigkeitImBildungsbereich}
 Das ist durchaus ein Angebot von mir. Und dann kann ich nur schauen, ob da prinzipiell jemand darauf einsteigt oder nicht. Das kann ich nicht entscheiden. Ich kann mithelfen, das zu ermöglichen, das mache ich auch, so gut es geht, so gut ich mir dessen bewusst bin, nur, ich denke eben schon, dass ich niemanden etwas beibringen kann, in dem Sinn, dass ich irgendetwas eintrichtere. Sondern ich kann Angebote machen, ich kann versuchen, das möglichst interessant zu machen, abwechslungsreich, ansprechend. Dort jetzt irgendwie vom Niveau, vom Level her zu starten, wo es jetzt realistisch ist, dass man am Anfang steht. Jetzt nicht irgendwelche wahnsinnigen Einstiegshürden. Ein faires Angebot und eine faire Perspektive. {/}

Auswirkungen>ZukunftsigeTaetigkeitImBildungsbereich}
 {Auswirkungen>ZukunftsigeTaetigkeitImBildungsbereich}Ich glaube es hat niemand etwas davon, wenn mir das egal (orig.: wurscht) wär, quasi, also wenn jetzt einfach jemand eine mangelhafte Leistung erbringt, dass ich einfach gar nichts sage oder so. Das wäre eigentlich irgendwo scheinheilig. Zum Schluss bleibt mir dann ja gar nichts anderes über, wenn das so weiter geht, dass ich dann sage: "Das reicht nicht." Aber zum Schluss ist es zu spät für das Semester. Da finde ich es gescheiter, wenn ich von Anfang an anspreche, wo ich die Probleme sehe. Das muss nicht immer dann im Einzelfall auch wirklich stimmen. {/}

Auswirkungen>ZukunftsigeTaetigkeitImBildungsbereich}

I: Also, du würdest quasi die Maßnahme anbieten, dass du (...) zur Verfügung stehst, wenn jemand lernen möchte.

S: Richtig. Ja, es ist ein Angebot von meiner Seite.
 {Auswirkungen>ZukunftsigeTaetigkeitImBildungsbereich} Und das versuche ich halt, zu bekräftigen. Und ich versuche, es zu vermeiden, beziehungsweise, ich versuche tunlichst zu vermeiden, irgendwie den Eindruck entstehen zu lassen, dass das jetzt ein persönliches menschliches Werturteil ist über denjenigen, diejenige. Ich versuche, wirklich klarzumachen. {/}

Auswirkungen>ZukunftsigeTaetigkeitImBildungsbereich}

I: Auf der Sachebene.

S: Dass ich jetzt auf der Sachebene einfach ein Problem habe, aber dass das einfach nicht irgendwie, dass derjenige, nur weil er da keine Ahnung hat, dass er jetzt deswegen bei weitem kein schlechter Mensch für mich ist. Oder, dass ich überhaupt nicht irgendwie davon persönlich beleidigt bin.

{Auswirkungen>ZukunftsigeTaetigkeitImBildungsbereich}

Grundakzeptanz herrscht, ein offenes Klima, wo man Probleme ansprechen kann, wo man Fragen stellen kann. {/}

Auswirkungen>ZukunftsigeTaetigkeitImBildungsbereich}

Ich habe oft erlebt, dass man keine Fragen mehr stellen wollte:

Horrendes Beispiel, meiner Meinung nach, war eine

Lehrveranstaltung, wo der Prof, der in seinem Bereich

wahrscheinlich ein ziemlicher Guru ist, hereingekommen ist, und der

dritte oder vierte Satz war: "Und was ich sage, das stimmt." Ich

meine, finde ich zwar ein bisschen überheblich, ich würde das nicht

sagen, aber es ist halt eine Messlatte, die man sich legt. Also,

wenn man reingeht und von oben herab irgendetwas sagt: "Und was

ich sage, das stimmt." Dann bin ich zumindest jemand, der dann

sehr genau darauf schaut, was jemand sagt. Weil, so eine Latte

sollte man sich meiner Meinung nach, also ich würde mir so eine

Latte nicht legen, aus mehreren Gründen nicht. Und, dann aber...

Ich meine, diese Botschaft ist, kann eigentlich nur so ankommen,

dass jeder, der eine Frage stellt, ein Idiot ist, oder es geht auf jeden

Fall in diese Schlagrichtung.

{Gestaltung>BedingungenFuerEngagement}Ich glaube nicht, ...das

schafft kein positives Klima, wenn ich von vornherein meine Stufe

der Leiter vor einem Publikum definiere für mich selber, trägt das

glaube ich nicht dazu bei, dass man irgendwie offen miteinander auf

der Sachebene reden kann, weil eben die Ebene darunter schon

entsteht (orig.: verhunzt) ist. {/}

Gestaltung>BedingungenFuerEngagement}

{eLearning>Qualifikationskriterien} So war es dann meiner Meinung nach auch, weil, das Absurde dann war, dass derjenige dann für Fragen einen Twitter-Account... über Twitter eine Möglichkeit eingerichtet hat, um Fragen zu stellen. Ich habe das sehr absurd gefunden, weil: Ich kann mich nicht auf der einen Seite hinstellen, weil eben, das muss ich noch dazusagen: Diese technische

Maßnahme ist daraus entstanden, wie er erklärt hat, weil so wenige

Leute Fragen stellen. Ich meine, Entschuldige, aber das wundert

mich nicht mehr. Wenn ich mich hinstelle und sage: "Und was ich

sage stimmt.", dann darf ich mir nicht erwarten, dass viele Leute

Fragen stellen. Und dann irgendeine technische Maßnahme zu finden, bringt meiner Meinung nach gar nichts. Weil, auch so ein Stehsatz, aber er stimmt einfach: "Soziale Probleme kann man nicht durch Technik lösen." Wenn ein Kommunikationsproblem da ist, ein prinzipielles, dann kann ich mit Techniken arbeiten was ich will, das löst das Problem nicht. [\(eLearning>Qualifikationskriterien\)](#) Fast macht es das nur noch schlimmer, also zumindest nicht besser. Und so versuche ich es eben nicht zu machen. Das ist für mich ein abschreckendes Beispiel. Sondern da ist mir lieber, jemand kann einfach offen zugeben, was ist das für ein Wort, zugeben, dass er mal keine Ahnung hat. Und Fehler, Mangel, das sind alles so drastische Wörter, dass er auch mal zugeben kann, etwas nicht zu wissen, nicht zu verstehen und das als Gelegenheit zu ergreifen, das besser zu machen. Fällt mir kein Zacken aus der Krone, ich meine, ich weiß auch nicht alles und bin auch froh darüber, wenn mir jemand ganz nüchtern, oder eben nicht von oben herab eben sagt: "Hey, das stimmt jetzt aber nicht so, weil ... deswegen" [{Auswirkungen>Zukunftsige TaetigkeitImBildungsbereich}](#) Für alle ist das ein Lernprozess, finde ich. Dafür sind wir hier, nicht um Hierarchien zu verfestigen, abzustecken und zu demonstrieren, das ist mir ehrlich gesagt zu blöd. Da ist mir meine Zeit zu schade darum, dass ich mit Grabenkämpfen da irgendwie meine Zeit verlore. Ich versuche es halt, diese Art Grundakzeptanz. Wenn jemand etwas nicht weiß, ist das überhaupt kein Problem. Es ist für mich kein Grundproblem, ich möchte aber die Motivation und Initiative sehen, das zu ändern. Dass jemand sich an einem Lernprozess beteiligen will, das ist was ich verlange. Und wenn jemand das Angebot nicht wahrnimmt, dann bin ich auch nicht beleidigt. Mich interessiert auch nicht alles. Wenn jemand darauf kommt: Eigentlich interessiert mich das überhaupt nicht, dann ja, mein Gott, ist es halt so. Bin ich jetzt auch nicht traurig deswegen. Also, das... Ja, so versuche ich das halt einzubauen. [{Auswirkungen>Zukunftsige TaetigkeitImBildungsbereich}](#) Das ist ein Punkt aber...

I: Welche Relevanz kommt diesem Kommunikationsseminar, das du absolviert hast, im Bezug auf deine Zukunft im Vergleich zu anderen Lehrveranstaltungen zu? Ist es gleiche Relevanz? Weniger? Mehr Relevanz?

S: [{Auswirkungen>Relevanz}](#) Deutlich mehr Relevanz. [{/}](#)

[{Auswirkungen>Relevanz}](#) [{Auswirkungen>Relevanz}](#) Aber jetzt nicht fachlich, sondern persönlich einfach. Das Fachliche muss man sich letztendlich selbst aneignen, im Prinzip. Da kann man Einsichten gewinnen, da muss man dann sowieso dahinter sein, wenn einen das interessiert. Diese Lehrveranstaltung hat, glaube ich, die Sonderstellung, dass... naja, dass einem ein Licht aufgeht, oder dass einem die Schuppen von den Augen fallen, weil der Themenbereich ein sehr persönlicher ist, der mit etwas Fachlichem, zumindest vordergründig, noch sehr wenig zu tun hat. [{/}](#)

[{Auswirkungen>Relevanz}](#)

[{Auswirkungen>LernerfahrungDurchKommunikation}](#) Wo ich einfach das Gefühl gehabt habe, dass man da einiges sehr, sehr klar geworden ist, und ich das auch, zumindest stückchenweise, anwenden kann. Und, das auch nicht so schnell wieder vergesse. [{/}](#) [{Auswirkungen>LernerfahrungDurchKommunikation}](#) Irgendwelche fachlichen Dinge... Wieviel bleibt denn hängen davon?

[{Auswirkungen>Kommunikationsverhalten}](#) Und wenn man es braucht, muss man es sich sowieso noch einmal anschauen und neu erarbeiten und so weiter. Erarbeiten muss man sich so jetzt, wenn man so will, Kommunikationstheorie und -praxis natürlich genauso, aber es geht so nebenbei, wenn man so sagen kann. Man kommuniziert sowieso ständig bis sehr oft, ja. Und das kann man einfach so nebenbei jetzt immer wieder mal anwenden, beziehungsweise, so einen Schritt zurücktreten und schauen, wie rennt es da gerade? Gut, schlecht? Was rennt gut, was rennt nicht so gut? Und schauen, dass man da jetzt wiederum, ja, das wieder ernst nimmt, was man mal an Einsichten gewonnen hat. [{/}](#)

[{Auswirkungen>Kommunikationsverhalten}](#)

[{Auswirkungen>Relevanz}](#) Und mit rein fachlichen Lehrveranstaltungen kann man das überhaupt nicht vergleichen. Es schlägt einfach in eine ganz andere Richtung. [{/}](#)

[{Auswirkungen>Relevanz}](#)

I: Und welche, wenn ich fragen darf? Was für eine Art von Richtung? Weil du gesagt hast: ganz eine andere Art von Richtung.

S: [{Auswirkungen>Relevanz}](#) Ja, das war eine Zusammenfassung davon, was ich vorher ausgeführt habe, dass das eben keine fachliche Weiterbildung, wenn man so sagen will, war, sondern eine menschliche, persönliche. In diesem Sinn eine andere Richtung. Jetzt nicht, Hausnummer: "Wie funktioniert ein Datenbank-

System?" oder was weiß ich, keine Ahnung, sondern: Worauf kann es bei einer Kommunikation ankommen? Was kann man richtig, was kann man falsch machen? Wie kann man das besser machen? [{Auswirkungen>Relevanz}](#) {Auswirkungen>Relevanz} Und in einem Großteil anderer Lehrveranstaltungen ist es darum gegangen, prinzipiell einen Schein zu machen. Du bekommst ein Zeugnis am Ende, und das musst du bestehen und das brauchst du halt für das Studium. Das braucht man, je nachdem, halt auch für das Studium, nur: Mit dem geht man nicht aus der Lehrveranstaltung. Man hat sich, oder ich habe mich persönlich weiterentwickelt. Das kann man natürlich in anderen fachlichen Veranstaltungen auch, ja, wenn man jetzt mehr über dieses und jenes fachlich weiß, nur das bleibt nie so gut hängen, wie etwas, das jetzt wirklich vordergründlich eine menschliche Angelegenheit ist, eine persönliche Weiterentwicklung. [{Auswirkungen>Relevanz}](#) {Auswirkungen>Relevanz} Weil, das Fachliche, das hilft dann halt in einer fachlichen Diskussion, Auseinandersetzung, Problemstellung, was auch immer, aber, wenn man sich in Sachen Kommunikation sich weiterentwickelt hat, dann ist das unabhängig von der konkreten Fachrichtung sinnvoll, praktisch, hilfreich. Und das meine ich mit: eine ganz andere Richtung. Vielleicht, ja, so kann man es einfach schon sagen: Es ist eine ganz andere Ausrichtung. [{Auswirkungen>Relevanz}](#)

I: Und wieso ist diese Ausrichtung mehr relevant als andere Lehrveranstaltungen?

S: [{Auswirkungen>Relevanz}](#) Weil es universeller anwendbar ist. Und weil etwas fachliches, das man auf der Uni hört, sowieso fast immer den, das Defizit hat, dass es einfach eine akademische Auseinandersetzung und sehr oft auch ziemlich angestaubt ist, von dem her, wie sehr sich die Welt weiterentwickelt hat. Und man sowieso jetzt nicht in eine fachliche Lehrveranstaltung hineingehen kann, und sich denken: "Ja, jetzt kann ich nachher einen Datenbankserver installieren." oder whatever, sondern man hat irgendwo einen Einblick bekommen in die Thematik, aber je nach Lehrveranstaltung klafft halt schon eine Lücke zwischen dem, das man sich angeeignet hat, und dem, das man mehr oder minder sofort irgendwo anwenden kann oder sehr bald anwenden kann. Und ich finde, da war die Lücke halt sehr klein, bis de facto nicht vorhanden. Du bist einfach hinausgegangen und, weiß ich nicht, mit dem nächsten Menschen, mit dem du geredet hast, hast du,

zumindest theoretisch, gleich einmal ganz anders reden können oder diese Kommunikation ganz anders beleuchten können. [{Auswirkungen>Relevanz}](#) Und in der Lehrveranstaltung selbst halt auch. [{Gestaltung>Bedingungen>FuerEngagement}](#) Weil, das ist halt auch so ein Punkt, der sonst total verloren geht, dieses, ich nenne das: "Never trust companies that don't use their own products." Wenn ich jetzt, Hausnummer, was weiß ich, also, das erschreckendste Gegenbeispiel war eine Lehrveranstaltung über Projektmanagement und... es ist mehrere Male im Semester vorgekommen, dass die Lehrveranstaltungsleiterin halt völlig unvermittelt von sich gegeben hat: "Ups. Das wollte ich euch eigentlich beim Termin vor drei Wochen sagen." Das fällt für mich nicht gerade unter Vorbildwirkung, sage ich jetzt einmal höflich. Weil, man muss nicht immer aus einer Negativ-Situation lernen. Es ist zwar eindrucksvoll. Man kann lernen dadurch, dass man sieht, wie man es nicht macht, aber es ist doch, glaube ich, besser, wenn man eine positive Vorbildwirkung hat. [{Gestaltung>Bedingungen>FuerEngagement}](#) Wenn es jetzt Hausnummer um Projektmanagement geht, dann ist es für mich sehr wichtig, dass diese Prinzipien, die da vermittelt werden, gleich auch direkt angewendet werden. Jetzt nicht krampfhaft, aber wo es einen Sinn macht, und wo es mit verhältnismäßig wenig Aufwand möglich ist. Und wenn das halt total in die andere Richtung geht, dann wird es sehr schwer für mich, dass ich mich da auf Lernen einlasse, weil ich mich dann auch frage: "Wo soll denn da eine Lernsituation sein?" oder "Was kann ich denn da lernen von jemandem, der das irgendwie selbst, glaube ich, auch noch nicht so verinnerlicht hat?" Ich meine, klar, jeder macht Fehler, aber es hat echt schon System gehabt. Es war wirklich schon zum Haare raufen. Soll auch kein Werturteil über den Menschen sein, aber fachlich war es halt nicht gut.

I: Also für dich ist wichtig, dass man, wenn man eine Lehrveranstaltung abhält, dass dann in dieser Lehrveranstaltung auch die Bereiche, über die man spricht, oder, die Themen sind, irgendwie fassbar werden. Kann man das so sagen?

S: Ja, kann man durchaus so sagen.

[{Gestaltung>Bedingungen>FuerEngagement}](#) Das ist das Resultat, glaube ich, davon. Das soll fassbar werden, warum es jetzt eigentlich geht. Dass jetzt, auch wenn man auf einer Uni ist...

Natürlich arbeitet man prinzipiell auf einem höheren Level, nur, zumindest mir fällt kein Zacken aus der Krone, wenn ich das mal auf total simple Sachverhalte runterbreche. **Gestaltung>BedingungenFürEngagement** Dass es jetzt, manche würden sagen, dem Dummsten klar wird. Ich würde sagen, dass es dem, der einfach noch gar nichts davon gehört hat, ganz klar wird, oder im Prinzip ganz klar sein kann. Oder, dass es im Prinzip dann eigentlich keine drifftigen Hindernisse mehr gibt, um einen Lernprozess zu starten.

I: Du hast vorher gesagt, dass die Dinge, über die gesprochen wird, auch angewandt werden.

S: Richtig, ja. Das ist ein wichtiger Punkt. Das ist für mich, wo... Es ist nicht immer möglich, man soll es auch nicht krampfhaft probieren. Es gibt da auch keine Patentrezepte. Aber, dass ...auch so ein, leider, Negativbeispiel... die bleiben wohl irgendwie besser in Erinnerung, ich weiß es nicht, ich habe auch positive Erlebnisse schon gehabt... aber wenn man zum Beispiel, also dieses Beispiel, wo ein Vortrag war und die Leute, die 3 - 4 m daneben gesessen sind, haben nicht mehr, habe das akustisch nicht verstanden, obwohl eigentlich kaum eine Geräuschkulisse war. Das Thema des Vortrags war skurril Weise über professionelle Präsentationsmethoden. Und das ist sehr skurril. Da krankt es, da hat es irgendwie total was. Muss man eigentlich... also, da hätte man abbrechen müssen und das konkret ansprechen müssen, dass da jetzt total was schief rennt. Ich habe es auch nicht gemacht. Nehme meine Schuld auf mein Haupt. Ist natürlich billig zu sagen: "Ja, der Lehrveranstaltungsleitende hat es auch nicht gemacht." aber... Ich habe es eben schon erlebt, dass der

Lehrveranstaltungsleitende, zum Beispiel wo es größere Sprachprobleme gegeben hat, gesagt hat: "Herr Kollege, tut mir leid. Aber das hat so wirklich keine Sinn." Der war aus dem asiatischen Raum und hat das phonetisch auswendig gelernt. Der hat Deutsch nicht gekonnt, der hat das phonetisch irgendwie auswendig gelernt. Ich meine irrsinnige Gedankenleistung an sich eigentlich, nur hat es überhaupt keinen Sinn gehabt. Es hat auch niemand verstanden, was er jetzt sagt. Und der hat halt das abgebrochen, hat gesagt: "Herr Kollege, es tut mir wirklich leid, aber das hat so keinen Sinn. Versuchen Sie erst..." ich weiß nicht mehr, wie er es gesagt hat, "...einen Deutschkurs zu machen. Es bringt nichts, sie haben nichts

davon." **Auswirkungen>ZukunftigeTätigkeitImBildungsbereich** Der Lehrveranstaltungsleiter war eben so offen, dass er das angesprochen hat. Und das habe ich sehr positiv empfunden. Und so möchte ich es auch handhaben, und tue es, glaube ich, auch momentan. **Auswirkungen>ZukunftigeTätigkeitImBildungsbereich** Aber, dass

das Dinge halt..., da habe ich eben viele so Sachen erlebt, wo ich mich einfach gefragt habe: "Was soll ich da jetzt lernen? Wo ist da jetzt die Lernsituation?" Also das ist irgendwo, man sitzt dann so drinnen und es ist eine absurde Situation, wenn das, das man sich aneignen soll, überhaupt nicht beherzigt wird, von dem, der es einem vermitteln möchte, angeblich. Das macht unglaublich aus meiner, also ich würde mich unglaublich fühlen, wenn ich jetzt irgendwie etwas... mich als Experte für etwas präsentieren würde, wo ich offensichtlich kein Experte bin. Da würde ich mich nicht gut fühlen dabei, im Gegenteil sogar, da würde ich mich sehr, sehr schlecht fühlen.

I: Ich würde dir gerne ein paar Fragen stellen zu eLearning und dieser Art von Lernen, wie du sie im Kommunikationsseminar erleben konntest. Da wollte ich fragen: Welche Rolle spielen eLearning-Komponenten in dem Seminar?

S: Naja, wir **eLearning>LernenDurchPersoenlicheReflexion** haben auf jeden Fall einmal unsere Eindrücke von jedem Termin online gestellt. Kurze Essenzen von dem, was wir mitgenommen haben quasi. **eLearning>LernenDurchPersoenlicheReflexion** (...) **eLearning>Orientierung** Das war auch ein Punkt, organisatorische Dinge, jetzt also Termine und Aufgaben und so Sachen halt. **eLearning>Orientierung** Auch unsere Abgaben haben wir dann online gestellt. **eLearning>Gruppenprozesse** Es war halt eine

Kommunikationsmöglichkeit ausserhalb dieser Seminarzeiten. Es hat jetzt nicht so den... Es war einfach nebenbei und das habe ich sehr positiv gefunden, weil das oft sehr krampfhaft in den Vordergrund gerückt wird, ohne jetzt eine klare Strategie, ohne einen Plan, ohne jetzt irgendwie konkret... also so nach dem Motto: "Ja, eLearning gibt es, na verwenden wir es einmal." ...konzeptlos quasi, das habe ich halt auch schon oft erlebt. **eLearning>Rolle**

I: Im Bezug auf eLearning in so einem Setting, wie es etwa im Kommunikationseminar erlebbar war: Du hast vorher schon ausgeführt, welche Rolle eLearning-Komponenten gespielt haben. Du hast gemeint, es war eher nebensächlich, ist nicht so aufgefallen und, dass du das positiv empfunden hast.

S: Nur um sicher zu gehen, mit nebensächlich habe ich nicht unwichtig oder so gemeint. {eLearning>Rolle}eLearning war kein Selbstzweck, und das habe ich positiv empfunden, weil ich das schon oft anders erlebt habe.{eLearning>Rolle}

I: Und welche eLearning-Aktivitäten wurden als unterstützend für deine persönliche Lernerfahrung wahrgenommen?

S: {eLearning>StuetzungEigenerLernerfahrung}Ja, es hat da glaube ich auch Zusammenfassungen gegeben.{eLearning>StuetzungEigenerLernerfahrung} Ich bin mir da jetzt nicht mehr sicher. Wo, glaube ich, R. oder J. manche Sachen...{eLearning>StuetzungEigenerLernerfahrung}Ja, zum Beispiel, was ich sehr gut gefunden habe: Die Flip-Charts hat sie fotografiert und online gestellt. Da sehe ich einen Sinn von eLearning. Das ist technisch überhaupt kein Problem, es ist sinnvoll, das noch einmal zu haben, um nachschauen zu können. Dass das eine Interaktion ist zwischen dem, was man im Termin macht, und dem, was auf der eLearning-Plattform passiert.{eLearning>StuetzungEigenerLernerfahrung}

I: Also, dass man diese Flipcharts online gehabt hat, das war für dich förderlich.

S: Ja, absolut, ja. So sollte man es... Also, das finde ich positiv. So gehört das gemacht. {eLearning>Qualifikationskriterien}Im Umkehrschluss, um es zu verdeutlichen: Ich fände es extrem schade, oder fast dumm, weiß nicht, wenn man eine eLearning-Plattform hat und Flipcharts macht, und die eLearning-Plattform dann nicht dazu verwendet, um das abzubilden. Weil, wozu habe ich sie denn? Dafür ist sie doch prädestiniert. Das ist irrsinnig einfach und bringt etwas.{eLearning>Qualifikationskriterien}

I: Und welche eLearning-Aktivitäten haben dir gut gefallen im Seminar?

S: Ja, also Aktivitäten, die ich selbst gemacht habe?

I: eLearning-Komponenten könnte man auch sagen.

S: Naja, das zum Beispiel, {eLearning>StuetzungEigenerLernerfahrung}die Vernetzung von Vor-Ort-Termin und eLearning-Plattform. Dass die Inhalte einfach synchron, ist vielleicht ein starkes Wort, aber, dass es irgendwo gekoppelt war und auch, dass man das Feedback voneinander... ja am Schluss das Feedback verschiedener Studierender für die Abgabe hatte und die Eindrücke von den Terminen von den anderen Kollegen, dann nachher lesen konnten, nach jedem Termin, also nach jedem nächsten Termin, nachdem man sie besprochen hatte, lesen konnte.{eLearning>StuetzungEigenerLernerfahrung} Das sind alles keine weltbewegenden Dinge, aber ich finde, dafür ist es gut geeignet und dafür sollte man es verwenden. Why not?

I: Also, das war etwas, das für dich besonders wichtig empfunden wurde, aber warum auch nicht das verwenden...

S: Es war unterstützend. Ja, es war unterstützend, einfach. Und es war einfach nicht krampfhaft eingesetzt.

I: Unterstützend für dich.

S: Ja.

I: Waren auch eLearning-Komponenten für den Gruppenprozess, der stattgefunden hat, relevant?

S: {eLearning>Gruppenprozesse}Naja, vielleicht, dass die... dass man die Eindrücke von den anderen auch noch mal schriftlich, quasi, hatte.{eLearning>Gruppenprozesse} Naja, Gruppenprozess (...) bin ich jetzt überfragt, glaube ich. Weil, letztendlich...{eLearning>NichtRealisierbarDurchELearning}Die Gruppenprozesse haben für mich primär vor Ort stattgefunden. Das ist auch etwas, das man relativ schwierig über ein technisches Medium abwickeln kann. Zumindest für mich.{eLearning>NichtRealisierbarDurchELearning}

I: Wie hast du es empfunden, oder andere Mitglieder, dass ihr mitbestimmen dürft bei den Themen?

S: [{Auswirkungen>GemeinsamBestimmteLernaktivitäten}](#)Ich habe es positiv empfunden. Weil es eben auch eine angenehme Abwechslung war, weil ich sonst eben wenig bis gar keine Wahlmöglichkeit an konkreten Inhalten gehabt habe. Und, ja, für manche war es vielleicht ein bisschen, ja die haben vielleicht nicht gewusst, was sie jetzt aus der Situation machen sollen. Die waren vielleicht eher der Typ, der jetzt ganz klare Vorgaben braucht, und jetzt nicht selbst Schwerpunkte auswählen möchte. Aber für mich war es angenehm. Ich habe das prinzipiell immer sehr gerne, wenn ich selber für mich Schwerpunkte setzen kann und da halt zumindest meine Stimme abgeben kann. Heißt ja nicht, dass es dann so ist, wie ich es mir vorstelle. Wir haben eigentlich fast immer einstimmige Entscheidungen getroffen, was ich mich erinnern kann, glaube ich.[{Auswirkungen>GemeinsamBestimmteLernaktivitäten}](#) Ja, schon.

I: Und haben da diese Online-Feedbackmöglichkeiten zu dieser Entscheidungsfindung beigetragen?

S: (...) Würste ich jetzt nicht, weil, Entscheidungen, die wir getroffen haben, waren etwa zum Beispiel: "Was machen wir beim nächsten Termin?" oder so oder "Wollen wir jetzt so sitzen oder so sitzen?" oder "Wollen wir jetzt den Schwerpunkt machen oder den?". Und das waren eher so ad-hoc-Sachen...

I: Also, diese Feedback-Möglichkeiten waren eher für dich persönlich relevant.

S: [{eLearning>FeedbackUndEntwicklung}](#)Ja, beziehungsweise, einfach um das festzuhalten, was irgendwie an Lernprozessen oder Erfahrungen und so weiter vorgefallen ist, wenn man so sagen will. Ich meine, sicher, je nach dem, was dann an Feedback oder was da festgehalten worden ist von Leuten, ja, wird es wohl nicht ausgeschlossen sein, dass das irgendwie gruppendynamisch etwas bewirkt hat oder so, kann ich mich jetzt konkret nicht mehr erinnern eigentlich.[{eLearning>FeedbackUndEntwicklung}](#) Das weiß ich nicht mehr.

I: Gab es irgendwelche eLearning-Aktivitäten, die du vermisst hast?

S: Kann ich mir nicht vorstellen, da ich eLearning tendenziell eher für überbewertet halte. [{eLearning>Qualifikationskriterien}](#)Also, ich bin eher froh, wenn es weniger ist, dafür gut geplant, gut durchgedacht. Mir ist da Qualität lieber als Quantität. Man kann nicht irgendwie alles krampfhaft auf eLearning ummodellieren. Funktioniert in der Praxis meiner Erfahrung nach nicht besonders gut, bis gar nicht. Und, ich habe es richtig gefunden, dass eLearning dazu verwendet wurde, wofür es gut geeignet ist: "The right tool for the right thing." und nicht viel mehr.[{eLearning>Qualifikationskriterien}](#) Es hätte wohl sicher noch Dinge gegeben, die man machen hätte können, nur mir fällt jetzt im Konkreten nichts ein.

I: Welche eLearning-Aktivitäten würdest du generell förderlich finden für ein derartiges Lernen? Kannst du dir etwa vorstellen, Voice over IP-Technologien einzusetzen, Chat-Rooms, Foren oder Wikis?

S: Bin ich eher skeptisch. [{eLearning>Ungeeignet}](#)Gerade Chat-Rooms: In einer anderen Pädagogik-Lehrveranstaltung habe ich einmal Vergnügen unter Anführungszeichen mit Chat-Rooms gehabt und... Ja, ich finde das nicht sehr sinnvoll, weil meiner Meinung nach muss man da, oder ist eh für mich einfach, dass ein Chat-Room, oder Chat-Kommunikation nur sehr beschränkte Leistungsfähigkeit hat was Kommunikation anbelangt. Und das ist einfach eine technische Limitierung. Dessen bin ich mir für mich bewusst. Das ist meine Einstellung dazu und meine Konsequenz daraus ist, dass ich das für Kommunikationsarten, wo das egal ist, verwenden kann.[{eLearning>Ungeeignet}](#)

I: Wofür ist es egal?

S: Wenn ich mir zum Beispiel mit einem Freund ausmache, ob wir morgen auf ein Bier gehen oder nicht, oder ob wir am Samstag grillen, oder whatever, so Kleinigkeiten, wofür man sonst zum Telefon greifen würde aber im Prinzip nur eine halbe oder eine Minute redet. Einfach so: "Machen wir das oder machen wir das."

I: Termine ausmachen.

S: Ja, so könnte man sagen. **{eLearning>Gruppenprozesse}** So quasi Kontakt-Pflege, so rein als sich etwas ausmachen, um dann in real life mitsammen zu kommunizieren. Irgendwie muss man telekommunizieren. Wenn man sich nicht gerade zufällig über den Weg läuft, muss man das ja, wenn man sich treffen will, außer man trifft sich zufällig. Wenn man sich geplant treffen will, muss man sich etwas ausmachen. Und da ist es relativ nebensächlich, das kann man per e-mail machen oder per instant messaging. Da braucht man nicht einmal die Stimme dazu hören in Wirklichkeit. Also ich zumindest nicht, sehe keinen Grund, das zu...**{/eLearning>Gruppenprozesse}** Aber wenn es jetzt kompliziertere Dinge sind, zum Beispiel Tätigkeiten synchronisieren, Gruppenarbeiten oder Projekte, da wird es schon sehr kritisch.

I: **{eLearning>Ungeignet}** Voice over IP-Technologien?

S: Ist schon besser, aber ist für mich noch immer kein Ersatz für echte Kontakte. Ist vielleicht, ja, ich weiß nicht, es kann für beschränkte Aufgaben: Ja. Ja, kann funktionieren, aber... für mich ist sehr bald die Grenze erreicht, wo ich mir denke: "Nein, so funktioniert das nicht. Wir müssen uns treffen."**{/eLearning>Ungeignet}**

I: Sind deiner Meinung nach**{eLearning>Ungeignet}** **{eLearning>Gruppenprozesse}** Wikis für kollaboratives Arbeiten geeignet?

S: Ja, unterstützend, oder halt als Umsetzungstechnologie. Als Abbildungsprozess, wenn man so will. Als Technik, um die... Wenn verschiedene Leute verschiedene Inhalte erstellen, pflegen, whatever. Um das technisch realisieren zu können: Ja, dafür natürlich. Also, auch nicht für alle Inhalte, aber wenn es jetzt um Text oder so etwas geht, klar.**{/eLearning>Gruppenprozesse}** Nur, das ersetzt noch keinen Kommunikationsprozess. Ich muss mich immer noch hinsetzen und mit den Leuten reden: "Ja, um was geht es da? Was wollen wir eigentlich? Was wollen wir nicht? Wer macht was? Wie sehen wir aus?", Zeitsachen, und, und... Das muss ich schon einmal konkret diskutieren und mich dann halt hinsetzen und die eigentliche Arbeit dann kann man durchaus in einem Wiki machen, wenn es die Inhalte erlauben. Nur, das funktioniert nicht so, dass man jetzt: "Ja, da sind wir 3 Leute, müssen wir

irgendetwas machen. Machen wir ein Wiki und passt." Weil für mich Technik keine sozialen Probleme löst. Wenn ich nicht miteinander rede, oder nicht rede, wenn ich nicht miteinander kommuniziere, ist es egal (orig.: wurscht), welche Technik ich einsetze, um nicht zu kommunizieren quasi. Nicht kommunizieren kann ich über jede Technik, und das Ergebnis wird immer das gleiche sein: nicht gut oder nicht vorhanden, je nachdem.**{/eLearning>Ungeignet}**

I: **{eLearning>FeedbackUndEntwicklung}** Und wie schätzt du zum Beispiel Weblogs und Foren ein zur Unterstützung für so ein Lernen, wie es etwa im Kommunikationsseminar war?

S: Ja, unterstützend ist es schon eher vorstellbar für mich. Muss man halt auch sehr vorsichtig sein. Es ist zum Beispiel ein guter Zugang, meiner Meinung nach, wenn jemand Fragen hat, bei denen man nicht ausschweift oder so, die andere Leute vielleicht oder sehr wahrscheinlich auch haben. Dann ist das natürlich sehr gut, wenn das dokumentiert ist. Na klar.**{/eLearning>FeedbackUndEntwicklung}** Dafür sind Foren und was war das andere?

I: Weblogs.

S: **{eLearning>SelbstbestimmtesLernen}** **{eLearning>FeedbackUndEntwicklung}** Weblogs, naja, Weblogs. Foren noch eher. Ein Forum ist halt im Allgemeinen ein zentraler Platz für verschiedene Leute und ein Weblog ist, zumindest meines Verständnis nach, halt eher etwas, das jeder für sich so macht, oder halt eine Person für sich, wo man dann schon auch untereinander referenzieren, auf sich verweisen kann, wobei das schon ein bisschen... **{/eLearning>FeedbackUndEntwicklung}** Ja, gibt es auch Techniken dafür, aber Weblog vielleicht eher für etwas wie den Lernfortschritt oder so.**{/eLearning>SelbstbestimmtesLernen}** Aber da präferiere ich einfach andere Techniken dafür.

I: Welche?

S: **{eLearning>SelbstbestimmtesLernen}** Versionsierungssoftware. Also subversion zum Beispiel, das reicht eh für die meisten Dinge schon aus. Wenn man so etwas ernst nimmt und den Initialaufwand

macht und dann halt seine commits brav irgendwie kommentiert, was man da geändert, committed hat, dann ergibt sich für mich schon fast automatisch ein Lerntagebuch, je nachdem. Man kann das dann auch noch mit wenig Aufwand ein bisschen aufbohren und ein Mini-Projektmanagement daraus machen, mit einem Ticketsystem, wo ich mir selber Tickets erstelle: "Dieses und jenes tun." und mit einem svn commit dieses Ticket erledigen kann. Wo ich sagen: "Jetzt bin ich soweit. Diese Aufgabe, dieses Ticket ist somit geschlossen." voreerst halt, zumindest. Man kann immer im Nachhinein noch darauf kommen: "Es hat doch nicht so gepasst. Na, machen wir es wieder..." **{eLearning>SelbstbestimmtesLernen}**

I: Und kannst du dir vorstellen, dass du durch Weblogs so etwas wie die persönlichen Kommunikationen, wie sie im Kommunikationsseminar waren, durchführbar wären?

S: Schon, durchführbar schon.

I: Du hast auch vorher gesagt, dass es für dich doch förderlich war, dass du nach zwei Einheiten diejenigen von deinen Kolleginnen und Kollegen auch einsehen konntest.

S: Ja, kann man wohl auch über einen Weblog machen. Sehe ich aber momentan nicht den großen Mehrwert. Eher noch in die andere Richtung, da es dann eher dezentral wird, weil dann hat jeder seinen eigenen Weblog irgendwie hat.

I: **{eLearning>StuetzungEigenerLernerfahrung}**
{eLearning>FeedbackUndEntwicklung} Was präferierst du?

S: So wie wir das gemacht haben.... Weiß nicht, ob man das als Forum bezeichnen kann... ja, eine Art von Forum halt, wo einfach alles zentral untereinander ist und ich kann mir das in einem Zug durchlesen, das ist einfach unkompliziert. **{eLearning>FeedbackUndEntwicklung}**

I: Ein shared workspace?

S: Ja, so in die Richtung.
{eLearning>StuetzungEigenerLernerfahrung}

I: Welche eLearning-Praktiken findest du geeignet, um

selbstbestimmtes Lernen zu unterstützen oder zu fördern?

S: **{eLearning>SelbstbestimmtesLernen}** Da würde mir wieder das Ticket-System zum Beispiel einfallen, also so eine Mini-Mini-Mini-Projektmanagement-Software. Wie heißt das? (...) Es gibt einen Fachbegriff, scm... (...) ich weiß es nicht mehr, aber es gibt eben für... eine minimalistische Kombination aus Versionierung und Projektmanagement. Wirklich auf das aller Wesentlichste reduziert, wo man die Sachen, die man gern erledigen möchte, die man, wenn es der Rahmen zulässt, ... sich selbst ein kleines Konzept entwickelt, das abbilden kann auf einzelne Tasks, die halt irgendwie zusammengehören, die einen unterschiedlichen Zeitaufwand haben, und so weiter, die vielleicht noch mit anderen dann irgendwie gemeinsam erarbeitet werden sollen... wo man das abbilden kann und im Laufe des Projekts da halt eng gekoppelt mit diesem Ding arbeitet. Und einfach einen Fortschritt sieht, oder halt nicht, ja, je nach dem, eine Tendenz sieht: "Wie schaut es aus mit dem Projektfortschritt? Ist das realistisch, was wir am Anfang angenommen haben oder werden wir einfach doppelt so lange brauchen, wenn es so weitergeht wie momentan", so Trendanalyse und so weiter, ich meine, das ist ein eigenes Berufsfeld, nur: Es gibt Elemente davon, die man mit relativ wenig Aufwand schon so verwenden kann, dass es durchaus Sinn macht. Also so etwas... so hab ich es immer, nicht immer, aber oft gemacht bei Lehrveranstaltungen und ich habe eigentlich immer davon profitiert. Nur, das habe ich mir halt selbst aufgesetzt und verwendet für mich. **{eLearning>SelbstbestimmtesLernen}**

I: **{eLearning>SelbstbestimmtesLernen}** Also so eine Art Versionskontrolle zusammen mit einer Art Projektmanagement-Software ist für dich unterstützend für selbstbestimmtes Lernen.

S: Ja, weil ich die Ziele, die ich mir selber stecke, abbilden kann und ich sehe stückchenweise, wie es in der Realität damit vorangeht. Es wird auch noch andere Dinge geben, die mir jetzt nicht so einfallen, aber für mich war das immer sehr unterstützend. Damit kann man schon sehr viel machen. Muss man natürlich auch verwenden wollen. Es ist halt schon ein bisschen mehr Aufwand. **{eLearning>SelbstbestimmtesLernen}**

I: In wiefern mehr Aufwand?

Motto: "For a hammer every thumb looks like a nail." Wenn du irgendein Werkzeug hast, dann haust du damit einfach überall einmal drauf, was dir in die Quere kommt, egal, ob es Sinn macht oder nicht. [{eLearning>Qualifikationskriterien}](#)

I: Vorher hast du schon gesagt: Du kannst dir Chats nur minimal vorstellen und Voice over IP eher nicht. Wikis, da hast du gemeint, vielleicht, (S: begleitend) begleitend für so Inhalte. Foren, ja, für Fragen, die alle betreffen (S: Zum Beispiel, ja.). Oder auch für so etwas, wie diese schriftlichen Reflexionen.

S: Ja, genau, also, um Sachen festzuhalten.

I: Und bei Weblogs siehst du den Mehrwert im Vergleich zu Foren nicht.

S: Momentan nicht, also zumindest für so eine Lehrveranstaltung, wie das Kommunikationsseminar.

I: Wie siehst du in dem Zusammenhang [{eLearning>Ungeeignet}](#) Social Networking Technologien?

S: Finde ich auch deutlich überbewertet. [{eLearning>Ungeeignet}](#)

I: Im Bezug auf so ein Lernkonzept.

S: Da kann ich mir jetzt auch gar nicht darunter vorstellen, wie man das miteinander verknüpfen könnte.

I: Wie hat sich die Seminarnote ergeben im Seminar?

S: Ich nehme an, sehr stark über Mitarbeit, Motivation, dass man sich eingebracht hat, wie ernst man das genommen hat oder wie sehr man versucht hat, diese Sachen zu beherrsigen, zu verstehen, oder halt einfach aufzugreifen. Und, ja...

I: Wurden diese Reflexionen beachtet?

S: Das weiß ich nicht. Ich glaube, die waren... ob die nicht sogar freiwillig waren. Ich weiß es nicht mehr.

S: [{eLearning>SelbstbestimmtesLernen}](#) Naja, man muss halt... es reicht halt nicht, jetzt einfach irgendwas zu tun, sondern man muss jetzt noch den Schritt machen, das in das System einzupflegen, was man tut, also die Metainformation zu pflegen. [{eLearning>SelbstbestimmtesLernen}](#)

I: Also das dokumentieren davon?

S: Quasi. Dokumentieren? Ja, kann man schon sagen dazu. [{eLearning>SelbstbestimmtesLernen}](#) Aber Dokumentieren hört sich echt nach mehr Aufwand an, als es ist. Wenn du jetzt irgendwie ein Kapitel fertig hast oder so, dann liegt es halt an dir, was du jetzt committest, was du in das Versionierungssystem einpflegst und was du jetzt als commit message dazuschreibst. Da kannst du halt "Bla" dazuschreiben oder halt: "Habe Kapitel fertig." und "Da habe ich Schwierigkeiten gehabt.", "Das hat mir gut gefallen.", "Das werde ich mir vielleicht noch einmal ansehen." Das liegt halt an einen selber, was man daraus macht. Und das ist ja, glaube ich, bei eigenverantwortlichen Lernen ganz gut, dass man... oder eigentlich geht es ja nicht anders, da man selber ja die Verantwortung hat und wenn man eigendefiniert arbeiten möchte, muss man das auch in Kauf nehmen.

[{eLearning>SelbstbestimmtesLernen}](#)

I: Welche eLearning-Praktiken findest du nicht geeignet für ein Lernkonzept, das an diesem Ansatz, den Carl Rogers initiiert hat, orientiert ist? Also eben ein Lernkonzept, das so in etwa gestaltet ist, wie das im Kommunikationsseminar. Welche eLearning-Praktiken eher ungeeignet sind.

S: Von denen, die verwendet worden sind?

I: Generell.

S: Pfu.

I: Auch von denen, die verwendet worden sind.

S: Über das habe ich noch nicht nachgedacht.

[{eLearning>Qualifikationskriterien}](#) Ich sehe halt nur oft, dass eLearning oft sehr konzept- und planlos verwendet wird. Nach dem

I: Hat es eine Seminararbeit gegeben?

S: Ja. Wie war das? **{Gestaltung>BedingungenFuerEngagement}** Wir haben einen gewissen Grundstock an Literatur, also Themen und Literatur dazu, einen Themenkatalog quasi gehabt, und haben uns da relativ frei etwas auswählen können oder, glaube ich, auch eigene Sachen machen können. Wir haben uns da zu zweit etwas ausgewählt, das uns angesprochen hat, wobei ich auch nicht mehr weiß, was es genau war. Ich weiß nur mehr, es hat Spaß gemacht, es war interessant, es ist leicht von der Hand gegangen. **{Gestaltung>BedingungenFuerEngagement}** Ja, ich glaub, es waren gewisse Fragestellungen, die wir behandelt haben, unsere Meinungen darüber ausgetauscht haben, und dann eben auch in einen Diskussionsprozess eingestiegen sind und den dann beschrieben haben, und das Ergebnis, oder unsere... also sowohl, was wir besprochen habe, also beides, die rein sachliche Ebene, wie wir jetzt gewisse Dinge sehen, als auch, wie es uns dabei gegangen ist, was der andere gesagt hat: Ob wir damit etwas anfangen konnten, ob wir dadurch neue Einsichten gewannen, Ansichten vielleicht überdacht, revidiert haben, und so weiter.

I: Wie wurde der Bewertungsmodus, wie er sich im Kommunikationsseminar ergeben hat, wahrgenommen von dir? Wie wurde er empfunden?

S: Ja... Ich habe eigentlich nie das Gefühl gehabt, dass es jetzt irgendwie einen Bewertungsmodus gibt oder so, also, das war sehr locker und einfach, ja... Ich meine, es war immer klar, dass wir eine Seminararbeit am Schluss machen müssen, aber ich habe jetzt nie irgendwie das Gefühl gehabt, ich unterliege jetzt einem gewissen Modus: "Und wenn ich jetzt das so mache, dann wird das so benotet, und wenn so, dann so." Das war total nebensächlich, muss ich sagen, ja.

I: Welche Erfahrungen konnten gemacht werden durch diese Möglichkeit der persönlichen, schriftlichen Reflexion und der Möglichkeit des offenen Feedbacks im Forum?

S: **{eLearning>LernenDurchPersoenlicheReflexion}** Ich habe halt die Möglichkeit gehabt, das noch einmal zu lesen, wie andere gewisse Situationen erlebt haben und das ist durchaus wertvoll und hilfreich,

weil das sonst sehr schnell verloren geht. Es war hilfreich einfach, das noch einmal zu haben und noch einmal darüber nachdenken zu können und die eigenen Erfahrungen, Inhalte und so weiter, Begebenheiten, noch einmal festzuhalten, weil man dann auch noch einmal darüber nachdenkt. Das war begleitend einfach ganz praktisch und hilfreich. **{eLearning>LernenDurchPersoenlicheReflexion}**

{eLearning>Gruppenprozesse}: Also begleitend für den Prozess, der in der Gruppe stattgefunden hat, oder für dich begleitend, oder?

S: Ich weiß nicht, ob ich da irgendwo eine klare Linie ziehen kann dazwischen. Vermutlich beides. Ich kann jetzt schwer irgendwo eine Linie ziehen, was nur für mich bedeutend war und was sich irgendwie in der Gruppe abgespielt hat. Gerade bei der Lehrveranstaltung ist es sehr schwer, da irgendwo die Grenze zu ziehen, wo jetzt mein Zeug ist, und was irgendwie in der Gruppe entstanden ist oder so. Da glaube ich, zu trennen ist ...zumindest nicht sinnvoll. **{eLearning>Gruppenprozesse}**

I: Welche Formen von Evaluation findest du persönlich förderlich? Wenn man zum Beispiel sieht: Peer-Evaluation, oder Evaluation durch einen Tutor, durch eine Tutorin, oder durch die Lehrperson oder Selbstevaluation...

S: **{Gestaltung>EntwicklungsfoerderndeEvaluation}** Ah, wenn du Selbstevaluation ansprichst: Da finde ich nämlich auch zum Beispiel, also ich finde Selbstevaluation hat einen gewissen Wert, der leider für mich zu oft kaum ermöglicht wird durch den Rahmen. **{Gestaltung>EntwicklungsfoerderndeEvaluation}** **{Gestaltung>EntwicklungsfoerderndeEvaluation}** Also, um auf das Beispiel zurückzukommen, zum Beispiel mit so einer Mini-Projektmanagement-Lösung und Versionierung und so weiter: Da bin ich im Prinzip, wenn ich so etwas machen will, dann geht das nicht anders, als, dass ich mich vorher mal hinsetze und ein kurzes Konzept, Pflichtenblatt, whatever, entwickle, und mir überlege: "Was mag ich eigentlich machen? Was sind meine Ziele? Was meine Nicht-Ziele? Wie kann ich das erreichen? Wie lange werde ich brauchen? Welche Mittel werde ich brauchen?" und so weiter, kann man so weit spinnen, wie man mag. Und, wenn ich so etwas habe, kann ich am Ende, glaube ich, sehr leicht diesen Soll- und Ist-Stand

vergleichen, zum Beispiel einmal. Und ich glaube, das ist schon relativ viel wert, wenn ich eine Möglichkeit habe zu vergleichen: "Was habe ich mir eigentlich vorgenommen?" in verschiedenster Hinsicht, und: "Was davon ist eingetroffen? Wie ist es eingetroffen? Was nicht? Warum nicht? Was kann man sich davon mitnehmen für das nächste Mal?" dann kann man sich, und das ist etwas, das ich auch machen möchte, forcieren möchte, dass ich einen Wert darauf lege, dass man sich zum Schluss... also erstens, dass man die Möglichkeit hat, sich selbst zu evaluieren am Schluss, und es auch macht. [\(Gestaltung>EntwicklungsfoerderndeEvaluation\)](#) Und ich glaube, es ist nicht übertrieben schwer, es ist nicht schwierig, weil man eh dann am Ende sieht: Wenn man den Soll-Zustand am Anfang einigermaßen definiert hat, ja, und da immer wieder dokumentiert hat, wie es jetzt tatsächlich vorangeht, und dann am Ende natürlich sieht: "Wie ist das Endergebnis?" ja, ich glaube, dann ist es sehr leicht, zu schauen: "Okey, was ist jetzt aus meiner Sicht gut gelaufen? Was ist nicht so gut gelaufen? Warum nicht? Wie kann ich das das nächste Mal anders machen? Habe ich mich überschätzt? Habe ich mich unterschätzt? Habe ich die richtigen Ressourcen nicht gehabt? Warum nicht" ...

[\(Gestaltung>EntwicklungsfoerderndeEvaluation\)](#): Also für dich ist wichtig, dass man vorher seine eigenen Ziele definiert und dann an Hand dieser Ziele nachher schaut, wie weit man die selbst erfüllen konnte, oder diese erreicht hat.

S: Ist ein Punkt, ja. Ist ein Punkt. Es kann natürlich auch sein, dass die Ziele dann irgendwie... dann einfach nicht mehr Ziele sind. Dass man dann darauf kommt: "Na, das wollte ich nicht. Ich habe es zwar erreicht, aber eigentlich wollte ich etwas anderes." Das kann auch passieren, ist alles ein Lernprozess. Und, ich glaube, das ist mit relativ wenig Aufwand zu machen, und das bleibt gut hängen. [\(Gestaltung>EntwicklungsfoerderndeEvaluation\)](#)

I: In wie fern, mit relativ wenig Aufwand?

S: Weil es so nebenbei eigentlich geht, ja. Weil, das keine Riesenaufwände sind, dass man sich am Anfang eben ein Konzept überlegt, und das halt ausarbeitet und vielleicht einmal ein bisschen fein-tuned, ja. [\(Gestaltung>EntwicklungsfoerderndeEvaluation\)](#) Und dann halt, mit jedem Stück Arbeit, das man macht, seinen Stand,

oder seine Probleme, oder die gelösten Probleme, oder was einen halt momentan beschäftigt, mitdokumentiert. Das ist eben im Einzelschritt sehr, sehr wenig, aber in Summe kommt dann sehr viel zusammen. Und wenn man die richtige Technik hat dafür, um das nebenbei machen zu können, dann geht das... also, mir ist das immer sehr leicht von der Hand gegangen. Und dann sehe ich am Ende sehr gut, wie es jetzt aussieht, mit dem, was ich erreicht habe, und dem, was ich erreichen wollte. Also simpel gesagt: "Wo bin ich vorher gestanden? Wo stehe ich jetzt?" [\(Gestaltung>EntwicklungsfoerderndeEvaluation\)](#)

I: Und was sagst du zu Peer-Evaluation?

S: Ja, ich meine, common sense ist so das Mittel der Wahl. Hat auch...

I: Findest du es förderlich?

S: Förderlich? (!: Mhm.) Das kommt darauf an.

I: Für dich?

S: [\(Gestaltung>EntwicklungsfoerderndeEvaluation\)](#) Ja, ich meine, natürlich, wenn man unter Peer-Review jetzt versteht, dass ich jetzt irgendetwas mache und andere Leute schauen das an und geben mir ihre offene Meinung dazu: Ja, natürlich. Absolut. Klar. Es kommt halt nur darauf an, in welcher Form, wie das Feedback aussieht. Ob das irgendwie nur oberflächliches Feedback ist, weil man halt irgendetwas sagen muss, oder soll, oder ob sich da jemand wirklich damit beschäftigt hat und versucht, das nachzuvollziehen, und dann vielleicht bei irgendeinem Punkt einfach sagt: "Also, da verstehe ich einfach nicht mehr, wieso und wieso hängt das... Ja. Kenn ich mich nicht mehr aus." Dann kommen wir vielleicht drauf: "Ah. Okey. Der Punkt, da ist irgendwo, ja, weiß ich nicht, ein Sprung, der nicht gerechtfertigt ist, oder, da fehlt etwas, oder, das ist nicht klar genug, oder, der Sinn wird nicht klar." Es kommt dann immer auf den Einzelfall an. Peer-Review ist durchaus eine sehr sinnvolle Sache. [\(Gestaltung>EntwicklungsfoerderndeEvaluation\)](#)

[\(Gestaltung>EntwicklungsfoerderndeEvaluation\)](#) Ich habe jetzt nicht damit gemeint, dass man sich eigentlich immer vor den Spiegel stellen sollte, und alles in Selbstreflexion lösen kann und soll.

weil man sich halt irgendwo persönlich vielleicht nicht so gut versteht da auf der Sachebene die Hacke ins Kreuz hauen oder ungut sein oder whatever.

I: Und welche Evaluationsmöglichkeiten findest du für deine Leistungsbeurteilung am geeignetsten? Also, welche bevorzugst du da?

S: {Gestaltung>Leistungsbeurteilung}Leistungsbeurteilung allgemein? (...) Bevorzugen? Ich bin eigentlich für alles dankbar. Mir ist das relativ egal, welche formale Anordnung oder Form das hat. {Gestaltung>Leistungsbeurteilung} Mir ist sowohl klar, dass ich mich selber hinsetzen muss und mir überlegen muss: "Naja, wie ist denn das jetzt gelaufen?" als auch, dass ich nicht, dass ich auch nicht die Weisheit mit dem Löffel gegessen habe und eben schon auch angewiesen bin darauf, dass andere Leute mit mehr Erfahrung oder anderer Erfahrung ihren Input geben.

I: Und welche findest du... Oder welche magst du am Liebsten für dich? Oder, welche Kombination wäre für dich optimal?

{Gestaltung>Leistungsbeurteilung}S: Alles, alle drei, eigentlich.

I: Also, Peer-Evaluation, Selbst-Evaluation und durch eine Lehrperson.

S: Genau. Alle drei. {Gestaltung>Leistungsbeurteilung}

I: Zu welchem Prozentsatz?

S: Keine Ahnung. Qualitäten kann man begriffslogisch nicht mit Quantitäten ausdrücken. Es macht für mich wenig Sinn, es zu versuchen. Weil, wie bemesse ich das: Jetzt habe ich... Ach so, bei der Leistungsbeurteilung, da vielleicht schon. Ich habe das jetzt so verstanden: "Wieviel Feedback von wem kommen sollte?"

{Gestaltung>Leistungsbeurteilung}I: Nein, wie hoch der Anteil... bei der Leistungsbeurteilung...

S: Das habe ich mir noch nicht überlegt, aber vielleicht ist paritätisch eh gar nicht so schlecht. {

I: Wie steht das zu Tutor-Evaluation, oder durch eine Lehrperson?

S: Ist sicher... {Gestaltung>EntwicklungsfoerderndeEvaluation} Prinzipiell ist jeder Techniker, wenn man so will, geeignet. Nur, das kann man halt nicht verallgemeinern auf: Diese Technik ist besser oder weniger gut oder was auch immer. Es kommt immer auf die beteiligten Menschen an für mich. Wie gesagt, wie wir ganz am Anfang diskutiert haben, wenn der Tutor oder Lehrende oder halt der, der in der Hierarchie, zumindest augenscheinlich, weiter oben steht, wenn das in Machtgehe ausartet, dann bringt das nichts. Wenn das ein offenes Feedback ist, wo eben Grundakzeptanz herrscht und wo es um, wo im Vordergrund einfach die Beschäftigung mit der Sache steht und da keine Werturteile über Menschen gefällt werden, ja, das ist ein wichtiger Punkt, zum Beispiel, dass das einen Sinn macht. Es kommt sehr stark auf die beteiligten Personen an, ja. Also das kann man, kommt für mich im Einzelfall immer darauf an, wie das abläuft konkret. {Gestaltung>EntwicklungsfoerderndeEvaluation} Die abstrakten Techniken sind alle sinnvoll.

I: Also, das heißt, es kommt auf den Menschen an, der eine Evaluation abgibt, bei deinen Leistungen.

S: {Gestaltung>EntwicklungsfoerderndeEvaluation}Beides, also, natürlich, auf den Evaluierenden und auf den Evaluierenden, quasi. Also, auf beide, wie die miteinander kommunizieren können. Wenn die halt einfach nur oberflächlich miteinander kommunizieren, ist es ziemlich egal, ob ich Tutor-Feedback, oder Peer-Review mache, wird sich nicht viel tun, egal, wie ich das mache, also, welche... {Gestaltung>EntwicklungsfoerderndeEvaluation}

I: {Gestaltung>EntwicklungsfoerderndeEvaluation}Und welche Aspekte sind da wichtig, deiner Meinung nach, für so eine Evaluations-Interaktion?

S: Offenheit ist sehr wichtig. (...) Und, natürlich, dass man einfach, also einfach, ist eben nicht einfach, dass man sachliche Dinge auf der sachlichen Ebene diskutiert, und wenn es auf der emotionalen, persönlichen Ebene Probleme gibt, das auch dort löst. {Gestaltung>EntwicklungsfoerderndeEvaluation} Ja, also, nicht,

Gestaltung>Leistungsbeurteilung Ich weiß es nicht. Hat niemand irgendwie alleine eine Mehrheit. Ich weiß es nicht.

I: Also alle drei für dich in gleichen Verhältnissen...

S: Ungefähr gleichen, aber darüber habe ich echt noch nicht nachgedacht. **Gestaltung>Leistungsbeurteilung** Was mir halt wichtig ist, dass es auch die Möglichkeit zu einer Selbstevaluation gibt. Unabhängig von der Leistungsbeurteilung... aber dass es im Modus so verankert ist, dass man sich am Anfang und am Ende hinsetzen muss, um zu schauen: "Ja, wie schaut es aus? Wie ist das gelaufen?" Weil man, weil ich, also zumindest mir geht es so, weil ich, weil das dann einfach am besten hängen bleibt. **Gestaltung>Leistungsbeurteilung** Das sind Lernerfahrungen..., wenn es mich selber einmal, quasi zumindest am ...tag aufgestellt hat oder so, oder fast, oder vielleicht, oder knapp doch nicht, oder ich bin gerade noch daran vorbei geschrammt, ja, so etwas bleibt in Erinnerung, und das merkt man sich irrsinnig gut. Und, so etwas spürt man auch selbst am besten.

I: Also die Möglichkeit der Selbstevaluation...

S: Ja, die sollte auf jeden Fall vorhanden sein. Die beiden anderen Dinge werden meistens eh... also, sehr oft... finden eh statt meistens.

I: Wie hast du das Zusammenwirken von eLearning und Präsenzeinheiten im Kommunikationssseminar empfunden?

S: Ja, eigentlich so, wie ich es mir vorgestellt habe.

Gestaltung>RightBlend Dass die eLearning-Plattform irgendwo der verlängerte Arm von dem Seminar war, und eben kein Selbstzweck oder so, und auch nicht irgendwie total übertrieben, mit allem, das technisch möglich ist, das müssen wir auch verwenden. Na, eben nicht, ja. Sondern halt, ja, dort, wo es Sinn macht, verwenden, und nicht mehr und nicht weniger. **Gestaltung>RightBlend**

I: Wie könnte dieses Erfahrungslernen, wie könnte das für dich noch intensiviert werden?

S: Gute Frage.

Gestaltung>MöglichkeitenDerVertiefungVonSignifikantemLernen Ja, durch mehr Offenheit, vielleicht. Das ist halt etwas, das man nicht von heute auf morgen, und, glaube ich, eben auch nicht alleine so jetzt... ich kann die Welt nicht alleine auf den Kopf stellen. Aber, auch wenn es vielleicht nicht immer angenehm ist, ist es mir tendenziell lieber, wenn jetzt einfach jemand sagt, was nicht passt aus seiner Sicht. **Gestaltung>MöglichkeitenDerVertiefungVonSignifikantemLernen**

I: Du meinst, mehr Offenheit der Teilnehmer...

S: Ja, also überhaupt aller beteiligter Personen, ja. Dass einfach mehr Offenheit ist, dass man Kritik einfach ausüben kann. Ich meine, gut, ich bin vielleicht... ich habe sowieso immer etwas anzukritikeln. Eh klar. Ich muss zu fast allem meinen Senf irgendwie dazugeben, aber, andere Leute mögen das vielleicht anders sehen, die haben da vielleicht nicht so das Bedürfnis, das jetzt irgendwie... denen fehlt die Offenheit vielleicht da nicht so, weil es ihnen eh egal ist oder weil sie da jetzt nichts vermissen oder so, aber ich denke mir, dass ich... also ich gehe irgendwo hin, in meine Lehrveranstaltung, und ich meine, da möchte ich etwas lernen, weil, sonst könnte ich gleich zu Hause bleiben auch, wenn ich mich nicht weiter entwickeln möchte. Und oft entspricht der Anspruch nicht wirklich der Realität. Man sitzt da die Zeit runter und strebt da irgendetwas und macht irgendetwas und es ist schwierig, sich da irgendwo einzubringen und Sachen zu machen, die einen eher interessieren.

Gestaltung>MöglichkeitenDerVertiefungVonSignifikantemLernen Eben vielleicht auch mehr Selbstbestimmtheit. Also, eh miteinander verknüpft, dass man auch ansprechen kann, dass man sich fadisiert. **Gestaltung>MöglichkeitenDerVertiefungVonSignifikantemLernen**

(I: Mhm.) Und ich meine, ich habe dann schon erlebt, dass man dann einfach irgendwie so, naja: "Was will denn der?" oder so abgestempelt wird, oder... das, sowas... mache ich jetzt und auch in Zukunft sicher total anders.

Auswirkungen>Zukünftige TaetigkeitimBildungsbereich Wenn ich sehe, der-, diejenige ist gut unterwegs, dann spreche ich das von mir aus auch aktiv an, ob der irgendwelche besonderen Interessen schon hat, oder Kenntnisse, Fertigkeiten, die man in dem Zusammenhang ausbauen können, wenn er will und wir da jetzt

nicht das Schema F herunterreissen müssen, nur weil wir halt irgendein Konzept entwickeln müssen. Wenn jemand, sage ich jetzt einmal, intellektuell so gut unterwegs ist in einem Gebiet, dass man ihm zumuten kann, sich selbst eine Aufgabenstellung zu suchen und das Thema zu bearbeiten und dabei etwas zu lernen und sicher nicht jetzt irgendwie die Genie-Arbeit abliefern soll oder gar muss, sondern halt einen Lernprozess ermöglichen, der dem entgegenkommt, was schon vorhanden ist. //

Auswirkungen>Zukunftige TaetigkeitImBildungsbereich} Und nur, weil es nicht in ein Schema passt ist es für mich kein Grund, dass man das nicht macht.

I: Und welche Elemente wären davon per eLearning oder online umsetzbar? Du hast genannt: Mehr Offenheit wäre für dich eine Möglichkeit, so eine Lernerfahrung zu intensivieren. Du hast gesagt, Selbstbestimmtheit, und jetzt zum Schluss hast du erwähnt, dass es quasi auf die, ich sage jetzt einmal, Potentiale des Lernenden..., die Inhalte anpassbar sind, sodass sich der Lernende da selbst weiterentwickeln kann. Kann man das so sagen?

S: Jaja.

I: Und gibt es beim eLearning Elemente, die da unterstützend wirken könnten?

S: Naja, bei der Offenheit sehe ich es ein bisschen schwierig, weil Offenheit für mich etwas ist, das einfach schon bei den Präsenzterminen vorhanden sein muss. Wenn es da nicht vorhanden ist, dann werde ich keine Technik finden, um das irgendwie zu ermöglichen. Da scheitert es schon von vornherein. Also, wenn ich mit jemanden persönlich nicht wirklich offen sein kann, glaube ich nicht, dass dann das über irgendein anderes Medium stattfinden wird. Vielleicht irgendwie verzerrt (orig.: verschnörkelt) bis zum "Geht-nicht-mehr" und durch die Blume, aber das ist eben für mich nicht wirklich offen.

I: Und Selbstbestimmtheit?

S: **(eLearning>VertiefungDurchelLearning)**Naja, die Selbstbestimmtheit, ...eben, um wieder einmal zurückzukehren, so Projektmanagement-Zeug in einer Mini-Version, wo ich mir selbst

Ziele definieren kann, einen Weg definieren kann, den ich beschreiten möchte. Und, um den abzubilden, und, um den festzuhalten und dann eben darauf zurückgreifen zu können und den zu füttern mit neuen Dingen, dafür ist das, glaube ich, prinzipiell ganz gut geeignet. Eben auch, ich meine, die Selbstbestimmtheit und Potentiale ist irgendwo verwoben miteinander. Das schlägt in die gleiche Richtung: glaube ich, für mich. Aber, eine flexible Möglichkeit, den Weg, den Lernprozess, den man beschreiten möchte, abzubilden, grob halt. Es geht ja nicht um einen Schönheitswettbewerb oder sonst irgendeinen Preis, aber so, dass man etwas davon hat. **(eLearning>VertiefungDurchelLearning)**

I: Wie weit würdest du eine Kurs, der so ähnlich ist, wie das Kommunikationssseminar war, online einrichten? Wie umfangreich?

S: Umfangreich im Sinne von: Welche eLearning-Möglichkeiten würde ich implementieren oder wahrnehmen? (!: Mhm..) Ja, schon ziemlich genau so, wie das der Fall war. Also, mir hat nichts gefehlt, wo ich jetzt sagen würde: "Das wäre unbedingt notwendig gewesen und es war nicht vorhanden." **(Gestaltung>ZusammenstellungVonELearningKomponenten)**Aber ich muss dazu sagen, ich bin da eher Minimalist bei solchen Sachen. //

Gestaltung>ZusammenstellungVonELearningKomponenten}

I: Welche findest du da besonders geeignet, welche eLearning-Aktivitäten?

S: **(Gestaltung>ZusammenstellungVonELearningKomponenten)** Naja, jetzt einfach, das Abfotografieren und online stellen. Das ist total simpel und bringt irrsinnig viel. Das ist ein extrem großer Mehrwert dadurch. Einfach diese Inhalte mitnehmen, das festhalten, was passiert ist. Auch durch die Reflexionen und so weiter, das Feedback, die Erfahrungen noch einmal hineinschreiben. Das ist alles relativ wenig Aufwand und bringt sehr viel. Und das finde ich sehr effizient. //

Gestaltung>ZusammenstellungVonELearningKomponenten} Weil, es hat keinen Sinn für mich, stundenlang vor einer eLearning-Plattform zu sitzen und mich da herumzuärgern, um irgendwelche höchst komplizierten Sachen da zu machen.

I: Welche Elemente wären überhaupt nicht geeignet dafür, dass man sie online macht?

S: **{eLearning>NichtRealisierbarDurchELearning}** Naja, zum Beispiel die eigentliche Kommunikation selbst. Also das Miteinander-reden und in einen Diskussionsprozess einzusteigen. Das muss einfach meiner Meinung nach vor Ort passieren, das geht nicht anders. Es geht schon, aber es geht viel zu viel verloren. Das hat keinen Sinn, da ist es schade um die Zeit. Also, da bringt das nichts. **{eLearning>NichtRealisierbarDurchELearning}**

I: Wieviele Präsenzeinheiten würdest du vorschlagen?

S: **{Gestaltung>Zeit}** Naja, nicht zu wenige, nicht zu viele. Wir haben das Problem gehabt... nein, es ist eben gut gegangen. Die Probleme, die auftreten können hätten, wenn es anders gewesen wäre, waren, also es ist sowohl zu schlecht, wenn es zu kurz ist, also wenn die Abstände zu kurz sind... **{Gestaltung>Zeit}**

I: Das wollte ich eh auch fragen: Reguläre, wöchentliche Treffen oder Blocktermine.

S: Nein, wöchentlich ist zu kurz.

I: Und Blocktermine, regulär oder eher unregulär.

S: **{Gestaltung>Zeit}** Blocktermine, regulär, also so wie es, glaube ich, auch war. Es war, glaube ich, immer am selben Tag, wenn mich nicht alles täuscht. Also, zum Beispiel, alle zwei Wochen oder so und dafür halt länger, weil es ein bisschen dauert, bis man ein bisschen warm wird, quasi, und sich öffnet und so weiter. Und es hat auch nichts geschadet, wenn ein bisschen Zeit war, damit ein bisschen etwas passiert in der Zwischenzeit, worüber man reden kann, wo man das vielleicht sogar schon anwenden hat können. Also, auf der anderen Seite, wenn die Termine zu lange werden, ist da wieder ein Ermüdungsprozess. Aber das ist halt auch immer... es kommt halt auch immer auf die beteiligten Personen an, aber ich glaube, es war recht gutes Mittelmaß, wie es gemacht wurde. **{Gestaltung>Zeit}**

I: Also alle zwei Wochen, und...

S: **{Gestaltung>Zeit}** Zwei, drei Wochen, so ungefähr, drei maximal. **{Gestaltung>Zeit}**

I: Und über zwei Stunden, oder?

S: **{Gestaltung>Zeit}** Ja, schon. Zwei Stunden braucht man schon, ja. **{Gestaltung>Zeit}**

I: Ich würde gerne noch wissen, ob es irgendwelche eLearning-Elemente gegeben hat, die bei deiner Orientierung im Seminar unterstützend waren?

S: Unter Orientierung kann ich mir wenig vorstellen.

I: Zum Beispiel Zielvorstellungen oder terminliche, organisatorische Punkte?

S: **{eLearning>Orientierung}** Ja, ich meine, dafür ist die eLearning-Plattform prädestiniert, um solche Informationen abzubilden, weil, das sind reine Sachinformationen meistens, also zumindest der Grundstock: "Dann treffen wir uns wieder dort und da." und "Das ist der Themenkatalog." oder so, ja absolut, natürlich, das gehört auf die eLearning-Plattform. **{eLearning>Orientierung}**

I: Jetzt wollte ich dich noch befragen zu dem Bereich Lehrerinnenausbildung, und zwar: Welche Aspekte einer solchen Lernerfahrung, wie sie in diesem Seminar erlebt werden konnte, sind für die Lehrerinnenausbildung empfehlenswert deiner Meinung nach?

S: **{Gestaltung>FoerderlicheAspekteFuerLehrerausbildung}** Naja, mir fällt wieder sehr stark die Offenheit ein. Dass man ganz, ganz offen eigentlich diskutieren, miteinander reden kann, welche Ansicht man hat. In dem Zusammenhang hat es eher wenig Gelegenheit gegeben, darüber zu diskutieren, was gut und was schlecht gelaufen ist. Da hat es kein Gut und kein Schlecht in dem Sinn gegeben. Aber was einem jetzt etwas gebracht, womit man wenig anfangen konnte vielleicht, ein bisschen ummünzen kann man es schon, ja... das ist die Offenheit, wie man miteinander umgeht und wie man Dinge benennen kann und diskutieren kann, sodass man auch wirklich etwas davon hat. Ich meine Oberflächlichkeiten

austauschen kann man überall und über das Wetter reden, da entwickelt man sich nicht weiter. Aber, dass wirklich ein Lernprozess stattfinden kann, da muss man auch Missstände ansprechen können. //

Gestaltung>FoerderlicheAspekteFuerLehrerausbildung}

I: Also war dieser Austausch mit den anderen...

S: **{Auswirkungen>Relevanz}**

{Gestaltung>FoerderlicheAspekteFuerLehrerausbildung}Ja, auch andere Ansichten einmal kennenlernen und darüber diskutieren, und sich vielleicht einbauen, vielleicht auch nicht, das obliegt dann jeden für sich selbst. Aber, dass man die Möglichkeit und das Ziel hat, sich selbst weiterzuentwickeln. Im Gegensatz dazu, dass man jetzt nur irgendetwas macht, um ein Zeugnis zu bekommen. //

Gestaltung>FoerderlicheAspekteFuerLehrerausbildung} //

Auswirkungen>Relevanz}

{Gestaltung>FoerderlicheAspekteFuerLehrerausbildung}Ja, ist unvermeidlich bei manchen Sachen. Es interessiert einen halt nicht alles. Aber, dass man da möglichst davon profitieren kann, von dem, was andere schon wissen und was man selber jetzt noch nicht weiss. Dass da ein Austausch passiert, wo es um die Sache geht und primär um das.

{Gestaltung>FoerderlicheAspekteFuerLehrerausbildung}

I: Könntest du mir Beispiele der Umsetzung in der Lehrerinnenausbildung für derartige Bereiche nennen?

S: Ja, da wird es eben schwierig. Das findet leider sehr, sehr selten statt.

I: Wie könntest du es dir vorstellen?

S: Wie ich das machen würde? Naja, Missstände konkret anzusprechen, zum Beispiel, ohne jetzt jemanden zu ... oder so, das ist ja damit überhaupt nicht gesagt, also zumindest für mich nicht. Natürlich beides anzusprechen, das, das aus der eigenen Perspektive passt, das geklappt hat, das gut war, und das, das eben nicht so ist. Es gehört beides dazu, es ist nicht immer alles "Eitel-Wonne" und das liegt für mich in der Natur der Sache, dass niemand alles weiß, dass niemand perfekt ist und dass jeder dazulernen kann. Und auch in die anderen Richtung, ich habe auch

eigentlich immer noch etwas dazugelernt.

I: Also für dich wäre förderlich, wenn in der Lehrerinnenausbildung offen kommuniziert werden würde?

S: Ja, also, dass man wirklich einmal sagt: "Stopp." und "Schauen wir uns an, was passiert ist.", also wenn es um irgendeinen Vortrag geht, zum Beispiel, und dann auch, weiß nicht, exemplarisch mit Hausnummer, ich meine, das klingt alles so fies vielleicht, aber, wenn ich das Gefühl habe, dass von einem Vortrag von jemanden eigentlich, aus welchen Gründen auch immer, gar nichts ankommt, dann exemplarisch dem Publikum Fragen zu stellen, wie dieses und jenes jetzt ist. Weil, vielleicht täusche ich mich ja selber, vielleicht war es ja nur für mich unverständlich. Aber, es kann nur zum Guten sein, also es kann im Prinzip nur gut ausgehen. Also entweder sehe ich, dass ich mich getäuscht habe und das scheinbar schon gepasst hat, oder der Vortragende sieht: "Halt aus, da ist irgendetwas ziemlich aus dem Ruder gelaufen.", weil...

{Gestaltung>ThemengebietLehrerInnenausbildung}I: Das heißt, wenn eine Lehrperson erkennt, wenn, oder Rückfragen stellt, wie weit er, oder wie weit das Publikum verstanden hat, oder wie weit dieser Verständigungsprozess vorangeschritten ist?

S: Ja, ob da überhaupt etwas ankommt. //

Gestaltung>ThemengebietLehrerInnenausbildung}

I: Und dass da quasi eine offene Atmosphäre herrscht.

S: Ja, ich meine, super wäre es natürlich, wenn das Publikum selbst sagen würde: "Hey! Keine Ahnung wovon du da redest. Tut mir leid, ich verstehe nichts." Aber wenn das nicht passiert, dass man das provoziert, gezielt.

I: Und wie kannst du dir vorstellen, dass man das umsetzt, diesen Austausch zwischen Studierenden oder zwischen zukünftigen Lehrerinnen und Lehrern? ...Persönlichen Austausch, die Möglichkeit, dass man sich persönlich weiterentwickelt.

S: Naja, wahrscheinlich einfach mit gutem Beispiel voran gehen und das probieren und halt versuchen, irgendwie da diese starre Struktur

aufzulockern, diese verkorksten Kommunikationskanäle, wo irgendetwas schief geht. Es ist schwierig.

I: Welche Themenkreise wären deiner Meinung nach unbedingt anzusprechen in einem Seminar zur Lehrerinnenausbildung, das nach so einem Lernkonzept aufgebaut ist?

S: Themenkreise... Es gibt sehr viel, glaube ich, anzusprechen und da weiß ich selber wahrscheinlich auch noch sehr, sehr viel nicht. Also, das sind auch nur so Einzelerfahrungen, die ich gemacht habe, wo ich mir denke: "Naja, das müsste man ansprechen." oder so. Also, (...) die Themenkreise...

I: Ja, für Lehrerinnenausbildung. Zum Beispiel, keine Ahnung, wie man zum Beispiel mit Schülern umgeht, oder wie man so ein Klima im Unterricht anbieten kann... Wären das für dich relevante Themen (S: Ja, absolut.) oder gibt es andere Themen, die dich da eher ansprechen würden?

S: Ich glaube, es gibt da Millionen von Themen.

I: Ja, bitte.

S: Ich weiß halt auch nicht so viele. Ich weiß nicht einmal, ob mir ein Dutzend einfallen, weil diese Situationen so vielfältig sind und so vielschichtig.

I: Welche Situationen im Bezug auf Lernsituationen, Schule, wären für dich ansprechend?

S: {Gestaltung>FoerderlicheAspekteFuerLehrerausbildung}Naja, auf jeden Fall einmal eine grundsätzliche Wertschätzung gegenüber, also, einander. Man muss vielleicht versuchen, das auf gewisse Grundsätze zu reduzieren. Und Akzeptanz, Empathie und so weiter, ist für mich eigentlich, also, für mich ist das für einen guten Lehrer selbstverständlich. Leider ist es das halt nicht. Und, die guten Lehrer, die ich gehabt habe, da habe ich, also worauf es hinausläuft war einfach immer, dass ich mich nicht als Schüler gefühlt habe, sondern als Mensch. {

Gestaltung>FoerderlicheAspekteFuerLehrerausbildung}

{Gestaltung>ThemengebieteLehrerInnenausbildung} Das klingt sehr

simpel, aber ist nicht leicht zu realisieren, weil dir jemand gegenübersteht mit einer extrem höheren Lebenserfahrung, fachlichen Erfahrung, einer, im Prinzip zumindest, einer Autoritätsperson, die hierarchisch einfach viel weit höher ist, viel weiter oben ist. Das einfach beiseite zu lassen und an der Sache zu arbeiten und immer das oberste Ziel zu verfolgen, dass sich Menschen weiterentwickeln können, egal wo sie gerade stehen und wie langsam sie vielleicht voran kommen. Das Wichtigste ist, dass sie vorankommen. Vielleicht kann man von dem vieles ableiten. {/Gestaltung>ThemengebieteLehrerInnenausbildung}

I: Das wären so Themen, die dich ansprechen...

S: Absolut. Und es gibt viele... das ist halt schwierig.

{Gestaltung>ThemengebieteLehrerInnenausbildung}Auch zum Beispiel jede Situation aufgreifen, das einfach wirklich an der Sache aufzuhängen und einer konkreten Begebenheit. Wenn etwas passiert... also ich finde, es macht einen guten, also es macht einen sehr guten Lehrer aus, der halt kaum in einer Situation jetzt wirklich um irgendetwas verlegen ist, der jede Situation, also fast jede, ich meine, immer geht es auch nicht, manchmal ist man einfach sprachlos, aber fast jede Situation zum positiven nutzen kann, das aufzugreifen, was passiert, oder was nicht passiert ist vielleicht, wie eine Situation sich halt begibt, und das Beste daraus zu machen und das jetzt nicht irgendwie persönlich, enttäuscht, beleidigt, frustriert... es ist alles leicht gesagt, es ist schwierig in der Praxis, aber... versuchen, an der Sache zu arbeiten und das Beste daraus zu machen, und schauen, was man aus der Situation herausholen kann. {/Gestaltung>ThemengebieteLehrerInnenausbildung} Und wenn irgendetwas schief geht, ist es auch klar zu benennen, auch wenn die eigenen Sachen schiefgegangen sind vielleicht, zu verdeutlichen, warum jetzt was vermutlich nicht funktioniert hat oder warum wir jetzt nicht weiterkommen oder warum wir jetzt anstehen oder, ja. {/Gestaltung>ThemengebieteLehrerInnenausbildung}

I: {Gestaltung>FoerderlicheAspekteFuerLehrerausbildung}Also so ein selbstreflexives Element (S: Das gehört immer dazu.) {/Gestaltung>FoerderlicheAspekteFuerLehrerausbildung}, {Gestaltung>FoerderlicheAspekteFuerLehrerausbildung}ein der Situation offen gegenüberstehendes Element. (S: Genau. Ja.

Genau.)
Und wie hoch soll in so einem Seminar zur Lehrerinnenausbildung, das nach so einem Lernkonzept, wie es in etwa im Kommunikationsseminar erlebbar war, ausgerichtet ist, der praktische Aspekt sein? Also wie hoch soll die Integration praktischer Elemente sein? Ich kann da zum Beispiel denken an: Zusammenarbeit mit Schulen, oder etwa, dass Lehrpersonen eingeladen werden, oder Schülerinnen eingeladen werden. Wie stehst du zu dem?

S: Ich bin der Praxis immer sehr offen gegenüber, weil ich glaube, ...für mich ist es immer dann am interessantesten, wenn man Praxis und Theorie sehr gut miteinander verknüpfen kann. Wenn man an Hand der Praxis....

I: Also ein ausgeglichenes Verhältnis zwischen Theorie und Praxis.

S: Ja, ich weiß nicht, ob ich ausgeglichen dazu sagen will. Ausgeglichen? Es hat natürlich beides seine Berechtigung, aber es kann beides nicht alleine leben. Es ist beides nicht für sich lebensfähig. Theorie ohne Praxis macht für mich keinen Sinn und umgekehrt eigentlich auch nicht. Wenn man nur praxismäßig dahinarbeitet, geht vermutlich einiges verloren, das man verallgemeinern und wiederverwenden könnte. Also, es gehört schon beides dazu. In welchem Verhältnis, das ist schwierig zu benennen und, ich meine, was weiß ich, mit Schulen Kooperationen zu machen und so weiter und so fort, das ist prinzipiell toll, schwierig halt dann zeitmäßig und so weiter auch oft. Und vielleicht dann lieber wenig und das gut, in aller Ruhe, im Detail, als man halst sich da total viel auf und es kommt dann zu wenig dabei raus im Verhältnis zu dem, was man mitnehmen hätte können. Also: Qualität vor Quantität. Lieber wenig, und das geschieht und es bleibt hängen und das löst Lernprozesse aus oder unterstützt die, als man macht so viel, dass viel zu wenig hängen bleibt und alles so vorbei rauscht. Da ist es auch schade um die Zeit.

I: Und wie hoch soll jetzt so praktische Elemente in so einem Kurs, in der Situation, da sein? Soll das eher so ein klassischer Uni-Kurs sein, dass man Theorie vorträgt, oder ist für dich eher ansprechend, dass man sehr praktisch orientiert ist. Es würde mich interessieren,

wenn du mir das noch ein bisschen genauer erklären könntest, wie du das siehst.

S: Ich glaube, theoretisch passiert eh schon genug oder zu viel, vielleicht sogar. Es bleibt leider eh viel zu wenig Zeit für die Praxis. Also, ich kann mich erinnern an eine Lehrveranstaltung, wo man aus der Praxis oder aus der Aufgabenstellung, die wir da halt theoretisch hatten, ja, es war eher mehr eine Theoriesache, irrsinnig viel an Praxis hätte aufhängen können. Wo man ganz klar verdeutlichen kann, was sind Grundprobleme, ja, und es ist halt nicht so geschehen, wie ich mir das vorgestellt hätte. Also, ich denke mir, es ist jetzt nur so ein spontaner Gedanke, aber zum Beispiel so, quasi Probeunterricht oder so irgendwie in die Richtung. Versuchen, diese Kommunikationssituation, diese Lernsituation nachzustellen, nämlich, also, wo halt jemand etwas vorträgt oder Information, Wissen, whatever, vermitteln soll zu einem gewissen Thema, was er sich dann schon irgendwie überlegen muss: "Was mache ich denn eigentlich? Wie mache ich das?" Das ist schon mal die erste wichtige Erfahrung. Und "Wie kann ich das angehen?", ja. Und das dann umzusetzen, exemplarisch, in einem kürzeren Zeitraum und, ja jetzt dann, eben... ich glaube, das bringt... Es können wirklich in einer ...Situation einen Lehrer gibt und Schüler oder zwei Lehrer und Schüler, was auch immer, und beide Seiten irrsinnig... also ich glaube, man kann irrsinnig davon profitieren, wenn man es geschieht macht, wenn beide Seiten die Schwierigkeiten sehen, nämlich aus unterschiedlichen Perspektiven... Also, ich

I: Welche Schwierigkeiten?

S: Ob einer mitkommt, zum Beispiel, oder, ob einem das jetzt anspricht, was da an Themen und so weiter behandelt wird, und, ob man genug Vorwissen hat, oder, ob das Niveau zu hoch, zu niedrig ist und so weiter, ja, welche Möglichkeiten es gibt, da dagegenzuwirken, oder, ja, wieviel davon hängen bleibt oder eigentlich, wie wenig davon hängen bleibt, was man da vorne eigentlich redet, das ist ein Grundproblem. Und eben dieses: "Man kann über alles reden, nur nicht über fünf Minuten.", das ist, dass man das merkt, einfach einmal, wie kurz Aufmerksamkeitsspanne zum Beispiel ist. Also, ich

I: Das heißt, Theorie und Praxis sollen in so einem Seminar so sein, dass man an praktischen Einblicken Theorie entwickelt, kann ich das so fassen?

S: Ja, so in die Richtung. Also eben immer wieder, also vielleicht, es ist jetzt nur so spontan irgendwie: **{Gestaltung>TheoriePraxis}** Vielleicht zuerst einen kurzen Umriss um die Theorie, was es halt gibt, aber ohne ins Detail zu gehen, welche Grundproblematiken es theoretisch gibt, das dann praktisch durchzuspielen an Hand verschiedener Situationen und dann immer wieder mal zu unterbrechen, um dort dann die Theorie wieder aufzuhängen, wo man das jetzt sieht, oder vielleicht auch nicht, das kann sich ja ergeben. Aber deswegen kann ich auch nicht sagen, in welchem Verhältnis, für mich ist das eine Wechselwirkung, das ist ineinander verwoben. Es hat Bezüge und Referenzen zueinander. Wenn nicht, dann wäre es eigentlich seltsam, also wenn Theorie und Praxis keine Bezugspunkte miteinander haben, ist das eher sehr komisch. **{Gestaltung>TheoriePraxis}**

I: Also das heißt, dass man quasi diese Referenzen klarstellt, zum Beispiel.

S: Ja, dass man sie verdeutlicht. Dass man sie ganz klar aufhängt, wenn man jetzt eben, ja es ist schwierig, da jetzt spontan ein gutes Beispiel zu finden, (...) einfach, jede Kleinigkeit irgendwo ernst zu nehmen. Wenn jetzt wer Folien präsentiert und die kann man in der dritten Reihe nicht lesen, dann muss man das sagen, oder, dann muss man das verdeutlichen können. Das muss raus, das muss behandelt werden, da kann man nicht darüber hinwegsehen: "Naja, wird schon." oder "Ist ja egal." Zu schauen: "Wie ist denn das jetzt? Ist das überhaupt? Können die jetzt rein optisch überhaupt folgen?" oder "Ist die Sprache zu schnell, zu langsam?" Ist natürlich nicht nur rhetorisch oder so, aber das ist ein Punkt, den man sehr schnell, den kann man sofort da aufhängen und es ist nämlich verdammt schwierig, diese Sachen wirklich auch zu beherrzigen. Es ist mir am Anfang auch sehr schwer gefallen und ich kann mir im Nachhinein oft immer noch denken: "Naja, das war jetzt nicht gut eigentlich. Und eigentlich wüsste ich, dass ich es anders machen sollte." Es immer wieder klar zu benennen, dieses... übertrieben gesagt: den Finger in die Wunde zu legen. Wenn eine Wunde da ist,

dann muss man darauf aufmerksam werden, ja, damit das besser werden kann.

I: **{Gestaltung>FoerderlicheAspekteFuerLehrerausbildung}**Also dass man quasi, weil du gesagt hast, dass du selbst dir öfter denkst, du könntest es auch besser machen, das heißt soviel wie, dass man in so einem Seminar auch irgendwie angesprochen wird in dem Sinn, dass man auf solche Bereiche aufmerksam gemacht wird, die einen selbst betreffen, zum Beispiel in der Art, wie man eine Folie gestalten kann, sodass sie, sage ich einmal, leichter verständlich ist oder irgendwie klarer aufgebaut ist.

S: Ja. Aber das ist ein irrsinnig weites Feld alles.

{Gestaltung>ThemengebieteLehrerInnenausbildung} Und Präsentationstechnik ist zum Beispiel eines, und, ich meine, das soll halt bei weitem nicht der einzige Aspekt sein, aber, dass man halt wirklich jede Einzelheit, die sich ergibt, aufgreift und das benennt und...!

Gestaltung>FoerderlicheAspekteFuerLehrerausbildung}

I: Für einen selbst, oder meinst du in der Gruppe oder von wem anderen?

S: Ja... so, dass da die Offenheit einfach herrscht, was einem jetzt einfällt oder wie es einem jetzt bei irgendetwas geht, zu benennen. Und das vielleicht auch noch kurz diskutieren kann und dann weitermacht oder so. Oder, ja, sonst müsste man es auf Video aufnehmen oder so. !/

Gestaltung>ThemengebieteLehrerInnenausbildung}

I: Dass man es in der Gruppe benennt, oder, dass man es für sich selbst benennt, oder, dass der Lehrende?

S: **{Gestaltung>EntwicklungsfoerderndeEvaluation}** Alles (!: Aha.), also wenn derjenige, der etwas vorträgt jetzt das Gefühl hat, oder unsicher ist, ob das jetzt überhaupt ankommt: versuchen, das zu überprüfen, ob diese Ansicht stimmt und nicht irgendwie so mit einem komischen Gefühl im Magen weiterzumachen, das bringt ja nichts, tendenziell zumindest. !/ **Gestaltung>EntwicklungsfoerderndeEvaluation}**

I: Wie umfangreich würdest du bei so einem Kurs für die Lehrendenbildung eLearning-Konzepte einsetzen?

S: Ja, es kommt auf die konkreten Inhalte oder Modalitäten an, wie man das...

I:...der eben so ähnlich gestaltet ist, wie dieses Kommunikationsseminar, das diese Lernerfahrung bietet, wie das Kommunikationsseminar...

S: **{Gestaltung>ZusammenstellungVonELearningKomponenten}**
Naja, zum Beispiel, die Erfahrungen außerhalb eines Termins noch einmal festzuhalten, das finde ich gut, also das hat sehr viel Sinn. Auch Materialien, die man verwendet hat, dort irgendwo reinzustellen. Natürlich Raum für Fragen, ja. Aber im Großen und Ganzen eher minimalistisch.
Gestaltung>ZusammenstellungVonELearningKomponenten}

I: Also Raum für Fragen, Materialien reinstellen und so Reflexionsmöglichkeiten.

S: Genau, das wären so ein paar Punkte. Spontan fällt mir jetzt...
{Gestaltung>ZusammenstellungVonELearningKomponenten} Also so ein gewisses Grundset, das, glaube ich, fast überall sinnvoll ist. Ansonsten muss man sich anschauen, ob, was im Einzelfall vielleicht noch sinnvoll möglich ist.
Gestaltung>ZusammenstellungVonELearningKomponenten} Das kommt auch stark darauf an, wie man das jetzt dann konkret spielt, das Ganze.

I: Wie kannst du es dir vorstellen?

S: Ja, so wie ich es jetzt skizziert habe ungefähr. Dass man, also... es ist nicht viel, es ist nicht so ein großer Unterschied gegeben...

{eLearning>Qualifikationskriterien}I: Würdest du dieses Versionssystem auch noch relevant finden?

S: Wenn es in dem Zusammenhang Sinn macht, ja. Es kommt darauf an, was der eigentliche Prozess ist, der damit irgendwie unterstützt werden soll.
{eLearning>Qualifikationskriterien} Wenn es

darum geht, ja, gut, okay, Software erstellen ist ein bisschen unpassendes Beispiel (...) gut in dem Zusammenhang (...) Naja, vielleicht, wenn man Gruppenarbeiten hat, dass man gewisse Tasks fixiert. So eine Konzeptausarbeitung, sowieso immer. Das finde ich eigentlich immer sinnvoll, außer es ist so gering, dass es echt nur unnötige Schreibarbeit ist.

{Gestaltung>ZusammenstellungVonELearningKomponenten}
{Gestaltung>BedingungenNichtDirektiveGruppenprozesse} Im Anschluss daran halt dieses ganze Zeug, also das Konzept, das man sich da überlegt hat, versuchen, grob abzubilden auf gewisse einzelne Tasks oder vielleicht sogar Milestones, wenn man das soweit treiben kann, die dann erledigt sind irgendwann oder halt auch nicht, mit klaren Zuständigkeiten, wofür jeder zuständig ist, das ist ja auch das Team-Prinzip: "Toll, ein anderer macht es." Auch oft ein Problem. Dass man versucht, diese Gruppenprozesse transparenter zu machen.
Gestaltung>BedingungenNichtDirektiveGruppenprozesse}
Gestaltung>ZusammenstellungVonELearningKomponenten}

I: Also das Transparent-machen von Gruppenprozessen (S: Ja, das ist, glaube ich, ganz wichtig.) ist eine Möglichkeit, die online erledigt werden kann.

S: Ja, weil, also da tut man sich schwer, das ansonsten irgendwie sichtbar zu machen, aber so ist es, glaube ich, dafür ist es gescheiter, das technologisch zu unterstützen. Weil sich natürlich auch niemand mehr, wenn man dann irgendwann beim nächsten Termin die Leute fragt: "Na, wer hat denn was gemacht?" Wer erinnert sich schon genau? Da bleibt nicht viel davon übrig.

I: Wirst du in deiner möglicherweise zukünftigen Unterrichtspraxis eLearning-Konzepte oder eLearning-Elemente einsetzen?

S: Denke ich schon.

I: In welchen Bereichen?

S: **{Gestaltung>eLearningImSchulischenKontext}** Naja, zum Beispiel, um Materialien festzuhalten, zu erfassen. Also das ist etwas, das sich irrsinnig anbietet. eLearning... Ja, und je nachdem, wenn es Projekte gibt oder so, halt Mini-Mini-Projektmanagement zum

Beispiel. Das sind so Dinge, die ich, wo man, wo die Technik einfach sehr, sehr unterstützend wirkt, wo man sehr viel davon profitieren kann mit verhältnismäßig relativ wenig Aufwand. {/ Gestaltung>eLearningImSchulischenKontext}

I: Also Materialien und Projektmanagement (S: Ja.) wären so Aspekte.

S: {Gestaltung>eLearningImSchulischenKontext} Auch so Rahmenbedingungen, oder so Prüfungsmodalitäten und so Sachen, also so rein trockene Informationen...{/ Gestaltung>eLearningImSchulischenKontext}

I: Information.

S: {Gestaltung>eLearningImSchulischenKontext} Ja. Also Grundinformationen, die den Kontext aufreißen von der Lehrveranstaltung, weiterführende Literatur zum Beispiel, da gibt es viel, ja. Womit ich halt vorsichtig wäre, sind Kommunikationsprozesse über eine eLearning-Plattform, da muss man sehr aufpassen, finde ich. Da ist oft schade um die Zeit. {/ Gestaltung>eLearningImSchulischenKontext}

I: Wieso?

S: Weil sie irrsinnig ineffizient oft sind, weil...

I: Inwiefern?

S: {eLearning>NichtRealisierbarDurchELearning} Weil Kommunikation über ein technisches Medium meiner Meinung nach sehr viel verliert von der Mächtigkeit, die sie gegenüber einer echten persönlichen Situation hat. Fällt sehr viel weg. {/eLearning>NichtRealisierbarDurchELearning}
I: Die Mächtigkeit.

S: Ja, also, wenn ich... ich glaube einfach, dass man, wenn man sich persönlich trifft, in derselben Zeit sehr, sehr viel mehr weiterbringen kann und in weniger Zeit gleichviel weiterbringen kann, also ist es effizienter, prinzipiell einmal. Muss auch nicht immer stimmen. {eLearning>NichtRealisierbarDurchELearning} Also wenn

man sich, aber ich denke mir, wenn man beim persönlichen Treffen nichts weiterbringt, dann wird es schwierig, das technologisch besser zu machen. Also, nach dem Motto: Wenn man so jetzt nicht miteinander kommunizieren will oder kann oder mag, wird es über irgendeine andere Technik nicht besser werden. {/ eLearning>NichtRealisierbarDurchELearning}

I: Also deiner Meinung nach ist es effizienter, wenn man sich Face-to-Face sieht.

S: Für sehr, sehr viele Sachen schon. Wie gesagt, es gibt manche Dinge, wenn dann einfach nur mehr... also wenn zum Beispiel einmal ein Konzept steht und man in der Arbeitsphase ist, zu gewissen Dingen sagen: "Bin fertig." oder so, oder "Da gibt es ein kleines Problem." oder wenn dann Feinheiten auftauchen, wie "Wie war denn das gemeint?" oder "Mir ist das jetzt auf einmal doch ein bisschen unklar." oder "Das ist für mich jetzt zweideutig." Das sind Sachen, die kann man in einer kurzen Zeit abhandeln, auch online, oder wie auch immer.

I: {eLearning>Qualifikationskriterien}
{eLearning>NichtRealisierbarDurchELearning}
{Gestaltung>BedingungenNichtDirektiveGruppenprozesse}
{Gestaltung>BedingungenFuerEngagement} Das heißt, für so Konzepterarbeitung sind Präsenztermine (S: Ja.), Präsenzkommunikation (S: Ja.) wichtig, aber in einer Arbeitsphase, wenn man in einem Projekt arbeitet kann man durchaus online kommunizieren.

S: Eher, ja. Tendenziell, was ich aus meiner Erfahrung gesehen habe. Man kann natürlich auch bei einer Konzepterstellung eLearning unterstützend nehmen, um eben, was man besprochen hat, abzubilden in Tickets und Milestones zum Beispiel, aber man muss dann trotzdem wieder mal im real life darüber reden, finde ich. Zumindest geht es einfacher und schneller und man hat mehr davon. {/Gestaltung>BedingungenFuerEngagement}
{Gestaltung>BedingungenNichtDirektiveGruppenprozesse}
{eLearning>NichtRealisierbarDurchELearning}
{eLearning>Qualifikationskriterien}

I: Kannst du dir vorstellen, dass du so ein Klima, wie du es erleben

konntest im Kommunikationsseminar, in einer Informatik-Unterrichtsstunde anbieten?

S: {Gestaltung>PersonenzentrierterInformatikUnterricht}Ja, durchaus. Ich meine, ...Klima. Ich meine, anwenden, das ist für mich fast das falsche Wort. Ich finde, man sollte beherzigen, dass man offen miteinander umgeht und gegenseitig auch akzeptiert und versucht, sich...

{Gestaltung>PersonenzentrierterInformatikUnterricht}

I: Also ich habe anbieten gesagt.

S: Ach so, anbieten. Wie, was meinst du mit anbieten?

I: Ob du dir vorstellen kannst, in einer Weise zu agieren in der Unterrichtssituation, dass so eine Lernerfahrung, wie sie im Kommunikationsseminar möglich war, auch in der Unterrichtsstunde, im Informatikunterricht möglich wird.

S: {Gestaltung>PersonenzentrierterInformatikUnterricht}Ja, kann ich mir durchaus vorstellen. Man kann das durchaus versuchen, im kleineren Rahmen irgendwie da ein bisschen herunterbrechen und die Prinzipien anzuwenden, auch in einer Schule. Ich habe es halt eher so, also für mich ist, was im Kommunikationsseminar behandelt worden ist, ein bisschen eher so ein Grundtenor, der immer mitschwingt. Man kann das natürlich auch explizit, vorher, nachher, mittendrin, was auch immer, machen, nur wüsste ich jetzt noch nicht, wie ich das konkret machen könnte, oder wie man das in dem Rahmen...{/

Gestaltung>PersonenzentrierterInformatikUnterricht}

{Gestaltung>FoerderlicheAspekteFuerLehrerausbildung}I: Das ist jetzt eine Interpretation von mir, aber kann ich das jetzt so sehen, dass du, weil du gesagt hast, das ist ein Grundtenor, und ich glaube, du hast vorher im Gespräch auch schon gesagt, dass für dich einen guten Lehrer ausmacht, dass er diesen Grundtenor hat.

S: Ja, genau. Also, das ist für mich eine Charaktereinstellung, die unabhängig davon, worum es jetzt konkret geht, einfach da sein sollte.

I: Beim Lehrer, bei der Lehrperson...

S: {Gestaltung>BedingungenFuerEngagement}Ja, ja, ich meine.. ich meine ein Lehrer ist letztendlich ein Vorbild, nur, wenn das ein Lehrer macht, wird das meiner Meinung nach mit überwältigender Mehrheit dazu führen, dass das die Schüler auch machen.{/

Gestaltung>FoerderlicheAspekteFuerLehrerausbildung}Zumindest würde es mich wundern, wenn das nicht so wäre. Weil, wenn ich das Gefühl habe... oder, wenn der Dinge offen benennt und Grundwertschätzung zeigt und so weiter und ich mich akzeptiert fühle, dann werde ich die Person auch grundsätzlich einmal akzeptieren.{/Gestaltung>BedingungenFuerEngagement}

I: Das heißt, für dich wäre das in deinem Unterricht durchaus auch ein wesentlicher Punkt?

S: {Gestaltung>PersonenzentrierterInformatikUnterricht}Ja, das... ich finde, es gehört dazu. Das ist eigentlich fast eine Grundvoraussetzung dafür, dass man irgendwie etwas weiterbringen kann. Weil, so irgendwie mit Rohrstäbchen und was weiß denn ich, also jetzt mit Drill irgendwas hineinzupressen in die Leute, das bringt überhaupt gar nichts. Dazu ist mir meine Zeit zu schade, also, habe ich nichts davon.{/

Gestaltung>PersonenzentrierterInformatikUnterricht}

I: Und so, wie zum Beispiel, wie, dass die Gruppe Themen mitbestimmen konnte?

S: Absolut. {Gestaltung>PersonenzentrierterInformatikUnterricht}Ja, sicher. Ich meine, einen gewissen Grundstock wird man halt meistens schon vorgeben müssen, außer eben dann in einem Wahlpflichtfach schaut es vielleicht wieder anders aus oder so, aber prinzipiell sollte man immer dafür offen sein, dass jemand seine eigenen Interessen einbringt, weil es einfach eine Eigenmotivation... also, wenn jemand Dinge einbringen möchte, spricht das meiner Meinung nach für Eigenmotivation und die sollte man auf keinen Fall irgendwie abtöten. Passiert eh viel zu oft. Wenn jemand Eigenmotivation hat, dann finde ich das gut und das sollte man aufbauen. Das wird den Leuten ja eh ausgetrieben, in Wirklichkeit, leider. Und, das sollte man stärken.{/

Gestaltung>PersonenzentrierterInformatikUnterricht}

I: Das heißt, in deinem Unterricht möchtest du darauf schauen, dass du dieses Eigeninteresse der jeweiligen Schüler eher stärkst.

S: Genau. {Gestaltung>PersonenzentrierterInformatikUnterricht}Ja, es ist natürlich mühsam und sicher auch mit mehr Aufwand verbunden, weil man jetzt auch nicht, also wenn jemand sagt, er möchte das und das und das machen, ich meine, man kann nicht sagen: "Ja, dann mach' halt." Das wird wohl kaum so funktionieren, sondern da muss man halt eine andere Rolle einnehmen, weg von dem vorne stehen und irgendwie jetzt versuchen, das zu meistern und da möglichst etwas weiterzubringen, sondern halt eher zu begleitenden, tutoriellen Situationen, wenn man so will, überzugehen. Es ist sicher mit mehr Aufwand verbunden, als jetzt einfach nur vorne zu stehen und irgendetwas runterzubeten, aber: Immer kann man das jetzt auch nicht machen. Ich kann nicht 95% völlig quasi in Projekten oder eigendefiniert arbeiten, aber man kann es sicher zu einem deutlich höheren Ausmaß machen, als es momentan passiert. Zumindest wäre das für mich immer interessanter gewesen, wenn ich mich mit Sachen beschäftigen kann, die mich wirklich interessieren und nicht irgendetwas, das jetzt angeblich dann auf irgendeiner Prüfungsabgabe stehen muss, das ist relativ uninteressant meistens, zumindest für mich persönlich und es bringt mir persönlich eher wenig und es bleibt auch nicht viel davon hängen und da ist es einfach schade um die Zeit, finde ich. Sollte man nutzen, die Zeit.{/ Gestaltung>PersonenzentrierterInformatikUnterricht}

I: Dankeschön für das Gespräch.

Interview F

I: Also der erste Teil von meinen Fragen, da möchte ich darauf eingehen, wie du das Setting, das du da erlebt hast, im Kommunikationseminar, wie du das Setting im Kommunikationseminar erlebt hast, die räumliche, zeitliche Gestaltung, die Begegnung mit anderen...

S: **{Gestaltung>Raum}** Also, die räumliche Gestaltung war jetzt nicht optimal. Wir haben einen relativ kleinen Raum gehabt und waren relativ viele Leute. **{Gestaltung>Raum}** Vom Gespräch selber her war es immer sehr warmherzig, sage ich jetzt einmal, mit den meisten meiner Kollegen.

{Auswirkungen>LernerfahrungDurchKommunikation} Auch, also ich habe auch sehr viele Migranten gehabt, die sich bemüht haben, zu sprechen, und dadurch ist auch mein Interesse gewachsen, irgendwie mit denen zu kommunizieren, weil sich die jetzt bemüht haben. Habe eine völlig neue Sichtweise von den Dingen an der Uni überhaupt bekommen, weil es ist ja das, als Österreicher mit den Sprachen natürlich nicht so schwierig, aber, das ein Mal aus einer anderen Perspektive zu sehen war ganz gut. **{Gestaltung>BedingungenFuerEngagement}** Und die Frau M. hat das

auch ganz gut geleitet. Ich habe das recht angenehm empfunden auch. Ja, allgemein, die Atmosphäre war immer wieder so, dass ich mich gefreut habe, dass dieses Seminar immer wieder war, weil... **{Gestaltung>BedingungenFuerEngagement}**

{Gestaltung>TheoriePraxis} Es ist eine willkommene Abwechslung zu so, zu rein theoretischen Seminaren, weil das ja eigentlich nur praktisch ist. **{Gestaltung>TheoriePraxis}** Man spricht die ganze Zeit und zum Schluss gibt es eine Zusammenfassung mehr oder weniger. Ja.

I: Und, was hat es dir persönlich gebracht? Welche Aspekte waren für dich persönlich bedeutsam?

S: Was war für mich bedeutsam?

{Auswirkungen>Kommunikationsverhalten} Einfach darauf loszureden, das habe ich, glaube ich, nicht gekonnt, also auch mit... es waren bis auf I. alle Menschen unbekannt in diesem Kreis eigentlich, und da einfach mal darauf loszuplappern, ein

Gesprächsthema zu finden, das war eigentlich ganz ..., weil ich bin eher so der Typ gewesen, wenn ich mit lauter neuen Leuten zusammenkomme, dass ich eigentlich überhaupt nicht weiss, was soll ich jetzt reden, und man muss krampfhaft immer irgendetwas fragen und so, und das habe ich da, zumindest zum Teil, verloren. Ich meine, das ist natürlich im Rahmen von einer Lehrveranstaltung und so nicht 100%-ig ausgelöscht, aber es ist zumindest so, dass ich mich in einer Runde jetzt deutlich wohler fühle, wenn ich die eigentlich gar nicht kenne. **{Gestaltung>BedingungenFuerEngagement}** Ich weiß eigentlich gar

{Auswirkungen>Kommunikationsverhalten}

nicht, warum das so ist. Aber es ist vielleicht durch die Begleitung von der Frau M. dann irgendwie besser gegangen... und ich habe mich halt bestätigt gefühlt, wenn ich etwas angefangen habe zum reden, und dann hat keiner etwas darauf gewusst zum sagen, dann hat halt die Frau M. für mich weitergesprochen und so habe ich das Gefühl gehabt: "Ja, ich habe jetzt keinen Blödsinn gesagt, sondern es hat irgendwie irgendwer das gehört, was ich gesagt habe", während es früher manchmal so war, wenn ich gesprochen habe, dass ich mir dann blöd vorgekommen bin, wenn da keine Antwort, keine Resonanz gekommen ist. Ja. (I: Mhm.) Von dem her... **{Gestaltung>BedingungenFuerEngagement}**

{Auswirkungen>Studium} Ja, und irgendwie habe ich auch neue Kontakte geknüpft. Das war ganz interessant. Wie gesagt, die meisten, also eigentlich alle waren recht nett und ich habe mit einigen Studienkollegen, die ich in diesem Seminar kennengelernt habe, bis heute noch zu tun. Wir haben e-Mail-Kontakt und Skype. Man schickt sich ein paar Unterlagen hin und her, damit man sich das Studium gegenseitig ein wenig erleichtert. Ja, das hat durchaus etwas gebracht von dem her. **{Auswirkungen>Studium}**

I: Gibt es Kommunikationsbereiche, die du jetzt bewusster wahrnimmst?

S: Das nicht, weil ich als sehr offener Mensch in die ganze Lehrveranstaltung hineingegangen bin. Also, ich habe immer versucht, ja, auf jede Art zu kommunizieren.

{Auswirkungen>Kommunikationsverhalten} Vielleicht dieses active listening, das ich jetzt gezielter manchmal einsetzte, wenn ich... wie soll ich das sagen, ja eben, das Problem, gar nichts zu wissen, was man reden soll... Habe ich einfach dann gelernt, wenn wer etwas

sagt, dass ich das vielleicht hinterfrage, wenn gar kein anderes Thema im Raum steht, sondern was gerade gesagt worden ist, einfach hinterfrage und dann ergibt sich eh automatisch ein Gespräch in sehr viele verschiedene Richtungen. Man kann es auch in Richtungen lenken, die man selber interessant findet und so sehr schnell eine gemeinsame Basis finden, was für ein Gespräch eigentlich meistens ein Vorteil ist. {Auswirkungen>Kommunikationsverhalten} Ja.

I: Welche Rahmenbedingungen müssen deiner Meinung nach gegeben sein, damit sich so etwas wie Selbstaktivität in einer Gruppe einstellt? Also, eine Eigendynamik, wo Themen gefunden werden, ohne, dass jetzt irgendwer quasi eine Leiterfunktion spielt.

S: {Gestaltung>BedingungenNichtDirektiveGruppenprozesse} Ich glaube, man muss sich gegenseitig sympathisch sein, auf eine... und eine offene Haltung einnehmen. Also, wenn jemand so defensiv dasitzt, mit verschränkten Armen und, ja, keine Begeisterung für das Gespräch zeigt, dann habe ich von mir aus auch nicht das Gefühl, dass ich angehört werde und dann funktioniert das einfach um einiges schwieriger. Das funktioniert dann um einiges schwieriger, dass man eben darauf los reden kann. Also ich würde, insgesamt, als warme Atmosphäre beschreiben, die man braucht, um frei sprechen zu können. Also, es ist immer vollkommen egal, was ich sage. Es wird niemals ausgelacht werden oder als Blödsinn empfunden werden, während bei, sage ich jetzt einmal, kritischen Diskussionen oder so, oder, wenn das eben ein bisschen eine ablehnende Haltung ist, irgendwie vielleicht frustriert oder sonst etwas, würde es mir nicht so leicht fallen, dass ich rede, oder so, dass ich einfach darauf los rede. {Gestaltung>BedingungenNichtDirektiveGruppenprozesse}

I: Also, wenn jemand frustriert, dann ist es eher nicht so leicht für dich ...

S: Ja. {Gestaltung>BedingungenNichtDirektiveGruppenprozesse} Ich weiß nicht genau, wie man warme Atmosphäre besser beschreiben kann. Es war einfach das Gefühl da, dass man gerne gehört wird. So auf die Art. Dass es die anderen interessiert, was man sagt. {Gestaltung>BedingungenNichtDirektiveGruppenprozesse}

I: Und wie wurde es von dir empfunden, oder auch von deinen Studienkollegen, dass die Gruppe bei der Themenfindung mitbestimmen konnte?

S: {Auswirkungen>GemeinsamBestimmteLernaktivitäten} Das war eigentlich gut, wobei: Das hat zu dem Problem geführt, dass keiner sich wirklich getraut hat, etwas vorzuschlagen. So ein richtiges Thema, über das man dann halt eine Stunde oder zwei reden kann, hat dann keiner bringen können. Aber, dass man sich selber die Lehrveranstaltung eigentlich sehr auswählen und formen hat können, war gut. {Auswirkungen>GemeinsamBestimmteLernaktivitäten}

Wobei, wir haben einen Kollegen gehabt, der war ein bisschen unzufrieden mit dem ganzen. Der hat da ein bisschen immer geschimpft: "Ja, nein!" und: "Das ist eh nur sinnloses Gerede!" und so, und witzigerweise hat aber er dann mir ... dass das Thema ... Ich habe das gut gefunden, dass man sich das wirklich frei wählen kann, und jeder, der sich dann langweilt in der Lehrveranstaltung, war fast selber schuld, weil, er hat jederzeit das Thema switchen können. Warum sich nicht einbringen? Er hat dann immer gesagt: "Ja, nein, ich komme eh nicht zu Wort!" und so, aber es waren zwischendurch öfter 5 Minuten Gesprächsverstummung, weil halt das Thema nicht immer eines war, das man halt stundenlang diskutieren hätte können, warum hat man in dem Moment dann nichts gesagt an seiner Stelle?

{Auswirkungen>GemeinsamBestimmteLernaktivitäten} Dadurch, dass das Thema selbst wählbar war, hat jeder Mensch die Chance gehabt, zu reden. Ich habe dann eben von den Kollegen, die halt nicht in Österreich geboren worden sind, die haben dann auch Themen vorgeschlagen, oder, vorgeschlagen, darüber zu sprechen, wie sich ausländische Studenten in Österreich fühlen und so und das war recht interessant, also wie gesagt, ich habe da neue Einblicke erfahren. {Auswirkungen>GemeinsamBestimmteLernaktivitäten}

Ja.

I: Also, es war für dich interessant zu erfahren, was diese Anderen, diese Leute eingebracht haben in das Gespräch.

S: Genau. Ich bin ein Mensch, der auch sehr gerne zuhört irgendwie. Und ich habe immer das Gefühl irgendwie, ich kann noch jederzeit etwas lernen, auch von anderen Menschen. Also, ich bin

nicht so anmaßend, dass ich sage: "Ich weiß schon sehr viel." {Auswirkungen>LernerfahrungDurchKommunikation} Und wenn ein Mensch von einer anderen Erfahrung spricht ist das für mich insofern einfach interessant, weil es für mich ja wieder eine Erfahrung sein könnte, wenn ich mich nämlich tief genug hineinversetzen kann. {/}

Auswirkungen>LernerfahrungDurchKommunikation}

I: Und, welche Bedingungen waren ausschlaggebend, dass du dich eingebracht hast in der Gruppe?

S: Auch wie Eingangs, einfach {Gestaltung>BedingungenFürEngagement} die Atmosphäre, dass man glaubt, man wird gerne gehört. {/}

Gestaltung>BedingungenFürEngagement} Also, ich habe prinzipiell kein Problem mit dem Reden selbst und so, ich verspreche mich manchmal, ein gewisses Stottern, das habe ich von Geburt an, sage ich jetzt einmal, aber wenn ich merke, dass das keinem im Kreis etwas ausmacht, wie gesagt, {Gestaltung>BedingungenFürEngagement} wenn die Atmosphäre freundlich und warm ist, dann habe ich kein Problem damit, dass ich überall nachfrage oder meinen Senf dazugebe. {/}

Gestaltung>BedingungenFürEngagement}

I: Und ist das so, dass diese warme Atmosphäre, kann man die irgendwo festmachen, also dass da irgendwie... Woran liegt diese Atmosphäre?

S: Naja, das ist schwierig. {Gestaltung>BedingungenNichtDirektiveGruppenprozesse} Es waren alle immer gut drauf und es haben alle die Lehrveranstaltung locker gesehen. Also, es war nicht so eine verkrampte Atmosphäre: "Man muss Leistung bringen!", sondern, das Ziel war zu reden.

I: So eine entspannte Atmosphäre.

S: Genau, ja. {/}

Gestaltung>BedingungenNichtDirektiveGruppenprozesse}

I: Hatte dieses Seminar, ich meine, du hast vorher schon ein bisschen darüber gesprochen, Einfluss auf deine Kontaktaufnahme

mit anderen?

S: Ja, wie gesagt, also, bis auf den I. habe ich vorher keinen gekannt. {Auswirkungen>Kommunikationsverhalten} Und ich habe jetzt einen besseren Kontakt mit Personen, die ich schon von anderen Lehrveranstaltungen dann immer gesehen habe, aber noch nicht gesprochen habe. Da ist mir nur immer der aufgefallen und der, aber jetzt kenne ich die Namen dazu und wir haben dann Adressen ausgetauscht, teilweise Telefonnummern. Wir waren schon gemeinsam fort auch. {/}

Auswirkungen>Kommunikationsverhalten}

{Auswirkungen>LernerfahrungDurchKommunikation} Dann haben wir eine Kollegin gehabt, die hat schon eine kleine Tochter, das war auch recht nett irgendwie, weil, ja... Ich habe selber einen halbwegs großen Kinderwunsch und irgendwie bin ich mit ihr ins Gespräch zu kommen: "Wie ist es, im Studium ein Kind zu bekommen?" und, ja, das war dann recht interessant. {/}

Auswirkungen>LernerfahrungDurchKommunikation}

{Auswirkungen>Kommunikationsverhalten}{Auswirkungen>Studium} Und wir schreiben heute noch über StudiVZ oder e-Mail und so. Und, wie gesagt, mit manchen Kollegen treffe ich mich einfach noch auf ein paar Bier oder zum Datenaustausch. {/}

Auswirkungen>Studium}{Auswirkungen>Kommunikationsverhalten}

I: Und, haben diese Erfahrungen, die du in diesem Seminar machen konntest, beigetragen dazu, dass du jetzt in Beziehungen auch offener bist?

S: {Auswirkungen>Kommunikationsverhalten} Ich gehe sicher auf die meisten Kollegen jetzt einfach freundlicher hin, weil ich mir einfach denke, es kann mir in jeder nächsten Lehrveranstaltung wieder passieren, dass ich mit dem einmal zusammenarbeiten muss. Und früher war ich ein bisschen so... wenn ich einen Frust gehabt habe, war mir der durchaus auch anzumerken, aber in dieser Lehrveranstaltung habe ich zum Teil auch gelernt, das muss ich ja nicht auf andere auslassen, das wirkt sich im Prinzip nur negativ auf mich, mein Studium, andere Mitmenschen und die Kommunikation aus, die irgendwie wieder Kontakte und, wie gesagt, eben einen Informationsaustausch ermöglichen. Also so Fragen wie: "Wie war die Prüfung bei dem und dem Professor?" oder so, oder "Welche Fragen kommen?" Das kann ich jetzt einfach viel mehr Kollegen

fragen, weil ich auf die Leute jetzt offener zugehe. War nicht immer so. [{Auswirkungen>Kommunikationsverhalten}](#)

I: Das heisst, du kannst jetzt auf Studienkollegen offener zugehen.

S: Ja.

I: Und du hast vorher gesagt, im Bezug auf dein Studium, dass es da auch etwas gebracht hat.

S: Von den Kollegen her? Ja?

[{Auswirkungen>Kommunikationsverhalten}](#)Also, man trifft ja eigentlich die meisten Leute ja immer und immer wieder im Studium und ich hätte mir da aber oft nicht so die Gedanken darüber gemacht, wie ich mich manchen Kollegen gegenüber verhalte. Aber dadurch, dass, wenn ich jetzt in einer Lehrveranstaltung, wo ich mit irgendwem nur passiv zu tun habe, dem trotzdem freundlich gegenüber bin, kann ich vielleicht in einer anderen Lehrveranstaltung im nächsten Semester mit dem besser und hat er vielleicht oder sie kein negatives Bild mir gegenüber. [{Auswirkungen>Kommunikationsverhalten}](#) Wenn ich jetzt zum Beispiel in irgendeiner Lehrveranstaltung wen immer ignoriere beim Grüßen oder sonst irgendwas, dann hat der vielleicht ein Semester darauf keine Lust, mit mir zusammenzuarbeiten. Wäre ja eher kontraproduktiv, insofern...

I: Welche Auswirkungen hatte diese Lernerfahrung für den weiteren Verlauf deines Studiums? Also jetzt im Bezug auf den Umgang mit Kollegen, da haben wir jetzt eh schon ein bisschen darüber gesprochen(S: Mhm.), aber vielleicht auch im Bezug auf das Auftreten bei Referaten, das Lernen für Prüfungen, vielleicht auch für das Finden deines eigenen Weges?

S: Ich habe heuer noch eine Lehrveranstaltung mit der Frau M., die heißt "Projektmanagement", da ist mir aufgefallen, [{Gestaltung>BedingungenFuerEngagement}](#) wenn wir wieder in so einem Kreis sitzen, dann kann ich direkt darauf los reden. Das macht zum einen Frau M. selbst aus, weil, ja, wenn sie dasitzt, dann weiß ich einfach, ja, selbst wenn ich einen Blödsinn rede, dann hilft sie mir irgendwie heraus. [{Gestaltung>BedingungenFuerEngagement}](#)

[{Auswirkungen>Studium}](#)Aber mir ist es jetzt schon öfter so aufgefallen, dass es für mich kein Problem mehr ist, dass ich mich einfach irgendwo hinsetze und etwas präsentiere oder so, auch wenn ich nicht vorbereitet bin, sondern einfach freier sprechen kann. Ich weiß jetzt nicht, ob das nur vom Kommunikationsseminar aus ist, oder ein Zusammenspiel von mehreren Lehrveranstaltungen? Weil, ich habe ja voriges Jahr das Präsentationsseminar auch gehabt, aber es ist sicher ein Teil davon, dass ich nicht mehr mit so viel Angst einem Publikum gegenüber stehe. Also das hat es mir sicher genommen, weil das habe ich früher schon gehabt eigentlich. [{Auswirkungen>Studium}](#)

I: Also Angst vor Publikum.

S: Ja, genau. Weil ich ja immer ein bisschen stottere manchmal, und das ist dann so unangenehm, dass, wenn ich anfangen zu stottern, merke ich das Stottern und dann stottere ich noch mehr und dann wird das so richtig schlimm und bei einer Präsentation natürlich nicht förderlich.

[{Auswirkungen>Studium}](#)I: Und im Bezug auf Lernen für Prüfungen?

S: Da hat sich eigentlich... ja, durch die Kollegen, der Informationsaustausch und die Lernhilfen, also: Es bietet ja... aus dem Kommunikationsseminar haben mir ein paar angeboten, bei irgendwelchen Lehrveranstaltungen, die die schon absolviert haben aber ich noch nicht, dass sie mit mir lernen oder so. [{Auswirkungen>Studium}](#)

I: Also durch diese Kontakte, die du da knüpfen konntest, hast du jetzt quasi andere Leute, die durchaus bereit sind, die mit dir für eine Lehrveranstaltung lernen.

S: Genau, ja. [{Auswirkungen>Studium}](#)Wir haben dann auch ausgemacht, mit manchen, ... in den Sommerferien, dass wir eine Lehrveranstaltung gemeinsam besuchen, weil es einfach mehr Spass macht, wenn man schon wen kennt und so. Und man weiß ja von der Lehrveranstaltungsbeschreibung, da muss man wieder zusammenarbeiten, zu zweit, zu dritt, dann hat man uns das gleich so eingeteilt, dass man eben etwas gemeinsam hat. [{Auswirkungen>Studium}](#)

dann ausmachen, dass der Schüler eben beruhigt oder beunruhigt ist und, ja, weiß jetzt nicht, Punkte könnte ich da jetzt nicht genau nennen. Versuchen, durch mehr Auftreten den Schülern zu zeigen, dass viel in Ordnung geht, solange sie sich beteiligen einfach.://{
Auswirkungen>Zukunfts-tätigkeitImBildungsbereich}

I: Du hast vorher gesagt, 90%, dein Auftreten, glaube ich, ist sehr wichtig für das, ob sich Schüler jetzt so fühlen, dass, ob sie sich jetzt angenehm fühlen oder nicht so angenehm.

S: Ja.

I: Und welche Relevanz für deine Zukunft kommt diesem Kommunikationseminar im Vergleich mit anderen Lehrveranstaltungen zu? Also, ist das geringer relevant, oder gleich, oder höher?

S: **{Auswirkungen>Relevanz}**Im Vergleich mit den meisten Lehrveranstaltungen würde ich sagen: Höher. Weil ich habe sehr viele theoretische Lehrveranstaltungen, wo ich mir eigentlich gar nichts mitnehmen kann. Entweder war die Präsentation zu trocken, zu wenig interaktiv, hauptsächlich eben Frontalunterricht, und ich habe mir eigentlich nichts mitgenommen, und das nervt mich eigentlich und stört mich. Teilweise war es so trocken, dass ich richtig ein Desinteresse entwickelt habe. Dann würde ich das auch niemals mit meinen Schülern dann im Unterricht machen oder so, aber, von dem her.... Es gibt sicher Fächer, wo ich als Informatiker mehr gelernt habe, aber aus pädagogischer Sicht hätte ich bis jetzt (orig.: derweil) noch keines gehabt eigentlich. Die meisten waren dann, ja, die Monate hinweg über das Semester ein Frontalvortrag und am Schluss eine Prüfung. Die lernt man halt kurz und dann schreibt man das, und vergisst man das mehr oder weniger wieder. Weil, man hat ja andere Prüfungen auch noch und man kann das nicht immer wochenlang vorbereiten, was aber nötig wäre, damit es ins Langzeitgedächtnis übergeht. Dadurch, dass das Fach sehr praxisorientiert ist, ist eigentlich noch alles da irgendwie im Hinterkopf, was wir gemacht haben und so://{
Auswirkungen>Relevanz}

I: Also im Vergleich ist, wenn ich das so richtig verstanden habe, mehr hängengeblieben (S: Mhm.) im Vergleich zu anderen,

I: Was hat diese Erfahrung in Betracht deiner möglicherweise zukünftigen Tätigkeit als Lehrperson gebracht?

S: **{Auswirkungen>Zukunfts-tätigkeitImBildungsbereich}**Zum einen, dass ich sicher im Unterricht sehr viele Gruppengespräche machen würde, weil ich hasse reinen Frontalunterricht. Der ist einfach sehr, sehr langweilig nach wenigen Minuten schon und ein Gruppengespräch oder eine Diskussion ist sicher etwas, wenn man sich aktiv einbringt, als Schüler, sehr viel hängenbleibt vom Stoff oder so://{**Auswirkungen>Zukunfts-tätigkeitImBildungsbereich}**Bei der Informatik ist das jetzt nur bei wenigen Themen möglich, aber ich glaube, zum Beispiel durch so Diskussionen, wie zum Beispiel die Killer-Spiele, die ja eigentlich irgendwo in die Erziehung, oder Schule, da dazugehören, ist, gerade das ist ein Thema, in Informatik, das könnte man lange diskutieren, das könnte man in einem Kreis machen. Ich würde auch gerne die lockere Stimmung im Unterricht dann mitnehmen.://{

Auswirkungen>Zukunfts-tätigkeitImBildungsbereich}
{Auswirkungen>Zukunfts-tätigkeitImBildungsbereich}Also ich möchte keine so eine Atmosphäre schaffen wie: "Es geht um Gedeih oder Verderben in meinem Unterricht." Sondern es darf jeder sagen, was er sich ein bisschen denkt, so lange es nicht persönlich wird, oder persönlich wer wen angreift, aber über ein Thema halt. Das würde ich dann schon gerne in einen Unterricht einbauen, wenn es möglich ist.://{
Auswirkungen>Zukunfts-tätigkeitImBildungsbereich}

I: Das ist eh gleich die nächste Frage: Ob du Maßnahmen setzen würdest, so ein Klima im Unterricht, also in der Schule anzubieten?

S: Ja, auf jeden Fall.

I: Und welche?

S: **{Auswirkungen>Zukunfts-tätigkeitImBildungsbereich}**Ja einfach ein lockeres Auftreten als Lehrer und dem Schüler nicht zu sehr unter Druck setzen. Ich weiß jetzt nicht genau, wie man die Atmosphäre.... ob es da Punkte gibt, die ich nennen könnte, aber ich glaube, dass ich als Lehrperson einfach, 90% das Auftreten

theoretischen Lehrveranstaltungen (S: Genau.), wo du nur für eine Prüfung lernst und dann vergisst du es wieder (S: Ja.) Jetzt würde ich dich gerne befragen zu dem Bereich eLearning. Und zwar, wie weit der in diesem Kommunikationsseminar eine Rolle gespielt hat?

S: eLearning? (I: Mhm. eLearning Aktivitäten.) Ja, so, im Bereich Kommunikationsseminar habe ich das, glaube ich, gar nicht verwendet. Also, mir ist eLearning ein Begriff, weil wir in der Schule eine Moodle-Plattform hatten, aber ich glaube nicht, dass ich das im Kommunikationsseminar irgendwie verwendet hätte, also die Austauschplattform...

I: Also, ich verwende das eher als weiteren Begriff. Ich meine damit nicht nur Lernplattformen wie Moodle, sondern generell online-basiertes Lernen oder...

S: Ach so. {eLearning>SelbstbestimmtesLernen} Ja, wir haben die Unterlagen halt bekommen und da war öfter, also ab und zu, online ein Link zur Nachverfolgung, wenn es wen interessiert hat, und halt das Skriptum. Und das war eigentlich doch recht interessant. Ich habe das, ja, teilweise, wenn es mich interessiert hat eben schon nachverfolgt, {eLearning>SelbstbestimmtesLernen} und manchmal waren so Theorien dabei, ich weiß jetzt nicht mehr genau, wie der geheißsen hat, aber, da habe ich mir gedacht: "Das ist so ein Blödsinn, das lese ich nicht einmal mehr nach." {eLearning>SelbstbestimmtesLernen} Also, ich finde es super, weil Informationen schon da sind, man diese nicht mehr selber suchen muss. {eLearning>SelbstbestimmtesLernen} Es ist ja nicht unbedingt ein falsches Vorurteil, dass der Student ein fauler Mensch ist, und sich da jetzt selber noch etwas zu googlen, was dann wirklich einen Richtigkeitswert hat, also eine wissenschaftliche Arbeit ist, oder einen Wahrheitsgehalt hat, dafür habe ich eigentlich täglich nicht Zeit. {eLearning>SelbstbestimmtesLernen} Und, das war gut, also, da finde ich solche Plattformen ganz in Ordnung, weil, da weiß man, das ist vom Lehrer abgesegnet, oder vom Professor, und das hat schon eine gewisse Relevanz. {eLearning>SelbstbestimmtesLernen}

I: Und welche eLearning-Aktivitäten, die du im Kommunikationsseminar hattest, wurden von dir unterstützend für deine persönliche Lernerfahrung wahrgenommen?

S: {eLearning>StuetzungEigenerLernerfahrung} Ja, sämtliche weiterführende Links und die Möglichkeit zur {Gestaltung>eLearningImSchulischenKontext} Reflexion eigentlich. {eLearning>StuetzungEigenerLernerfahrung} {eLearning>LernenDurchPersoenlicheReflexion} Also, das hat mir recht gut gefallen, dass man sich ein paar Tage später hingesetzt hat, und sich überlegt hat: "Was ist vorgefallen? Was ist mir hängengeblieben?" Dann schreibt man ein bisschen, dann kommt man eh auf den nächsten Gedanken eigentlich: "Das war auch noch," und so. Und durch diese Wiederholung gleich einmal, ist wahrscheinlich auch noch zusätzlich was hängengeblieben, und, finde ich, sollte auch. {eLearning>LernenDurchPersoenlicheReflexion} Also, das würde ich auch gerne machen in meinem Unterricht. Also, vielleicht natürlich nicht nach jeder Einheit, aber es gibt halt dem Lehrer, mir später, dann auch genug Feedback, dass ich weiß, was hat die Schüler mehr interessiert, was hat ihnen an meiner Art nicht gefallen? Was hat ihnen am Unterricht gefallen oder auch nicht? {Gestaltung>eLearningImSchulischenKontext}

I: Also, dass du dir Feedback einholst von deinen Schülerinnen und Schülern.

S: Genau. Also, bei uns in der Schule hat es so was auch gegeben, aber immer in der letzten Schulwoche, wo ich mir gedacht habe: "Cool. Das kommt jetzt, wo man es gar nicht mehr braucht? Weil, jetzt haben wir dann eh wieder zwei Monate Sommerferien und..."

I: Also, du würdest es eher so kontinuierlich einholen?

S: Ja, oder zumindest nach dem ersten Monat, nach dem Semester vielleicht, damit der Lehrer noch reagieren kann. Aber es bringt nichts, wenn man dann jetzt so ein Feedback einholt, das liest er sich kurz durch, dann hat er drei Monate oder zwei Monate Sommerferien. Bis dorthin hat er das eh wieder vergessen, bis zum nächsten Semester. Also, ich kenne die wenigsten Lehrer, die wirklich gleich reagiert haben darauf. Und bei der Frau M. war es doch so, dass sie dann in der Stunde darauf das halt kurz durchgegangen ist mit uns, wie wir genau das meinen, wenn wir uns nicht gut ausgedrückt hatten.

{eLearning>LernenDurchPersoenlicheReflexion}: Also, ihr seid nachher in der Stunde eure Reflexionen gemeinsam durchgegangen und...

S: Mhm. Ja, sie hat das dann so vorgelesen, wenn ihr etwas unklar war und hat gefragt: "Was meinen Sie damit?" und so. Ja...

I: War das förderlich für dich?

S: Ja, sage ich jetzt einmal. Manche Sachen habe ich einfach nur geschrieben, weil ich mir gedacht habe: "Ja, es liest eh kein anderer." und dann war es mir ein bisschen peinlich, dass es vorgetragen wird. Vor allem: beim Schreiben tut man sich meistens leichter als beim Reden und es waren halt manchmal Sachen, die ich nicht ausgesprochen hätte, aber geschrieben habe. Es war schon gut, dass sie nachgefragt hat, was ich damit genau meine, dann habe ich es ihr erklären können und ja, eigentlich, von dem her schon. Es war halt manchmal ein wenig peinlich. {/eLearning>LernenDurchPersoenlicheReflexion}

I: Wir haben das eh schon angesprochen mit der Reflexion, aber ich wollte da noch einmal genauer nachfragen: Welche eLearning-Aktivitäten waren für dich persönlich, also haben dir gut gefallen?

S: {eLearning>StuetzungEigenerLernerfahrung}Ja, die Reflexion, die Links weiterverfolgen, dass alle Informationen, die nötig waren, auf einer Plattform waren, das ist es eigentlich. {/eLearning>StuetzungEigenerLernerfahrung}

I: Und welche waren wichtig für deine eigene Orientierung im Seminar?

S: Die Orientierung im Seminar... ist schwer zu sagen. Ich habe das eigentlich immer nur aus persönlicher Neugier verwendet, zur Orientierung gar nicht. Könnte ich jetzt nicht sagen, was mir da mehr geholfen hat. {eLearning>Orientierung}Eher noch das Reflexionsfeature eben, das im Seminar halt ein wichtiger Punkt immer war, aber sonst.... {/eLearning>Orientierung}

I: Die Startseite, war die irgendwie...?

S: {Gestaltung>Raum}Ich glaube, das heisst CEWeb? (I: CEWebS.) Das finde ich sehr, sehr unübersichtlich. Also, man hat manchmal die Seite rechts, und das links ist ein bisschen unabhängig voneinander. Wenn ich rechts auf "Inhalt" geklickt habe, ist eine andere Seite gekommen, als wenn ich links auf "Inhalt" geklickt habe. Und dann sind irgendwelche Informationen zu Abgaben gestanden, wenn ich mich auf der rechten Seite ein bisschen durchgeklickt habe, und dann habe ich mir das halt durchgelesen und mir gemerkt und gedacht: "Aha, okay, das muss ich jetzt dann zum Schluss abgeben in der Seminararbeit" und zwei Wochen später habe ich wieder hineingeschaut und habe das einfach nicht mehr gefunden. Also ich habe dann links geschaut, dann ist irgendwo "Seminar..." und "Abgabe" gestanden, und was ich nicht mehr gefunden habe, war die Format... {/Gestaltung>Raum}

I: Welche eLearning-Aktivitäten waren deiner Meinung nach unterstützend für den Gruppenprozess?

S: {eLearning>Gruppenprozesse}Also, bis auf die Seminararbeit am Schluss nicht wirklich etwas. {/eLearning>Gruppenprozesse} Also, am Anfang gab es eben die Gruppenarbeit mit den Präsentationen da, wo man halt die Information online nachlesen konnte, wenn man in der Einheit selber nicht folgen konnte. {eLearning>Gruppenprozesse}Aber sonst, für die Gruppenarbeit, ja, eigentlich nichts. Höchstens vielleicht, eben, die Reflexionen, hat man sich selber durchlesen können, hat man ein bisschen erfahren, was die anderen gedacht haben. Weil, es sind ja, am Anfang der nächsten Einheit nicht alle durch besprochen worden, man hat sich da selber ein schönes Bild machen können. {/eLearning>Gruppenprozesse}

I: Also, quasi, diese Reflexionen einerseits und andererseits das, dass man gemeinsam die Seminararbeit geschrieben hat. (S: Mhm.) Und warum, das gemeinsame Seminararbeit-Schreiben, warum ist das deiner Meinung nach förderlich für den Gruppenprozess gewesen?

S: {eLearning>Gruppenprozesse}Weil, wir haben das relativ bald gewusst, dass wir am Schluss eine Seminararbeit abgeben müssen und man versucht sich halt dann zusammenzufinden, und irgendwie

so durch das Gespräch ein bisschen zu finden, wer zu wem passt, oder, wie soll ich sagen: "Wie der tickt.", ob das ungefähr in die Richtung geht, wo man selber auch arbeiten möchte dann in der Seminararbeit. Ja. [{eLearning>Gruppenprozesse}](#)

I: Okay. Gab es irgendwelche eLearning-Aktivitäten, die du vermisst hast?

S: Fällt mir jetzt eigentlich nichts ein. Bin eher so der Multimedia-Fan. [{eLearning>VertiefungDurchelLearning}](#) Vielleicht ein bisschen mehr Bilder und Videos. Aber das ist nur, weil ich ein audio-visueller Lerntyp bin und, ja, nicht so gerne viel Text lese, sondern das halt mit Bildern, Beschreibung ein bisschen, also, fast ein bisschen kindisch, fast wie in einem Bilderbuch, aber ich kann es mir so am besten merken, das war schon immer so. [{eLearning>VertiefungDurchelLearning}](#)

I: Also, mit Bildern und Videos...

S: Die Möglichkeit von einer eLearning-Plattform sind ja, also das Tolle an einer eLearning-Plattform ist ja, dass man mehrere Typen gleichzeitig ansprechen kann: Man kann Sound-Files einbauen, oder Videos, oder eben Bilder, oder Text. Und, ja man kann eben dadurch viele Lerntypen ansprechen, und vielleicht kann man diese Möglichkeit noch ein bisschen verbessern.

I: Welche eLearning-Aktivitäten würdest du generell förderlich finden für so ein Lernen, wie es stattgefunden hat in dem Seminar? Also, kannst du dir zum Beispiel vorstellen, dass Voice over IP-Technik eingesetzt wird, Chat-Rooms, Foren oder Wikis?

S: [{eLearning>Gruppenprozesse}](#) Ich kenne von dem CEWebS eben auch die Chat-Rooms, die in einer anderen Lehrveranstaltung benutzt werden, zum gemeinsamen Besprechen, wenn man vorher nicht eh schon die Skype-Daten ausgetauscht hat. Das ist immer die Frage. Wir haben relativ schnell e-Mail und Skype-Daten ausgetauscht, da wird so ein Chat in der Plattform überflüssig. Aber es gibt sicher so Typen von Studenten, die eben sagen: "Ich will nur im Rahmen dieser Lehrveranstaltung mit dem Studenten zu tun haben." und dann ist es überflüssig, dass man Telefonnummer oder Skype-Adresse austauscht. Dann kann man über diese Plattform

Chat machen. [{eLearning>Gruppenprozesse}](#)

I: Und ist das deiner Meinung nach generell förderlich für so eine Art Lernen, wie es in diesem Kommunikationssseminar stattfand? Also, im Sinn der Gruppendynamik, das gemeinsame Themenfinden, das Gespräch

S: [{eLearning>Ungeeignet}](#) Vom Chat jetzt selber her würde ich sagen, dass es fast sinnvoller wäre, auf den zu verzichten, und dass sich die Studenten das ein bisschen selber organisieren. Das würde die Kommunikation untereinander noch zusätzlich ein bisschen fördern. [{eLearning>Ungeeignet}](#)

I: Weil du auch Skype gesagt hast: Ist das eine Option?

S: [{eLearning>VertiefungDurchelLearning}](#) [{eLearning>Gruppenprozesse}](#) Ja, wir haben dann eben Skype benutzt, weil jeder hat schon eine Skype-Adresse gehabt. Dann hat man sich eben erst ein wenig austauschen müssen, und man hat sie dann eben auf Dauer, außer man löscht gleich nach Beenden der Lehrveranstaltung die anderen Kontakte wieder raus. Aber ich habe die Kontakte noch drinnen, und wenn mir gerade danach ist, dann schreibe ich mich mit den anderen Kollegen noch zusammen. Ja, also, von dem her ist es doppelt förderlich: Zum einen muss man sich zuerst organisieren, und zum anderen hat man sich dann gegenseitig immer, weil Skype benutzt man über Jahre hinweg, und da hat man immer dann einen Kontakt, sage ich jetzt einmal, oder eine Kontaktmöglichkeit. [{eLearning>Gruppenprozesse}](#) [{eLearning>VertiefungDurchelLearning}](#)

I: Also eine Kontaktmöglichkeit bietet das, wenn man solche Adressen austauscht.

S: Mhm. Das hat ja die Plattform nach der Lehrveranstaltung nicht mehr. Weil, es schaut kaum noch wer dann drauf.

I: Welche eLearning-Praktiken findest du geeignet, um selbstbestimmtes Lernen zu fördern?

S: Selbstbestimmtes Lernen?

I: Ja, also, dass keiner dir vorgibt, was du jetzt zu lernen hast. So wie es zum Beispiel, also, in dem Seminar war es so, dass ihr Themen hattet, die ihr besprochen hattet, die ja auch von der Gruppe gekommen sind (S: Ja.) und wo eigentlich nicht vorgegeben wurde: "So, wir machen jetzt das und wir machen jetzt das." in dem Sinn.

S: {eLearning>SelbstbestimmtesLernen}Ja, hauptsächlich dann auch weiterführende Links und so, wo ich mir dann selber Orientierung verschaffen kann und mich immer weiterklicken möchte, genau an diesen Bereich, wo es mich interessiert eben. Das würde ich...

I: Weiterführendes Material.

S: Genau, zum Orientieren.{/eLearning>SelbstbestimmtesLernen}

I: Und welche findest du passend für ein Lernkonzept, das am personenzentrierten Ansatz orientiert ist? Also so eine Art selbstbestimmtes Lernen, ganzheitliches Lernen?

S: Was soll da passen? Hm.

I: eLearning-Praktiken.

S: Hm. {eLearning>VertiefungDurchelLearning}Da fällt mir auch eigentlich nur ein, dass alle Informationen eben schon beisammen sind, ja, und man sich nur mehr heraussuchen, oder durchklicken muss, Übungen, in dem Sinn, waren keine online, vielleicht kann man die ergänzen. Dann würde ein bisschen eine Interaktivität gefördert.{/eLearning>VertiefungDurchelLearning}

I: Welche Art Übungen?

{eLearning>VertiefungDurchelLearning}S: Vielleicht so ein kleines Mini-Quiz? Ob man den Text halt dann verstanden hat, den man gerade gelesen hat. Weil, es ist doch so...

I: Also, zu den Informationen dazu passend.

S: Mhm. So einfach nur zwei, drei kleine Fragen. Können ja

Multiple-Choice-Tests sein oder so. Aber es ist einfach so, dass man einen langen Text einfach überfliegt, wenn man mehrere Fächer hat, und man eigentlich schon an die nächste Abgabe irgendwie denkt. Und, vielleicht liest man ihn dann intensiver, wenn man weiß, es kommen dann noch Fragen, das sollte man noch richtig beantworten.{/eLearning>VertiefungDurchelLearning}
{eLearning>VertiefungDurchelLearning}Weiß nicht, wie man es sonst noch machen könnte. Oder einfach, kürzer und prägnanter zusammengefasst, das Ganze, in PowerPoint oder einem ähnlichen Programm, wo man wirklich nur die prägnanten Informationen in Stichworten hat. Und, auf jeden Fall würde ich absehen von sehr langen Texten. Die Zeit, oder das Interesse haben die wenigsten, dass sie wirklich dann einen mehrseitigen Text durchlesen, ja.{/eLearning>VertiefungDurchelLearning}

I: Und im Bezug auf so ganzheitliches Lernen? So, diese Interaktion?

S: Also, was es da noch bedarf, oder?

I: Ich wollte nur fragen, ob dir irgendetwas einfällt? Ob du irgendetwas förderlich findest für dich? Ob du irgendeine eLearning-Aktivität, irgendeine eLearning-Praktik besonders geeignet findest für die Unterstützung von derartigem Lernen?

S: Mhm.

I: Also eigentlich, deine Meinung dazu.

S: Ja, also, wir haben in der Schule, im Fach Geographie, selber so Quiz-Fragen erstellen können, die dann die anderen wieder beantworten haben müssen. Und umgekehrt war das selber von den anderen dann Quiz-Fragen zum Thema bekommen, das war ganz interessant. Zum einen muss man sich mit einem Thema ein bisschen auseinandersetzen, damit man eine Frage stellen kann und eben dann, die anderen Fragen beantworten, das waren meistens entweder so Bilder und: "Wo befinde ich mich auf diesem Bild?" und so, oder eine Landkarte ohne Namen und man hat dann sagen müssen, wo man gerade ist oder irgendwie so. Hauptsächlich eben, das Visuelle ein bisschen mit dem Nachlesen kombinieren und, es hat dafür, für richtige Beantwortung der Frage eben Punkte

gegeben, und die sind dann in die Note eingeflossen. Also, es war immer so ein kleines Mini-Quiz, nach der Lehrveranstaltung, könnte ich mir ganz gut vorstellen. Was nur ein paar Minuten dauert, aber ein paar Minuten eben dann Reflexion des Gelernten wären.

I: Im Bezug auf Kommunikationsförderung?

S: Kommunikationsfördernd ist so etwas dann nicht. Es ist eher... naja, außer man macht sich die Antworten und Fragen aus mit den anderen Kollegen, aber... es ist halt dann eher so, dass man über verschiedene Theorien hört, wo man sich noch nichts darunter vorstellen kann, und das eben dann noch einmal nachliest vielleicht, um die Frage dann eben richtig zu beantworten. Es ist gleichzeitig ein bisschen eine Testvorbereitung, sollte am Schluss noch ein Test stattfinden. Ob es kommunikativer wird dadurch?

I: Oder, kannst du dir irgendwelche Aktivitäten vorstellen oder würdest du dir irgendwas wünschen, findest du irgendwas förderlich für die Kommunikation in so einem Seminar, wie es zum Beispiel in dem Kommunikationsseminar war?

S: [eLearning>VertiefungDurchelLearning](#)} Vielleicht Themenvorschläge online erbringen. Also, es fällt einem, wenn man so spontan sagt: "Schlage jetzt ein Thema vor." ab und zu nichts ein. Aber wenn ich auf der Uni ein bisschen Internet surfe, kommen mir sehr viele Themen unter, die mich eigentlich interessieren, die vielleicht auch andere interessieren könnten. Wenn man die dann noch schnell verlautbaren könnte in einem Forum oder so, ich meine, ein Forum hat es gegeben, und das praktisch so als Hausübung zu machen, dass man Themenvorschläge macht, dann wäre das sicher bei der nächsten Diskussionsrunde ein bisschen dynamischer abgelaufen, weil dann würde man nicht krampfhaft wieder überlegen: "Welches Thema sollten wir jetzt diskutieren." [eLearning>VertiefungDurchelLearning](#)}

I: Also, das würde dann ein bisschen die Verkrampfung in der Präsenzeinheit auch nehmen, glaubst du. Wie hat sich die Seminarnote zusammengesetzt in diesem Seminar?

S: Das war eine Seminararbeit großteils, glaube ich, und die Mitarbeit, Anwesenheit, im Generellen war, glaube ich, auch ein

Beurteilungskriterium. Sonst fällt mir gerade nichts ein, was noch zu machen gewesen wäre.

I: Und wie wurde der Bewertungsmodus von dir empfunden?

S: Naja, man hat sich ja am Schluss selber bewerten können, das war ganz interessant eigentlich.

[{Gestaltung>EntwicklungsfoerderndeEvaluation}](#)} Und, ich finde den Bewertungsmodus eigentlich ganz gut, weil, er hat in dem Fall das gehalten, was er versprochen hat. Durch Mitarbeit und so hat man sich einfach die Note verbessern können. Das ist einem in der Schule zwar auch immer versprochen worden, aber es hat bei mir irgendwie keine Auswirkungen gehabt, so auf ... Das war ganz angenehm zu sehen, dass es doch funktioniert, wenn man sich wo einbringt, dass es auch einen Vorteil ergibt. [{/Gestaltung>EntwicklungsfoerderndeEvaluation}](#)}

I: Du hast gesagt, Selbstevaluation hat es gegeben, und, dass es interessant war.

S: Ja, doch. [{Gestaltung>EntwicklungsfoerderndeEvaluation}](#)} Einfach die Kriterien, und, ich weiß jetzt nicht mehr genau, welche Kriterien es gab, aber zur Seminararbeit Aufwand und welche Note würde ich mir selbst geben und so. Und da so nachzudenken darüber, ja, so wirklich lange bin ich jetzt nicht an der Seminararbeit gesessen, also von dem her, hmmm, aber andererseits hat man sich in der Einheit selbst öfter dafür mehr eingebracht. Habe ich schon ganz interessant gefunden, einmal da zusehen, wie beurteilt man einen Menschen, oder: "Wie beurteilt man sich selber?" und man weiß wenigstens: "Ja, wieviel Zeit habe ich aufgebracht für das Ganze?" und die Intensität. Und ich habe es dann eben auch interessant gefunden, wie schwer es eigentlich sein muss, jemand anderen zu beurteilen, wo man nicht dazu sieht, wieviele Fächer hat der nebenbei zu machen und so und, also wenn ich jetzt nur das Endprodukt seiner Arbeit sehe, nämlich die Seminararbeit, und dann kann die eben, ja, eben weniger umfangreich sein. Und das heißt ja nicht, dass sich der Student da aber nicht bemüht hat, sondern vielleicht einfach keine Zeit gehabt hat. Aber das sehe ich ja nicht dazu, also es ist immer sehr schwierig eine Note zu finden. Von dem her habe ich interessant gefunden, sich selbst, oder überhaupt einmal selber zu benoten. Ich

habe dann auch mit einem anderen Kollegen, eben dem I., durchbesprochen, was sich er so gegeben hat und das war schon ganz interessant, wie man sich gegenseitig dann auch sieht. **{Gestaltung>EntwicklungsfoerderungEvaluation}**

{Gestaltung>EntwicklungsfoerderungEvaluation}: Also, ihr habt dann besprochen, wie ihr euch selbst bewertet habt.

S: Ja, genau, und, wie wir glauben, vom anderen auch, wieviel Aufwand wir betrieben haben und so. **{Gestaltung>EntwicklungsfoerderungEvaluation}**

I: Und welche Erfahrungen für dich konnten aus der Möglichkeit des schriftlichen Feedbacks, der schriftlichen Reflexion und des offenen Feedbacks gemacht werden?

S: Welche Erfahrung?

I: Ja, welche Erfahrung du daraus... oder hast du, hat dir das irgendwelche Erfahrungen gebracht, hatte es Erfahrungswert für dich?

S: **{eLearning>LernenDurchPersoenlicheReflexion}** Die Reflexion selber... war halt ein Lerneffekt und ein Wiederholungseffekt. Richtig Erfahrung, ja, einfach noch einmal darüber nachzudenken aus einer gewissen Distanz. Man hat da halt nicht gleich nach dem Seminar posten dürfen, sondern hat, ich weiß nicht ob es einer oder ein paar Tage waren, verstreichen lassen sollen, praktisch eine Nacht darüber schlafen, und die Emotionen waren dann schon aus einer gewissen Distanz betrachtet. Und ich habe halt dann für mich gesehen, wenn ich nach ein, zwei Tagen reflektiere, die Sachen schon teilweise ganz anders sehe, als ich sie während der Diskussion, die teilweise recht witzig ausgefallen ist, gesehen habe. Ja, von dem her habe ich mir es dann teilweise angewöhnt, wenn ich mit wem gestritten habe, bevor ich das letzte Wort sage, da einfach noch einmal eine Nacht darüber zu schlafen und, wenn ich es am nächsten Tag noch immer so sehe, kann ich ihm ja noch die Meinung geigen oder irgendetwas, wenn ich gestritten habe, aber die Erfahrung selbst zeigt, dass am nächsten Tag die Emotion einfach schon deutlich abgekühlt hat und ja. **{eLearning>LernenDurchPersoenlicheReflexion}**

I: Und, wie hast du... Du hast gesagt, ihr habt ein Forum gehabt. Ist das benutzt worden? Für so etwas wie Feedback oder?

S: Nein, wir haben uns... **{eLearning>FeedbackUndEntwicklung}** Im Forum, glaube ich, hat es nur zwei Beiträge gegeben. Der eine war eben, die Lehrveranstaltung war über Weihnachten einmal und, ob dann die Lehrveranstaltung stattfindet. Weil es alle drei Wochen einmal war und das mit dem Termin nicht so ganz klar war. Und das andere war, ob wir nach der Lehrveranstaltung, also nach der letzten Einheit, alle gemeinsam auf ein Bier gehen. Also, das waren die zwei Beiträge. Aber, ja, ich habe nicht das Gefühl gehabt, dass sehr viele Leute reinschauen in das Forum. **{eLearning>FeedbackUndEntwicklung}**

I: Und warum, glaubst du, haben so wenig Leute in das Forum geschaut?

S: **{eLearning>FeedbackUndEntwicklung}** Ich glaube, die meisten Menschen haben einfach einmal geschaut, dass sie ihre Sachen erledigen, die erledigt werden müssen. Und solange keine Fragen aufgetaucht sind, haben sie nicht hineingeschaut. Vielleicht so... ja, vielleicht waren es einfach nur ... Man hat ja daneben, wenn man auf Forum geklickt hat, eh gesehen, wie viele neue Beiträge und so das waren. Und zum anderen waren es dann teilweise doch eher persönliche Fragen. Wenn wer im Forum etwas gefragt hat, ist die Frage meistens direkt an die Lehrperson gegangen. Also, nicht im Kommunikationsseminar jetzt, aber generell: Es ist halt so, dass die Frage meistens an die Lehrperson geht, und da können mir die anderen Kollegen nicht recht viel weiterhelfen. Meistens ist das Forum in solchen Lehrveranstaltungen etwas, das genutzt wird, um entweder selber zu fragen oder, wenn man keine Fragen hat, wird es halt gemieden. Etwas anderes ist es im TUWIS, wo sehr allgemeine Fragen gefragt werden. Aber bei dieser Lehrveranstaltung waren so spezielle Fragen, dass es, glaube ich, deshalb gemieden worden ist. **{eLearning>FeedbackUndEntwicklung}**

I: Okey, weil es eher Fragen waren, die an die Lehrperson gerichtet waren und nicht jetzt an die Teilnehmer generell des Kommunikationsseminars.

S: Mhm. Genau. Die wurden dann eh im Kommunikationsseminar besprochen.

I: Welche Formen von Evaluation findest du für dich persönlich förderlich? Also so wie Peer-Evaluation, also dass man quasi von Studienkolleginnen oder -kollegen bewertet wird, oder Tutor-Evaluation, Tutorinnen-Evaluation, Evaluation durch eine Lehrperson, oder Selbstevaluation?

S: Die Peer-Evaluation ist jetzt die von einer ganzen Gruppe, oder?

I: Also von einer Gruppe, das ist da nicht festgelegt.

S: {Gestaltung>EntwicklungsfoerderndeEvaluation}Also ich finde die Selbstevaluation und die Evaluation von einer Einzelperson am besten, weil, eine Gruppe hat zwar verschiedene Meinungen und es würden verschiedene Meinungen zusammenkommen, aber im Prinzip geschrieben wird meistens nur das, das sich jeder so ein bisschen denkt und es kommt dann so eine Durchschnitts-, wie soll ich sagen, -reflexion heraus. Während, wenn es eine Einzelperson gibt, oder mehrere Einzelpersonen, dann hat das einfach mehr persönliche Note. Also das ist mir aufgefallen, wenn ich ein Thema angesprochen habe und dann hat die Frau M. einzelne Personen gefragt: "Wie hat dir das gefallen?" oder "Was sagst du dazu?" Dann hat ihr ein jeder irgendwie etwas anderes dazu gesagt. Bei der Peer-Evaluation zur Seminararbeit ist eben das rausgekommen, das ich mir gedacht habe, das würde ein jeder sagen. Also so eher, einzeln. Ich meine, es ist beides produktiv. Weil, man will eigentlich eh ein bisschen wissen, was denkt ein jeder, und das ist halt die Gruppenevaluation, aber für mich persönlich ist eben interessant, wie ich auf die Einzelpersonen auch gewirkt habe. {Gestaltung>EntwicklungsfoerderndeEvaluation} Ja.

I: Und kannst du dir vorstellen, dass das online erarbeitet wird, so eine Evaluation? Also, in einem Wiki oder?

S: {eLearning>Evaluation}Ja, das glaube ich schon, dass das funktionieren könnte. Es ist ja oft auch im Skype zustande gekommen einfach, also, die Seminararbeit ist auch nicht immer bei persönlicher Anwesenheit geschrieben worden, sondern, ja, dann hat eben jeder wieder seinen Teil weitergeschrieben, und das im

Skype hin- und herkopiert und ergänzt. Also, ich glaube schon, dass eine Online-Plattform dazu ausreichend flexibel ist. {eLearning>Evaluation}

I: Also, dass man quasi mehrere Möglichkeiten hat, um da so Evaluationen, zum Beispiel auch so Weblogs führen, oder Foren für Gruppenfeedback, also das kannst du dir vorstellen?

S: {eLearning>FeedbackUndEntwicklung}Ja, sicher. Weil, das auch dann bei gewissen Punkten wieder eine Diskussion zulässt. Gerade Forum ist so etwas, da entsteht schnell einmal eine Diskussion. "Nein, da stimme ich nicht ganz zu. Ich habe das so gesehen." und so, lässt neue Sichtweisen zu. Das mag zwar bei der Gruppe, wenn man sich wirklich zusammensetzt, auch möglich sein, aber es ist irgendwie, es ist nicht so festgehalten, wie in schriftlicher Form, und man überlegt sich nicht so genau, was man sagt, wie wenn man schreibt eben. Also, Forum ist da sicher eine gute Sache, oder eben ein Wiki, wo man sich gegenseitig immer wieder ergänzen kann, ja. {eLearning>FeedbackUndEntwicklung}

I: Also, das findest du förderlich jetzt für die Diskussion nachher...

S: Mhm. Weil mehr Aspekte eingebracht werden können. Glaube ich schon.

I: Und welche Formen der Evaluation bevorzugst du für deine Leistungsbeurteilung?

S: Hmm. {Gestaltung>Leistungsbeurteilung}Einerseits durch die Lehrperson, und andererseits, dass ich darauf vielleicht noch einmal antworten könnte. So auf die Art, eine Selbstevaluation noch einmal, also, wenn jetzt die Lehrperson sagt, ja, keine Ahnung, da und dort fehlt etwas und so, und dann kann ich vielleicht antworten: "Ja, genau die Abgabezeit war gerade wieder eine totale Prüfungs-Stress-Zeit. Wenn ich diesen Teil der Seminararbeit noch ein, zwei Wochen später abgeben könnte." was im Falle dieses Seminars ja funktioniert hat, ja. Dadurch werden beide Seiten, sage ich jetzt einmal, zufriedener gestellt, weil am Schluss gibt man doch die fertige Arbeit ab, aber nur deshalb, weil man eine gewisse Toleranz auch hat und die Lehrperson bekommt eine Resonanz, warum es jetzt nicht ganz so funktioniert (orig.: hingehaut) hat, und kann ein

bisschen Nachsicht walten lassen. *{Gestaltung>Leistungsbeurteilung}*

I: Also, eine Kombination, wenn ich das so richtig verstanden habe, zwischen einer eigenen und einer Lehrperson-Bewertung. (S: Genau. Mhm.) Und Peer-Evaluation oder eben von einzelnen Gruppenmitgliedern?

S: Ist, ahm, gerade bei Studenten, glaube ich, immer positiv über den anderen. Also, man ist da selten so, dass man über den anderen richtig etwas schlechtes schreibt.

{Gestaltung>Leistungsbeurteilung} I: Also, für so Feedback im Prozess findest du es sehr förderlich (S: Ja.) und bei Leistungsbeurteilung würdest du eher vorziehen, dass die Lehrperson und du selbst über...

S: Es ist die ehrlichere Note. Die bessere kommt zustande, wenn meine Studienkollegen beurteilen, weil sie einfach kolanter urteilen. *{Gestaltung>Leistungsbeurteilung}*

I: Und wie hast du das Zusammenwirken von eLearning einerseits und Präsenzeinheiten empfunden?

S: *{Gestaltung>RightBlend}* Das Zusammenwirken war in dem Sinn nur die Reflexion am Anfang von der Stunde und eben die Arbeitsaufgaben auf der Online-Plattform. Ja, es war eine gute Ergänzung, weil die Frau M. hat ja immer alle Informationen mitgebracht, die sie gebraucht hat für die Stunden dann. Also, sie hat die Reflexionen ausgedrückt, hat auch kurz darüber gesprochen und, das war eigentlich ein, für die erste Stunde ein wichtiger Teil, und man hat jetzt keine Unterlagen irgendwie mitnehmen müssen in die Lehrveranstaltung, weil man eh alles online gefunden hat. Das hat das Ganze ein bisschen bequemer gemacht, weil, wenn ich jedes Mal den Pack von Skriptum mitnehmen hätte müssen, wenn ich das bei jeder Lehrveranstaltung machen müsste, wäre ich da schon ein bisschen nicht so erfreut, weil das einfach nicht angenehm ist. Und so hat man praktisch einfach so hingehen können in das Kommunikationsseminar, ja und mitmachen halt, und dann zu Hause erst nachlesen, was man zu Hause zu erledigen hat. Von dem her war es eine gute Ergänzung, weil es sehr viel Arbeit,

Organisationsarbeit weggenommen hat. Das hat es um einiges leichter gemacht. *{Gestaltung>RightBlend}*

{eLearnings>Qualifikationskriterien} I: Also, die eLearning-Plattform war vor allem für die Organisation sehr wertvoll, weil dadurch, dass so viel online war

S: Man nicht mehr selbst organisieren musste

I: du sehr offen reingehen konntest (S: Genau.) oder sehr relaxed, sage ich jetzt einmal. *{eLearning>Qualifikationskriterien}*

S: *{Gestaltung>RightBlend}* Ja, man hat nicht ständig mitschreiben müssen oder mitdenken, man hat nicht, wie in manchen Lehrveranstaltungen, den Kalender ständig gebraucht oder so. Die Plattform war halt da und da ist alles nötige draufgestanden. Auf das hat man sich eigentlich verlassen können. Und wenn nicht, hat man eine Frage stellen können, so im Forum, oder direkt per e-Mail, und dann, ja war das eigentlich im Seminar selbst, dass man wirklich nur auf die Kommunikation bedacht war. *{Gestaltung>RightBlend}*

I: Also, man hat sich gut fokussieren können auf das Kommunizieren dann da so.

S: Das auf jeden Fall, ja.

I: Wie könnte deiner Meinung nach so eine Art Erfahrungslernen, wie du es erleben konntest im Seminar, möglicherweise für dich noch intensiviert werden?

S: Also, Erfahrungslernen jetzt, abhängig von der Lebenseinstellung. Ich gehe prinzipiell mit einer Einstellung durch das Leben, dass ich, ja, in jedem Moment eine neue Erfahrung gewinne, was mich eigentlich prägt und mich als Mensch verändert. Also, Menschen, die irgendwie so, ja man kann eigentlich nur die Einstellung ändern, glaube ich, fällt mir jetzt nicht wirklich etwas anderes ein. Jemand, der glaubt, schon alles zu wissen und mit einer Ignoranz durch die Welt geht, wird auch wesentlich weniger Erfahrung auf sammeln können. Ich glaube, dass wir nur die Summe unserer Erfahrungen sind und alleine die Art, wie ich auf Menschen

zugehe oder mich durch die Welt bewege, ist geprägt dadurch, ob ich meiner Umwelt gegenüber aufmerksam bin oder nicht, und, ja, wie soll ich sagen. Ich meine, der einfach das nicht so macht, also, mit offenen Augen durch die Welt geht, der wird nicht Erfahrung sammeln können, glaube ich. Das ist einer, der glaubt, er weiß schon alles. Aber ich könnte es jetzt nicht irgendwie so in einem schlaun Satz formulieren.

I: Also, wenn man mit Offenheit durch das Leben geht, dann, glaubst du, kann man mehr Erfahrung schöpfen.

S: Ja. Es ist zum Beispiel bei mir so, wenn ich zur Uni fahre, dann beobachte ich die Menschen ganz gerne, wie sie sich verhalten in der U-Bahn oder auf dem Weg zur U-Bahn. Und die, die Art, wie sich die Menschen verhalten, sind für mich auch wieder Erfahrungen, weil, ich frage mich, würde ich mich in dessen oder deren Situation genauso verhalten. Oder, der hat einen Stress, würde ich vielleicht in Zukunft, wenn ich einen wichtigen Termin hätte, einfach zehn Minuten vorher losfahren und so. Oder einfach, was gewisse Menschen dann in der U-Bahn machen, was lesen sie, oder hören sie Musik oder so und wie sich manche Menschen untereinander gegenüber verhalten. Also, wenn zwei Menschen nebeneinander sitzen, ob die jetzt reden miteinander, die können mich entweder prägen, wenn ich dafür offen bin, oder, wenn mich das jetzt nicht interessiert, wie andere Menschen sich verhalten, werde ich aus meiner Umwelt nicht schlau, also ich werde keine Erfahrung sammeln können. Wenn ich mir jetzt zum Beispiel mir einfach nur Kopfhörer reingebe und die Augen zumache und mich so durch den Tag bewege, dann werde ich von anderen Menschen niemals etwas lernen können. Ich meine, ich sage jetzt nicht, dass immer alles nur gut ist, die Erfahrung, die man sieht, aber das macht ja nichts. Das kann man ja dann urteilen: "Ist Stress eine gute Erfahrung?" oder, wenn jetzt wieder irgendein Choleriker herumschreit, oder, wenn ich den Karlsplatz entlang gehe und da sind recht viele Drogensüchtige, wo ich mich dann fragen muss: "Wie kommt man zu solch einem Schicksal?" und richtig ist vielleicht auch, dass man nicht einfach abwertend sagt: "Ja, Drogensüchtiger, ist eh selber schuld." sondern, vielleicht hätte man, wenn man genau dieselben Erfahrungen macht, genau dieselben Erfahrungen gemacht. Und es ist halt wichtig, dass man da irgendwie offen ist.

I: Wie könnte man möglicherweise so eine Atmosphäre, wie du sie in diesem Kommunikationsseminar erlebt hast, du hast ja ganz am Anfang gesagt, dass eine warme Atmosphäre geherrscht hat (S: Ja.), dass man die vielleicht verstärken kann, oder intensivieren kann, oder könnte, in so einem Seminar, im Rahmen eines Kurses, eines Seminars?

S: Ich glaube, das war im Kommunikationsseminar nur deshalb möglich, oder deshalb vielleicht möglich, weil es vorrangig oder nach außen keinen eigentlichen Inhalt gegeben hat, den man lernen muss und dann wiedergeben muss, sondern, die Kommunikation ist wirklich im Mittelpunkt gestanden. Wie könnte man das in anderen Lehrveranstaltungen...?

{Gestaltung>MöglichkeitenDerVertiefungVonSignifikantemLernen}

Ich würde sagen, einfach immer den Dialog suchen. /

Gestaltung>MöglichkeitenDerVertiefungVonSignifikantemLernen}

{Gestaltung>BedingungenFürEngagement} Die Meinung erfragen,

also selbst, wenn es ein Frontalvortrag ist, ab und zu fragen: "Ja, was hältst du davon?" oder, also, wenn ich jetzt als Lehrperson dort stehe, dann immer fragen: "Was hältst du davon?" Und dann einen wiederum anderen fragen: "Was sagst du zu dem, was er gesagt hat?" Also, immer die Menschen miteinbeziehen. Aber niemals als Verurteilung. Eben auch, wie ich vorher gesagt habe, beim Beispiel "Durch das Leben gehen, andere Leute beobachten" Eben nicht verurteilen, sondern überlegen, ja: "Wären wir nicht selber genauso, wenn wir dieselben Erfahrungen gemacht hätten?" Wenn man wen verurteilt in einer Gruppe, dann ist, glaube ich, bei den meisten Menschen der Drang sehr groß, einfach dann nichts mehr zu sagen, weil es einfach peinlich ist. Manchmal sagt man wie aus der Pistole geschossen etwas, wo man zuerst nicht darüber nachgedacht hat, einfach der Impuls, und kommt nachher drauf: Das war blöd, was ich gesagt habe und jeder lacht mich jetzt aus und ich denk da irgendwie so... und, solange man das kann, einfach impulsiv etwas antworten, wird eine lockere Stimmung da sein. Solange man sagt: "Ja, das ist auch eine Meinung, aber es könnte auch so sein." anstatt "Nein, das ist ein kompletter Blödsinn." Also, dem Ganzen einfach immer positiv nachhelfen. Wenn jemand aus der Pistole geschossen antwortet, kann man ja nachhelfen und fragen: "Ja, was könnte noch kommen?" So irgendwie, einfach weiter nachfragen, eben mit dieser Methode des aktiven Zuhörens vielleicht. /

Gestaltung>BedingungenFuerEngagement)

{Gestaltung>MoeglichkeitenDerVertiefungVonSignifikantemLernen}): Also, dass man dieses aktive Zuhören verstärkt fördert.

S: Ja, auf jeden Fall. Also, ich glaube, dass das selbst bei einer kurzen Frage in das Publikum dann noch einmal ein bisschen helfen kann. Einfach, das Bejahen ein bisschen, das er gesagt hat, auch wenn es vielleicht wirklich komplett daneben gehauen war, aber/{ Gestaltung>MoeglichkeitenDerVertiefungVonSignifikantemLernen}

I: Glaubst du, dass das eine gewisse Lernerfahrung auch fördert? Also, zum Beispiel eine eher ganzheitliche? Zum Beispiel Gefühle neben kognitiven Inhalten auch...

S: Es ist ein positiver Verstärker, glaube ich. {Gestaltung>BedingungenFuerEngagement})Also, wenn man das Gefühl hat, man hat recht, oder man wird wieder einbezogen, also, was man sich gerade dabei gedacht hat, war nicht kompletter Blödsinn, dann glaube ich, dass man eben positiver mitdenkt, also, wenn ich jetzt von meiner Schulerfahrung ausgehe und öfter, wenn ich etwas gesagt habe, und dann bin ich vom Lehrer vollkommen zur Sau gemacht worden, dann hat mich das Mitdenken einfach nicht mehr interessiert. Dann war für mich einfach die Stunde vorbei und ich habe nur mehr auf die Pause gewartet. Wenn ich jetzt aber etwas sagen hab dürfen, und ich habe gewusst, es war nicht ganz richtig, aber der Lehrer hat gesagt: "Ja. Ja, so kann man das auch sehen. Und wie könnte es noch weiter gehen, R.?", dann könnte man sich ja auf einen kleinen, kurzen Dialog einlassen, wenn er nur eine Minute dauert, aber: Man denkt dann intensiver darüber nach, als wenn man einfach etwas sagt, es ist komplett falsch, kompletter Blödsinn, dann denke ich auch nicht mehr weiter darüber nach irgendwie-{Gestaltung>BedingungenFuerEngagement}) Da fühlt man sich ein bisschen angegriffen, vor allem in der Gruppe, in einer Klassendynamik ist es doch... Wenn man jetzt auf Lehrer und Schule, auf das Beispiel eingehen, dann ist es ja meistens so, dass wir Oberstufe unterrichten werden, oder halt Hauptschüler, oder irgend so in der Altersklasse, in der man pubertär ist, und da ist es sehr wichtig, was der andere von einem denkt. Meistens, in einer Gruppe, denke ich mir einmal. Wenn man da etwas falsches sagt, ist das unangenehm, aber wenn man einen positiven

Verstärker hat, weil man merkt, ja, der Lehrer findet das gut, oder vielleicht, die Mitschüler finden das gut, was ich gerade gesagt habe, dann wird einem das Fach einfach mehr Spass machen.

{Gestaltung>BedingungenFuerEngagement})Mir haben die Fächer immer mehr Spass gemacht, wo ich gewusst habe, der Lehrer hält zu mir, wenn ich etwas sage, und dadurch kann die lockere Atmosphäre sicher gestärkt werden, wenn man.../{ Gestaltung>BedingungenFuerEngagement)}

{Gestaltung>BedingungenFuerEngagement}): Habe ich das so richtig verstanden: Wenn das akzeptiert wird, was da gesagt wird, zum Beispiel.

S: Ja. Wenn man akzeptiert wird, dass man da eben eine Meinung oder sich Gedanken darüber macht. Und, es muss ja natürlich jetzt nicht richtig sein. Aber es muss zuerst einmal halt das Mitdenken gefördert werden. {Gestaltung>BedingungenFuerEngagement)}

I: Das ist wichtig, okay.

S: Ja.

{Gestaltung>BedingungenFuerEngagement}): Und wenn wir jetzt wieder auf die universitäre (S: Ja.)...

S: Ist es vielleicht ähnlich, aber es ist mit dem Druck von der Gruppe weniger groß. {Gestaltung>BedingungenFuerEngagement}) Zum einen sind wir, die meisten dann schon erwachsen, zum anderen nicht mehr so, eben, pubertierend, und zum dritten kennen wir viele Kollegen nicht. Deshalb ist uns die Meinung der anderen vielleicht auch nicht mehr ganz so wichtig, wie in einer Klasse, die man vielleicht noch vier Jahre besucht, und die Kameraden noch vier Jahre hat. Aber ich glaube, dass man es so trotzdem auch verstärken könnte. {Gestaltung>BedingungenFuerEngagement})Also, ganz witzig, beim Fach, eben "Theoretische Informatik für Lehramt Informatik", ist es ja auch so, wenn ich komplett einen Verhau sage eigentlich bei der Tafelmeldung, hat dann Professor P. auch schon mal weitergeholfen, so auf die Art: "Ja nein, das war nicht ganz richtig, aber Sie können das schon und probieren sie es trotzdem." Dann stehe ich nicht so komplett auf der Leitung, als wenn er sagt: "Kompletter Blödsinn." und "Kannst du das nicht?" und dann schaue

ich in den Raum und dann schauen mich, starren mich so viele Augen an irgendwie auf einmal, waren zwar vorher wahrscheinlich genau so viel, aber irgendwie kommt man sich dann einfach auf komplett verlorenem Posten vor. Es ist einfach unangenehmer und es hilft sicher der Atmosphäre, wenn man ein bisschen eine Bestätigung findet bei der ersten Antwort oder Gegenfrage, was auch immer. Also Akzeptanz ist glaube ich immer ganz wichtig, dass man eine Wohlfühl-Atmosphäre kreiert. **{Gestaltung>BedingungenFürEngagement}** Auch wenn es leider nicht immer richtig ist, also, vom ... aber man tut sich sicher leichter, wieder etwas zu sagen oder zu probieren, als zu sagen, ... glaubt, dass es nicht viel ausmacht, wenn man es jetzt verhaut.

I: Und, wenn man jetzt, glaubst du, dass gewisse Bereiche so eines Erfahrungslernens, oder eben so eines Klimas der Akzeptanz möglicherweise auch per eLearning oder mit Hilfe, oder durch Unterstützung von eLearning-Aktivitäten gefördert werden können?

S: Hm. Schwer zu sagen, ob man Akzeptanz online irgendwie rüberbringen kann. Ich glaube aber, **{eLearning>VertiefungDurcheLearning}** eLearning generell bietet eh mehr die Möglichkeit, dass man schnell einmal eine Frage stellt, weil schreiben, wie gesagt, leichter ist, als zu sagen. **{eLearning>VertiefungDurcheLearning}**

I: Also dadurch, dass man Fragen stellt...

S: **{eLearning>VertiefungDurcheLearning}** Zum Beispiel in einem Forum oder einem Chat oder einem WIKI kann man ja, also, es ist einfach anonym, wenn man online, auch wenn der Name dabei steht, aber es ist einfach eine Spur anonym, man sieht sich nicht gegenseitig, wenn man da irgendetwas schreibt und dadurch ist es ... ein bisschen weniger beengend, die Atmosphäre. **{eLearning>VertiefungDurcheLearning}**

I: Dass man quasi, wenn ich das so richtig verstanden habe, sich mehr Zeit nehmen kann dafür, dass man, also das hast du vorher schon gesagt, das man findet, dass man da reinschreiben kann. Und diese Atmosphäre ist dann weniger beengt. (S: Ja.) Und dadurch kann man dann gezielter möglicherweise, wenn ich das so richtig verstanden habe, schreiben, was man empfindet. Habe ich

das so richtig verstanden?

S: Ja, so in etwa kann man das sagen.

I: Und, inwieweit würdest du so einen Kurs, wie zum Beispiel das Kommunikationsseminar, online einrichten? Also, welche Elemente findest du besonders geeignet für so eine...

S: Ahm.

{Gestaltung>ZusammenstellungVonELearningKomponenten} Die Reflexion ist sicher eben gut. Und, die weiterführenden Informationen. **{Gestaltung>ZusammenstellungVonELearningKomponenten}** Beim

Kommunikationsseminar ist es schwierig, weil ja nicht sehr viel, ja, Inhalt im klassischen Sinn wird ja nicht so stark vermittelt, wie zum Beispiel in einer Mathematik-Lehrveranstaltung oder so. Was weiß ich, also... Was könnten wir machen? Na, fällt mir jetzt gerade nichts ein, ehrlich gesagt.

I: Also, Reflexionen hast du gesagt und

S: Ja, die Plattform so passt ja eigentlich eh

I: Und weiterführende Links

S: **{Gestaltung>Raum}** Ja, ich würde die Seite ein wenig entschlacken, damit sie nicht so unübersichtlich ist. **{Gestaltung>Raum}** aber, vielleicht würde ich es ein bisschen wie ein... dadurch, dass es eben ein sehr persönliches Seminar ist, das Kommunikationsseminar, mal sanft anfragen, ob jeder User so ein Foto von sich hochladen könnte und, so auf die Art, im Kleinformat so eine Social Networking Site macht. So ein bisschen die Hobbies und so, und so steckbriefartig, dass sich jeder User ein bisschen selbst beschreibt. So kann sich dann zu Hause, privat, ein jeder ein wenig durchklicken und schauen: "Ja, witzig, der?" und so. So hat man im Kommunikationsseminar selber dann, oder, dass man danach noch auf ein Bier geht, ein paar Informationen in der Hand, dass man sagt: "Ja, du hast das Buch auch gelesen?" oder so, oder "Du bist auch ein Filmfan?" und "Was ist leicht dein Lieblingsfilm?" und so. Vielleicht das ein bisschen noch machen, dann kann man das persönlich ein bisschen fördern. **{Gestaltung>Raum}**

Gestaltung>Raum Aber, vom lerntechnischen her fällt mir jetzt leider nichts ein.

I: Also, wenn man so eine Art, auf Basis so Social Networking mäßig einrichtet, dann kann man deiner Meinung nach diese persönliche Ebene vielleicht ein bisschen mehr fördern.

S: Mhm.

I: Welche eLearning Elemente könnten absolut nicht auf so einer Webplattform verwirklicht werden? Oder, welche Elemente eines solchen Kurses könnten nicht online verwirklicht werden?

S: Im Kommunikationsseminar jetzt?

I: Mhm.

S: Ja, da fällt mir jetzt nicht wirklich etwas ein.

I: Kannst du dir vorstellen, dass es das Kommunikationsseminar als reinen Online-Kurs gibt?

S: Ach so, das bestimmt nicht. Ich habe jetzt eher so gedacht, was gehört nicht auf die Plattform. Ja, ich würde eher... Nein, also ohne Treffen funktioniert das ganze Seminar natürlich nicht.

eLearning>NichtRealisierbarDurchELearning Die Site selber ist ja nur peripher, das kann genauso gut eine einzelne Seite sein, wo alle möglichen Informationen draufstehen. Wegen dem wird das Kommunikationsseminar, also das Zusammensitzen, nicht schlechter funktionieren, glaube ich, oder nicht so viel schlechter. Umgekehrt funktioniert es natürlich gar nicht. **eLearning>NichtRealisierbarDurchELearning**

I: Also, es funktioniert quasi nicht, wenn man sich nicht trifft.

S: Ja, genau. Ich hätte es sogar interessanter gefunden, wenn wir uns noch ein, zwei Mal öfter getroffen hätte. Also, ich hätte kein Problem damit gehabt, wenn es öfter gewesen wäre. Oder für die Seminararbeit vielleicht lassen oder so.

I: Ich wollte dich eh fragen: Wie viele Präsenzeinheiten würdest du

vorschlagen?

S: **(Gestaltung>Zeit)** Ich glaube, bei uns waren es drei oder vier und es könnten ruhig zweimal so viel sein. Also, fünf, sechs, ich glaube, sechs ist kein Problem. Dann alle zwei Wochen oder so.

I: Also, so regulär alle zwei Wochen. **(Gestaltung>Zeit)**

S: Ja, warum nicht. Also ich weiß, dass es manchen Kollegen am Schluss schon ein bisschen auf den Geist gegangen ist. Aber das waren auch immer diejenigen, die die ganze Zeit kein Wort gesagt haben. Und witzigerweise eben keine Migranten, sondern, das waren alles Österreicher, die mit der Sprache eigentlich keine Barriere überschreiten hätten müssen, die dann nicht kommuniziert haben. Vielleicht ist es aber auch so, dass denen noch ein, zwei Einheiten gefehlt hätten, bis sie selber ein bisschen ins Gespräch gekommen wären. Zum einen glaube ich auch, dass drei Termine, ich glaube, es waren mehr als drei Termine, zu wenig sind, dass man sich ausreichend kennenlernt, dass man locker darauf los reden kann.

Gerade für einen Informatiker, sage ich jetzt einmal, der nicht immer umsonst verschrien ist, dass es ein bisschen reserviert ist und gerne die Menschen meidet und vor dem Computer sitzt. Das fällt mir bei vielen Studentenkollegen auf, dass das wirklich so ist, dass sie nicht wirklich kommunizieren können. Und wenn, dann geht es meistens immer um Computerprogramme oder dies und jenes, die leben ja schon fast in einer eigenen Welt. So ein Kommunikationsseminar ist da gerade das richtige, um ein bisschen soziale Kontakte zu knüpfen und einmal in eine andere Welt einzutauchen. Also, ich finde es öfter besser, einfach. Und es ist verhältnismäßig zu anderen Lehrveranstaltungen wenig Aufwand gewesen. Daher ist es dann, glaube ich, nicht zu viel verlangt, wenn man da öfter anwesend ist.

I: Und in wie weit würdest du das online auch kombinieren?

S: **(Gestaltung>ZusammenstellungVonELearningKomponenten)** Ja, ich glaube, online würde ich da fast gar nichts ändern. Also, die Plattform war ausreichend für das Seminar. **(Gestaltung>ZusammenstellungVonELearningKomponenten)** Es müsste ein revolutionär neuer Ansatz kommen, dass die Plattform jetzt wirklich mehr einbezogen werden müsste, aber ja, fällt mir jetzt

nichts ein, dass, na ja, die gehört jetzt irgendwie nur mehr ergänzt oder so.

I: Und dass man gewisse Aufgaben online eher erledigen kann und dafür mehr Zeit hätte in der Präsenzeinheit? Oder, dass zum Beispiel mehr student work load online möglich ist, oder soll es eher so sein, dass es präsent eher sein sollte?

S: Also, die Online-Plattform, was ich mich an die Abgaben erinnern kann, war ja, bis auf die Seminararbeit und die Reflexionen nie recht viel zu tun, also bringt es beim Kommunikationsseminar nicht so viel, das jetzt noch auszubauen.

{Gestaltung>BedingungenNichtDirektiveGruppenprozesse} Und, wenn man jetzt sagt, ich mache wirklich mehr Einheiten, wo man Anwesenheitspflicht hat, würde ich nicht zusätzlich noch mehr Abgaben fordern über die Online-Plattform, weil, das würde dann einfach zwei Seiten, die den Aufwand steigern, und das Interesse, glaube ich, am Seminar senken, weil es dann zu sehr wieder Pflicht ist. Und das Kommunikationsseminar hat gerade das, eine lockere und spaßige Atmosphäre gemacht, weil es halt einfach: Ja, dann kommt man halt einfach mal wieder hin und trifft die Leute und tratscht ein bisschen über jenes und dieses Thema, lernt ein bisschen etwas über sich selbst. Aber wenn da jetzt wieder so viele Pflichtübungen dazukommen online, dann hat das das typische Flaire einer Muss-Veranstaltung und keiner freiwilligen Veranstaltung und ja, es würde dann einiges an Atmosphäre einbüßen, glaube ich. {Gestaltung>BedingungenNichtDirektiveGruppenprozesse}

I: Welche Aspekte einer solchen Lernerfahrung, wie du sie in diesem Seminar erleben konntest, sind deiner Meinung nach für die Lehrer/innenausbildung empfehlenswert?

S: Ja, zum Beispiel, was ich jetzt eben gesagt habe, also, was wir besprochen haben:

{Gestaltung>ThemengebieteLehrerInnenausbildung} Wie könnte man so eine Atmosphäre, wie es war, in einer Klasse erzeugen? So ist eben die gesamte Lehrveranstaltung und die Reflexion darüber wichtig, sodass eine Lehrerin eben jederzeit in der Klasse so eine Atmosphäre schaffen kann. Es gibt sicher in jeder Lehrerkarriere einmal eine Situation, dass man eine Klasse hat, wo die Klassengemeinschaft nicht so passt, irgendeine

Kommunikationsrunde kann da schon sehr viel bewirken. Und dadurch, dass es nicht unbedingt nur Aufgabe eines Lehrers ist, Information zu vermitteln, sondern zu erziehen und soziale Konflikte bisschen mitzulösen als erfahrener Mensch im Vergleich zu den Jugendlichen und den Kindern, ist so etwas sicher eine gute Konfliktlösungsart. Und der Umgang mit einer Online-Plattform, sofern es noch nicht in einer anderen Lehrveranstaltung gemacht worden ist, ist sicher auch ein Vorteil, also, ja. {/}

{Gestaltung>ThemengebieteLehrerInnenausbildung}

I: Und, so wie, am Anfang hast du gesagt, dass für dich persönlich sehr, sehr wichtig war dieser Kontakt mit anderen. Ist das auch etwas, das du für die Lehrer/innenausbildung empfehlenswert findest?

S: Von den Kollegen her?

I: Dass man Kontakte knüpfen kann in so einem Seminar.

S: Ja. Glaube ich schon, ja. Auf zweierlei Hinsicht.

{Gestaltung>ThemengebieteLehrerInnenausbildung} Also zum einen, unter Kollegen, wenn jetzt zum Beispiel eine Lehrerin in eine neue Lehrer-Gruppe dazukommt, und zum anderen vielleicht auch die erste Einheit oder so, die man unterrichtet dann. Nicht gleich darauf los unterrichten, sondern sich einmal zusammensetzen, bisschen sich vorstellen und so, ist sicherlich dann eben auch förderlich für die Atmosphäre das ganze Semester oder Jahr über, dass man eben als Schüler auch sieht: Der kommt nicht gleich herein und macht Stoff, sondern, der ist lässig, der geht auf uns ein und interessiert sich ein bisschen für uns. {/}

{Gestaltung>ThemengebieteLehrerInnenausbildung} Ja.

I: Und ist für ein Seminar in der Lehrerausbildung deiner Meinung nach auch diese gemeinsame Themenfindung interessant?

S: Ja, wieso nicht.

{Gestaltung>ThemengebieteLehrerInnenausbildung} Je nachdem, in wiefern es in der Schule möglich ist, soll dann noch später auf die Schüler auch ein bisschen eingegangen werden. Welches Thema interessiert die Schüler in diesem Fach, und eben dann mit ihnen dann an einem Thema zu arbeiten, das sie sich selber ausgesucht

haben, und da kann man das sicher auch gebrauchen, nachher. **Gestaltung> Themengebiete LehrerInnenausbildung**

I: Welche Themenkreise wären deiner Meinung nach sehr wichtig in einem Seminar zur Lehrer/innenausbildung, das in einer Art geführt wird, wie in etwa im Kommunikationsseminar?

S: Themenkreise?

Gestaltung> Foerderliche Aspekte Fuer Lehrerausbildung Ja zum Beispiel das active listening ist für einen Lehrer, glaube ich, sehr wichtig eigentlich, dass er das bei einem Schüler auch macht. Teilweise einfach auch mit Absicht, also wirklich gezielt, auch wenn es noch so aufgesetzt wirkt, dass der Schüler das Gefühl hat, dass er gehört wird. Ich habe eben die Diskussion der Leute mit Migrationshintergrund auch sehr interessant gefunden, das ist für einen Lehrer in Wien sicher auch sehr wichtig, dass er da ein bisschen ein Verständnis auch aufbringt, bei ... Nicht unbedingt seine ersten Erfahrungen selber in einer Klasse macht, sich dann eine Meinung bildet, die eigentlich fern von der Realität sein kann, also man merkt das heutzutage immer, dass viele rassistische Aussagen oder Meinungen über Ausländern nur deshalb kommen, weil sie auf Halbwahrheiten beruhen oder immer auch irgendwie so, ja, negative Erfahrungen, die sehr einseitig waren. Aber wenn man jetzt einmal, wie im Kommunikationsseminar, von der anderen Seite einmal da zusehen würde, wie geht es einem Ausländer in Österreich, dann würde man vielleicht auch mehr Verständnis für das aufbringen. **Gestaltung> Foerderliche Aspekte Fuer Lehrerausbildung**

I: Also, dieser interkulturelle Aspekt, der war da für dich auch sehr

S: Der war sehr interessant im Kommunikationsseminar, und ist sicher sehr wichtig als Lehrerin in Österreich, beziehungsweise gerade in Wien. Also, ich kenne jetzt nicht die Statistiken, aber, dass doch ein Großteil der Schüler inzwischen einen Migrationshintergrund, sollte es nicht ausser Acht gelassen werden.

I: Und vorher hast du so etwas wie Konflikt, dass so eine Atmosphäre gut wäre für Konfliktbewältigung. Wäre das auch ein so ein Thema?

S: Ja, das stimmt.

Gestaltung> Themengebiete LehrerInnenausbildung Ja, also, da wäre ich, sämtliche Themen, die für Jugendliche immer wichtig sind einmal durchdiskutiert. Also, das wäre wichtig, dass die einmal durchdiskutiert werden, dass ein Lehrer in einer Diskussion nicht vollkommen unvorbereitet ist. Zum einen sind es Probleme mit den Eltern oder Probleme mit sich selbst in der Pubertät oder mit anderen Klassenkollegen. Man ist ein bisschen überemotional und so in der Pubertät. Das führt zu vielen Streitereien, Cliquesbildung und so weiter, aber auch, ja, so eben die Kinderspieldiskussion immer wieder, ist auch für viele Jugendliche, ja, sicher nicht unwichtig. Die meisten Jungs spielen heutzutage ... Computer und fühlen sich teilweise missverstanden, weil das in den Medien doch wieder sehr ausgeschlachtet wird. Kann man ja auch eine Diskussion darüber führen.

I: Also, dass man quasi, wenn ich das so zusammenfassen darf, dass man über Problemkreise, die Jugendliche betreffen, spricht. **Gestaltung> Themengebiete LehrerInnenausbildung**

S: Ja, auf jeden Fall sehr gut Bescheid weiß, ja.

Gestaltung> Themengebiete LehrerInnenausbildung Und einmal schon eine Diskussion führen, wo man sich in die Jugendlichen einfühlen muss. **Gestaltung> Themengebiete LehrerInnenausbildung** Also, ich glaube, es bringt nichts, einen Lehrer in eine Klasse zu stellen, der kein Verständnis für die Jugend hat. Einer, der nur sein Zeug runterbetet und nicht versteht, warum Schüler da jetzt im Moment keinen Kopf haben für das, das bringt meiner Meinung nach nicht sehr viel. Ich merke es auch selber. Es gibt an der Uni absolut ungeeignete Lehrkräfte, weil die eben aus der Wirtschaft kommen und dann plötzlich an der Uni angestellt werden, damit sie einen Vortrag halten und man merkt, dass die didaktisch einfach nicht in der Lage sind, dass sie sich in einen Studenten oder Schüler hineinversetzen und die können dann meiner Meinung nach auch nichts vermitteln, weil man muss sich einfach da in die Situation hineinversetzen können, und dann einmal eine Pause zu machen, um über diverse Probleme zu reden. Ich weiß, dass das nicht in jedem Fach erwünscht ist, aber es sollte trotzdem in jedem Fach möglich sein, **Gestaltung> Bedingungen Fuer Engagement**, weil die Atmosphäre in einer Klasse kann sehr, sehr entscheidend sein, ob sich wer in einem Fach oder in einer Klasse wohlfühlt, und wenn

man sich nicht wohlfühlt, dann lernt man auch nicht so gerne. [\(Gestaltung>BedingungenFuerEngagement\)](#)

I: Wenn man sich nicht wohlfühlt, dann lernt man nicht gerne.

S: Nein. Also das ist meine Erfahrung zumindest. Also, ich weiß nicht, ob das auf jeden übertragbar ist, aber ich komme aus einer Privatschule und die, das Verhältnis zwischen den Schülern untereinander und den Lehrern und Schülern war sehr nahe. Und was ich bemerkt habe ist, dass, wenn sich wer in einer Klasse nicht wohlfühlt, weil plötzlich eine Cliquen-bildung aufgetreten ist, die den raus-mobbt, sind die Noten rapide abgesackt, weil er einfach frustriert von der Schule heimgelassen ist, seine Schultasche weggeschleudert hat und dann nichts mehr mit der Schule zu tun haben wollte. Der war froh, wenn er dann einen Fernseher anmachen konnte, rausgehen konnte spielen, oder an den Computer, oder sonst etwas, aber nur nicht wieder an diese Erfahrung gerade zurückerinnert werden. Automatisch sacken die Schulergebnisse dann ab. Ich glaube, ein Großteil der Schüler, die durchfallen oder schlechte Noten schreiben, gar nicht deshalb diese Noten schreiben, weil sie dumm sind, sondern weil sie einfach absolut keine Lust mehr haben und keine Motivation mehr haben. Und Motivation kann sicher gesteigert werden, wenn es einem einfach in der Schule besser geht, wenn man gerne in die Schule geht. Und es gibt zwei Faktoren, die es Schülern eben unerträglich machen kann in der Schule, und das eine sind die Mitschüler und das andere sind die Lehrer. Und wenn der Lehrer schon offen für Diskussionsrunden ist, kann das Problem schon nur mehr auf den Mitschülern aufgehängt werden. Wenn da dann noch eine freundliche Atmosphäre geschaffen werden kann, durch eben Diskussionen oder was, dann, ja, kann man viele Schüler vor einem Schulhass retten, glaube ich. Also, ich kenne sehr, sehr viele Schüler, die mit dem Druck durch die Lehrer nicht mehr zurechtgekommen sind, oder durch den Cliquen-druck oder Gruppenzwang aus der Klasse, und dann einfach einmal die Schule abgebrochen haben, so ein Jahr vor der Matura oder sonst etwas, weil sie es einfach nicht mehr geschafft haben psychisch. Der gesellschaftliche Druck ist heutzutage einfach schon hoch und wenn Schüler Unterstützung bekommen sollten, dann eben vom Lehrer. Solche Kommunikationsrunden finde ich dann nicht schlecht eigentlich.

I: Und wie hoch soll deiner Meinung nach so der praktische Anteil sein in so einem Seminar zur Lehrer/innenausbildung? Oder, wie ausgeglichen oder unausgeglichen sollen Theorie und Praxis nebeneinander stehen?

S: [\(Gestaltung>TheoriePraxis\)](#) Es sollte glaube ich 90% praktisch sein, so wie im Kommunikationsseminar. Allerdings muss der Lehrer, also der Seminarleiter, jemand sein, der irgendwie über solche Probleme Bescheid weiß, weiß, wie er sie vermittelt und vielleicht auch mit eigener Erfahrung, oder wen einladen kann, der eigene Erfahrung hat. [\(Gestaltung>TheoriePraxis\)](#)

[\(Gestaltung>TheoriePraxis\)](#) I: Also so etwas, wie eine Lehrperson einladen von einer Schule zum Beispiel.

S: Genau, ja. Oder vielleicht sogar einen ehemaligen Schüler, oder einen, der sich da gerne vermittelt, und, wie soll ich sagen, ja, einfach, der das aus erster Hand sagen kann. Ein Lehrer sieht es vielleicht auch ein bisschen distanziert, aber ein ehemaliger Schüler weiß eben noch genau, wie er sich in der Pubertät gefühlt hat. Man sieht das einfach intensiver. [\(Gestaltung>TheoriePraxis\)](#) Ein Lehrer, der schon 20 Jahre Lehrer ist, kann sich da nicht mehr so hineinfinden vielleicht. Wenn man da so ein Seminar, das ist, die Erwachsenen neigen halt sehr dazu, dass man alles logisch sieht, und dann einfach auch ein Argument bringt, das einfach für sie logisch erscheint, aber für ein Kind einfach nicht logisch ist, weil ein Kind einfach mehr emotional als logisch ist, oder ein Pubertierender. Und deshalb ist es vielleicht sogar wichtig, so einen entweder einen ehemaligen Schüler, oder einen jungen Lehrer in die Diskussion mit einzubinden. Wo man noch weiß: "Ja, ich habe mich damals so gefühlt. Bei mir in der Klasse hat es vielleicht auch nicht so gepasst." oder "Mein Lehrer war damals so und so und das hat mich so und so getroffen und deshalb hat es mich vielleicht nicht mehr interessiert zu lernen." Der kann nämlich auch wirklich dann aus eigener Erfahrung sagen: "Was hätte mir geholfen, damit ich wieder lerne?" und nicht einfach nur: "Was wäre eine Möglichkeit?" und dann finden das alle super, weil das klingt logisch. Und so hat man einen, der wirklich aus eigener Erfahrung sagen kann: "Ja, es hilft aber nichts, weil da ist noch immer die und die Emotion im Weg." oder sonst etwas. Also auf jeden Fall einen Menschen mit Erfahrungsschatz in die Diskussionsrunde miteinbringen. Ist

wahrscheinlich schwierig, weil, wenn man so eine Diskussionsrunde macht aus 10 Leuten, und dann auch noch den Diskussionsleiter macht, dann braucht man immer wen, der wo dabei war, in einer Situation.

I: Was hältst du von so etwas wie einem Besuch in einer Schule? Ist das auch etwas, das zielorientiert ist oder eher, würdest du bevorzugen, zum Beispiel, dass wer kommt, der Erfahrung hat?

S: Ja, Besuch in einer Schule, dass man direkt mit einer Klasse redet?

I: Zum Beispiel.

S: **{Gestaltung>TheoriePraxis}** Ja, da ist dann die Gefahr, wenn man in eine Klasse kommt, wo schon eine sehr starke Gruppendynamik ist, dass vielleicht nur immer dieselben reden, die sich selber reden trauen. Und genau um die Unterdrückten geht es aber, die in so einem Gruppengespräch dann nichts sagen würden, weil sie sich eben nicht trauen, dass sie neben den in der Klasse Akzeptierten etwas sagen, weil sie sind vielleicht die schwarzen Schafe und werden dann in der Pause wieder ausgelacht und genau um die geht es ja eigentlich. Die, die eben zur Kommunikation gebracht werden sollen, die ihre Sorgen vermitteln sollen. Also ein Gruppengespräch ist vielleicht da eher schwierig, sondern eher ein Einzelgespräch oder ein Gespräch mit drei, vier Leuten, die sich aber gegenseitig sympathisch finden. Aber in einer ganzen Klasse bringt es, glaube ich, nichts, weil die, ja...

I: Darf ich da einhaken. Also mit drei, vier Leuten, die sich gegenseitig sympathisch sind, also, ein paar Lehrer, zukünftige Lehrer mit Schülern gemeinsam?

S: Genau. Ja, also

I: In kleinen Teams, quasi.

S: Genau.**{Gestaltung>TheoriePraxis}** Weil, in einer Clique untereinander kann ein jeder alles sagen meistens. Aber dadurch, dass es in einer Klasse Pubertierender meist verfeindete Cliquen gibt, sage ich jetzt mal unter Anführungszeichen, trauen sich

manche eben nicht frei das raus sagen, was sie wollen. Aber wenn man jetzt sagt: "Du, und nimm drei Freunde mit." dann kann man sich sicher sein, dass die alles frei raus sagen dürfen. Und dann nimmt man wieder eine andere Clique, die halt eben nicht so beliebt ist oder so, und führt vielleicht dasselbe Interview, so eben wie du das machst. Dann hast du verschiedene Meinungen, die können dich schon mehr weiterbringen. Aber eine ganze Klasse bringt es glaube ich nicht. Außer es ist eine gute Klassengemeinschaft, aber ja, gibt es auch immer welche, die ausgeschlossen werden.

I: Und wie weit sollten eLearning-Konzepte für so eine erfahrungsorientierte Lehrerinnenausbildung eingesetzt werden?

S: eLearning-Konzepte selbst...

{Gestaltung>ThemengebieteLehrerInnenausbildung} Man sollte den zukünftigen Lehrern mehr beibringen, auf verschiedene Lerntypen der Schüler einzugehen.**{/}**

{Gestaltung>ThemengebieteLehrerInnenausbildung} Also, wir haben eben eine Lehrerin gehabt, die gerne an der Moodle-Plattform herumgebastelt hat und viel online gestellt hat, aber immer sehr viel zu lesen war und dann nur die wirklich Lernbegeisterten angesprochen hat damit, die es so oder so gelernt hätten.

{eLearning>VertiefungDurcheLearning} Aber ich finde, die Moodle-Plattform, oder die eLearning-Plattformen geben eben die Möglichkeit, auch Schülern, die nicht so gerne viel lesen, Information anzubieten, die, ja, wo man nicht stundenlang davor sitzen muss und lesen, sondern irgendetwas das eben kurz und prägnant formuliert ist, eben mit Bildern und Beschreibungen von Bildern, ja.**{/eLearning>VertiefungDurcheLearning}**

I: Also, ... könntest du dir in so einem Seminar zur Lehrerinnenausbildung eLearning Aktivitäten vorstellen.

S: Ja, auf jeden Fall. Und wie man es aufbereitet einfach.
{eLearning>Qualifikationskriterien} Dass man nicht möglichst viel, sage ich jetzt einmal, online stellt, sondern wenig Information, aber auf verschiedene Weise. Dass es ein bisschen interaktiv ist und einmal wieder ein Bild dabei ist und vielleicht ein kleines Quiz oder so. Es gibt, halt zum Beispiel, bei Moodle, weiß ich, auf Knopfdruck kann man ein Quiz erzeugen, also, man braucht nur das Element einfügen.**{/eLearning>Qualifikationskriterien}** Es ist, es gibt sehr

viele Möglichkeiten, den Schüler anzusprechen.

I: Das würde dich auch ansprechen, so etwas?

S: Ja, doch. Also, Interaktivität auf jeden Fall.

I: Wirst du in deiner zukünftigen, oder möglicherweise zukünftigen Unterrichtspraxis eLearning-Elemente einsetzen?

S: Auf jeden Fall, ja.

I: Wofür?

S: **{Gestaltung>eLearningImSchulischenKontext}** Eben ergänzend zum Unterricht oder zur Notenverbesserung, also, wir hatten das eben, wenn wer im Unterricht nicht so gerne 100% gegeben hat, dass sich Leute eben doch dann durch ein bisschen Online-Mitarbeit die Note ein bisschen aufpolieren können. Und ja, irgendwie so, oder durch... vielleicht einmal einen eigenen Kurs erstellen zu einem Thema, das er gerne machen würde, und das vielleicht statt einem Test zu machen. Dass ein jeder sagt, also, dass ich zu einem Lehrer gehe: "Jetzt macht jeder eine Dreier-Gruppe und ihr macht einen Kurs, der zwei Stunden umfasst und dafür machen wir am Schluss vom Semester keinen Test, wenn der Kurs bei euch sauber ist und gut vorbereitet ist und alle Informationen, die ich haben möchte, drinnen hat, so dass ich das Gefühl habe, ihr habt euch voll damit beschäftigt." So als Entgegenkommen praktisch, ja.
Gestaltung>eLearningImSchulischenKontext}

I: Kannst du dir vorstellen in einer Unterrichtsstunde im Informatikunterricht so ein Klima zu schaffen, wie du es im Kommunikationsseminar erleben konntest?

S: **{Gestaltung>PersonenzentrierterInformatikUnterricht}** So unmittelbar mit Zusammensitzen im Kreis und Tratschen, sage ich jetzt einmal, wird nicht sehr oft vorkommen, weil, also vielleicht zum Kennenlernen eben, und zwischendurch einmal, zweimal wieder, aber Informatik ist halt doch etwas sehr Praxis-orientiertes. Man lernt es nur durch Ausprobieren und Anwenden. Es bringt nichts, wenn ich da Handouts herbeigebe, die sich jeder durchliest, finde ich, dann versteht er noch nicht besser, wie Programmieren funktioniert,

wie man ein Foto bearbeitet im Photoshop, das bringt alles nichts. Aber, ich möchte schon, da ist mein Informatiklehrer ein Vorbild, der einfach eine lockere Atmosphäre, wo zwischendurch einmal ein paar Witze oder lustige Bemerkungen fallen dürfen, das möchte ich auf jeden Fall akzeptieren.
Gestaltung>PersonenzentrierterInformatikUnterricht}

I: Okey. Dann Dankeschön für das Gespräch.

S: Ja, gerne.

Interview G

I: Also ich möchte dich fragen, wie du das Setting im Kommunikationseminar erlebt hast? Also die räumliche, zeitliche Gestaltung und das Erleben, also das Kennenlernen anderer.

S: {Auswirkungen>GemeinsamBestimmteLernaktivitäten}Ich habe es grundsätzlich als sehr angenehme Atmosphäre empfunden, weil sie hat, also die Frau M. hat sehr viel Freiraum gegeben, das heißt sie hat keine Vorgaben gemacht. Sie ist hineingekommen und hat gesagt wir sollen uns das jetzt so einrichten, den Raum wie wir glauben, dass es für Kommunikation gut ist und das hat halt ein Weilchen gedauert bis sich die Studenten untereinander da abgestimmt haben und dann, mehr oder weniger ist dann ein Kreis entstanden, oder zuerst manche Tischnähen, aber das hat sich mit der Zeit verändert dann, zum Schluss war es ein Kreis, ein Sesselkreis war es am Schluss dann.{/}

Auswirkungen>GemeinsamBestimmteLernaktivitäten}

I: Und das Kennenlernen der anderen Personen, wie war das für dich?

S: {Gestaltung>BedingungenNichtDirektiveGruppenprozesse}Ja, wir haben uns auf lockere Art und Weise kennengelernt, also es war nichts Zwanghaftes da dahinter, es war recht angenehm, also so recht unterschiedlich zu anderen Seminaren.{/}

Gestaltung>BedingungenNichtDirektiveGruppenprozesse}

I: Inwiefern unterschiedlich?

S: {Gestaltung>BedingungenNichtDirektiveGruppenprozesse}Ja, das es freier war, also dieses Kennenlernen das war nicht so zwanghaft. Es hat sich relativ rasch eine ganz gemütliche Atmosphäre mit Unterhaltung und Kommunikation eingestellt.{/}

Gestaltung>BedingungenNichtDirektiveGruppenprozesse}

I: Was hat es dir persönlich gebracht das Seminar?

S: {Auswirkungen>LernerfahrungDurchKommunikation}Ja ich habe den Rogers kennengelernt, der war mir vorher kein Begriff und mir hat es sehr gefallen diese Ansicht, dieser Ansatz und ich mache selber auch Reiki und habe da einfach viel mit integrieren können in mein Sein quasi, wie ich die Welt sehen kann, neue Perspektive, oder veränderte Perspektive. Mir hat es sehr viel gebracht.{/}

Auswirkungen>LernerfahrungDurchKommunikation}

I: In welcher Weise verändert?

S: {Auswirkungen>LernerfahrungDurchKommunikation}Ja, dass ich eben diese drei Rogers-Varianten, dass man auf die Distanz der anderen schaut, also nicht die Schuld beim anderen sucht, sondern akzeptiert wie die Welt ist.{/}

Auswirkungen>LernerfahrungDurchKommunikation}

{Auswirkungen>Kommunikationsverhalten}Active listening war ein großes Thema und das hat mich sehr fasziniert, nur durch Zuhören viel erreichen kann.{/Auswirkungen>Kommunikationsverhalten}

I: Also das passt schon zu meiner nächsten Frage, da wollte ich dich fragen welche Aspekte du besonders bedeutsam gefunden hast im Seminar? Also welche Aspekte vom Seminar für sich besonders wichtig waren.

S: {Auswirkungen>Kommunikationsverhalten}Für mich war einerseits ein bisschen das Üben wichtig, dass man vor der Gruppe was spricht, weil ich sonst eher ein verschlossener Typ war und auch vielleicht immer noch ein bisschen bin, also das eben dann lockern und darum war das wichtig für mich und die Lerninhalte, zum Beispiel das active listening, das was neues dabei ist, dass man das integrieren kann in sich.{/}

Auswirkungen>Kommunikationsverhalten}

I: Also einerseits, dass man Lerninhalte integrieren kann und andererseits, dass man das auch...

S: Anwenden ja, dass man es anwenden kann und eine Arbeit haben wir dann auch geschrieben, da haben wir uns ein Kapitel

aussuchen dürfen über, von den Unterlagen her und haben das ein bisschen vertiefen können dann.

{Gestaltung>BedingungenFuerEngagement}

{Gestaltung>BedingungenNichtDirektiveGruppenprozesse} Es war recht eine lehrreiche Angelegenheit war das ganze. Und ich finde, dass es immer gut funktioniert wenn das zwanghafte nicht dabei ist, also sie hat einfach dem einen Lauf gegeben, sie hat das nicht andauernd probiert zu steuern, sondern die Gruppe hat das besprochen, was sie besprechen wollte. Und sie hat die Lehrinhalte dort reingebracht wo sie rein gepasst haben. Und darum habe ich das als sehr wertvoll empfunden. Die Freiheit war da. {/

Gestaltung>BedingungenNichtDirektiveGruppenprozesse}{/

Gestaltung>BedingungenFuerEngagement}

I: Also der Freiheitsaspekt war dir sehr wichtig?

S: Ja.

I: Gibt es Kommunikationsbereich die du jetzt bewusster wahrnimmst?

S: {Auswirkungen>Kommunikationsverhalten} Ja, ich versuche mehr zuzuhören. Ich versuche weniger meinen Senf zu geben, sondern mehr zuzuhören. Also die drei Variablen versuche ich zu integrieren. Ich war jetzt noch einmal im Kommunikationsseminar auf der TU und da war Rogers, eine kurze Einheit war dabei über Rogers und ich war froh, dass ich das schon gehört haben und hab da geschaut wie weit bin ich jetzt eigentlich, tu ich das selber. Da kommt man halt immer drauf, dass man es nicht so 100%ig tut, aber man ist auf dem Weg dort hin und das ist, hat mir sehr gefallen. {/

Auswirkungen>Kommunikationsverhalten}

I: Welche Rahmenbedingungen müssen für dich gegeben sein, dass es in einer Gruppe so etwas wie Selbstaktivität einstellt, also so eine Art Eigendynamik die geleitet ist?

S: Also Gruppendynamik. Was da gegeben sein muss?

I: Deiner Meinung nach, welche Rahmenbedingungen dafür

notwendig sind um so etwas einstellen können in einer Gruppe.

S: {Gestaltung>BedingungenNichtDirektiveGruppenprozesse} Ja das ist einmal, derjenige der das ganze führt darf nicht all zu viele Vorgaben haben, das heißt wenn, wenn der Gruppenleiter da schon Ziele vorgibt, ist eigentlich ein Weg schon fast vorgegeben oder Teile des Weges. Wenn das nicht all zu sehr konkretisiert ist, dann denke ich ist einfach der Freiraum gegeben. {/

Gestaltung>BedingungenNichtDirektiveGruppenprozesse}

I: Also das keine Ziele direkt vorgegeben sind, sondern

S: {Gestaltung>BedingungenNichtDirektiveGruppenprozesse} Es soll der Weg dort hin sein. Egal wo jetzt das Ziel ist, auf dem Weg dort hin kann man die Lerninhalte einstreuen und gerade bei Kommunikation in solchen Themen, die eh schon sehr menschenbezogen sind, da ist ja eh oft die Gelegenheit da, finde ich, zum jetzt einhaken und sagen okay, da passt das jetzt rein. {/

Gestaltung>BedingungenNichtDirektiveGruppenprozesse}

I: Also dass man quasi in der Interaktion in der Gruppe dann so, so Themenbereiche dann einbringt?

S: {Gestaltung>BedingungenNichtDirektiveGruppenprozesse} Und es wäre an und für sich ganz egal über was die Gruppe selber gesprochen hat, die Frau M. hat ja überall immer quasi einhaken können und sagen: jetzt passt die Variable, und hat das erläutern können. Also es wäre eigentlich egal gewesen was man gesprochen hat, wir haben über das gesprochen was uns gerade am Herzen gelegen ist und das hat sie uns auch vorgegeben, wir können reden über was wir wollen und sie hat eingreifen können und sagen können, okay da passt das jetzt. {/

Gestaltung>BedingungenNichtDirektiveGruppenprozesse}

{Gestaltung>TheoriePraxis} Und dann hat sie wieder ein kurzes Theoriekapitel gemacht und ich glaube nicht, dass es geplant war von ihr jetzt dort einzusetzen, sondern es war, es hat sich aus der Situation gegeben. {/Gestaltung>TheoriePraxis}

I: Also wichtig ist für dich dass ein, dass ein Lehrveranstaltungsleiter keine Zielvorgaben hat, mit dir in die Situation geht?

S: Die Zielvorgabe sollte schon sein die Lehrinhalte irgendwie zu transportieren, nur wie und wann das passiert, wenn der Freiraum da ist, glaube ich, dass es einfach der Situation angepasst ist. Wenn das jetzt zu sehr durchgeplant ist.. und darum glaube ich, dass da mehr Lerneffekt dann dahinter ist, weil man es auch mehr sieht, weil es aus der Situation erwächst.

I: Und aus dem heraus kann sich dann so Eigendynamik entwickeln?

S: Ja, das ist dann schon die Eigendynamik finde ich.

I: Und so...ja. Wie wurde es von dir oder auch von Kolleginnen oder Kollegen von dir empfunden, dass die Gruppe bei der Themenfindung mitbestimmen konnte?

S: [{Auswirkungen>GemeinsamBestimmteLernaktivitäten}](#)Es war teilweise schwierig, weil die Leute das gar nicht gewohnt sind. Die Studenten sind gewohnt, dass die irgendeinen Happen vorgeworfen bekommen, und den dann quasi fressen müssen. Und dort war es aber anders, dort war es Selbstbestimmung und das ist für manche neu, war für mich auch relativ neu, dass man in einem Seminar jetzt quasi darauf los reden kann und sagen kann, das bedrückt mich jetzt oder das möchte ich jetzt besprechen und darum finde ich, dass es ein bisschen zäh war. Aber das ist halt dadurch, dass es neu war, aus meiner Sicht.↵

[Auswirkungen>GemeinsamBestimmteLernaktivitäten}](#)

I: Also weil es ungewohnt war für dich, deswegen war es am Anfang, oder....

S: [{Auswirkungen>GemeinsamBestimmteLernaktivitäten}](#)Ich finde für relativ viele in der Gruppe war das. Es haben sich relativ viele nicht mit einmischen können oder mitwirken in dieser Dynamik, weil sie einfach nicht wissen was sie dazu sagen sollen.↵

[Auswirkungen>GemeinsamBestimmteLernaktivitäten}](#)

I: Wie hat sich das entwickelt dann?

S: [{Gestaltung>BedingungenNichtDirektiveGruppenprozesse}](#)Ja, in den Gesprächen, ich glaube wir hatten da sehr offene Gespräche oder freie Gespräche genannt, da war es dann so, dass sich quasi in der ganzen Gruppe zwei Gruppen gebildet haben, die einen haben mitgemacht und die anderen haben zugehört und sich beratesen lassen. Und es war auch von der Frau M. da die Intention da zum mehr Gruppen oder mehrere Gruppen bilden, dass, dass einfach mehr Themen da sind und aber das ist dann nicht zustande gekommen, weil das die meisten abgelehnt haben, aber das ist ein Lernprozess finde ich, das war für uns auch ein Lernprozess. ↵

[Gestaltung>BedingungenNichtDirektiveGruppenprozesse}](#)

I: Welche Bedingungen waren für dich ausschlaggebend, dass du dich eingebracht hast in dem Gespräch?

S: [{Gestaltung>BedingungenFürEngagement}](#)Dass es nicht zwanghaft war. Also ich bin einer, der eigentlich relativ wenig aufzeigt und sagt so und so und so und so, sondern für mich war einfach diese lockere Atmosphäre, wo ich mich einbringen kann und das war für mich ausschlaggebend und ich merke das ist für mich ausschlaggebend, dass ich nicht muss sondern kann wenn ich will und da werde ich dann offener. ↵

[Gestaltung>BedingungenFürEngagement}](#)

I: Hatte dieses Seminar Einfluss auf deine Kontaktaufnahme mit anderen jetzt?

S: Neue Kontakte oder geht es generell?

I: Generell um Kontaktaufnahme mit anderen Personen.

S: [{Auswirkungen>Kommunikationsverhalten}](#)Gute Frage, ja ich denke schon. Also grad in letzter Zeit tut sich in meinem Freundeskreis viel, alte Kontakte werden wieder geknüpft, aber ich habe es noch nicht direkt mit diesem Seminar verbunden. Ich

denke, es geht einfach um das Integrieren von diesen Lerneinheiten, die drei Rogers-Variablen, dass man weniger auf den anderen angefahren ist, sondern einfach versucht zu verstehen und ja könnte schon sein, dass das im Hintergrund ist. Könnte schon sein.

{Auswirkungen>Kommunikationsverhalten}

I: Ist es auch so, dass du möglicherweise, aber du musst jetzt nicht antworten wenn das zu persönlich ist, in Beziehungen jetzt offener bist, also generell gesehen, oder ja...?

S: {Auswirkungen>LernerfahrungDurchKommunikation}Ich versuche zu verstehen, also empathisch zu sein. Ich versuche einfach mich hinein fühlen zu können und und die Situation des anderen zu verstehen, die Wirklichkeit des anderen. Es ist nicht immer 100%ig, aber es ist ein Versuch da und das ist der Weg. Es wird eine lebenslange Aufgabe sein schätze ich einmal.{/

Auswirkungen>LernerfahrungDurchKommunikation}

I: Welche Auswirkungen hatten die Erfahrungen die du machen konntest in diesen Seminar auf den späteren Verlauf deines Studiums? Also wenn man denkt so das Zusammenarbeiten mit anderen in Projekten oder das Auftreten bei Referaten oder vielleicht sogar das Finden deines eigenen Wegs im Studium.

S: {Auswirkungen>Studium}Ich bin mehr auf der Suche nach Kommunikationseminaren im Vorlesungsverzeichnis. Also ich habe das früher eher gemieden, ja, weil man muss sich präsentieren, man muss sich quasi öffnen dort und das letzte habe ich mit Freude gesucht und bin dort wieder zufrieden gestellt worden und ich finde, dass das eigentlich, das ist ein Teil von meinem Weg und jetzt das neue Masterstudium, da gehe ich ganz anders ran, also da interessiere ich mich jetzt schon dafür und finde das, die Technik ist eine Seite, der Mensch, ohne Mensch gibt es keine Technik und ist finde der Mensch ist ganz ein wesentlicher Teil und mich zieht es als Brücke zwischen diesen beiden Bildern, dorthin zieht es mich und da finde ich schon, dass dieses Seminar mich in diese Richtung bewegt hat unter anderem.{/Auswirkungen>Studium}

I: Und wenn man jetzt sieht zum Beispiel auch Lernen für Prüfungen, gibt es da Zusammenhänge, oder kannst du da, siehst du da Zusammenhänge.

S: Es war schon immer mein Ziel während des Studiums lockerer zu sein gegenüber Prüfungen, ich habe früher gearbeitet und hab erst später angefangen zu studieren und das war immer mein Ziel, dass einfach die Prüfung als Prüfung her nimm und nicht als Riesenprojekt, sondern das ich einfach ein Meilenstein.

{Auswirkungen>LernerfahrungDurchKommunikation}
{Auswirkungen>Studium}Aber es hat sicher auch das Seminar ein bisschen dazu beigetragen dass ich ruhiger bin bei diesen Situationen, wobei das nicht nur diese Prüfungssituationen sind auf der Uni, sondern generell Situationen.{/Auswirkungen>Studium}/
Auswirkungen>LernerfahrungDurchKommunikation}

I: Also, dass du generell lockerer bist.

S: Ja, ruhiger, mehr zuhören und auch ja...in diese Richtung.

I: Was hat diese Erfahrung für deine möglicherweise zukünftige Tätigkeit als Lehrperson gebracht für dich?

S: Das Kommunikationsseminar.

{Auswirkungen>ZukunftsorientierteTätigkeitImBildungsbereich}Ja der Lehrer ist ja genauso ein Mensch und ist auch für die Gruppe zuständig, der Unterricht hat eine ganz eine wesentlichen Rolle und ich finde, wenn man Aspekte da mit einfließen lässt, ist der Lerneffekt ein bisschen höher für jeden einzelnen, nicht nur die Einhalte die im Lehrplan stehen das fachliche, sondern das menschliche kann man da auch mit rein fließen lassen. Also ich finde, ein Lehrer kann jederzeit diese drei Rogers-Variablen im Unterricht erwähnen und sagen, aktives Zuhören zum Beispiel oder authentisch und so, dass das bei jedem Menschen wichtig ist und indem sie es früher als Kind erleben und hören umso besser ist es. Weil aus dem Fernseher hören sie so etwas nicht, also dass ist sicher auch ein guter Stoff für Lehrer oder Lehrende.{/

Auswirkungen>Zukunftsorientierung im Bildungsbereich

I: Also du hast gemeint, es bringt das menschliche neben das Fachwissen und es erhöht die Lernaktivität.

S: {Auswirkungen>Zukunftsorientierung im Bildungsbereich} Ja es erhöht auf jeden Fall die Lernaktivität, bin ich der Meinung. Weil man den anderen verstehen kann. Also wenn zum Beispiel ein Kind drinnen sitzt wo die Mutter gerade gestorben ist oder so, ist es einfach vom Lehrer eine Eigenschaft sich hinein fühlen zu können und dadurch das Kind besser zu verstehen und nicht einfach technisch drüber fahren und sagen so geht das nicht. Also da sind diese Rogers-Variablen sehr wesentlich. //

Auswirkungen>Zukunftsorientierung im Bildungsbereich

I: Würdest du Maßnahmen setzen um so ein derartiges Klima wie du es erlebt hast in diesem Seminar anzubieten? Selber...

S: Anzubieten...im privaten Bereich und beruflich jetzt?

I: Prinzipiell?

S: {Auswirkungen>Kommunikationsverhalten} Na ja ich versuche das in mein Leben zu integrieren, dass heißt wenn jemand mit mir redet versuche ich nicht Ratschläge zu geben und ja Ratschläge zu geben das ist eigentlich eh das Thema. Das heißt, diesen Aspekt möchte ich immer mit einfließen lassen, also es ist schon wesentlich finde ich. //

Auswirkungen>Kommunikationsverhalten

I: Es ist wesentlich für dich, dass du keine Ratschläge erteilst sondern eher zuhörst?

S: {Auswirkungen>Kommunikationsverhalten} Eher zuhören.

Ratschläge kann man schon erteilen oder geben wenn sie gefragt sind, aber es geht um, in erster Linie um das Zuhören und Verstehen. //

Auswirkungen>Kommunikationsverhalten

I: Welche Relevanz für deine Zukunft, aber du hast vorher eh schon ein bisschen darüber gesprochen, kommt dem Kommunikationsseminar im Vergleich mit anderen

Lehrveranstaltungen zu? Ist es gleich relevant, oder weniger relevant oder sogar höher relevant?

S: {Auswirkungen>Relevanz} Für mich hat jetzt diese menschliche Schiene höhere Relevanz auf alle Fälle. Ich war früher der 100%ige Techniker, ich habe 10 Stunden am Tag telefoniert, der Computer war natürlich nur mit dem kann man nicht kommunizieren, dass ist sehr eindeutig. Und jetzt ist der Mensch in der Umgebung.... Das geht egal wo man hin geht wo Menschen zusammenarbeiten, es geht auf diese Ebene, auf dieser Beziehungsebene spielt sich das ganze ab, das technische rückt da in den Hintergrund und es wird umso besser umso mehr die Beziehungsebene klappt. //

Auswirkungen>Relevanz

{Gestaltung>Förderliche Aspekte für Lehrerausbildung} Das

technische wird auch umso besser, ja das ist so wie, aus meiner Sicht, das transportieren der Lehrinhalte in der Schule, das wird umso besser, es funktioniert umso effektiver wenn die Beziehungsebene klappt. Und das was wir da gelernt haben spricht meiner Meinung 100%ig die Beziehungsebene an. Und das ist in der Schule so, das ist meiner Meinung nach im Beruf so, in Projekten so, das ist in der Familie, in der Partnerschaft ist es überall so. Also der Mensch steht im Vordergrund, die Technik ist ein Artefakt vom Menschen, es wird erzeugt von uns, es angewendet, aber wir dürfen das nicht in den Mittelpunkt stellen aus meiner Sicht. //

Gestaltung>Förderliche Aspekte für Lehrerausbildung

Auswirkungen>Relevanz

I: Also der Mensch ist zentral und

S: Und Rogers hat den Menschen beschrieben und nicht die Maschine, darum sind seine Inhalte für mich wesentlich, unter anderem seine Inhalte. Ich möchte jetzt nicht nur Rogers da im Vordergrund erwähnen, sondern für mich ist Reiki zum Beispiel sehr wesentlich, aber das spielt alles zusammen, da geht alles in die Richtung. Der Mensch steht im Mittelpunkt und nicht die Technik.

I: Jetzt würde ich gerne ein bisschen über eLearning sprechen, wie weit das in diesem Kommunikationsseminar angewandt, oder verwendet wurde oder unterstützend war vielleicht. Und da wollte ich als erstes fragen, welche Rolle spielten eLearning-Komponenten in dem Seminar?

S: {eLearning>Rolle}eLearning war eigentlich gar kein Thema.{/eLearning>Rolle} {Gestaltung>eLearningImSchulischenKontext}Oja es war von der Frau M. aus ein Thema ja, ich kann mich erinnern es hat eine Gruppe sich für das Thema eLearning entschlossen zu schreiben, weiß aber nicht was da raus gekommen ist. Und einmal war eine Diskussionsrunde im Zuge des freien Gesprächs, wo es darum gegangen ist Nachhilfe quasi über technische Hilfsmittel zu geben. Das sind so quasi Touchscreens wo man schreiben kann und das Kind sieht das dann am Bildschirm. Das heißt, der Lehrer muss nicht mehr zum Kind gehen ja. Das war einmal ein Diskussionssthema und ich glaube, dass haben wir eh recht ausführlich dann diskutiert. Da war ich einzige der da die Gegenmeinung gehabt hat. Also ich sehe die technische Meinung, die ist sicher einen tolle Lösung, aus technischer Sicht ist das toll, aber ich finde aus, also der menschlichen Sicht ist es nicht so toll, weil das Nachhilfkind braucht Nachhilfe nicht nur aufgrund dessen, dass sie das Zeug nicht versteht was in der Schule gelehrt wird, sondern weil da Kind menschlichen Kontakt braucht. Jemanden der das Kind versteht und umso weiter der Nachhilflehrer weg ist und über Medien getrennt ist, also Medien steckt da dahinter, umso weniger funktioniert das. Also ich kenne das bei meiner Freundin, die gibt Nachhilfe und die Nachhilfekinder öffnen sich ihr gegenüber, das heißt, sie erzählen Dinge die sie zum Beispiel den Eltern auch nicht erzählen und da sehe ich dann einen anderen Hintergrund, da geht es nicht nur um die Lehrinhalte, also das mathematische was da gelehrt wird, sondern da geht es darum, dass sie einen Kontaktpartner haben, wo sie reden können oder etwas besprechend können, jemand der sie versteht. Das wäre das optimale Thema. Es hat nicht wirklich mir eLearning zu tun, aber es ist ein Medium, das eLearning ist auch ein Medium.{/}

Gestaltung>eLearningImSchulischenKontext}

I: Für das Seminar selbst sind da eLearning-Komponenten zum Einsatz gekommen?

S: {eLearning>StuetzungEigenerLernerfahrung}Ja das Posting, also die Unterlagen sind online zur Verfügung gestellt worden und die Reaktionsblätter hat man schreiben können. Das empfinde ich als recht angenehm aus meiner Sicht. Man muss keine E-Mails hin und her schicken, man muss nicht irgendwo hin rennen, also das ist für mich ein Zeitvorteil. Das ist unterstützend...{/eLearning>StuetzungEigenerLernerfahrung} {Gestaltung>RightBlend} (I: Das Posting?) ja und Reaktionsblätter schreiben können oder sich Informationen holen, also das ist der Vorteil von aus meiner Sicht, diese zwei Dinge zu kombinieren, diese Präsenzzeit und eLearning. Bei uns war das nicht ein richtiges eLearning, sondern es war einfach zur Verfügung gestellt für Informationen und Abgaben von Reaktionsblättern. {/Gestaltung>RightBlend}

I: Welche eLearning-Aktivitäten die im Kommunikationsseminar vorhanden waren, waren für dich und deine persönliche Entwicklung förderlich?

S: {eLearning>LernenDurchPersoenlicheReflexion}Also die haben aus meiner Sicht jetzt nicht viel mit der persönlichen Entwicklung zu tun, sondern die Inhalte die ich geschrieben habe bzw. reflektiert habe über das Kommunikationsseminar. Wir haben bis auf den Montag darauf immer Reaktionsblätter schreiben dürfen und es ist egal ob ich die jetzt auf ein Blatt Papier schreibe oder in das eLearning-System, die Inhalte dessen waren wesentlich.{/eLearning>LernenDurchPersoenlicheReflexion} {eLearning>StuetzungEigenerLernerfahrung}Das eLearning selber hat jetzt da mit meiner persönlichen Entwicklung wenig zu tun glaube ich, außer das es einen Zeitvorteil gebracht hat. Aber sonst. {/eLearning>StuetzungEigenerLernerfahrung}

I: Also Zeitvorteil und für dich waren hauptsächlich diese Inhalte wichtig, wie viel rein geschrieben war, (S: Genau) das war für dich

viel mehr wichtig bei deiner persönlichen Entwicklung. Kann man das sagen, dass also diese, diese Online-Plattform für dich insofern unterstützend war, dass du dort deine Inhalte hineingeschrieben hast? Aber du hast vorher gerade gesagt, man könnte es auch...für dich wäre....ist es natürlich wesentlich, dass du es in den Computer schreibst aber du könntest es auch auf ein Blatt Papier schreiben?

S: Ich hätte es auch auf ein Blatt Papier schreiben können und ihr das nächste Mal abgeben können, das wäre kein Unterschied gewesen für. **{Gestaltung>BedingungenFürEngagement}** Das Wesentliche (!: Zeitvorteil?) genau, das wesentliche ist, dass die Inhalte passiert sind, also, dass ich es geschrieben habe und das die Frau M. die dann hergenommen hat und diskutiert hat oder nachgefragt hat wie man das meint, oder wie das ist. **{Gestaltung>BedingungenFürEngagement}** Also sie hatte immer die ausgedruckten Inhalte dabei.

I: Gab es eLearning-Aktivitäten die dir besonders gut gefallen haben in diesem Seminar?

S: **{eLearning>StuetzungEigenerLernerfahrung}** Reaktionsblatt schreiben. Als Zeitvorteil. **{eLearning>StuetzungEigenerLernerfahrung}**

I: Und welche waren wichtig für deine Orientierung im Seminar?

S: Inhalte? eLearning-Inhalte?

I: Ja, welche, welche eLearning-Komponenten waren förderlich, oder wichtig für deine Orientierung im Seminar?

S: **{eLearning>Orientierung}** Ja für mich war es wichtig, oder war es angenehm, dass wir die Reaktionsblätter abgeben konnten, das ist einfach was angenehmes. Ich hab sie nicht herschicken müssen mit der Post zum Beispiel, also es ist ein Zeitvorteil und es ist einfach was angenehmes. **{eLearning>Orientierung}**

I: Und du hast vorher gesagt Informationen hat sie gegeben?

S: **{eLearning>Orientierung}** Sie hat ihre Unterlagen bereitgestellt ja.

Sie hat aber auch am Anfang gebracht wer eines haben möchte in ausgedruckter Form, das habe ich auch genommen ja. **{eLearning>Orientierung}**

I: Also hat es quasi das Modul online gegeben, als auch ausgedruckt gegeben. Welche eLearning-Aktivitäten waren deiner Ansicht nach, oder waren überhaupt welche förderlich für den Gruppenprozess der sich entwickelt hat?

S: Na ich glaube, dass das jetzt direkt kaum was zu tun gehabt hat mit dem Gruppenprozess. **{Gestaltung>RightBlend}** Also ich glaube jetzt nicht, dass man jetzt zum Beispiel weniger gesprochen haben in der Präsenzzeit aufgrund der Tatsache, dass eLearning zur Verfügung gestellt wurde. Finde ich jetzt nicht so. **{Gestaltung>RightBlend}**

I: Also das wäre einen guten Prozess so quasi ob es diese.....

S: Ich glaube da hat...Tschuldigung, **{Gestaltung>RightBlend}** **{eLearning>Rolle}** ich glaube da hat ... die Frau M. in der Hand

genommen und durch bespricht. Das wäre anders gewesen wenn sie das nicht gemacht hätte, sondern wir das nur online abgeben und damit wäre es getan, dann wäre es nicht so effizient gewesen das ganze. Also das eLearning sollte eine unterstützende Maßnahme sein und das war es in dem Fall. **{eLearning>Rolle}** **{Gestaltung>RightBlend}**

I: Also es war unterstützen für, wofür?

S: **{eLearning>LernenDurchPersoenlicheReflexion}** Für dass man die Inhalte wieder reflektieren kann, für die eigenen Prozesse, die Lernprozesse. **{eLearning>LernenDurchPersoenlicheReflexion}**

{eLearning>Gruppenprozesse}!: Also für die eigenen Lernprozesse waren sie unterstützend durch die Kombination mit dem, dass dann

S: Genau durch die Kommunikation. Ich finde dieses Seminar hätte auch stattfinden können ohne eLearning-Plattform. Es wäre kein

Problem gewesen wenn Zettel am Anfang ausgeteilt werden, alle müssten die Zettel nehmen und dafür bezahlen, ich glaube es hat 7 Euro gekostet oder so oder 5 Euro, und jeder schreibt ein Reaktionsblatt bis zum nächsten Mal, wenn diese Dinge funktionieren, dann wäre eLearning nicht notwendig gewesen oder die Plattform. Mir fällt jetzt nicht ein für was wir das sonst noch verwendet haben. Reaktionsblätter waren glaub ich das wesentliche was ich mich erinnern kann.{/eLearning>Gruppenprozesse}

I: Gab es Aktivitäten die du vielleicht vermisst hast?

S: {/eLearning>Ungeeignet}Nein. Also mir geht zum Beispiel ein Chat oder so etwas nicht ab.{/eLearning>Ungeeignet}
{/eLearning>Gruppenprozesse}Weil man sieht sich da in der Präsenzzeit und was angenehm waren, die E-Mail-Adressen waren ersichtlich, wenn man sich angemeldet hat waren die E-Mail-Adressen der anderen sichtlich, das war angenehm.{/eLearning>Gruppenprozesse} Aber sonst...

I: Warum?

S: {/eLearning>Gruppenprozesse}Nachfragen. Wenn man Inhalte vergessen hat was man bis zum nächsten Mal zum Beispiel machen muss, also bis wann die Abgabe ist oder so, was auch alles drinnen gestanden ist in der eLearning-Plattform, als über den Lehrinhalt. Aber zur Kontaktaufnahme war das angenehm. Wir haben eine Gruppenbildung machen müssen und komischerweise hat sich bei uns das nicht so ergeben, dass wir die Gruppe innerhalb der Präsenzzeit gemanagt haben, sondern wir haben das außerhalb über E-Mail gemacht. Ist auch eine Variante, es hat auch gepasst.{/eLearning>Gruppenprozesse}

I: Wie hat das funktioniert?

S: {/eLearning>Gruppenprozesse}Über E-Mail haben wir das gemacht. Nachgefragt, machen wir, tun wir und das nächste Mal haben wir es halt genauer besprochen. Also soweit ich mich erinnern kann ist es so gelaufen.{/eLearning>Gruppenprozesse}

I: Also das mit dem Chat beziehe ich jetzt auf meine nächste Frage und zwar welche eLearning-Aktivitäten würdest du generell förderlich finden für ein derartiges Lernen? Also kannst du dir zum Beispiel vorstellen Voice oder IP Techniken einzusetzen oder Chat oder WIKI's oder eher Foren?

S: Bezüglich Lehrinhalte die das Kommunikationsseminar betreffen? Oder generell?

I: Sagen wir förderlich für diese Lernerfahrung wie es was, unterstützend für so eine Lernerfahrung.

S: {/eLearning>NichtRealisierbarDurchELearning}Also ich bin der Meinung, dass für Lehrinhalte dieser Art die Präsenzzeit sehr sehr wichtig ist. Da müssen die Leute anwesend sein, sonst kann man sich nicht erfahren, oder nicht in dem Ausmaß erfahren. Meiner Meinung nach, weil da ist dann auch die Nähe da und bei Voice over IP oder Chat ist es noch schlimmer, weil da ist die Nähe nicht so da, da ist man distanzierter und ich glaube am meisten Lerneffekt haben wir wenn man sich gegenüber sitzt oder in der Gruppe sitzt und dann miteinander redet, dann spürt man wer man ist oder wo es ein bisschen happert und so.{/eLearning>NichtRealisierbarDurchELearning}

{/eLearning>Ungeeignet}Beim Skype da sitzt man locker dort und ist nur so halb dabei nach meinem Empfinden. Und ich glaube in diesem Seminar wäre es nicht sehr unterstützend gewesen, dass man da zum Beispiel noch eine Skype-Session macht oder Voice over IP Session oder Chat, Chat ist grausam, im Grunde genommen ist es grausam weil da geht sehr viel verloren. Also das ganze parallel... geht da verloren, da kommen keine Emotionen herüber außer in Smiles und nicht Smiles und alles andere geht da verloren. Da ist das Zuhören dann nicht mehr so einfach. Weil wenn das Medium schon so viel bietet, oder die Tatsache, dass das Medium..dass man sehr viel filtern muss wenn man es vertexten muss, ist das active listening meiner Meinung nach nicht mehr so effizient. Man kann es sicher anwenden, aber es kommt drauf an wenn jemand was sagt wie er das sagt, in welcher Stimmung er das

sagt, ob er einem in die Augen schaut, oder ob er traurig schaut und so, das ist ja alles das hinein fühlen und das geht beim Chat nicht. {eLearning>Ungeignet} {eLearning>Ungeignet} Und drum glaube ich, dass diese Lerninhalte da nicht so, ..also ich weiß es bei mir wenn ich mit jemanden chatte, ich tu auch chatten, Skype ist eine tolle Sache, aber wenn jetzt jemand ein Problem hat dann rufe ich ihn an, also dann wechsel ich vom Chat zum Audio weil da kommt schon mehr rüber. Da wird das Gespräch schon näher. Sich dann treffen und darüber reden ist natürlich dann die Königsdisziplin sag ich jetzt einmal, das ist das wesentliche dann. {eLearning>Ungeignet} {eLearning>SelbstbestimmtesLernen} Foren und so finde ich wahnsinnig praktisch bei technischen Dinge. Wir haben und zum Beispiel bei Vorlesung oder einer Übung da müssen wir was machen und da ist es einfach praktisch wenn die Leute Erfahrungen rein schreiben, was nicht geklappt hat, was geklappt hat, was wie klappen soll, da kann man da wieder Informationen ausnehmen das ist sehr praktisch, aber das hat halt wenig mit diesen menschlichen Dingen zu tun, da geht es um irgendwelche ... setzen oder nicht setzen und das ist ganz was anderes dann. {eLearning>SelbstbestimmtesLernen}

{eLearning>Gruppenprozesse}!: Und Wikis? Also die gemeinsame in Wikis?

S: Ja das ist so wie Foren, es ist einfach praktisch. {eLearning>Gruppenprozesse}

I: Also du kannst dir durchaus, also Foren kannst du dir für technische Fragen vorstellen und Wikis auch?

S: {eLearning>NichtRealisierbarDurchELearning} Also ich finde einfach bei so Kommunikationssseminaren oder so das steckt ja quasi im Namen schon drinnen, da ist einfach die Präsenzzeit wichtig dass man anwesend ist. {eLearning>Ungeignet} Ich mein da lernt man das meiste über sich selber und die ganzen Übungen die wir gemacht haben wären nicht möglich über Skype, nicht so gut möglich. {eLearning>Ungeignet}

eLearning>NichtRealisierbarDurchELearning}

I: Welche eLearning-Praktiken findest du geeignet um selbstbestimmtes Lernen zu fördern?

S: Selbstbestimmtes Lernen, dass heißt so lernen wie, wie also dementsprechend dem Lerntypen zu lernen, visuell, lagevisuell oder

I: Selbstbestimmtes Lernen bedeutet für mich soviel wie also dass man das selbst, die Inhalte wählen kann die einem interessieren, und sich selbstverantwortlich dem Inhalt auseinandersetzt.

S: Okey. Okey. Tschuldigung, die ganze Frage ist mit dem eLearning zusammen?

I: Ja genau. Also welche eLearning-Praktiken findest du förderlich für selbstbestimmtest Lernen. Selbstbestimmt wäre auch zum Beispiel so dass, so dass man eben in der Gruppe gemeinsam ein Thema wählt und dieses Thema dann in der Gruppe behandelt, ohne dass jetzt da eine leitende, eine leitende Person vorgibt, welches Thema man angibt, was man machen soll, sondern dass die Gruppe das selbst entscheidet und sich dann selbst verantwortlich damit auseinander setzt.

S: So inwiefern das eLearning.....

I: Also inwiefern eLearning-Aktivitäten selbstbestimmtes Lernen fördern können oder welche? Ob es welche gibt.

S: {Gestaltung>BedingungenNichtDirektiveGruppenprozesse} Ja, (..) ich finde wichtig dass die Präsenzzeit da ist, wo man sich abstimmt und so, also dass es einfacher ist. Wenn dann die, wir haben im Grunde genommen das gleiche gemacht, wir haben uns dann in der Präsenzzeit abgestimmt was wir, über was wir schreiben und die Inhalte, die Texte waren wiederum in der eLearning-Plattform. {Gestaltung>BedingungenNichtDirektiveGruppenprozesse} {Gestaltung>RightBlend} Das heißt, die hat jeder dann wieder selber studieren müssen, dürfen. Das heißt im Grunde genommen war es

unterstützend, war es förderlich. Aber es ist eben nur aus meiner Sicht die gesunde Mischung wichtig zwischen dieser Präsenzzeit die wir gehabt haben und diesem selbstständigen Lernen oder sich informieren über die Plattform. **{Gestaltung>RightBlend}**

{eLearning>SelbstbestimmtesLernen} I: Also wenn ich das jetzt so sagen darf, dass Informationen auf einer Plattform sind das findest du zum Beispiel eine

Möglichkeit wie selbstbestimmtes Lernen gefördert werden kann?

S: Ja. Wenn dort eine Auswahl gegeben ist, also ein breites Spektrum aus dem man wählen kann, dann kann ich ja selber bestimmen. Also das ist hilfreich, es ist förderlich weil es wieder ein Zeitvorteil ist. Die Frau M. hätte auch eine Mappe ausgeben können die sehr dick ist quasi und wir können dort wählen und so hat sie die Inhalte auch am Netz gehabt und wir können dort auswählen. **{eLearning>SelbstbestimmtesLernen}**

{eLearning>Rolle} I: Also da ist wieder der Zeitvorteil gegenüber dem dass man also eine Mappe hat, wenn man es online hat?

S: Ja, also ich finde die neuen Medien haben viele Vorteile. Aber die neuen Medien dürfen nicht im Mittelpunkt stehen. Die Menschen sollen im Mittelpunkt stehen. **{eLearning>Rolle}**

I: Welche findest du passend für ein Lernkonzept das am personenzentrierten Ansatz orientiert sind? Also an dem Ansatz von Carl Rogers?

S: Welche Lerninhalte oder welche Lernplattformen?

I: Welche eLearning-Komponenten?

S: Okey. Die das fördern?

I: Oder die unterstützend sind?

S: **{Gestaltung>ZusammenstellungVonELearningKomponenten}** Ja ich würde das zur Verfügung stellen von Lerninhalten online, das Posting, das finde ich sehr hilfreich. Es war eine Anmeldung und es

waren alle Teilnehmer dort ersichtlich, wer ist dort dabei. Das war jetzt die Gruppenbildung oder dass man sich in eine Gruppe einschreiben kann, wer meine Gruppe ist. Also es sind alles diese unterstützenden Maßnahmen die durch das eLearning gegeben sind. **{Gestaltung>ZusammenstellungVonELearningKomponenten}** Ich habe zum Beispiel einen Chat und solche Dinge nicht vermisst. Also das habe ich nicht vermisst.

I: Also, dass Informationen dort waren und die Teilnehmer, also dass man sich in Gruppen zusammenfinden konnte, also eLearning, oder auf dieser Plattform das war für dich.....

S: **{eLearning>Gruppenprozesse}** Quasi dass man es dort konfigurieren kann ja genau. Also die Gruppenfindung selber geht eh wieder auf am persönlichen Weg, aber dort hat man sehen können, wer ist in welcher Gruppe oder wer ist noch frei zum Beispiel und diese Dinge waren dort wichtig. **{eLearning>Gruppenprozesse}**

I: Kannst du dir noch andere eLearning-Komponenten vorstellen die für dich förderlich wären für so eine Art lernen?

S: Kann ich mir jetzt auf die Schnelle nichts vorstellen. Also für mich ist das Seminar so wie es war eigentlich super gelaufen, ich habe nichts vermisst und ich hab im Gegenteil eher die Präsenzzeit als sehr vorteilhaft empfunden.

{eLearning>NichtRealisierbarDurchELearning} Also das war das was ... gegeben hat, ich könnte mir so etwas nicht vorstellen über einen Fernkurs oder so. Da wären die Inhalte nicht so rüber gekommen und es wäre einfach die Eigenentwicklung nicht so passiert. **{eLearning>NichtRealisierbarDurchELearning}** Ich finde eLearning-Plattformen.....

I: Also über einen Fernkurs wäre es für dich.....

S: **{Gestaltung>BedingungenNichtDirektiveGruppenprozesse}** Wäre dieser Inhalt nicht, also diese Lehrinhalte wären kaum vorstellbar für mich. Weil da hätte ich das gleiche wieder sitze ich zu Hause vorm Rechner und würde das irgendwie lesen und studieren und vielleicht

einmal, ich weiß nicht wie ich mir das dann organisieren würde hin und wieder mal ein Chat, oder Audiokorrespondenz oder so. Ich finde die Nähe ist da wichtig, dass die Leute zusammen sind, dass man, dass eine Gruppe entsteht, die Gruppe ist einfach viel viel näher, viel intensiver wenn man in einem Raum ist, wenn das raumzeitlich da ist und nicht wenn man das überschreitet durch Chat für mich ist das so. {/

Gestaltung>BedingungenNichtDirektiveGruppenprozesse}

I: Also die Nähe ist dir wichtig wenn man in einem Raum gemeinsam.....

S: **{Gestaltung>BedingungenNichtDirektiveGruppenprozesse}**Ja dass man gemeinsam ist. Ja. Das man gemeinsam ist. {/

Gestaltung>BedingungenNichtDirektiveGruppenprozesse}
{eLearning>NichtRealisierbarDurchELearning}Also das gilt auch in privaten Telefongesprächen, manche Telefongespräche sind einfach überflüssig aus meiner Sicht, das kann man nur besprechen wenn man gemeinsam am Tisch sitzt oder irgendwo sitzt und das bespricht, weil Augenkontakt zum Beispiel ist ganz wichtig und solche Dinge, das gehört dazu. Das geht am Telefon nicht, genauso empfinde ich das auch beim Kommunikationsseminar. {/

eLearning>NichtRealisierbarDurchELearning}

I: Ich würde dir jetzt gerne Fragen stellen zur Bewertung in diesem Kommunikationsseminar, diese Evaluationen. Da wollte ich dich fragen als erste Frage, wie hat sich die Seminarnote zusammengesetzt?

S: Puh..ein Teil war die Arbeit, die Reaktionsblätter waren ein Teil und die Mitarbeit in, also die Anwesenheit und die Mitarbeit. So weit ich mich jetzt erinnern kann, das ist auch schon eine Zeit lang her.

I: Und wie wurde dieser Bewertungsmodus von dir empfunden?

S: **{Gestaltung>BedingungenFuerEngagement}**Also ich habe ihn als angenehm empfunden, weil ich habe gewusst durch die Anwesenheit selber ist schon ein großer Teil abgedeckt und da bin

ich sogar motiviert worden zum Mitarbeiten, weil es einfach nicht zwanghaft war sonder freiwillig, ja und am Schluss die Arbeit schreiben. Arbeiten schreiben liegt nicht jedem, ich bin jetzt auch nicht unbedingt der große Fan davon, aber es hat auch etwas gebracht sich mit dem Inhalt zu beschäftigen. Also ich habe ihn nicht als böartig empfunden den, den Modus. {/

Gestaltung>BedingungenFuerEngagement} Es war am Schluss eher ein bisschen zeitlich Problem, weil bei uns waren glaub ich zwei krank in der Gruppe, aber da ist die Frau M. eh wieder einfühlsamer, also sie hat das eh glaub nicht minderwertet wenn man eine Woche später abgeben hat oder so. Also man merkt sie lebt auch diese Dinge, die sie lehrt.

I: Und welche Erfahrungen konnten gemacht werden mit der Möglichkeit, also mit den schriftlichen Reflexionen und auch mit der Möglichkeit offene Feedbacks, weil ich glaube ja...ja..

S: **{eLearning>LernenDurchPersoenlicheReflexion}**Die Erfahrung, also meine Erfahrung ist, dass man, oder war, dass diese Inhalte die Rogers lehrt oder die die Frau M. da beibringen wollte, dass das nicht bei jedem gleich ankommt. Also da jüngere Menschen sind da denke ich oft nicht so offen für das und brauchen einfach noch einfach noch ein bisschen Entwicklungszeit damit sie dann sehen dass das einen Wert hat und bei mir ist einfach ich habe schon ein Berufsleben quasi durchgemacht, also ich habe schon fast 10 Jahre in einer Firma und dann kann ich immer reflektieren, da kann zurückblicken und schauen genauso hätte das anders laufen können wenn ich das angewendet hätte, wenn ich dort mich rein gefühlt hätte in den anderen und seine Welt verstanden hätte und darum habe ich immer quasi diesen Background gehabt zum zurück blicken und schauen okay aus dieser Erfahrungsmenge was ich da habe, sehe ich dass ist gut, förderlich. {/

eLearning>LernenDurchPersoenlicheReflexion}

{Auswirkungen>LernerfahrungDurchKommunikation}Und da sind weiche, und das verstehe ich auch, wenn jemand frisch von der Schule kommt und dann nach zwei Jahren das Seminar macht,

dass das einfach nicht der Fall ist, weil man hat ein geregeltes Schulleben hinter sich und wandert in die freie Berufswelt hinaus und man ... wie es auch zugehen kann und darum war es von meiner Seite aus so, die Erfahrung ist halt sehr unterschiedlich. Und da die Erfahrungen unterschiedlich sind, sind auch das integrieren in sein eigenes sein ist auch wieder sehr unterschiedlich. Also die einen sagen halt so ein Blödsinn quasi, das brauchen wir nicht, und die anderen sagen, so ja das ist förderlich für mein Leben. Das ist einfach unterschiedlich. [/](#)

[Auswirkungen>LernerfahrungDurchKommunikation](#)

I: Also du hast diese Erfahrungen machen können durch so, durch das reflektieren, dass verschiedene Menschen verschiedenen intensiv sich mit den.....

S: [{Auswirkungen>LernerfahrungDurchKommunikation}](#) Mit den Inhalten beschäftigen, also es heißt jetzt nicht, dass ein Junger sich nicht damit beschäftigt, der kann sich genau so damit beschäftigen. Aber meine Erfahrung ist, dass wenn man mehr Lebenserfahrung hat, dass man mit den Inhalten dann mehr anfangen kann, weil für jemanden der weniger Lebenserfahrung hat, ist ein reiner Theorieblock am Anfang, für jemanden der schon eine Lebenserfahrung hat der kann reflektieren, der kann zurück schauen und kann sagen, dass hätte ich damals anwenden können, dann wäre die Situation vielleicht anders gelaufen und das kann ein anderer nicht sagen. Aber das heißt nicht, dass das weniger wichtig ist. Das hat genau den gleichen Wert. [/](#)

[Auswirkungen>LernerfahrungDurchKommunikation](#)

I: Und welche Erfahrungen konntest du machen mit der Möglichkeit für, mit erstens, also mit diesen online, also dass das online stattgefunden hat diese Reflexionen und dass eben zum Beispiel, ich glaube es war Forum A vorhanden, wo man theoretische Fragen hätte posten, oder Feedback geben hätte können an die Gruppe.

S: Also das Forum weiß ich, aber das ist gut möglich dass es freigeschalten war. Kann ich mich jetzt nicht mehr erinnern.

I: Okey. Es war nicht relevant, oder nicht für dich....

S: Und ich muss auch ehrlich zugeben, ich habe die Reaktionsblätter nicht gelesen vor, vor diesen...(!: Präsenz) genau, sondern die Frau M. hat die quasi dort ein bisschen wiederholt und hat dort dann quasi wenn ich eine Meinung gehabt hab oder das kund getan. Ich glaube ich hab das vorher nur einmal durchgelesen.

[{eLearnings>LernenDurchPersoenlicheReflexion}](#) I: Also dir war diese Präsenz, also dass das präsent dann noch einmal durchgegangen ist, dass war für dich...

S: Für mich das wichtigste eigentlich. [/](#)
[eLearning>LernenDurchPersoenlicheReflexion](#)

I: Welche Formen von Evaluation findest du für dich persönlich förderlich? Also Peer-Evaluation, oder Selbstevaluation oder Evaluation durch eine Lehrperson?

S: [{Gestaltung>EntwicklungsfoerderndeEvaluation}](#) Naja, das kommt jetzt drauf an wie ehrlich das ganze funktioniert. Die Peer-Evaluation die haben wir glaube ich auch gemacht, ja wir haben ja drei, ich glaube drei andere Arbeiten lesen dürfen und diese quasi bewerten, evaluieren. Das funktioniert nur dann glaube ich, wenn nicht noch eine höhere Instanz nachher Note geben muss. Weil natürlich werde ich jetzt nicht einen Kollegen rein reiten und sagen, ich finde dass das ein Schwachsinn ist was er geschrieben hat, ich habe dort nur das positive raus gefiltert und gesagt das und das und das finde ich gut dass er es gemacht hat, unter anderen Dingen hätte ich ja schreiben können das finde ich jetzt weniger förderlich und das habe ich eher vermieden. Und ich glaube ich hat das eher rein geschrieben wenn nicht nachher eine Note passiert wäre. Wenn nachher nicht noch wer benotet, aus meiner Sicht. Weil ich möchte nicht dass jemand dann quasi, wenn er zwei Noten steht, die schlechtere kriegt nur weil ich hinein geschrieben hab dass hat er jetzt nicht verstanden oder so. Der Lehrinhalt war eigentlich ein anderer. Ansonsten finde ich die Peer-Evaluation sicher sehr vorteilhaft. Aber da muss es halt auf einer ganz ehrlichen Basis

passieren. **{(Gestaltung>EntwicklungsfoerderndeEvaluation)}**

I: Und Selbstevaluation?

S: Wie läuft das ab? Dass ich mich selber beurteile? Naja da beurteile ich durch das ist halt, da geht es um reflektieren, im Grunde genommen sehr viel reflektieren und ich denke die andere Wirklichkeit kennen lernen durch die Evaluation ist sicher vorteilhaft.

I: Weil du ja durch andere Leute quasi die, die andere Perspektiven kennenlernen...

S: **{(Gestaltung>Leistungsbeurteilung)}** Ja genau. Weil jeder hat andere Wirklichkeiten im Kopf und das ist durch eigenen Wirklichkeit etwas beurteilen ist halt leicht, weil das was man gemacht hat ist meistens gut. Ich denke die Peer-Evaluation ist sicher vorteilhaft. Ich hätte zum Beispiel so ein Seminar, würde ich nicht eine Note geben, sondern ein Teilgenommen und nicht teilgenommen. Also ich würde das nicht benoten oder bewerten, sondern ich denke jeder der da dabei war kann Inhalte gut pflegen im Leben. Und es geht da nicht darum dass da ein einser, ein vierer oder was weiß ich da raus kommt, sondern es geht darum, das die ... integriert in sich, oder ob man die Möglichkeit hat zu integrieren. Wenn es einem zu dem Zeitpunkt nicht gelingt, vielleicht geht es in 10 Jahren und blickt zurück und denkt da habe ich doch einmal was gehört, da gibt es doch einen, der Rogers und der hat da irgendwas gemacht. Da kann man sich immer noch informieren. Aber da ist es wesentlich dass er teilgenommen hat und nicht dass er einen einser oder einen dreier kriegt. Also das ist meine Ansicht.

{(Gestaltung>Leistungsbeurteilung)}

I: Gut, gehen wir zur nächsten Frage. Also welche Art der Evaluation findest, oder ist bevorzugt für deine Leistungsbeurteilung?

S: **{(Gestaltung>EntwicklungsfoerderndeEvaluation)}** Ja das Notensystem mag ich selber nicht gern, so gern. Weil es kommt

irgendwie drauf an, ich sehe die Dinge so: es kommt drauf an welchen Fortschritt man macht und jeder hat eine andere ...basis, wenn wir zum Beispiel die Sportler her nehmen, der eine der ist der halt, der hat eine ganz andere körperliche Konstitution wie ein anderer und wenn jetzt der mit der schlechten Kondition, oder Konstitution auf dem Platz 10 wäre, ist das vielleicht eine viel höhere Leistung und der, der eh schon super ist auf Plätze eins ist. Und drum ist die Notengebung finde ich auch ganz was anderes und da hat jeder ganz eine andere Basis, jeder fängt wo anders an, jeder hat eine andere Lebenserfahrung und wichtig ist für mich, dass die Leute das hören und integrieren können und nicht danach bewertet werden wie sie sich integrieren, dass muss eh jeder selber für sich selber entscheiden wie er es macht und ob er es macht und so wie für mich das teilgenommen, nicht teilgenommen oder wenn sich jemand einschreibt in den Kurs und nur einmal erscheint, dann ist es für mich okay wenn da nachher drinnen steht nicht teilgenommen, weil dann hat er sich nicht bemüht, dann war er nie da und hat nicht mitgemacht. Aber wenn jemand immer da war und vielleicht nicht die besten Ergebnisse geliefert hat, wobei beste, alles relativ ist, dann ist es okay wenn der teilgenommen hat und was ... mitgenommen hat. **{(Gestaltung>EntwicklungsfoerderndeEvaluation)}**

{(Gestaltung>EntwicklungsfoerderndeEvaluation)}

I: Und generell bei solcher Art von Lehrveranstaltungen? Also wie findest du zum Beispiel so Peer-Evaluation oder magst du da lieber wenn eine Lehrpersonen beurteilt werden oder magst du, würdest du lieber selbst evaluieren oder eine Kombination von diesen...was wäre da für dich....

S: Ja, schwierig. **{(Gestaltung>Leistungsbeurteilung)}** Also in rein technischen Sachen, wenn ich da an die Programmierung denke, wo jemand einen Source Code anschaut und sieht wie das jemand, ob das jemand gelöst hat und wie das jemand gelöst hat. Da ist es mir egal wenn das einer anschaut der Ahnung hat davon, jemand der Kenntnis hat davon und eine breite Wissens... hat und sagt, okay das ist gut gelöst zum Beispiel. Aber bei so subjektiven Dingen, wo

es nicht so technisch zugeht, da ist es schwierig wenn das einer beurteilt. *{Gestaltung>Leistungsbeurteilung}*

I: Was bevorzugst du für dich?

S: *{Gestaltung>ThemengebieteLehrerInnenausbildung}*

{Gestaltung>Leistungsbeurteilung} Ich bin immer stolz auf gute Noten ja, aber ich bin der Meinung, ich brauche sie ja eigentlich nicht, weil es geht darum dass ich die den Lerninhalten gelernt habe, dass ich sie wieder verwenden kann und dass ich sehe wo ich sie brauche. Und jeweils das ganze System basiert auf Noten, das Schulsystem das basiert auf Noten. Ich bin kein Fan davon und wenn ich einmal lehre in der Schule, dann muss ich das kommunizieren, dass ich selber auch kein großer Fan von Noten ist und es muss auch etwas anderes geben. *{Gestaltung>Leistungsbeurteilung}*

{Gestaltung>ThemengebieteLehrerInnenausbildung}

I: Würdest du deinen Schülern zum Beispiel etwas mit Peer-Evaluation anbieten oder selbst evaluieren?

S: Das ist die Möglichkeit ja, habe ich mir jetzt noch keine Gedanken gemacht darüber, aber ist sicher eine Möglichkeit dass sich die Leute das selber anschauen können, allerdings gibt es immer jemanden, nämlich der Lehrer, der das beurteilt. Da ist der Haken, also eigentlich der Knackpunkt, weil ich denke, die Schüler werden gegenseitig auch nicht hinein reiten und sagen, der hat das schlecht gemacht und so, sondern die werden vielleicht auch einfühlend vorgehen.

I: *{Gestaltung>EntwicklungsfoerderndeEvaluation}* Also wenn ich das noch einmal zusammenfassen darf, du findest Peer-Evaluation ist eine gute Möglichkeit um mehrere Standpunkte kennen zu lernen, allerdings sollte es auf Ehrlichkeit basieren und es ist für dich wichtig, dass nicht eine Bewertungsinstanz nachher noch drüber steht, damit das ehrlich

S: Genau, damit das authentisch ist. *{Gestaltung>Leistungsbeurteilung}*

{Gestaltung>EntwicklungsfoerderndeEvaluation}

{Gestaltung>Leistungsbeurteilung} I: Und über Leistungsbeurteilung, da hast du wenn es um technische geht, nichts dagegen, wenn das eine fachkenntliche Einzelgruppe macht?

S: Aus meiner Sicht. *{Gestaltung>Leistungsbeurteilung}*

I: Weil menschlich, da hast du gesagt das ist schwierig.

S: Das ist schwierig ja, es ist

I: Wie kannst du das reflektieren

S: Anhand von einem Beispiel kann ich das, wie bewertet man einen Deutschaufsatz, das ist einfach.. oder gibt einen Deutschaufsatz 100 Lehren, das Spektrum der Noten geht von 1 bis 5 und wie ist das jetzt beurteilt, dass ist ja, dass ist alles subjektiv dann. Das kann man nicht objektiv beurteilen.

I: Und wie hättest du es gerne, wenn es dein Deutschaufsatz wäre?

S: *{Gestaltung>ThemengebieteLehrerInnenausbildung}* Ich hätte gerne, dass mich derjenige versteht, der das liest. Der Lehrer weiß relativ wenig über mich, der kann mich nicht verstehen und es geht nicht darum dass er das versteht was da drinnen steht, sondern, dass er mein Leben versteht. Es gibt Leute die sich zum Beispiel schwer tun mit der Sprache und warum sollten die weniger gut beurteilt werden, wenn sie trotzdem versuchen Inhalte wieder zu bringen, also sich bemühen. *{Gestaltung>ThemengebieteLehrerInnenausbildung}*

I: Also der Lehrer versteht dich nicht so gut wie du dich selbst, oder...

S: Ja oder mein bester Freund zum Beispiel. Mein bester Freund wüsste, beispielhaft jetzt, dass jemand sprachliche Probleme hat, dann schaut er das an und sagt, das ist ja eigentlich gut geschrieben für dich ja, was weiß ich jemand verwechselt Buchstaben oder keine Ahnung, irgendwelchem, das ist nicht so

optimal, irgendwelches, sprachliches ist nicht so optimal und der liest sich das durch und sagt, dass ist ja super dass du das geschrieben hast. Der Lehrer nimmt das her und sagt da sind 5000 Rechtschreibfehler drinnen. Also das sind einfach zwei verschiedene Welten. **{Gestaltung>Leistungsbeurteilung}** Drum ist es meiner Meinung nach schwierig so etwas zu beurteilen und ich glaube, da werden wir jetzt philosophisch, ich glaube dass es auf einer höheren Ebene diese Beurteilung gar nicht gibt, also ich glaube, dass es auf einer höheren geistigen selbstregulierenden Ebene keine Noten gibt, sondern da wird das angesehene was wir daraus machen. Das heißt wenn ich zum Beispiel Legastheniker wäre und ich schreibe einen Deutschaufsatz, dann wird auf höherer Ebene nicht das beurteilt aufgrund von Fehlern da drinnen, sondern aufgrund von dessen dass ich das gemacht habe und das sollte eigentlich meiner Ansicht nach ein bisschen in das menschliche rein reichend. Das ist eh eigentlich das, was Rogers auch meint, also so wie ich das verstanden habe. **{Gestaltung>Leistungsbeurteilung}**

I: Ich würde jetzt gerne noch, du hast eh gesagt vorher schon im Gespräch, für dich war wichtig im Kommunikationsseminar, dass... wie du dich, du hast gesagt eine gesunde Mischung ist wichtig zwischen Präsenz und eLearning. Und jetzt wollte ich fragen wie du das Zusammenwirken zwischen eLearning und Präsenzeinheiten empfunden hast?

S: **{Gestaltung>RightBlend}** Zwischen eLearning und...also für mich war die Präsenzeinheit wesentlich und das eLearning unterstützend. **{Gestaltung>RightBlend}**

I: Wie könnte dieses Erfahrungslernen wie du, wie du es dort erleben könntest für dich noch intensiviert werden?

S: **{Gestaltung>MoeglichkeitenDerVertiefungVonSignifikantemLernen}** In dem ich es in meinem Leben anwende. Das heißt das active listening zum Beispiel haben wir dort gehört und gelernt und geübt, aber das wesentliche, also man wird nicht von heute auf morgen

Meister. Das Wesentliche ist, dass man das zu jeder Zeit, zu jedem Moment anwendet. **{/}**

Gestaltung>MoeglichkeitenDerVertiefungVonSignifikantemLernen}

I: Gibt es Möglichkeiten wie zum Beispiel eLearning für so etwas hilfreich sein kann?

S: **{eLearning>NichtRealisierbarDurchELearning}** Ich denke, diese Dinge active listening und so ist eine Kunst dass man mit Menschen zu tun hat und dass da kein Medienbruch dahinter ist. **{/eLearning>NichtRealisierbarDurchELearning}**

I: Wie umfangreich würdest du so einen Kurs, wenn du ihn selbst gestalten könntest, einrichten, online einrichten?

S: Für Kommunikationsseminar?

I: Na für so einen Kurs der eine Lernerfahrung bietet die, die dem Kommunikationsseminar ähnlich ist.

S: **{Gestaltung>ZusammenstellungVonELearningKomponenten}** Ja ich würde auch die Präsenzzeit in den Vordergrund stellen und unterstützendes Material zum sich vertiefen und so würde ich online zur Verfügung stellen und ich würde sicher Forum oder so, ja Foren würde ich freischalten falls jemand Lust hat zu diskutieren über diese, über diese Medium würde ich das sich nicht verhindern, sondern auch fördern und vielleicht gleich als Beispiel hernehmen dann, ist Kommunikation.. Wenn dort Missverständnisse in Foren passieren, dann ist es gleich ein schönes Anwendungsbeispiel in der Präsenzzeit zu erläutern. **{/}**

Gestaltung>ZusammenstellungVonELearningKomponenten}

I: Welche eLearning-Elemente würdest du bei so einem Kurs besonders geeignet finden, also du hast eh schon vorher gesagt Foren würdest du freischalten und vor allem auch natürlich Informationen bereitstellen. Gibt es noch andere Elemente die du bei so einem Kurs förderlich finden würdest?

S: Mir würde jetzt nichts einfallen. Also ich würde keinen Test oder

so reinnehmen.

I: Das ist gleich die nächste Frage, welche Elemente können absolut nicht auf so einer Webplattform für dich dann sein?

S: [{eLearning>Ungesigned}](#) Ja bei solchen Lehrinhalten würde Tests nicht als vorteilhaft empfinden. Das wäre eher beim technischen, wenn dort steht was ist 3 + 7, dann ist so eine, so eine Fragemodul oder ein Testmodul im eLearning sicher vorteilhaft. Also bei so etwas finde ich ist das miteinander Reden das wesentliche. [{/eLearning>Ungesigned}](#)

I: Wie viele Präsenzeinheiten würdest du vorschlagen?

S: Für so einen, also ja, also da war es so, wir haben uns glaube ich um 16:30 Uhr oder so getroffen und ich weiß nicht, bis am Abend hat das gedauert. Und es ist, ist schon, wie soll ich sagen, war schon sehr mühsam teilweise, weil es am Ende des Tages ist und jeder ist dann schon ein bisschen geschlaucht und [{Gestaltung>Zeit}](#) ich würde es eher aufteilen in mehrere ja, ich würde Zweistundenblöcke machen und wenn die von 18:00 bis, oder was weiß ich von 16:00 bis 18:00 Uhr dauern, dann ist es sicher vorteilhafter. Also ich würde mehr Blöcke machen, die Blöcke weniger lang. [{/Gestaltung>Zeit}](#) Es hat Vor- und Nachteile. Bei uns war der Vorteil weniger oft hier her fahren und da sein und der Nachteil war nach zwei Stunden ist es mit der Konzentration nicht mehr so.

I: Also früher anlegen?

S: Früher anlegen ja, wenn das möglich ist würde ich das auf jeden Fall machen.

[{Gestaltung>Zeit}](#) I: Und so ca. 2 Stunden lang und regulär oder unregulär die Zeiten?

S: Na ich würde es schon mit Terminen machen, also ich würde es mit Termine machen aus dem Grund, weil jeder sein Semester durch planen muss und das ist ja im Endeffekt von vorne bis hinten

durchgeplant und da muss man wissen wann man Zeit für Prüfungen und wann nicht und so und darum würde ich das schon mit Terminen, dass muss nicht alle zwei Wochen sein, aber es könnte sein an dem und dem und dem Tag, so wie sie es gemacht hat, würde ich das auch machen, nur öfters aus meiner Sicht jetzt. [{/Gestaltung>Zeit}](#)

I: Und wie weit würdest du eLearning einsetzen, also im Verhältnis?

S: Also ich würde so einsetzen wie sie es gemacht hat.

[{Gestaltung>RightBlend}](#) Ich würde die Präsenzzeit, ich denke das war auch in ihrer, in ihrem Interesse, dass die im Vordergrund steht und die unterstützenden Maßnahmen wie das eLearning... Ich würde es so gestalten wie sie das ungefähr gemacht hat. [{/Gestaltung>RightBlend}](#)

I: Welche Aspekte einer solchen Lernerfahrung sind deiner Meinung nach besonders empfehlenswert auch für die Lehrerinnenausbildung?

S: [{Gestaltung>FoerderlicheAspekteFuerLehrerausbildung}](#) Alle. Das was wir da gemacht haben ja Rogers, das ist einfach, dadurch lernt man ein bisschen mehr verstehen und das ist unabhängig vom, vom fachlichen, sondern da geht es um die Kommunikation und das ist auch aus meiner Sicht Schüler-Lehrer-Kommunikation genauso und es ist auch wenn dann beim Elternabend die Eltern zum Lehrer kommen und mit dem Kind, über das Kind gesprochen wird genauso. Also es müssen die Aspekte in allen Lebensbereichen sein. Aus meiner Sicht. [{/Gestaltung>FoerderlicheAspekteFuerLehrerausbildung}](#)

I: Kannst du dir Beispiele vorstellen, wo man so etwas umsetzen könnte in der Lehrerinnenausbildung?

S: Eine Idee die mir gekommen ist, dass man Inhalte dieser Art in die Pädagogik auch mit rüber nimmt. Wir haben ja Pädagogikausbildung und 6 Lehrveranstaltungen oder so, oder Vorlesungen und meiner Meinung nach gehört das dort auch rein.

I: Also dass man das verstärkt auch mit pädagogischen Themen ermöglicht für Lehrerinnen und Lehrer zukünftig dass sie sich da weiterbilden.

S: [{Gestaltung>ThemengebieteLehrerInnenausbildung}](#)Ja, Rogers ist meiner Meinung nach auch eine Sichtweise auf die Pädagogik. Also dort wird auch, werden auch Dinge dieser Art gelehrt und Rogers ist noch eine Sichtweise darauf. Und ich finde, es wäre sicher vorteilhaft wenn das jeder Lehrer hört und sich integriert und nicht nur die die Informatik machen. [{Gestaltung>FoerderlicheAspekteFuerLehrerausbildung}](#)

I: Und wie könnte man das jetzt situativ umsetzen bewusst für dich möglicherweise?

S: [{Gestaltung>TheoriePraxis}](#)Eine ordentliche Lehrveranstaltung in der Pädagogik, vielleicht dort das theoretische weglassen, also das theoretische dort weglassen, weil es eh keinem interessiert von den Studenten und dafür ein sinnvolles Kommunikationseminar, das hat Rogers auch gemacht. Sicher vorteilhaft aus meiner Sicht. [{Gestaltung>TheoriePraxis}](#)

I: Welche Themenkreise wären deiner Meinung nach für so ein personenzentriertes Seminar unbedingt nachzusprechen für die LehrerInnenausbildung?

S: Welche Themenkreise von diesem Seminar?

I: Generell für LehrerInnenausbildung im Sinne von personenzentrierten Zugang.

S: [{Gestaltung>ThemengebieteLehrerInnenausbildung}](#)Ja ich finde, so wie es die R. M. gemacht hat, das erklären dieser Variablen, also sie hat mit diesen Variablen glaube ich angefangen, sicher vorteilhaft. [{Gestaltung>ThemengebieteLehrerInnenausbildung}](#)

I: Und wie würdest du, weil du gesagt hast für dich ist auch eine Möglichkeit für Pädagogik, welche Themengebiete kannst du dir da vorstellen, weil du gesagt hast, dass das auch für Pädagogik

wichtig ist? Deiner Meinung nach?

S: [{Gestaltung>ThemengebieteLehrerInnenausbildung}](#)Naja ich finde einfach, dass die Lehrinhalte, die wir da jetzt gehört haben, sicher sehr schön aufbereitet werden können für Lehrveranstaltungen in der Pädagogik. [{Gestaltung>ThemengebieteLehrerInnenausbildung}](#)

I: Wieso?

S: [{Gestaltung>FoerderlicheAspekteFuerLehrerausbildung}](#)Weil, weil der Lehrberuf ein Beruf ist der mit Menschen zu tun hat und nicht mit Maschinen und mit der Technik. Wir haben sicher auf der einen Seite das fachliche Wissen, dass man Inhalte lehren können, aber auf der anderen Seite was wesentlicher ist, aus meiner Sicht, wie man das lehrt, also wie da die Didaktik ist und da gehört auch dazu, dass man den anderen versteht. Und das Verstehen zum Beispiel das ist Rogers aus meiner Sicht. Also die drei Variablen die wir gelernt haben sind dann wesentliche Komponente im Lehrerdasein. Ja. [{Gestaltung>FoerderlicheAspekteFuerLehrerausbildung}](#)

I: Wie hoch soll die Integration praktischer Elemente sein in einem derartigen Seminar für die LehrerInnenausbildung? Also kannst du dir zum Beispiel vorstellen, dass eine Lehrperson kommt und im Seminar mit wirkt, oder dass man eine Schule besucht?

S: [{Gestaltung>Raum}](#)Also ich finde, dass es keine Massenvorlesung sein darf, sondern dass es eine Übung sein muss, ein Seminar so wie im diesen Stil, maximale Teilnehmeranzahl, ich weiß nicht 15 oder 20 oder so etwas in dem Bereich [{Gestaltung>Raum}](#), [{Gestaltung>TheoriePraxis}](#) und es ist vorteilhaft wenn man zum Beispiel einmal hospitieren geht im Zuge dessen und den Betracht der Hospitation wenn man nur eine Sicht Rogers macht. Wir müssen ja in anderen pädagogischen Lehrveranstaltungen genauso diskutieren gehen und dort müssen wir auch immer Aspekte heraus arbeiten, nach was man jetzt beobachtet und eine Beobachtungsvariante wäre eine Sicht Rogers. Was läuft in der Kommunikation zwischen Schüler und Lehrer zum Beispiel ab oder Schüler und Schüler und das aus dieser Brille

anzuschauen wäre sicher vorteilhaft. *{Gestaltung>TheoriePraxis}*

I: Wie würdest du generell die Integration von praktischen Elementen halten?

S: *{Gestaltung>TheoriePraxis}* Durch üben, durch üben wird man, also das Tun ist sicher Vordergrund. *{Gestaltung>TheoriePraxis}*

I: Also für dich ist dieser praktische Aspekt im Vordergrund oder wäre im Vordergrund bei so einer, bei so einem Seminar?

S: Ja.

I: Wie umfangreich sollten eLearning-Konzepte für eine derartige, für so ein Seminar für die Lehrerinnenausbildung eingesetzt werden?

S: eLearning-Konzepte für die Lehrerinnenausbildung?

I: Für so ein derartiges Seminar?

S: *{Gestaltung>RightBlend}* Ich würde es in dem Ausmaß, ca. in dem Ausmaß anwenden wie es die Frau M. bei uns gemacht hat. Ich würde es nicht in den Vordergrund stellen, ich würde es als begleitendes Material zur Verfügung stellen, also Blended Learning. *{Gestaltung>RightBlend}*

I: Was bedeutet für dich Blended Learning?

S: Das ist, ja aus der traditionellen Welt und aus diesen neuen Medien das raus greift, was man für die Situation braucht und es sinnvoll einsetzt. *{eLearning>Ungeignet}* Ich würde zum Beispiel als nicht sinnvoll sehen einen Chat einsetzen zur Kommunikation oder um Kommunikation zu erlernen. Das würde ich als weniger sinnvoll einschätzen. *{eLearning>Ungeignet}* *{Gestaltung>RightBlend}* Das ist einfach dieser Mehrwert der sich ergibt, zeitliche Vorteile, sich abstimmen können und so weiter, das geht über die eLearning-Plattform heute super, das geht einfach besser, da muss man weniger E-Mails in der Zeit schreiben oder mit der Post was schicken. Ich würde einfach den Mehrwert als Teil kombinieren. *{*

Gestaltung>RightBlend}

{Gestaltung>eLearningImSchulischenKontext} I: Wirst du in deiner zukünftigen, oder möglicherweise zukünftigen Unterrichtspraxis eLearning-Elemente einsetzen?

S: Ja.

I: Und in welchen Bereichen?

S: Also den Stoff den ich durchmache in der Schule oder in der Erwachsenenbildung, je nach dem wo das nachher sein wird, der gehört einmal online zur Verfügung gestellt, das heißt jeder Teilnehmer am Kurs oder Unterricht soll zu jeder Zeit Zugang haben zu diesen Materialien. Dann ein Forum würde ich freischalten, weil jeder zu jedem Zeitpunkt einfach nachfragen kann und jeder jedem helfen kann. Also es ist ja nicht nur, ein Forum ist ja nicht nur Kommunikation zwischen Lehrer und Schüler, sondern auch Schüler und Schüler und ich finde, dass ist ein Vorteil, dass man auch am Abend einmal antworten kann, wenn es ein spezifische Antwort ist auf eine Frage, ja solche Dinge würde ich zur Verfügung stellen und wie weit dass man das technisch dann auslotet ob man jetzt in der Schule muss man bewerten ja, da kommt man nicht drum herum, ob man jetzt da die aktuelle Note jedem zur Verfügung stellt oder wo er gerade steht oder wie seine Mitarbeiter sind so, kann ich mir auch gut vorstellen. Also dass jeder seinen persönlichen Bereich hat und erzählt, okay momentan habe ich 97 von 100 Punkten. Oder seine Mitarbeiter schaut so und so aus. Könnte ich mir gut vorstellen, dass ist aber nur deswegen weil wir beurteilen müssen, sonst würde ich das eher lassen. *{Gestaltung>eLearningImSchulischenKontext}*

I: Also einerseits Foren wären für dich eine Möglichkeit zu fragen, zu kommunizieren und Informationen bereitzustellen, die du im Unterricht auch durch machst, die besprochen werden in der Lernsituation und dann kannst du dir vorstellen, dass das so eine Art, also eine Möglichkeit besteht in der man sieht wie weit man im eigenen Lernprozess ist. Kann ich das so formulieren?

S: Wenn man das drüber stellt über das Notensystem, ja kann man das sagen.

I: Kannst du dir vorstellen eine Unterrichtsstunde mit Informatikunterricht in einer, in der Art wie du es etwa in diesem Seminar erleben könntest in dem Kommunikationsseminar, dass du in solcher Art handelst?

S: {Gestaltung>PersonenzentrierterInformatikUnterricht}Es ist glaube ich egal in welcher Stunde, es entstehen andauernd Missverständnisse irgendwo, weil unsere Sprache einfach sehr unscharf ist und deswegen ist es als Lehrer, ist es quasi meine Pflicht genau in dieser Situation jetzt diese Situation auf Ebene zu gehen und diese Situation zu erläutern und sagen, schaut her das und das ist und momentan passiert und darum ist dieses Missverständnis entstanden und wenn man besser auf einander Acht geben und zuhören und so, dass kann das Potential von Missverständnissen weniger wird und so. Also ich finde egal welche Lehrinhalte gelehrt werden, die Kommunikation ist immer vorhanden und dadurch sind die Intakte von Rogers auch immer zum anwenden dann wenn es notwendig ist.{/

Gestaltung>PersonenzentrierterInformatikUnterricht}

I: Also du hast jetzt gerade gesagt, dass es als Lehrperson oft, möglicherweise möglich dass man zum Beispiel dann Missverständnisse, ich sage einmal, transparenter macht. Kann ich das so formulieren?

S: {Gestaltung>PersonenzentrierterInformatikUnterricht}Ja, dass man, wenn der Lehrer zu hört was in der Klasse passiert, dann, dann sieht der was vorgeht. Also dann hat er ein Bild von dieser Gruppe und wenn da ein Missverständnis zwischen Schüler und Schüler oder Schüler und Lehrer oder irgendwo auftritt, dann kann er das eher sehen und dann kann er auch genau sagen, schaut her so ist das in unserem Leben, dass man aufeinander, das wir zuhören müssen oder können und dass es dann vorteilhafter ist und dass man dem anderen die Meinung, dass man die Meinung zum Beispiel

des anderen akzeptieren soll, wir müssen sie nicht haben, sondern akzeptieren und diese Lehrinhalte gehören andauernd in die Erziehung, egal ob in der Schule oder als Elternteil, das gehört andauernd rein, dass man das akzeptiert. Das sind diese Inhalte. Also ich würde das, ich würde keinen Block Rogers machen und dann wieder einen Block Informatik, sondern Rogers dass ist andauernd auf der oder Inhalte dieser Art, es muss nicht immer Rogers sein, es kann auch sein. Inhalte auf dieser Art sind immer vorhanden, das ich auch gegenwärtig. {/

Gestaltung>PersonenzentrierterInformatikUnterricht}

I:Dann Dankeschön für das Gespräch.

S: Gern geschehen, gerne.

Interview H

I: Die erste Frage ist bezogen auf dieses Kommunikationsseminar, das du gemacht hast: Wie hast du das Setting in diesem Seminar erlebt, also die räumliche, zeitliche Strukturierung?

S: Also, meinst du, wie das überhaupt organisiert war, ich meine von ...Struktur und Organisation oder?

I: Nein, wie es auf dich gewirkt hat.

S: Also, es war angenehm, muss ich sagen, also es war nett anders. Es war schon ziemlich interessant. ... Also, eigentlich: Es hat mir sehr gefallen, dass es so personenzentriert abgelaufen ist. Ja. Das war ganz gut, im Einsatz zu sein, den Einsatz in Betrieb zu nehmen, so zu sagen, ist interessant. Und, ich finde, bei jedem angesprochen werden, unterstützt werden, mitarbeiten, das Setzen im Kreis, irgendwie so wie eine Gesprächscoaching, das war nicht direkt so eine gewöhnliche Art zu unterrichten. Oder es war glaube ich nicht einmal Unterricht, Unterricht ist nicht als Wort vorgekommen. Es war irgendwie interessant.

I: Und wie empfandest du die Begegnung mit den anderen Studienkollegen und -kolleginnen?

S: [{Auswirkungen>LernerfahrungDurchKommunikation}](#)Das war mein allererstes Semester, es war überhaupt alles fremd für mich noch. In dieser Lehrstunde habe ich mich wohlfühlt. Mit den anderen Kollegen war irgendwie näherer Kontakt. Für mich war überhaupt ein Problem, dass ich erstens aus einem anderen Land komme, und der Unterricht war dort ein bisschen anders, und es war so ein Kontrast, und das hat mir, würde ich sagen, am meisten gefallen. Es war irgendwie nicht anstrengend. Gespräche wurden frei geführt. Trotzdem haben alle mitgekriegt, worum es geht und haben, so zu sagen, mitgearbeitet. [{Auswirkungen>LernerfahrungDurchKommunikation}](#)

I: Was hat dir dieses Seminar persönlich gebracht?

S: [{Auswirkungen>LernerfahrungDurchKommunikation}](#)Für mich persönlich: ein bisschen mehr Selbstvertrauen zu mir selbst, weil

ich war überhaupt sehr unsicher was meine Fähigkeiten, überhaupt in einer anderen Sprache zu studieren, das war schon ein gewisser Stress für mich. Und da habe ich irgendwie das Gefühl bekommen, dass das auch geht, besonders mit Kollegen, dass es auf einfacher Ebene geht. [{Auswirkungen>LernerfahrungDurchKommunikation}](#).

Bei uns gibt es eigentlich so gruppenartige Lehrgänge, ja, da ... gibt es Gruppen, ...die haben ein bisschen den Plan, du machst mit einfach, allein. Hier ist es anders. [{Auswirkungen>Studium}](#)Hier ... Fächer und so weiter und ich war ein wenig verloren ... am Anfang und da habe ich irgendwie das Gleichgewicht gefunden, so zu sagen. [{Auswirkungen>Studium}](#)

I: Gibt es Kommunikationsbereiche, die du jetzt bewusster wahrnimmst als vorher?

S: Ja, ich denke schon. [{Auswirkungen>Kommunikationsverhalten}](#) Besonders, dass man den Sprechpartner ausreden lässt, ohne ihn auf eine gewisse Spur zu führen, wie es oft ist. Oder ihm zu sagen: "Ja, das bringt ... so oder so." Das habe ich, glaube ich, mitgenommen, dass irgendwie in einem Gespräch sogar der Partner, der gewissermaßen Rat von dir braucht, aber nicht wirklich Rat, sondern das Stückchen selber auch darüber ... um ... rauszukommen. Und du, diese Zusammenfassung: Du solltest nicht ein Ratgeber sein, sondern, wie soll ich sage, jemand, der einen hilft, den Weg selber zu finden. Ja, diese Situation habe ich mitgenommen. [{Auswirkungen>Kommunikationsverhalten}](#)

I: Also war das bedeutsam für dich im Seminar. Gab es andere Bereiche, die ähnlich bedeutsam waren für dich im Seminar?

S: [{Auswirkungen>Kommunikationsverhalten}](#)Also auch selbst, naja, das ist kein Bereich, sondern allgemein, was uns in dem Kurs beigebracht wurde: Wie du dich auf einer näheren Ebene Personen kontaktierst, andere Personen zu kontaktieren. Irgendwie so ein, nicht nur, ...also man sollte mehr aufmerksam sein, dass da irgendwie eine Person sitzt, die vielleicht auch gewisse Schwierigkeiten hat, also irgendwie so auf freundschaftlicher Ebene, auf Freundschaftsbasis die Beziehungen aufzubauen, obwohl, das ist eh, glaube ich, allgemein bekannt. Aber es ist vorgekommen, dieses Element. Das ist gut, etwas, das ich auch wichtig finde. [{Auswirkungen>Kommunikationsverhalten}](#)

sein, der schnell überblicken kann, ... und jemanden etwas beibringen will, da sollte schon ein gewisser Plan sein, um diesen Bereich abzudecken. Damit das nicht Selbstlehre ist, sondern das wird irgendwie unterstützt von einer Person, die sich auskennt damit und irgendwie, ja vielleicht, ...{/

{Gestaltung>BedingungenFuerEngagement}

{Gestaltung>BedingungenNichtDirektiveGruppenprozesse} gewisse Themen werden vielleicht mehr angesprochen, gewisse vielleicht weniger, man muss gemeinsam entscheiden, das ist halt so. Wichtig ist, das...{/

Gestaltung>BedingungenNichtDirektiveGruppenprozesse}

I: Was ..., dass ... die Gruppe mitentscheiden konnte bei der Themenwahl in dem Seminar?

S: Ja, das war eigentlich, worüber ich gesprochen habe. Die Menschen, wenn sie das doch interessiert, die werden irgendwie ... mündlich und werden mit so ... doch wichtig, wegen ... damit man eine Struktur bekommt. Eigentlich...

I: Welche Bedingungen waren für dich ausschlaggebend, dass du dich eingebracht hast?

S: {Gestaltung>BedingungenFuerEngagement} Wenn ich merke, dass ich in der Gruppe gehört werde, wenn ich spreche und wenn die Gruppe gegenseitig Vertrauen hat. Wenn man sieht, dass jemand richtig ist und er versteckt sich nicht, dann bist du auch irgendwie gewissermaßen eingestellt, dass du dasselbe tust. Und wenn jemanden interessiert, was du sagst, das wird schon einiges beibringen. {Gestaltung>BedingungenFuerEngagement}

{Gestaltung>BedingungenNichtDirektiveGruppenprozesse} I: Also, wenn du gespürt hast, dass sich jemand dafür interessiert, was du sagst, dann...

S: Ja, und selbst auch. ... Und wenn der andere dasselbe Gefühl hat, dass es in der Gruppe irgendwie eine sichere Situation ist, in der man über alles reden kann. {/

Gestaltung>BedingungenNichtDirektiveGruppenprozesse}

I: Also, wenn man in der Gruppe das Gefühl hat, dass es eine

I: Welche Rahmenbedingungen müssen deiner Meinung nach gegeben sein, damit sich in einer Gruppe so etwas wie Selbstaktivität einstellt? Also, so eine Art Eigendynamik, bei der keine Person direktiv Themen vorgibt, sondern die Gruppe selbst Themen findet.

S: {Gestaltung>BedingungenFuerEngagement}

{Gestaltung>BedingungenNichtDirektiveGruppenprozesse} Es muss sicher jemanden geben, der bei dem Gespräch zuhören sollte. Sowieso, das ist klar. Das ist irgendwie schwer auszudrücken, was ich genau meine. Also ungefähr so, wie es in der Vorlesung war, in dieser Stunde, würde ich sagen. So ungefähr. Es gibt gewisse Themen, die die Leute interessieren, das ist vielleicht wieder eine Bedingung: Es sollte interessant sein. Den Menschen sollte bewusst sein, dass es nützlich ist für jeden einzelnen, persönlich. Das ist schwer, jemanden dazu zu zwingen, oder dazu zu bewegen, dass er irgendwie teilnimmt an einem Prozess, an dem er kein Interesse findet. Also, man sollte Interesse haben. Sonst wird man nichts davon haben. Es sollte nützlich sein, dieses Wissen. Man sollte Interesse daran haben. Dass man ungefähr zeigen kann, wie es gehen könnte. {/

Gestaltung>BedingungenNichtDirektiveGruppenprozesse {/

Gestaltung>BedingungenFuerEngagement}

I: Also einerseits, wenn ich das jetzt so zusammenfassen darf, ist...

S: {Gestaltung>BedingungenFuerEngagement} ... Es muss jemand sein, der erklärt, warum das wichtig ist, und, das auf deutliche, einfache Weise zeigt, dass es tatsächlich viel bewirkt, dass es hilft. Und wenn das jemand merkt, dass es tatsächlich so ist, dann wird er das anders wahrnehmen... {/

Gestaltung>BedingungenFuerEngagement}

I: Andererseits hast du auch noch erwähnt, dass Themen angesprochen werden müssen. Du hast gesagt, man muss erkennen, dass das etwas ist, das man das auch selbst brauchen kann. (S: Ja.) Das heißt, einerseits ist Voraussetzung, dass man selbst dafür Interesse hat, und andererseits...

S: {Gestaltung>BedingungenFuerEngagement} Muss da jemand

sichere Situation ist.

S: Ja, und wenn die anderen auch mitmachen. Selbstverständlich, wenn es für jemanden nicht interessant ist, dann wird das ...

{Auswirkungen>Kommunikationsverhalten}: Hatte dieses Seminar Einfluss darauf, wie du jetzt mit anderen Leuten in Kontakt kommst?

S: Ja, ich denke schon. Mir fällt es leichter, mit anderen Personen in Kontakt zu kommen. Es war, wie gesagt, ...ich habe vielleicht ein bisschen mehr Vertrauen zu mir gewonnen ... und auch Erfahrung, dass das hier so informal laufen könnte, dass du zu jedem sagen kannst: "Ich habe da ein Problem, kannst du mir da einmal sagen, wie..." oder "Schreiben wir zusammen das und das."

Auswirkungen>Kommunikationsverhalten}

{Auswirkungen>LernerfahrungDurchKommunikation}Es ist oft ein Problem, dass das passt, und oft fehlt ganz wenig, weiterzukommen. Und genau dieser Moment ist wichtig, weil, wenn du schnell irgendwo ankommst, du ... und steckst fest, und selbst ... nicht nur in einer gewissen Gruppe, so wie es allgemein gemacht wurde, ist es einfacher, wenn miteinander kommuniziert wurde, ohne irgendwelche, keine Ahnung, Vorurteile.

Auswirkungen>LernerfahrungDurchKommunikation}

{Auswirkungen>Kommunikationsverhalten}: Also, das ist jetzt für dich... Wenn du ein Problem hast...

S: ...einfach mit anderen darüber reden. Und ich habe glaube ich schneller gewisse Schwierigkeiten loswerden können.

Auswirkungen>Kommunikationsverhalten}

I: Wieso?

S: Das ist auf einer Seite Erfahrung, die ich hier gemacht habe, und besonders auch in dieser Übung. ... Und andererseits, bis jetzt habe ich kein ... , ich meine, diese Art zu lernen, zu kommunizieren mit anderen ...

I: Also einerseits diese Art zu kommunizieren, und andererseits, dass du Erfahrung machst, in diesem Bereich.

S: {Auswirkungen>LernerfahrungDurchKommunikation}Ja, wie das normalerweise gemacht wird, und genau so wird es gemacht, ohne Gruppenarbeit, ohne besondere Publikationen, ich meine, hier geht es darum, sich zu lernen, und ja, das ist auch eine Methode, mit anderen zu kommunizieren und gewisse Probleme besprechen und vielleicht, wenn jemand Zeit hat, ist es gut, wenn nicht, ist es auch kein Problem.

{Auswirkungen>LernerfahrungDurchKommunikation}

I: Hat das Seminar dazu beigetragen, dass du jetzt offener bei der Gestaltung deiner Beziehungen bist, also allgemein gesehen, zu anderen Menschen?

S: Nun ja, ich denke nicht, dass man das besonders gut lernen kann. {Auswirkungen>LernerfahrungDurchKommunikation}Man kann schon irgendwie lernen, mehr man selbst zu sein, den eigenen Wert, dass man tatsächlich Wert ist. Aber mit anderen Menschen kommunizieren, ich denke, das ist so etwas wie, man kann lernen, höflich zu sein, aber es geht, meiner Meinung nach, immer weiter ins Innere, also, wenn du nett bist von Natur aus, bist du nett, wenn jemand nett ist, weil es alle so machen, wird es auf kurze Strecke funktionieren, aber wenn es um längere Beziehungen geht, wird das nicht gehen. Das kann man nicht lernen.

Auswirkungen>LernerfahrungDurchKommunikation}

I: War es förderlich dafür, dass du jetzt möglicherweise offener bist oder eher nicht?

S: Ja, schon. Ich denke, dass

I: Konntest du dich entwickeln?

S: Ja, schon. Ich hoffe. Ich denke, dass das ganz ... funktioniert sogar, ... was die anderen betrifft, und

{Auswirkungen>LernerfahrungDurchKommunikation}ja,

dementsprechend auch mich entwickelt, dass es mir einfach leichter fällt, mich in diesem Menschenkreis zu bewegen, zu leben, so zu sagen. Das ist schon wichtig.

Auswirkungen>LernerfahrungDurchKommunikation}

I: Welche Auswirkungen hatte die Lernerfahrung, die du machen

konntest in diesem Seminar, auf den weiteren Verlauf eines Studiums? Also zum Beispiel bei der Zusammenarbeit in Projekten, oder möglicherweise der Auftritt bei Referaten, oder vielleicht beim Lernen für Prüfungen? Oder gab es überhaupt Zusammenhänge.

S: So direkt gibt es keine. {Auswirkungen>Studium}Aber, wie gesagt, diese Selbstsicherheit, also, sicher sein, dass du es kannst, dass die Umgebung dich auch unterstützt, also dieses Gefühl macht es leichter, sich vorzuarbeiten, sich durchzuarbeiten irgendwie. Und, keine Ahnung... so speziell sehe ich keinen Zusammenhang, aber, wie gesagt, sich sicher zu sein, das ist schon eine tolle Sache.{Auswirkungen>Studium}

I: Und wenn man so etwas anspricht, metaphorisch gesprochen, das "Finden des eigenen Weges" im Studium, hängt das damit zusammen?

S: Ich sehe das als allgemeine Entwicklung. Desto mehr sich ein Mensch sich in diesem Sinn entwickelt, desto weniger Vorurteile er hat, desto weniger ... mit anderen kommunizieren, ist auch dieser Lernprozess leichter. So speziell fällt mir nichts ein, wo dieser gewisse Punkt ... oder, dass meine Karriere anders verläuft deswegen, weil ich... ich denke, dass Menschen, Studierende sich auf eine höhere Ebene ein bisschen..., also, dieses Niveau ändert sich im Leben, glaube ich, so zu sagen, mit solchen Sachen.

I: Das Niveau?

S: Ich meine, dass man... desto weniger ein Mensch ausgebildet ist, desto schwieriger ist es, sich in verschiedenen Menschenkreisen durchzusetzen, oder sich wohlfühlen.

{Auswirkungen>LernerfahrungDurchKommunikation}Diese Vorurteile loszuwerden, sich wohlfühlen, also das..., und vor allem, wenn man sich nicht wohlfühlt, dass du etwas akzeptierst, also eine Information, oder ein gewisser Stoff, den du lernen musst, wenn du angespannt bist, sogar mit einfachen Sachen, da gibt es Schwierigkeiten und wenn du ... ist es gleich leichter...{/Auswirkungen>LernerfahrungDurchKommunikation}

{Auswirkungen>LernerfahrungDurchKommunikation}I: Also, dann fällt dir Lernen leichter, oder Akzeptanz leichter, oder?

S: Ja, also Lernen, Verstehen, ... so ein Gefühl: "Aha. Das habe ich verstanden.", "Bis jetzt war es mir unklar, aber jetzt ist es klar."/ {Auswirkungen>LernerfahrungDurchKommunikation} Wenn jemand dir erklärt, es könnte die ... funktionieren, dass du versuchst, es selber durchzuarbeiten versuchst. Deswegen, in diesem Sinn, ist es schon irgendwie...{Auswirkungen>Kommunikationsverhalten} kommunizieren mit anderen ist sehr wichtig. Und dieses Kommunizieren allerdings hängt davon ab, wie du dich fühlst in fremder, unbekannter Umgebung.{/Auswirkungen>Kommunikationsverhalten} So irgendwie.

I: Also so: "Aha!", dieses Gefühl, dass du es verstanden hast, das wird möglicherweise unterstützt durch so ein Klima, durch so eine Atmosphäre.

S: {Auswirkungen>LernerfahrungDurchKommunikation}Es geht schneller. Es wird schneller gehen. Wenn ich, dadurch, dass irgendwie selber, auf eigene Art und Weise, gearbeitet wird und ich ..., und ich stecke fest, und mein Problem ist, andere anspreche und frage: "Wie siehst du das?", ja, und vielleicht findet er da, er braucht den einfach ..., dass jemand auch Auf diese Art und Weise wird das schnell gehen, dieser Lernprozess, dieses Verstehen, der Sinn der Sache.{/Auswirkungen>LernerfahrungDurchKommunikation}

I: Was hat dir diese Erfahrung, die du im Seminar gemacht hast, im Betracht deiner möglicherweise zukünftigen Tätigkeit als Lehrperson gebracht.

S: Als Lehrperson... Ich sehe mich nicht als Lehrperson. Keine Ahnung, vielleicht werde ich eine. Falls ich ein Lehrer werden sollte... {Auswirkungen>Zukünftige TätigkeitimBildungsbereich} Das ist schon wichtig, dass Menschen, die versuchen, zu unterrichten versucht, oder irgendetwas beizubringen, dass die Gefühl haben, dass der Lehrer jeden einzelnen als Persönlichkeit betrachtet und dass jeder das Gefühl hat, dass er Wert hat, und, dass der Lehrer keinen Zweifel hat, dass er das schaffen kann. Es ist wichtig, jeden einzelnen das Gefühl zu geben, dass er etwas kann. {Auswirkungen>Zukünftige TätigkeitimBildungsbereich}...

{Auswirkungen>ZukunftsTätigkeitImBildungsbereich}: Also es wäre für dich wertvoll, wenn du dich als Lehrperson siehst, dass Lernende von dir wahrnehmen können, dass du sie als Persönlichkeiten siehst.

S: Ja. Dass sie auf, so zu sagen, gleicher Ebene sind, und nicht: "Ich bin der Lehrer, ich bin da oben, und du, wenn du ..., dann wirst du ... wie ich."/>

Auswirkungen>ZukunftsTätigkeitImBildungsbereich}

I: Würdest du Maßnahmen setzen, um ein derartiges Klima, also so eine Atmosphäre zu schaffen oder anzubieten von deiner Seite her? Würdest du etwas unternehmen, damit sich so eine Atmosphäre einstellt?

S: Wenn ich ein guter Lehrer sein sollte, werde ich schon probieren, diese mit Menschen, die ich unterrichten sollte, aufzubauen oder ... wird auch irgendwie mehr wahrgenommen, wenn du ihnen zeigst, dass sie, dass das in erster Linie, alle ... sind, dass das ... bereit sein oder nicht bereit sein bei gewissen Sachen, also gewissen ... oder ... zusammen oder eben nicht. Das dürfte nicht das Problem sein, dass derjenige das Gefühl haben könnte, dass ..., oder dass er problemlos fragen sollte und nicht nur sagen, aber auch irgendwie, was ... wie er es hat, dass ... jemanden ...

I: Und wenn du dich jetzt in einem anderen Beruf siehst, weil du vorher gesagt hast, Lehrperson interessiert dich nicht so sehr.

S: Na ja, ich möchte nicht direkt Lehrer werden. Ich habe so eine Vorstellung von einem Lehrer in der Schule.

I: Und wenn du dich in einem anderen Bereich siehst, würdest du da Maßnahmen setzen, so ein Klima anbieten zu können?

S: Das ist eine komplizierte Frage. Keine Ahnung.

{Auswirkungen>ZukunftsTätigkeitImBildungsbereich}: Würdest du versuchen, so ein Klima herzustellen?

S: Ja, sicher. Aber wie, das ist die interessante Frage. Ich werde sicher versuchen, dass jeder das Gefühl hat, dass er von mir etwas

lernen kann. Da sollte er sich jedenfalls sicher sein, dass ich mich anscheinend auch gut auskenne und wie... also ... Wichtig ist, auch diesen sozialen Kontakt aufzubauen. Jeder hat eine eigene Vorstellung. Oder, zu jedem ist ein Weg. ... vielleicht so sprechen, wie mit einem anderen Freund, vielleicht hast du mit anderen irgendwie einen ersten Eindruck, nämlich, dass sich etwas tut. Also allgemeine Rezepte gibt es nicht. Es sollte irgendwie jeder einzelne aus der Gruppe rausgenommen und genau geschaut werden, was er braucht, was er von dir erwartet."/>

Auswirkungen>ZukunftsTätigkeitImBildungsbereich}

I: Welche Relevanz kommt diesem Kommunikationsseminar im Vergleich mit anderen Lehrveranstaltungen? Also gleich, geringer oder höher?

S: Was ist besser oder was ist schlechter im Vergleich mit anderen Lehrveranstaltungen?

I: Mhm. Ob du es gleichwertig empfindest, oder: Ob es dir persönlich wichtiger war, oder, ob du es eher nicht so wichtig gefunden hast für dein Studium, für dich.

S: Es ist schon wichtig, weil wie gesagt...

I: Im Vergleich mit anderen Lehrveranstaltungen.

S: {Auswirkungen>Relevanz}Wenn es um das Fach geht, um ein gewisses Fach, um bestimmtes Wissen: "Man sollte das so und so und so machen.", was meinen Beruf angeht, ist die Relevanz vielleicht nicht so groß. Wenn jemand in seinem Beruf auch dieses Fach sieht ... dann ist das auch sehr wichtig. Wenn ich zum Beispiel nachdenke, ist es schon wichtig, vielleicht nicht so wichtig, wie spezielle Fächer, aber es hat, wie soll ich sagen, so 30 - 40 % im Vergleich zu speziellen Fächern, wo man etwas wissen muss, damit man weiterkommt, oder damit man einen Beruf ausüben könnte. Also ich schätze, das ist schon ziemlich wichtig, solche Sachen.{Auswirkungen>Relevanz}

I: Also im Vergleich mit anderen Lehrveranstaltungen würdest du so ein bisschen weniger als halb wertvoll, oder 40 % sagen?

S: Naja, hm. (...) Naja, 40 vielleicht nicht.

I: Oder bedeutet 40%, dass du im Studium, gesamt gesehen, 40% derartiger Lehrveranstaltungen als wichtig empfinden würdest? Oder ist es die Wertigkeit im Vergleich...

S: {Auswirkungen>Relevanz}Ich schätze, das ist die Wertigkeit im Vergleich. Ich meine, 100% wird nicht erreicht, das ist das Maximum, das... Das ist schon ziemlich wichtig, dass es, sagen wir, ein Drittel von gesamter Wichtigkeit, die es an einem Fach überhaupt gibt. Gewisse Fächer brauchen viel mehr Einsatz. Ich habe für dieses Fach viel weniger Arbeit leisten müssen, trotzdem nicht schlecht abgeschnitten. Ich denke, in den anderen musste ich viel mehr auf die Substanz gehen, damit ich damit klar komme. Ja. Und dementsprechend ist es auch wichtig, dass die Sache, mit anderen kommunizieren zu können, ist sehr wichtig. So direkt vergleichen mit anderen Fächern ist schwer. Ich schätze, das ist schon wichtig, und man sollte das im Lehrplan, so wie es jetzt ist, so ein Pflichtfach, das ist gut so. {Auswirkungen>Relevanz}

I: Welche Rolle spielten eLearning-Komponenten in dem Seminar?

S: (...) In dem Seminar direkt.

I: Für dich?

S: {eLearning>Rolle}Für mich war diese Komponente sehr schwierig wegen der Sprache. Ich bin noch nicht gut genug, also, ich habe noch immer Schwierigkeiten, wenn es um sprechen geht. Es ist vor einem halben Jahr noch schwieriger gegangen, deshalb war das schwer für mich dementsprechend. Ich würde sagen, ich habe nicht besonders viel davon geholt, genau in diesem Fach.{/eLearning>Rolle} Aber überhaupt allgemein finde ich eLearning sehr wichtig, weil man auch über andere Fächer spricht. Wie gesagt, für mich war das vielleicht nicht so wichtig oder vielleicht, weil man so publiziert, das am Anfang, sprachliche Schwierigkeiten... {eLearning>StuetzungEigenerLernerfahrung}Vielleicht hat mir das beigebracht, weil ich habe weniger Probleme, nicht lesen zu verstehen, sondern mich auszudrücken und das hat dann auch eine gewisse Rolle gespielt, denn ich musste mich zwingen, mich schriftlich auszudrücken, meine Gedanken zu formulieren. Das fällt

mir noch immer schwer. Deswegen finde ich, dass es wichtig ist, vielleicht für mich in diesem Fall nicht so effektiv, wegen der Schwierigkeiten, aber im Prinzip lerne ich. Ich bin dafür.{/eLearning>StuetzungEigenerLernerfahrung}

I: Eine Frage: Du hast gesagt, es war für dich schwierig, deine Gedanken quasi dann schriftlich auszudrücken.

{eLearning>StuetzungEigenerLernerfahrung}War es sprachlich förderlich für dich, dieses Seminar? (S: Ja, das auch.) Weil du gesagt hast, es ist nicht so effizient gewesen, weil es irgendwie schwierig war. Aber deshalb die Frage: War es sprachlich von Bedeutung?

S: Ja, ja. Das hat mich ... auf die Sachen zu konzentrieren, und mehr zu achten, und ja, auf jeden Fall war es nützlich für mich.{/eLearning>StuetzungEigenerLernerfahrung}

I: Welche eLearning-Aktivitäten wurden unterstützend für deine persönliche Lernerfahrung wahrgenommen?

S: Welche gibt es?

I: In dem Seminar waren...

S: Wir mussten lesen und sich ausdrücken zu jedem einzelnen Thema, das wir besprochen hatten, und... jetzt allgemein?

I: Waren die eLearning-Komponenten in diesem Seminar, die zur Verfügung standen, für deine persönliche Lernerfahrung förderlich, unterstützend?

S: {eLearning>StuetzungEigenerLernerfahrung}Es gab auch diese Bilder, die sie gezeichnet haben in der Stunde, die die Leiterin gezeichnet hat, das war gut.{/eLearning>StuetzungEigenerLernerfahrung} {eLearning>VertiefungDurchLernen}Ich finde, das Nocheinmal-Durchlesen des Stoffes, den wir besprochen haben, darüber nachzudenken, hat irgendwie, hat beigetragen dazu, den Lernstoff besser zu lernen, das Lernen zu vertiefen. Also es bleibt für längere Zeit und es wird vielleicht in die, wenn du ein zweites Mal dasselbe, oder, worüber du schon gesprochen hast, dir durch den Kopf laufen

lässt, wird vielleicht ein neues Mal Sinn daraus noch kommen, oder, was zum Beispiel nicht direkt in der Stunde verstanden hast, oder du dir nicht gemerkt hast, da wird vielleicht noch etwas neues herauskommen. Es ist schon wichtig... Es ist eine zusätzliche Stunde, so zu sagen, die trägt zu diesem Lernprozess, dass der Stoff besser akzeptiert, besser in das Gedächtnis kommt. **{eLearning>VertiefungDurcheLearning}**

I: Also, wenn ich so sagen kann, es war für dich ein Anschluss an die Stunde, dass du noch einmal die Lerninhalte vertiefen konntest. (S: Ja.) Welche eLearning-Komponenten haben dir gut gefallen? Gab es welche, die dir gefallen haben in dem Seminar?

S: (...) Also im Prinzip kann ich nicht gewisse Komponenten ausgrenzen. Es ist für mich als Einzelteil, so zu sagen,...

I: Also du hast es einheitlich empfunden.

S: Ja, ich will das eigentlich nicht so abgrenzen, das ist ein grafisches Element und das ist Text. Die ergänzen einander alle, das sehe ich auch als Einzelteil.

{Gestaltung>ZusammenstellungVonELearningKomponenten} Alle wurden optimal kombiniert, würde ich sagen. **{Gestaltung>ZusammenstellungVonELearningKomponenten}**

I: Sie waren gut aufeinander abgestimmt für dich. (S: Ja.) Welche Online-Elemente waren für deine Orientierung im Seminar wichtig? Dass du dich zurechtgefunden hast organisatorisch, inhaltlich.

S: **{eLearning>Orientierung}** Organisatorisch, naja, schon, dass es einen Plan gibt, dass es zu jedem Zeitpunkt Information zu der Stunde gibt, die man abrufen kann. Und ich finde organisatorisch ausgezeichnet, dass es eine Möglichkeit gibt elektronisch... und es wurden auch Materialien zur Verfügung gestellt, das war auch... von daher, also... **{eLearning>Orientierung}**

I: Du hast vorher gesagt, dass du es nicht so oft verwendet hast, es nicht so genutzt hast.

S: Ja, ich meine... nicht genutzt?: das habe ich gemeint: **{eLearning>LernenDurchPersoenlicheReflexion}** Es war schwer für

mich, meine Gedanken auszudrücken, als Aufgabe so zu sagen, aber sonst, obwohl ich auch gerne lese, ist es auch angenehm, wenn ich zum Beispiel die Möglichkeit habe, das Material durchzulesen. **{eLearning>LernenDurchPersoenlicheReflexion}** Oder, es gab Unterlagen auf Papier und in elektronischer Form im Internet. Wenn ich es mir ausgedruckt habe, fiel es mir persönlich leichter ... und es war irgendwie weniger anstrengend für mich, obwohl ich verstehe, dass es für manche bequemer ist, nicht eine Mappe herumzutragen, ein Skript zu kopieren und mitzunehmen. Es ist mir ehrlich gesagt angenehmer, mit Papier zu arbeiten. Ja.

I: Welche Online-Aktivitäten waren förderlich für den Gruppenprozess deiner Meinung nach? Waren welche förderlich für den Gruppenprozess?

S: Nun ja. **{eLearning>Gruppenprozesse}** Die Leute haben ihre Meinungen formuliert und ins Internet gestellt und ich konnte es lesen und da konnte ich die Kollegen besser kennenlernen, auf diese Art und Weise auch, weil in der Stunde gibt es oft nicht genug Zeit, dass jeder, der etwas sagen will, auch zu Wort kommt. Und dort wird das Profil jedes einzelnen ergänzt und das finde ich auch, dass es das bringt, um die Arbeit in der Gruppe zu fördern. **{eLearning>Gruppenprozesse}**

{eLearning>Gruppenprozesse} I: Also, dass du dir im Nachhinein so Reflexionen...

S: ...gelesen habe, das war mir... und ich habe auch etwas über die Menschen erfahren dadurch. Und das trägt auch dazu bei, dass du das Gefühl hast, den Menschen besser zu kennen, dass du dir gewisse Sachen von jemanden erwarten kannst, und du weißt, wie du dich benehmen sollst. Also, wenn du das weißt, während du sprichst, kannst du dich besser ausdrücken oder besser kommunizieren als wenn dir jemand unbekannt ist und dir unbekannt ist, was er denkt über gewisse Sachen. (I: Respekt?) Ja, das trägt bei zu diesem Gruppenprozess. **{eLearning>Gruppenprozesse}** **{Gestaltung>BedingungenNichtDirektiveGruppenprozesse}** ... Kommunikation auf dieser Ebene, dass man nicht nur spricht, sondern man fühlt. Und wenn du ... gewisse Kreise, die Menschen sind irgendwie einig über gewisse Sachen, also denken über gewisse Sachen dasselbe oder ... **{eLearning>Gruppenprozesse}**

Gestaltung>BedingungenNichtDirektiveGruppenprozesse}

I: Also für dich waren diese Reflexionen online (S: interessant...) ...interessant und waren auch Möglichkeiten, dann in der Gruppe, (S: besser zu kennen) ...die dann die Gruppe weitergebracht hat. (S: Ja, ich denke schon.) Gab es irgendwelche eLearning-Aktivitäten, die du vermisst hast, die du vielleicht noch gewünscht hättest?

S: (...) Nein, eigentlich nicht.

I: Welche eLearning-Aktivitäten würdest du generell förderlich finden für derartiges Lernen, wie du es erleben konntest?

S: (...) {Gestaltung>BedingungenNichtDirektiveGruppenprozesse}Ich finde, das ist schon hilfreich, wenn über ein gewisses Thema gesprochen werden kann. Also, wenn es ... und mehrere Personen, mehrere Studenten ihre Lösungen dafür vorstellen, das kann vielleicht beibringen, dass die Menschen, also dass die Werte tiefer das verstehen, worum es geht. Vielleicht kann es jemand besser erklären, vielleicht schlechter und wenn ... Gemeinschaft, dass da jeder irgendwie...{/}

Gestaltung>BedingungenNichtDirektiveGruppenprozesse}

{Gestaltung>BedingungenNichtDirektiveGruppenprozesse}I: Jeder seine Fähigkeiten einbringen kann, kann das sein?

{eLearning>FeedbackUndEntwicklung}S: Ja, also, jemand, der sich besser beim Lernstoff auskennt, sollte vielleicht den anderen auf seine Art, in seiner Form erklären, wie er das gemacht hat, wie er das verstanden hat und dadurch können die anderen auch davon lernen. Also wenn jemand Schwierigkeiten damit hat, der schaut sich das an, dieses ... und er findet etwas für sich, das er zum Beispiel nicht versteht und ab jetzt...{/}

Gestaltung>BedingungenNichtDirektiveGruppenprozesse}

I: Also so eine Art Forum wäre deiner Ansicht nach förderlich?

S: Ja, also gewissermaßen erledigen im Internet, also gewisse Abgabe vielleicht, vom eigenen Login dorthin zu stellen, vielleicht mit kleinen Kommentaren. {/eLearning>FeedbackUndEntwicklung}

{eLearning>FeedbackUndEntwicklung}I: Also, dass man Lösungen postet irgendwo, dass man Kommentare geben kann und dass man von anderen ebenfalls die Lösungen sehen kann.

S: Genau. Und wenn ich zum Beispiel etwas falsch gemacht habe, dann möchte ich das auf diese Weise aufklären. Also ich denke, das ist ganz korrekt: Bevor du das abgibst tatsächlich, dass du irgendwie, wenn du etwas falsch gemacht hast, dass du das ausbessern kannst, ohne Konsequenz so zu sagen, diese Option zu haben, das irgendwie zu überprüfen oder zu belegen.{/eLearning>FeedbackUndEntwicklung}

{eLearning>Gruppenprozesse}I: Warum würdest du es förderlich finden, dass man diese Möglichkeit hat?

S: Naja, wie gesagt, weil dadurch die anderen auch lernen können. Und es wird zum Beispiel... Naja, es sollte jemand, ich denke, die, die das schon kennen, werden ihre Fähigkeiten perfektionieren, wenn sie andere, so eine Aufgabe, ob sie korrekt ist oder nicht, überprüfen. Man braucht da schon gewisses, etwas mehr Wissen. Und der, der das nicht konnte, dem geholfen wurde, wird auch diesen Stoff irgendwie besser beherrschen. Oft ist es so, dass dir jemand etwas erklärt, und du verstehst es nicht ... und er sagt in zwei Wörtern ... weil vielleicht ein Wort falsch verstanden wurde, oder überhaupt nicht, und dann wird weitergegangen.

I: Also, manchmal fehlt nur ein Wort, und wenn das Wort nachher da ist, dann...

S: Ja, deswegen vielleicht: Wenn Information nicht nur von einer einzigen Person kommt und die anderen, die auch mitlernen, können vielleicht auch irgendwie, wie gesagt, eine kurze Erklärung, wie er was versteht oder wie er was hört, das kann vielleicht auch anderen helfen, die damit Schwierigkeiten haben.{/eLearning>Gruppenprozesse}

I: Und wenn du diese Erfahrung siehst, die du in diesem Seminar machen konntest, im Kommunikationsseminar, kannst du dir zum Beispiel vorstellen, dass man so etwas zum Beispiel auch über Voice over IP kommunizieren kann, oder, dass man Chat-Rooms

einsetzt für so ein Seminar.

S: {eLearning>SelbstbestimmtesLernen}Ja, ich denke, das ist auf jeden Fall gut. So zu kommunizieren, wo auch die Menschen außerhalb des Raumes eine Gruppe bleiben. Falls irgendjemand ein Problem hat, kann er sich an die Gemeinschaft wenden und da findet dich sicher jemand, der Lehrer auch, dass er das irgendwie klärt.{/eLearning>SelbstbestimmtesLernen}

{eLearning>NichtRealisierbarDurcheLearning}I: Kann man so einen Kurs wie das Kommunikationsseminar auch nur über Online-Komponenten aufbauen?

S: Nein, ich denke nicht, da beim personalisierten Ansatz die Person, persönlicher Kontakt, wichtig ist. Wie gesagt, ich habe oft in der Stunde darüber gesprochen, dass diese Beziehung, bei Fernbeziehung die Leute einiges vermissen, diesen Kontakt. Es gibt auch irgendwelche... Gewisse Menschen haben sogar Schwierigkeiten, sich per Telefon auszudrücken, und dass es leichter geht persönlich. Und wenn es um Lernen geht, vielleicht wird es da noch komplizierter. Es geht um Menschen, um persönliche Beziehungen, dass man persönlich mit Leuten spricht.{/eLearning>NichtRealisierbarDurcheLearning}

I: Wie könnte man dann so Techniken und Technologien wie Voice over IP einsetzen in derartigen Seminaren? Wofür könnte man Voice over IP benutzen, in derartigen Seminaren?

S: Mit Voice over IP meinst du Internettelefonie?

I: Oder kannst du dir vorstellen, dass Chatrooms... weil du gesagt hast, dass du dir das für so eine Lernen vorstellen kannst

S: {eLearning>Gruppenprozesse}Na, vielleicht sogar diese Internettelefonie... vielleicht ist die noch besser. Ich denke, da könnte man der Gruppe eine Wahl lassen, entweder so oder so oder persönlich, also: "Es gibt diese Möglichkeit und diese Möglichkeit." und da ... sich manche Leute einfach zu schreiben, sich auszudrücken, nachzudenken und dann zu antworten und für andere ist es vielleicht leichter, direkt, so zu sagen, per Internettelefonie

oder auf andere Art und Weise zu kommunizieren, direkt, meine ich. {/eLearning>Gruppenprozesse}

I: Also, habe ich das richtig verstanden, dass man sich aussuchen kann, ob man jetzt direkt anwesend kommunizieren will oder ob man online miteinander kommunizieren will?

S: {Gestaltung>RightBlend}Jetzt war die Rede davon, dass zum Beispiel personalisierter Einsatz persönlichen Kontakt enthalten muss. Das ist schon wichtig. Ich könnte mir das nicht vorstellen ohne, so zu sagen, persönliches Gespräch, ohne das Gruppengefühl, und als Ergänzung dazu dieses Internet-Service, das eLearning, das wir eigentlich gemacht haben, chatten, es hat nur IP-Telefonie gefehlt. Das auch aussuchen zu können, speziell in diesem Fach hat es vielleicht nicht so, vielleicht... Chatten ist die bessere Lösung? Es ... vielleicht die anderen Fächer, wo man live etwas erledigt, und man braucht einen Rat, und wenn sich jemand noch damit beschäftigt, oder gerade im Netz ist, können die das gleich zusammen lösen. So stelle ich mir das vor. Als Ergänzung, nicht als Hauptmöglichkeit. {/Gestaltung>RightBlend}

I: Und Wikis oder Weblogs? Kannst du dir die unterstützend für so eine Art von Lernen vorstellen?

S: Ja, das ist auch... glaube ich, dass ich das richtig verstehe, es wurde eine Webseite erstellt und da wird gewisse Information, gewisse Themen ausgestellt...

I: Ich stelle mir Wiki jetzt so vor, dass man einen Platz hat im Internet, an dem man kollaborativ an einem Thema arbeiten kann. ...gemeinsam

S: Naja, das ist, wenn mehrere Leute ein Problem lösen, eine Aufgabe machen, das finde ich, ist das selbe wie das, wovon wir schon gesprochen haben.

I: Kannst du dir zum Beispiel auch vorstellen, Social Networking Services einzusetzen? So etwas wie Facebook?

S: Naja, muss man wissen, was Facebook ist. Ich kenne mich nicht aus damit.

Kommunikationsseminar erfahrbar war?

I: MySpace?

S: Kannst du es mir ... erklären, vielleicht weiß ich es?

I: Internetservices, bei denen man Profile hat, also jeder kann sich dort einloggen und es gibt mehrere Services dann eigentlich, die zusammengebunden sind. Einerseits kann man alle mögliche Dinge über sich dort hochladen, Fotos oder Musikstücke, was auch immer. Man kann einen eigenen Weblog führen. Und das interessante ist, man kann mehreren Freundeskreisen angehören. Man ist in mehreren Freundeskreisen dabei und kann relativ schnell informiert sein über Neuigkeiten bei anderen Freunden zum Beispiel.

S: Ich finde das Geschmackssache. Ich bin gewohnt, einander ... Ich bin noch nicht drinnen in diesem Netzwerk. Ja, vielleicht, davon weiß ich nichts, ich habe das nicht benutzt und ich weiß nicht, wie es funktioniert.

I: Welche eLearning-Praktiken findest du geeignet, um selbstbestimmtes Lernen zu fördern, oder zu unterstützen?

S: {eLearning>SelbstbestimmtesLernen}Ich finde, die Computerlernprogramme sehr effektiv. Da wo interaktiv etwas verlangt wird, und du musst einen gewissen Stoff wissen. Wenn du das nicht weißt, wird ... angeboten, wo du dich ungefähr orientieren kannst. Und wenn es überhaupt nicht geht, dann wird so zu sagen nach einiger Zeit diese ... kontrolliert, überprüft. Das finde ich, ist eine effektive Methode, um Wissen zu erwerben. {/eLearning>SelbstbestimmtesLernen}

I: Also Computerlernprogramme...

S: Ja, das auf jeden Fall.

I: ...unterstützen ... selbstbestimmtes Lernen.

S: Ja, sehr effektiv.

I: Welche eLearning-Praktiken findest du nicht geeignet für ein Lernkonzept, ...Lernen, so wie es in diesem

S: {eLearning>NichtRealisierbarDurcheLearning}Wie gesagt, wo ich bei elektronisch-lernen Gedanken auszutauschen, dabei so richtig persönlich, wenn es um etwas mehr geht, als sich ein bisschen auszutauschen oder etwas zu einem Thema zu überlegen... wenn es um ein bisschen mehr geht, muss man schon Kontakt aufnehmen, also, sich zusammensetzen und darüber sprechen, das denke ich mir, das wird eLearning nicht ersetzen können, also persönliche Gespräche, wo man merkt, wo man gleich sieht, Gedankenschleife, andere Person, jemand hört: "Und das interessiert mich nicht." und dann ... damit aufhören und oft ist es so, dass das, zum Beispiel, wenn du kommunizierst oder lernst, und du hast etwas zu lernen, das dich nicht interessiert, und ... du erfährt nicht dieses richtige Feedback, du ... so ein echte ... Gefühls Ebene, die persönliche Ebene. {/eLearning>NichtRealisierbarDurcheLearning}

I: Und was könnte man online einrichten?

S: Keine Ahnung. {eLearning>Gruppenprozesse}Wenn du persönlich mit jemanden sprechen willst, so eine Art Konferenz, kann ich mir vorstellen. Wird aber sicher nicht 100%-ig funktionieren. ... Das persönliche. {/eLearning>Gruppenprozesse}

I: Wie hat sich die Seminarnote ergeben?

S: Meine?

I: Ja, in dem Seminar, generell.

S: Also, Mitarbeit, keine Ahnung, Einstellung vielleicht, oder... Wissen, Wissen schon, weil: wer mitgearbeitet hat und diskutiert hat, ist irgendwie mehr drinnen im Stoff gewesen und hat damit mehr zu tun und irgendwie hat er das besser verstanden...

I: Hast du eine Seminararbeit schreiben müssen? War irgendetwas abzugeben?

S: Wir haben einiges in einer Gruppe gemacht, zu dritt. Wir mussten eine, wir haben eine Befragung der Gruppe gemacht und

wir haben diese Daten bearbeitet und gewisse Statistiken gemacht.

I: Ist das in die Seminarnote eingeflossen?

S: Ja, jeder hat über ein gewisses Thema geschrieben und hat das vorgestellt, und abgegeben, elektronisch. Wir haben zu dritt mit Kollegen auf dieses, also es wurden Zettel ausgefüllt, gewisse Fragen beantwortet und wir haben das statistisch bearbeitet und haben Grafiken hergestellt und so weiter, damit man das Gefühl hat, was das ... das war auch ein Teil unserer Note.

I: Und wie wurde der Bewertungsmodus, wie er in diesem Seminar war, von dir wahrgenommen?

S: {Gestaltung>EntwicklungsfoerderndeEvaluation}Also, ich finde, dass das alles korrekt gelaufen ist. Also ich meine, das Modell war in Ordnung ... zum Schluss ... Arbeit abzugeben, also... es war in Ordnung.{Gestaltung>EntwicklungsfoerderndeEvaluation} Es war vielleicht schwieriger für mich, weil ich über ein gewisses Thema schreiben musste. Aber am Schluss habe ich eine gute Note bekommen, also bin ich damit zufrieden gewesen.

I: Welche Erfahrungen konnten für dich durch die Möglichkeit des schriftlichen Online-Nachdenkens, wie du vorher gesagt hast, dass man die Möglichkeit hatte, dass man über die letzte Stunde nachdenken konnte, und mit der Möglichkeit, dass man... hat es nicht ein Forum gegeben? (S: Es war so eine Art Forum.)

S: Es war so eine Art Forum.

I: Ich wollte fragen, welche Erfahrungen du mit diesem schriftlichen Nachdenken gemacht hast und wie stark das Forum genutzt wurde. Ob du damit Erfahrungen machen konntest mit dieser Möglichkeit von offenem Feedback.

S: {eLearning>LernenDurchPersoenlicheReflexion}Wie gesagt, ich habe irgendwie einen Überblick über die einzelnen Dinge, die wir gemacht haben, bekommen. Also so eine Vorstellungen, wer die anderen sind, was sie denken, ungefähr. Wie gesagt, so etwas trägt bei, dass in der Gruppe gewisses Vertrauen gibt. So richtig... es gab einige interessante, ich weiß nicht mehr genau, ich kann mich nicht

mehr genau erinnern, aber es hat interessante Interpretationen, wer wie etwas verstanden hat, gegeben, und, weil ich auch einiges über die Sachen schreiben musste, musste ich auch darüber nachdenken, um den Stoff besser zu beherrschen. Das war eigentlich das Positive.{

eLearning>LernenDurchPersoenlicheReflexion}

I: Welche Formen von Evaluationen findest du für dich persönlich förderlich? Feedback... Magst du gerne Gruppenfeedback, oder, findest du es förderlich, also unterstützend für deine Lernprozesse, dass du Gruppenfeedback bekommst, oder von einer Lehrperson, oder, dass du dich selbst bewertest, selbst evaluierst?

{Gestaltung>EntwicklungsfoerderndeEvaluation}

S: Es ist schon, ich denke, es ist besser, wenn dich jemand evaluiert, der sich auskennt, der objektiv sein könnte, der ... Also normalerweise der Lehrer oder ich, weil in der Gruppe ist es oft schwierig, dass das ...im Endeffekt habe ich mich, glaube ich, selbst evaluiert, also gegenseitig, so weit ich mich erinnern kann. Und es war auch okay, aber irgendwie bin ich der Meinung, dass... naja, das hängt auch ab von der Organisation und wie die Sachen in die Hand genommen werden. Dass die Gruppe so willkürlich einfach bewertet, da bin ich mir nicht 100%-ig sicher. Es muss jemand sein, der sich auskennt. Wenn du sogar von der Gruppe bewertet werden solltest, dann solltest du auch einfach sagen können, warum ist das so und so oder: "Ich meine, es ist nicht ganz so, wie ihr meint." und so weiter. Also es ist irgendwie... von seiner Seite Schutz sucht oder sich wehren könnte, oder begründen, warum ich das und das meine, ich denke, dass das so sein sollte. Und dass man da jetzt, wenn es um solche philosophische Themen geht, ja, wenn es um Mathematik geht, da gibt es entweder wahr oder falsch, ein Drittes gibt es nicht, und wenn es um philosophische Sachen geht, gibt es... da hat jeder eine eigene Meinung und eine Vorstellung und ... Das ist schon interessant, was die Gruppe denkt, wie sie dich bewertet, aber du könntest auch, du müsstest dich auch selbst wehren und selbst bewerten könnten. Und das Ganze sollte vielleicht die Person, die den ganzen Prozess leitet in Summe irgendwie...

I: Also für dich wären, wenn ich das richtig verstanden habe, am förderlichsten: Gruppen eher nicht unbedingt so (S: Eher nicht.) und Selbstevaluation und Evaluation durch eine fachkompetente Person

(S: Ja.).{Gestaltung>EntwicklungsfoerderndeEvaluation} Habe ich das so richtig verstanden? In welchem Verhältnis wäre das förderlich für dich?

S: Naja ...

I: Welche Formen der Evaluation bevorzugst du für deine Leistungsbeurteilung? Wirst du lieber durch die Gruppe bewertet für deine Leistungen, oder ob du dich lieber selbst bewertest, oder ob du gern von einem Tutor oder einer Tutorin oder von einer Lehrperson bewertet wirst bezüglich deiner Leistungen, oder, ob du eine Kombination dieser bevorzugst?

S: {Gestaltung>Leistungsbeurteilung}Also, sich selbst und von einem Prof... einem Profi, der sollte das machen.{Gestaltung>Leistungsbeurteilung}

I: Wie hast du das Zusammenwirken von eLearning- und Präsenzeinheiten erlebt?

S: {Gestaltung>RightBlend}Das war für mich optimal, diese Kombination.{Gestaltung>RightBlend}

I: Hätte es noch mehr eLearning-Elemente geben sollen?

{Gestaltung>RightBlend}S: Wenn es speziell um dieses Fach geht, war es okay. Aber wenn vielleicht um ein anderes Fach geht, könnte es vielleicht mehr sein.

I: In welchem anderen Fach?

S: ... Wo du spezielle ... bei denen man konkretes Wissen brauchst, Mathe oder solche Sachen, ich meine, wo du konkret, gewisse Fähigkeiten haben solltest und gewisse Sachen lösen können solltest, machen, oder ein Programm schreiben, dann würde vielleicht sogar mehr eLearning nützlich sein.{Gestaltung>RightBlend}

I: Das würdest du dann förderlicher finden für dich.

S: Ja.

I: Wie könnte so ein Erfahrungslernen, wie es im Kommunikationseminar stattfand, also diese Art von Lernen, die dort möglich war, für dich noch intensiviert werden, also vertieft werden?

S: Es war schon sehr wichtig, also es war okay. Ich habe keine Vorschläge, wie man das verbessern kann.

I: Gäbe es zum Beispiel Möglichkeiten, das durch eLearning noch zu vertiefen, die Erfahrung, die du gemacht hast?

S: Ich denke nicht. Ich denke, gerade in so einem Fach kann man besser präsent in der Gruppe lernen, persönlich.

I: Und bei anderen Fächern, weil du gesagt hast...

S: {eLearning>SelbstbestimmtesLernen}Es gibt Fächer, die sind so abstrakt, wo es um konkretes Wissen geht, ohne so zu sagen irgendwelche Gefühle, braucht man gewissen Automatismus, dann lernt man das vielleicht besser, wenn man das trainieren kann.{eLearning>SelbstbestimmtesLernen} ...

I: Also Wissens-betonte Aktivitäten können per eLearning für dich durchaus umgesetzt werden oder wirken förderlich, habe ich das so richtig verstanden?

S: Ja.

I: Wie umfangreich würdest du einen Kurs, wie etwa das Kommunikationseminar, online einrichten?

S: Was meinst du mit umfangreich? Wie groß, wie oft, wie viele Stunden, wie viel ...

I: Online, per eLearning, welche Komponenten würdest du anbieten, wie viele, wie oft?

S: {Gestaltung>Zeit}Vielleicht zwei Mal in der Woche, und nicht zu langen. Zum Beispiel, wir haben weniger Treffen gehabt und haben dafür länger gearbeitet. Also, vor dem Computer so viele Stunden

zu sitzen und konzentriert zu sein, das finde ich zu anstrengend, also weniger, kürzere Einheiten und oft, damit gewisse Materialien ... {/Gestaltung>Zeit}

I: Welche eLearning-Elemente findest du für einen solchen Kurs besonders geeignet?

S: {Gestaltung>ZusammenstellungVonELearningKomponenten} Wenn es eLearning sein muss, dann wäre vielleicht dieses IP-Telefonie, also Konferenzmodus, das wäre vielleicht dann die einzige Ersatzmöglichkeit für den persönlichen Kontakt mit den Menschen.

I: Also es wäre eher Ersatz.

S: Ein Ersatz für das persönliche Gespräch. {/Gestaltung>ZusammenstellungVonELearningKomponenten}

I: Und wenn persönliche Gespräche möglich wären, welche Elemente wären dann eLearning-technisch interessant deiner Meinung nach, für dich?

S: {Gestaltung>ZusammenstellungVonELearningKomponenten} Naja, so ein Chat, so ein Forum, vielleicht zum Vorbereiten von gemeinsamen Themen, oder zum gemeinsamen Vortragen von Themen, und ein Thema erarbeiten, um es den anderen vorzustellen. {/Gestaltung>ZusammenstellungVonELearningKomponenten}

I: Welche Elemente könnten absolut nicht auf einer Webplattform realisiert werden?

S: {eLearning>NichtRealisierbarDurchELearning} Die Präsenz, den Kontakt kann nichts ersetzen, sonst kann man ziemlich alles. Vielleicht dieses.... also geht auch nicht per eLearning, also dieses lange Sitzen, das wird auch nicht gehen per eLearning. Sonst geht alles. {/eLearning>NichtRealisierbarDurchELearning}

I: Was meinst du mit "alles", "Es geht alles"?

S: {Gestaltung>ZusammenstellungVonELearningKomponenten}

{eLearning>SelbstbestimmtesLernen} Ich meine, vorzustellen vielleicht, Zeichnungen und so weiter, Grafiken, Bilder, vielleicht kurze Aufzeichnungen, das alles geht leichter per eLearning, also ein File, ein Video anhängen

I: Also Materialien

S: Ja, Materialien. Es ist vielleicht besser, wenn jeder das jederzeit hat. {/Gestaltung>ZusammenstellungVonELearningKomponenten} Zum Beispiel, wenn du in die Stunde kommst, hast du das nur einmal gesehen und ..., weil du das zum Beispiel nicht verstanden hast, und du möchtest noch einmal darüber nachdenken und das abspielen. Dass du im Internet mehr siehst, wenn du das jederzeit abrufen kannst oder es jetzt nicht passend ist, etwas zu empfangen so richtig, weil du belastet bist mit anderen Problemen, und dann hast du die Möglichkeit, das noch einmal abzuspielen, bist du vielleicht besser in der Lage, das Ganze zu betrachten und zu verarbeiten. Das sind Vorteile, dass du zu jeder Zeit diese Information zugänglich hast. {/eLearning>SelbstbestimmtesLernen} Das hat mir ...

I: Wie viele Präsenzeinheiten würdest du vorschlagen in so einem Seminar? Und eher Blocktermine oder reguläre wöchentliche Treffen, oder reguläre Blocktermin-Treffen, und wie lange?

S: (...) Naja, vielleicht..., wir hatten vier, fünf Stunden? Vier, drei? {Gestaltung>Zeit} Ich kann mich nicht mehr erinnern, drei Stunden so etwas, oder vier, also, in jedem Fall maximal drei Stunden. Maximal drei Stunden, nicht mehr. Und sonst, die Möglichkeit auf eLearning-Form, in einem Forum, die restlichen Informationen, Daten zu haben, zu jeder Zeit, zu jedem Zeitpunkt. {/Gestaltung>Zeit}

I: Und eher regelmäßige Termine oder eher Block-artig?

S: {Gestaltung>Zeit} Ja, schon regelmäßig machen. Weil sonst ist der Abstand zu groß und man vergisst ... Sachen. ... {/Gestaltung>Zeit}

I: Wie groß soll der Abstand zwischen den Terminen sein?

S: {Gestaltung>Zeit} Ein Mal die Woche, schätze ich. Ein Mal die Woche, so circa. Also, kurz, also etwa drei Stunden, damit das ganze Material ... wird. Wie lange, das... so ungefähr. {/Gestaltung>Zeit}

I: Welche Aspekte einer solchen Lernerfahrung, wie sie in dem Seminar erlebbar war, sind für die LehrerInnenausbildung deiner Meinung nach empfehlenswert?

S: (...) Wie gesagt:
{Gestaltung>FoerderlicheAspekteFuerLehrerausbildung}Vertrauen gewinnen zu deinen Zuhörern, die sollen dir vertrauen. Du solltest irgendwie Interesse wecken (...), die Gedanken sollten... jeder sollte sich zu einem Thema ausdrücken können, und falls er... falls er seine Gedanken nicht ganz richtig oder falsch sagt, also zu diesem Gebiet ausdrückt oder vorstellt oder präsentiert, dann ihm vielleicht zu helfen, um da herauszukommen und die richtigen Kerne, die seine Aussage vielleicht enthält zu entwickeln, darauf zu weisen, dass es irgendwie nicht alles falsch ist, auf diese Weise. Also, das konzentrierte, persönliche Arbeiten mit jedem Einzelnen, das ist empfehlenswert und die Möglichkeit, eLearning-Angebot zu haben, um sich zu jeder Zeit Unterstützung, Hilfe holen zu können, um weiterzukommen, das ist wichtig. {/Gestaltung>FoerderlicheAspekteFuerLehrerausbildung}

I: Kannst du mir Beispiele nennen, wie du dir eine Umsetzung in der LehrerInnenausbildung dafür vorstellen kannst?

S: (...) Das fällt mir schwer. ...
{Gestaltung>ThemengebieteLehrerInnenausbildung}Ein Beispiel wäre eine Arbeitsgruppe im Internet, so wie eben diese Lernplattformen, wie beim Kommunikationsseminar, auch vielleicht, dass jeder einzelne ein Thema vorbereitet und den anderen Kollegen vorträgt, alle gemeinsam sollten sich das anhören, um darüber zu diskutieren, so ist jedes einzelne Thema vielleicht interessant für alle und also, wenn der Vortragende, Lehrer, das alles präsentiert und lebt, die ganze Information, den ganzen Block, was zu lernen ist, sollte recht oft allen...
{Gestaltung>BedingungenFuerEngagement}jeder sollte sich angesprochen fühlen{/Gestaltung>BedingungenFuerEngagement} ...
{/Gestaltung>ThemengebieteLehrerInnenausbildung}

I: Wer sollte sich angesprochen fühlen?

S: Ein gewisses Thema zu haben und daran zu arbeiten.

{Gestaltung>ThemengebieteLehrerInnenausbildung}I: Themen sollen vorgegeben sein?

S: Ja? Ich denke schon, dass es etwas gibt, das es zu lernen gibt, ein Themenbereich, und da muss die Grenze sein, und es muss klar definiert sein, was zu wissen ist, was wichtig ist, also, was man alles wissen muss. Ja, ich denke schon, eine Themenliste, so Punkte, so ein Punkteplan muss sein.

{Gestaltung>BedingungenFuerEngagement}Also, ein Themenpool, aus dem dann die...?

S: Ja ja, aus dem man sich etwas aussuchen kann, das einen interessiert, um es den anderen zu präsentieren. {/Gestaltung>ThemengebieteLehrerInnenausbildung}

I: Kannst du dir vorstellen, dass das in der Gruppe entwickelt wird? So ähnlich, wie im Kommunikationsseminar, wo sich Themen teilweise entwickelt haben?

S: Ja, ich denke, Fragen gibt es genug. Man sollte sich nur Interessantes für sich herausfischen. Und vielleicht, wenn irgendetwas wichtiges bleibt, dann sollte das auch besprochen werden, sonst wird dein Wissen nicht vollständig. {/Gestaltung>BedingungenFuerEngagement}

I: Welche Themenkreise wären, deiner Meinung nach, in einem derartigen Seminar zur LehrerInnenausbildung unbedingt anzusprechen? Welche Themengebiete?

S: {Gestaltung>ThemengebieteLehrerInnenausbildung} Also, praktisch jedes Thema kann man auf diese Art und Weise lernen, schätze ich. {/Gestaltung>ThemengebieteLehrerInnenausbildung}

I: Etwas konkretes, das dich interessieren würde, in Bezug auf Lernsituationen, Lehrpersonen, Lernen? Gibt es irgendwelche

Gebiete Bereiche, die dich in einem Seminar zur Lehrerinnenausbildung besonders ansprechen würden?

S: **{Gestaltung>ThemengebieteLehrerInnenausbildung}** Ich denke, es geht hier generell um die Art zu lernen und zu unterrichten. Wenn es um Schule geht: Jedes naturwissenschaftliche Fach könnte auf diese Art und Weise gelernt werden. **{Gestaltung>ThemengebieteLehrerInnenausbildung}**

I: Also du meinst, es ist eher so eine generelle Art des Lernens und des Unterrichtens, die da interessant wären?

S: Ja, ich denke, dass es schon auch zum Teil eingesetzt wird an österreichischen Schulen, und nicht nur an Schulen, an Hochschulen auch und hier, an der Uni auch.

I: Wie hoch soll die Integration praktischer Elemente in so einem Seminar sein? Also, zum Beispiel, dass eine Lehrperson auf Besuch kommt, oder im Seminar anwesend ist, oder eine Schule besucht gemeinsam, oder andere? Überhaupt, generell gesehen.

S: **{Gestaltung>TheoriePraxis}** Ich denke, da sollte schon irgendeine Abwechslung sein im Lernprozess, nicht monoton. Dadurch wird er interessanter. Keine Ahnung, Vielleicht... Es ist schwer allgemein zu sagen, aber, vielleicht so etwas wie Gastvorträge, solche... der Stoff sollte irgendwelche Verknüpfung mit Praxis haben, wenn das überhaupt sein könnte. Wie gesagt, der Lernprozess sollte vielfältig sein.

I: Also, der Stoff soll verknüpft sein mit Praxis und es soll vielfältig möglich sein, sich damit auseinanderzusetzen.

S: Ja. **{Gestaltung>TheoriePraxis}**

I: In welchem Ausmaß sollten eLearning-Konzepte für so eine Art von Lehrerinnenausbildung eingesetzt werden? In so einem Seminar?

S: (...) **{eLearning>SelbstbestimmtesLernen}** Also, ich denke, dass man schon Verknüpfungen auf die Person machen muss, wie gesagt, zu jedem einzelnen irgendwelche, sich... was eigentlich

gute Lehrer machen sollten, dass jeder einzelne ein Profil hat, eine Person, die zu unterrichten ist, und jeder braucht... jeder wird anders angesprochen, und das Lehrseminar könnte das erleichtern, weil da, vielleicht, dieses breite Angebot, ein breites Angebot an Beispielen, zum Beispiel: Jemand braucht mehr Beispiele, um zu verstehen, was da los ist, und jemand vielleicht weniger, und jemand braucht vielleicht eine Beschreibung, vielleicht braucht eine visuelle, irgendwelche Vorstellungen, um das zu machen, jemand kann sich damit abstrakt auseinandersetzen, also: da könnte eLearning schon eine breite Palette anbieten, also, jeder kann es sich aussuchen, und so werden verschiedene Bedürfnisse, so zu sagen, **{eLearning>SelbstbestimmtesLernen}** ...

I: angesprochen?

S: Ja, angesprochen, ja.

{Gestaltung>eLearningImSchulischenKontext}: Wirst du in deiner möglicherweise, vielleicht zukünftigen Unterrichtspraxis eLearning-Konzepte einsetzen?

S: Ja.

I: In welchen Bereichen kannst du dir das vorstellen?

S: ... Ich denke, das muss sogar sein, weil: Das hat direkt zu tun mit Informatik, mit Medien, mit... und da sollte man die ganze Palette auch praktisch, das ist auch ein praktisches Beispiel für Informatik und man sollte damit "per Du" sein und ... eLearning eine Möglichkeit, sich fit zu machen in gewissen Sachen. In Informatik zum Beispiel, Mathe, Physik, ja, ... Videos über Prozesse, Optik, keine Ahnung, Elektrotechnik, also ... so sollte man nicht nur, so wie wir gelernt haben, also ein Buch, ein paar Bilder und das war es, sondern dass man da vielleicht etwas erlebt im technischen Museum dazu, das wäre schon irgendwie...

I: ... Wenn man irgendetwas erlebt hat im technischen Museum, und nachher...

S: **{Gestaltung>TheoriePraxis}** Ja, also die bleiben, diese Erlebnisse. Gewisse bleiben viel länger, die merkt sich der Mensch längere Zeit,

und man versteht vielleicht, wenn man einen Magnet bewegt, oder diesen Kupferdraht im Magnetfeld, dass Elektrizität herauskommt, und, dass man das nicht aus einem Buch heraus lernt, oder vielleicht sogar aus dem Internet. *{Gestaltung>TheoriePraxis}* Und kann, das wäre sehr sinnvoll. *{Gestaltung>TheoriePraxis}* Und genau so mit Informatik, mit jedem Fach, wo es halt geht. Die naturwissenschaftlichen Fächer, ich wette, es ist ein Muss, dass man auch in der Praxis irgendwo ein Beispiel haben sollte, und auch lernen, ... , dass er eine größere Palette von Video zum Beispiel, mehrere Möglichkeiten, die Übung zu machen, oder mehrere Beispiele, mehrere gelöste Beispiele oder... man hat das konzentriert, man hat das alles in einem gewissen Bereich, wo man das erreichen kann, und muss nicht überall suchen, im ... , das alles wird so zu sagen konzentriert an einem Ort, wo man das erreichen kann, oder von wo man Verknüpfungen..., wohin man sich wenden kann. *{Gestaltung>eLearningImSchulischenKontext}*

I: Kannst du dir vorstellen, in einer Informatik-Unterrichtsstunde so ein Klima anzubieten, wie du es im Kommunikationsseminar erleben konntest?

{Gestaltung>PersonenzentrierterInformatikUnterricht} S: Nun, das ist schwierig, da ... Gewisse Themen können so besprochen werden, und solche Ausflüge und so, das wäre auch toll, das muss sogar sein, schätze ich. Und...

I: Also, es wäre schwierig für dich, dass du so etwas in einer Informatikstunde anbietest, so ein Klima.

S: Klima schon. Ich habe jetzt gesprochen über so ein kreis-artiges Gespräch und so. Da schätze ich, muss man... *{Gestaltung>PersonenzentrierterInformatikUnterricht}*

I: Also, dass man sich quasi in einen Kreis setzt und spricht, ist das...

S: *{Gestaltung>PersonenzentrierterInformatikUnterricht}* Ja, also gewisse Sachen vielleicht theoretisch..., oder diskutiert, so eine Werkstatt, wo man einem Kollegen erklären sollte, wie das funktioniert, theoretische Sachen oder abstrakte Sachen, ja vielleicht, das wäre dann möglich. Das wäre effektiv, schätze ich.

Und nicht nur zuzuhören, ja, das ist so ein aktives Lernen, schätze ich. *{Gestaltung>PersonenzentrierterInformatikUnterricht}*

I: Wie wäre es schwierig?

S: (...) Keine Ahnung.

{Gestaltung>PersonenzentrierterInformatikUnterricht} Also, das ist ein Konzept, das man praktisch überall anwenden kann. Also, wenn es um Hilfe geht, einem Kollegen zu helfen, dann, irgendwie, ja, ich schätze, das geht überall. Es ist kaum irgendwo etwas, wo man das nicht verwenden kann. *{Gestaltung>PersonenzentrierterInformatikUnterricht}*

I: Gut, dann: Dankeschön für das Gespräch.

Interview I

Wie hast du dieses Setting im Kommunikationsseminar erlebt? Also bezüglich des Raumes und der Zeitstrukturierung.

S: **{Gestaltung>Raum}** Sagen wir es einmal... der Raum war nicht ideal. Also Raum war für ein Seminar dieser Art sehr ungeschickt.

I: Weshalb?

S: Sehr kleiner Raum, eher unguete Atmosphäre im Raum, also der Raum....jetzt nicht von den Personen her, sondern der Raum selbst ist Katastrophe. **{Gestaltung>Raum}** **{Gestaltung>Zeit}** **{Gestaltung>BedingungenNichtDirektiveGruppenprozesse}** Sonst von der Zeiteinteilung war es eigentlich... gut es hat gewisse Längen gehabt muss man schon zugeben, war aber insgesamt sehr, also es ist immer besser geworden im Laufe der Zeit. **{Gestaltung>Zeit}** Weil auch natürlich die Teilnehmer immer mehr sich eingebracht haben und das immer quasi, die Stimmung immer lockerer geworden ist. **{Gestaltung>BedingungenNichtDirektiveGruppenprozesse}**

I: **{Gestaltung>BedingungenNichtDirektiveGruppenprozesse}** **{Gestaltung>Zeit}** Also die Stimmung zwischen den Teilnehmern ist lockerer geworden und dadurch ist dann die Zeit kürzer.. (S: Die Zeit ist kürzer geworden, genau ja). **{Gestaltung>Zeit}** **{Gestaltung>BedingungenNichtDirektiveGruppenprozesse}** Und um noch einmal auf das zurückzukommen mit dem Raum, weil du gesagt hast der Raum war nicht so angenehm, was hat das für dich ausgemacht?..dass du den Raum nicht so passend empfunden hast?

S: **{Gestaltung>Raum}** Naja er war etwas bedrückend, also ein langer, eher schmaler Raum ist eher bedrückend und nicht so toll. Und für mich ist wenn, wenn so ein Seminar als in dieser Qualität, wo es doch sehr um die Interaktion geht und nicht Frontalvortrag, ist sicher ein, sagen wir so schöner Raum, mit gemütlicher Atmosphäre, der bequem ist, besser als ein (I: Also bequeme

Sitzgelegenheiten?)...bequeme Sitzgelegenheiten, schönes Ambiente, also ja wie da teilweise die Räume sind, die wesentlich schöner sind als gerade der eine Hörsaal, weil der ist wirklich...da wird man so hineingepfercht, ..ja nicht der tollste. **{Gestaltung>Raum}**

I: Okay. Wie hast du diese Begegnung mit den anderen Teilnehmern in diesem Seminar empfunden?

S: **{Auswirkungen>LernerfahrungDurchKommunikation}** War recht spannend, ich meine ich habe ein/zwei schon gekannt von früher, insgesamt war es recht interessant, weil es sich sehr gut entwickelt hat. Es gibt am Anfang natürlich die gewissen Vorbehalte, aber die haben sich relativ schnell dann gelöst. Es haben sich alle eigentlich alle mit der Zeit doch, glaube ich, auch wohlfühlt dabei, bei dem Seminar. **{Auswirkungen>LernerfahrungDurchKommunikation}**

I: Was hat dir dieses Seminar persönlich gebracht?

S: **{Auswirkungen>LernerfahrungDurchKommunikation}** Mir hat es persönlich sehr viel gebracht, weil die..also dieser Ansatz, dieser ganzheitliche Ansatz ich den schon länger verfolge auch, allerdings nie so wirklich auch einer theoretischen Basis, sondern eher so praxisorientierten Basis auf eigene Erfahrungen und da jetzt wirklich gesehen, dass eben das auch quasi eine fundierte Basis, sodass man das auch in theoretischer Sicht einmal abwandeln kann, das war recht spannend. Für mich auch toll, dass ich teilweise quasi intuitiv zu denselben Ergebnissen gekommen bin. **{Auswirkungen>LernerfahrungDurchKommunikation}**

I: Und welche Aspekte waren da für die besonders bedeutsam?

S: **{Auswirkungen>LernerfahrungDurchKommunikation}** Bedeutsam war für mich, dass bei der inneren Kongruenz, also diese Rogers'-Variablen die drei, wie die zusammenspielen und was passiert wenn sie nicht...je mehr sie sich quasi...je mehr sie auseinander driften, desto...wie es schwieriger wird. Das war für mich das spannende. **{Auswirkungen>LernerfahrungDurchKommunikation}**

I: Gibt es Kommunikationsbereiche, die du jetzt bewusster wahrnimmst?

S: {Auswirkungen>Kommunikationsverhalten}Auf jeden Fall, also ich sehe jetzt schon, vor allem in Konfliktsituationen oft die Probleme, die durch diese,...das Missverhältnis von innerer Wahrnehmung und äußeren Einflüssen, also das selbst und die eigene Wahrnehmung, wenn das auseinander driftet das merkt man schon sehr stark. Also früher eben Intuition jetzt doch irgendwo auch quasi offensichtlicher.\\

Auswirkungen>Kommunikationsverhalten}

I: Du hast das vorher angesprochen, dass sich die Gruppe immer mehr wohl gefühlt hat und dann auch die Zeit doch ein bisschen kürzen worden ist (S: Ja) und da wollte ich dich jetzt fragen, welche Rahmenbedingungen müssen deiner Meinung nach gegeben sein, damit sich so etwas wie Selbstaktivität in einer Gruppe entwickeln kann? Also Eigendynamik, wo nicht direkt jetzt was vorgegeben wird.

S: {Gestaltung>BedingungenNichtDirektiveGruppenprozesse} Najja, Eigendynamik kann sich entwickeln meines Erachtens, es muss natürlich Ziele geben. Also die Gruppe wird sich schwer entwickeln wenn jetzt keine Ziele oder....es muss jetzt nicht... es geht nicht um eine Abschlussarbeit, sondern irgendein erreichbares Ziel, oder gefordertes Ziel, oder ...ja..Belohnung oder irgendwas muss da sein wo die Gruppe quasi durch Aktivität hinkommen kann. Und ja wenn das gegeben ist und die Gruppe halbwegs passt, also dass nicht zu große Unterschiede sind oder.... Es gibt immer gewisse Level, es gibt Menschen die sehr aktiv werden und Menschen die nicht aktiv werden. Je weniger aktives es gibt, desto schwerer ist natürlich die Gruppe zu motivieren, je weniger...also wenn es weniger aktive gibt, kann es schon mühsam sein, wenn es zu viele Aktive gibt wird es natürlich dann ein Chaos, weil dann will jeder in eine Richtung. Aber wenn das halbwegs ausgewogen ist dann passt das sicher.\\

Gestaltung>BedingungenNichtDirektiveGruppenprozesse}

I: Also für dich ist so eine Art Rahmenbildung quasi dass Ziele da sind?

S: {Gestaltung>BedingungenNichtDirektiveGruppenprozesse} Dass Ziele da sind ja, dass die Gruppe was erreichen kann gemeinsam.\\

Gestaltung>BedingungenNichtDirektiveGruppenprozesse}

I: Und wie siehst du das, muss dafür irgendein Lehrveranstaltungsleiter diese Ziele vorgeben, oder kann sich das auch in der Gruppe entwickeln? Oder wie war das in diesem Seminar? Oder wie hast du das wahrgenommen in diesem Seminar?

S: {Gestaltung>BedingungenNichtDirektiveGruppenprozesse} Natürlich kann es sich auch in einer Gruppe entwickeln, nur wahrscheinlich nicht im Rahmen der Uni, weil da wird es immer um Ziele gehen die jeder Einzelne erreichen soll, oder erreichen muss und eben gemeinsam mit anderen leichter erreichen kann. Das ist ganz logisch.\\

Gestaltung>BedingungenNichtDirektiveGruppenprozesse}

I: Und wie wurde es von dir oder auch von anderen, die in dieser Gruppe waren, in dem Kommunikationssseminar, empfunden, dass mitbestimmt werden konnte bei den Themen, bei der Themenauswahl?

S: {Auswirkungen>GemeinsamBestimmteLernaktivitäten}Das war sicher sehr toll, also da war es natürlich so, dass.....nicht Missstimmungen, aber Diskussionen dann entstanden, der eine mehr Theorie, der andere weniger Theorie, mehr Praxis, also...es war aber schon irgendwie dieser Prozess...ich glaube es hat sich keiner jetzt übergangen gefühlt und es war keiner so, dass er sagt, ich darf gar nichts dazu sagen, mir wird das vorgegeben, das war schon glaub ich sehr positiv.\\

Auswirkungen>GemeinsamBestimmteLernaktivitäten}

I: Und welche....wo du gerade gesagt hast jeder konnte sich einbringen. Welche Bedingungen waren für dich ausschlaggebend, dass du dich eingebracht hast?

S: Naja, gut, das ist bei mir nicht so schwer, weil ich doch jetzt mit einigen Jahren an Berufserfahrungen auch nicht so wirklich die Schwierigkeit habe mich wo einzubringen, oder wo mitzumachen. [{Gestaltung>BedingungenFuerEngagement}](#) Die Bedingungen sind sicher, dass es eine sehr offene Atmosphäre war und auch von der R. M. her sehr, sehr gutes auf die Menschen zugehen und keinen jetzt irgendwie, keinem das Gefühl geben seine Meinung ist jetzt nicht gefragt, nicht so viel wert, also das war schon das, was sehr viel Ausschlag gegeben hat. [{Gestaltung>BedingungenFuerEngagement}](#)

[{Gestaltung>BedingungenFuerEngagement}](#) I: Also dass die Meinungen gleichwertig..

S: Das die Meinungen gleichwertig zählen und das jede Meinung eine Meinung ist die zählt und ja keine Bewertung stattgefunden hat. [{Gestaltung>BedingungenFuerEngagement}](#)

I: Hatte dieses Seminar Einfluss auf deine Kontaktaufnahme mit anderen?

S: Jetzt vom Seminar die Personen oder überhaupt?

I: Beides.

S: Wie gesagt, es hat dadurch, dass ich mich mehr mit dem Thema beschäftige, auch jetzt eben außerhalb des Seminars und außerhalb der Uni, sicher schon Einfluss. Also ich beschäufte mich auch mit dem Thema und hat sicher Einfluss genommen. Wie stark kann ich jetzt schwer sagen, das ist so....

[{Auswirkungen>LernerfahrungDurchKommunikation}](#) Kommunikation ist kein Thema das man glaube ich mit einer Skala bewerten kann (von bis), zumindest ist es ein sehr aktiv Vorgang, der eigentlich immer stattfindet und daher schwer zu bewerten ist in einer Wertungsskala. [{Auswirkungen>LernerfahrungDurchKommunikation}](#)

[{Auswirkungen>LernerfahrungDurchKommunikation}](#) I: Und bist du jetzt, oder kannst du von dir sagen, dass du jetzt nach diesem

Seminar in Beziehungen zu anderen Menschen offener bist?

S: Ich glaube schon, also das würde ich schon sagen, ... offener und vielleicht auch ein bisschen verständnisvoller für die anderen. [{Auswirkungen>LernerfahrungDurchKommunikation}](#)

I: Und hatte diese Lernerfahrung einen Einfluss auf deinen weiteren Verlauf, also im Verlauf deines Studiums? Also zum Beispiel im Umgang mit Studienkollegen oder auch beim Lernen für Prüfungen oder , beim Vorbereiten von Referaten oder beim Durchführen von Referaten.

S: [{Auswirkungen>Kommunikationsverhalten}](#) Also im Umgang mit anderen sicher, dass es eine tolle Erfahrung ist und man sicher die Leute sehr gut kennen gelernt hat. [{Auswirkungen>Kommunikationsverhalten}](#) Im Vorbereiten von Referaten kann sein, weiß ich jetzt aber nicht, dass kann ich nicht so direkt bewerten, ob das so viel Auswirkung hat ist durch aus möglich.

[{Auswirkungen>Studium}](#) I: Und so etwas wie wenn, ich sag das jetzt metaphorisch, das Finden deines eigenen Wegs ins Studium?

S: Es hat sicher dazu beigetragen, wie stark kann ich jetzt nicht sagen, aber es hat sicher dazu beigetragen, da bin ich mir schon sicher. Weil es doch ein Seminar war, dass sehr, sehr anders als alle anderen Lehrveranstaltungen ist, also es geht da sehr wenig um das Erreichen um einer gewissen Note oder um einen Abschluss, oder eine Prüfung..eben um Dinge die sonst eigentlich nie angesprochen werden und ich eigentlich in der Form noch nie gehört habe hier in der Uni. [{Auswirkungen>Studium}](#)

I: Also für dich ist dieses..es deshalb vielleicht ausschlaggebend auch für das, oder mit beeinflussend das Finden deines Weges und dadurch dass du...dass da wenn Gebiete angesprochen werden die sonst in der universitären Ausbildung jetzt nicht so angesprochen werden (S: Richtig, ja) wie zum Beispiel dieser Kommunikationsaspekt oder welche Aspekte.....

S: {Gestaltung>TheoriePraxis}Ja, vor allem der ganzheitliche Aspekt ist für mich sehr wichtig. Also das nicht Reduzieren auf gewisses Wissen oder Theorie, sondern wirklich um ganzheitliche Betrachtung des Themas. {Gestaltung>TheoriePraxis}

I: Also das ist für dich so grundlegend.... und das kann nachher mitbeeinflussen anderen Bereich.

S: Das kann auf jeden Fall andere Bereiche beeinflussen.

I: Okey. Kannst du... Hat dir diese Erfahrung die du in diesem Kommunikationsseminar gemacht hast etwas gebracht im Betracht deiner zukünftigen Tätigkeit?...oder Tätigkeiten?

S: {Auswirkungen>ZukuenftigeTaetigkeitImBildungsbereich}Hat mir sicher einiges gebracht. Also das ist sicher wichtig da die Aspekte kennenzulernen und da ich in Zukunft ja als..auch mehr Richtung,...ja möchte jetzt nicht sagen Coaching oder was gehen will, aber doch in diese Richtung, hat es mir sicher sehr viel gebracht, das ist für mich schon sehr interessant gewesen und vor allem wie gesagt, ich habe sehr viel intuitiv in den letzten Jahren kennen gelernt oder intuitiv mir erarbeitet und hier ist jetzt doch ein so sehr, ja gutes Gerüst auch dahinter, wo man sich auch anhalten kann und gewisse Dinge auch aus der Theorie heraus lösen kann.{Auswirkungen>ZukuenftigeTaetigkeitImBildungsbereich}

{Auswirkungen>LernerfahrungDurchKommunikation}I: Also dir hat vor allem dieser Aspekt besonders was gebracht, dass du jetzt deine intuitiven Erfahrungen, oder deine intuitiven Erkenntnisse mit einer Theorie vergleichen kannst, oder vielleicht wieder gefunden hast und dadurch..ja.

S: Richtig.{Auswirkungen>LernerfahrungDurchKommunikation}

I: Würdest du Maßnahmen setzen ein derartiges Kommunikationsklima anzubieten?

S: Wie jetzt anbieten, wie ist das gemeint?

I: Dass du zum Beispiel wenn du Lehrbeauftragter wärst das in einer

Unterrichts- oder in einer Lernsituation anbieten würdest deinen, den Lernenden.

S: Ja, würde ich durchaus machen. Ja.

I: Und welche Maßnahmen würdest du setzen damit dieses Klima ermöglicht werden kann?

S: {Auswirkungen>ZukuenftigeTaetigkeitImBildungsbereich}Für mich wäre wichtig, dass eben die Individualität des einzelnen berücksichtigen so weit es möglich ist, versuchen auch den Wert der einzelnen Personen,...also dass jeder sich wertgeschätzt fühlt, was derzeit leider bei einigen, ich rede jetzt von Managementausbildungen immer ein bisschen so das Problem ist, es gibt zwar die Schicht der high Potentials, der high Performer und alle anderen sind die, ja... eben die es nicht geschafft haben und dass man eher versucht wirklich darzustellen, dass jeder seinen Wert hat und jetzt jeder wertgeschätzt wird und jeder seinen positiven Beitrag bringen kann, egal jetzt ob er Superperformer ist oder eben nicht Superperformer. Also in der Richtung gehend und wirklich versuchen die einzelnen einzubinden mit ihren Stärken und auch ihren Schwächen. Kein weg von den sehr stark bewertenden, dass jeder nur nach Noten und nach Leistungen beurteilt wird, sondern nach eher menschlichen Beurteilungskriterien.{Auswirkungen>ZukuenftigeTaetigkeitImBildungsbereich}

I: Okey. Was sind menschliche Beurteilungskriterien?

S: {Auswirkungen>ZukuenftigeTaetigkeitImBildungsbereich}Für mich sind menschliche Beurteilungskriterien, dass ich sage... das sind für mich die Kriterien, die eben nicht jetzt wirklich in Zahlen ausdrückbar sind. Es gibt in jeder Firma Mitarbeiter die für ein gutes Klima sorgen, ob sie jetzt wirklich die massive Leistung bringen oder wirklich die schnellsten sind ist gar nicht so wichtig, aber sie tragen zum, zum positiven Betriebsklima bei. Sie motivieren andere, sie unterstützen andere. Es gibt auch welche die durch ihren, ja..quasi Vorbildwirkung für andere etwas positives beitragen. Es gibt welche, die sehr fürsorglich sind, vielleicht nicht, wie gesagt,

nicht die schnellsten, aber sehr fürsorglich ergehen. Also es gibt sehr viele Kriterien die jetzt, wie gesagt, nicht messbar sind, aber sehr wichtig sind. Ja ich darf da vielleicht den Fredmund Malik zitieren, der gesagt hat: also in einem Betrieb sind die, die Werte die messbar sind, sind nicht die wichtigen. Die wichtigen Werte sind meistens nicht messbar. Und das ist eigentlich die Erfahrung die ich auch gemacht habe. Man kann sehr wohl gewisse Dinge messen und sagen: Okay einer ist so und so gut oder so und so gut, aber sehr viele Kriterien sind eben nicht messbar, aber extrem wichtig. Das mein ich mit menschlichen Faktoren. [/Auswirkungen>Zukunfts-tätigkeitImBildungsbereich](#)

I: Und du würdest eben diese Faktoren auch herausheben wenn du so ein Klima.... (S: Ja, wäre mein Ziel). Welche Relevanz für deine Zukunft kommt im Kommunikationsseminar in Vergleich mit anderen Lehrveranstaltungen? Also ist es gleichrelevant, höher oder weniger relevant und warum?

S: [\(Auswirkungen>Relevanz\)](#)Naja, sagen wir es einmal so, für mich ist das Kommunikationsseminar und die Anregung daraus jetzt eigentlich relevant unabhängig vom Studium. Es ist einfach für die, für mein gesamtes, ja mein gesamtes Leben interessant und relevant und nicht nur als fachliche Ausrüstung. Ich mein fachlich, ja klar im Informatikstudium gibt es gewisse Dinge die man fachlich wissen sollte oder wissen muss, aber das Kommunikationsseminar ist doch ein sehr, sehr ganzheitlicher Ansatz, betrifft sicher nicht nur die Informatik und nicht nur das Studium, das betrifft eigentlich das gesamte Leben und so sehe ich es halt, es ist sicher über das Studium weit hinausgehend. Ich möchte aber jetzt nicht sagen ob es jetzt wichtiger oder weniger wichtig ist, die Bewertung ist da glaube ich nicht ganz der richtige Weg das zu bewerten wie wichtig etwas ist. Ja, es ist, in fachlichen Dingen kann man sehr leicht eine Bewertung abgeben, aber in solchen Dingen eine Bewertung abzugeben ist extrem schwer und trifft auch nicht wirklich den Kern der Sache. [/Auswirkungen>Relevanz](#)

I: Und findest du es notwendig, oder eher nicht notwendig, dass

man so etwas anbietet?

S: [\(Auswirkungen>Relevanz\)](#)Ich finde es sehr gut, dass es angeboten wird und auch sehr notwendig, fürchte natürlich, dass es eines der Dinge ist, die, falls es Einsparungen gibt, als erste gestrichen werden. Weil eben der praktisch messbare Nutzen nicht so da ist und damit wird das meistens dann, ... Könnte sehr leicht unter den Tisch fallen. [/Auswirkungen>Relevanz](#)

I: Okay. Also im messbaren Sinn ist es nicht gegeben und deswegen (S: Ja). Und für dich persönlich hat es Relevanz über das Studium hinausgehend, habe ich das richtig verstanden?

S: Ja.

I: Jetzt würde ich dich noch gerne ein bisschen befragen zu eLearning. Und zwar wollte ich fragen, welche Rolle spielen eLearning-Komponenten in diesem Seminar?

S: [\(eLearning>Rolle\)](#)Also für mich eigentlich gar nicht. Also es gibt zwar die Plattform, aber das ist für mich nicht eLearning, das ist einfach eine Kommunikationsplattform, aber nicht in dem Sinne eLearning. [/eLearning>Rolle](#)

I: Was macht dann genau den Unterschied für dich aus zwischen eLearning und der Kommunikationsplattform?

S: Für mich ist eLearning quasi ein Ersatz für ein, ein, einen Vortrag oder eine Veranstaltung mit einem Vortragenden, quasi dass die, ja so wie es eben auch heißt, die, das System die Rolle des Vortragenden übernimmt, das ist für mich eLearning.

[\(eLearning>Gruppenprozesse\)](#)Eine Kommunikationsplattform ist einfach wo sich Menschen miteinander austauschen können, eben auf elektronischem Weg und nicht auf direktem Weg. [/eLearning>Gruppenprozesse](#)

I: Okay. Und welche Kommunikationsaktivitäten auf elektronischer Basis wurden in diesem Seminar als unterstützend für deine persönliche Lernerfahrung wahrgenommen?

S: {eLearning>Gruppenprozesse}Also unterstützend war für mich die Feedback-Bögen auf die einzelnen Seminareinheiten. Was recht interessant ist, die Meinung der anderen zu lesen oder zu sehen. Ja sonst unterstützend (...) ja das war eigentlich das, die Hauptkriterien dahinter.{/eLearning>Gruppenprozesse}

I: Also dir waren diese Feedback-Bögen interessant, weil du dadurch andere Teilnehmer, Reflexionen von anderen (S: Genau) Teilnehmern lesen konntest. Und welche haben dir gut gefallen?

S: Von den Feedbacks?

I: Nein von, von den Angeboten die es geben hat. Weil soweit ich informiert bin, hat es ja auch ein Forum gegeben glaube ich.

S: {eLearning>FeedbackUndEntwicklung}Das wird aber fast nicht genutzt. Also das Forum wurde nur für etwaige, wie auch Fehlermeldungen aus dem System. Ich glaube das....{/eLearning>FeedbackUndEntwicklung}

I: Also sind hauptsächlich die Feedback (S: Genau) relevant. Okay. Gab es irgendwelche Onlineinhalte, die für die Orientierung im Seminar für dich relevant waren?

S: {eLearning>Orientierung}Es gab sicher, also die Unterlagen jetzt online, also die Artikel eben von Carl Roger, das war natürlich für das Seminar relevant. Aber das ist jetzt..ist klar, dass es Unterlagen...jetzt nicht wirklich relevant ist ob die Unterlagen jetzt online sind oder ausgedrucktes Skriptum.{/eLearning>Orientierung}

I: Das ist für dich nicht..kein Unterschied oder?

S: {eLearning>StuetzungEigenerLernerfahrung}Naja Unterschied, es ist, natürlich ist es leichter zugänglich, aber es ist für mich kein, für mich ist ein Onlineinhalt etwas, das wirklich das Medium nutzt so wie es ist, aber auch ein Text irgendwo quasi elektronisch zu lesen oder als gedrucktes Papier zu lesen ist noch kein Nutzen des Mediums, da hat sich nicht viel verändert darin.{/eLearning>StuetzungEigenerLernerfahrung}

I: Also darin siehst du jetzt nicht unbedingt Vorteile, dass man sowas online zur Verfügung stellt?

S: {eLearning>Orientierung}Wie gesagt, die Zugängigkeit ist leichter. Man kann sage: Die hat das mit.... ich kann klarerweise Skripten die online verfügbar sind in großer Zahl dabei haben, was bei Papier jetzt schon irgendwo Grenzen hat, aber sonst ist kein wirklicher klassischer Vorteil dahinter.

I: Aber die waren für die Orientierung im Seminar relevant?

S: Die waren relevant, natürlich.{/eLearning>Orientierung}

I: Gab es Aktivitäten, elektronische Aktivitäten, Online-Aktivitäten die förderlich waren für den Gruppenprozess?

S: {eLearning>Gruppenprozesse}Da würde ich sagen dass die....wie gesagt außer den Feedback-Bögen, aber sonst war.....dadurch dass das Seminar eben auch zeitlich relativ viel Zeit zur Verfügung gestellt wurde, was sehr gut war, war der Gruppenprozess sicher in der persönlichen Kommunikation wesentlich stärker, oder eigentlich war er auf das aufgebaut.{/eLearning>Gruppenprozesse}

I: Also auf der persönlichen....

S: {Gestaltung>BedingungenNichtDirektiveGruppenprozesse} Auf der persönlichen Kommunikation während des Seminars.{/Gestaltung>BedingungenNichtDirektiveGruppenprozesse}

{eLearning>Gruppenprozesse}I: Und du hast gesagt die Feedback-Bögen waren...die haben schon für den Gruppenprozess etwas gebracht.

S: Die haben sicher was gebracht.{/eLearning>Gruppenprozesse}

I: Inwiefern?

S: {eLearning>Gruppenprozesse}Ja, eben dass auch jeder die Meinung des anderen sehen konnte, ja und sich Gedanken machen konnte darüber.{/eLearning>Gruppenprozesse}

I: Gab es irgendwelche Online-Aktivitäten die du vermisst hast?

S: Vom Kommunikationsseminar würde ich sagen nein. Weil das ist kein, war eigentlich für mich kein Thema das jetzt unbedingt Online-Unterstützung braucht, da

ist eigentlich der persönliche.....die persönliche Erfahrung, die Liveerfahrung so zu sagen für wichtiger.

I: Würdest du für ein derartiges Lernen wie du es da erfahren konntest, oder für so Kommunikationsinhalte andere, kannst du dir vorstellen, dass andere eLearning-Aktivitäten verwendet werden könnten um das zu ..um diese Prozesse, die da vorgehen, zu unterstützen, etwa zum Beispiel Chats oder Voice over IP Technologien?

S: Ich glaube nicht. Weil, ich mein ich kenne...

{eLearning>NichtRealisierbarDurchELearning}Ich meine das ist ja jetzt nicht negativ gegenüber, aber ich kenne die Ansätze die es mit eLearning, Voice over IP, mit Videokonferenzen gibt es schon sehr lange, ich habe sie auch beruflich teilweise mit verfolgt und es ist nicht möglich eine Kommunikation, die ja verbal und non verbal abläuft, jetzt auf elektronischen Wege wirklich sinnvoll, oder quasi mit Mehrwert abzubilden. Ich kann es natürlich abbilden, entscheidet es sicher etwas wo ich sagen, ich kann mit weit entfernten (weit entfernt), Personen die nicht in einem Raum sind kommunizieren, aber es ist trotzdem keine Kommunikation die man gewohnt ist wenn man in einem Raum sitzt. Und daher ist es natürlich eine Verschlechterung des Kommunikationsklimas und keine Verbesserung. Also es bringt keinen wirklichen Mehrwert in diesem Sinne.{eLearning>NichtRealisierbarDurchELearning}

{eLearning>NichtRealisierbarDurchELearning}I: Kannst du dir vorstellen, dass Foren oder Wikis verwendet werden könnten um so ein Lernen wie es erfahren werden konnte im Kommunikationsseminar zu unterstützen?

S: Glaube ich auch nicht wirklich. Ich glaube, es geht da wirklich

sehr um die persönliche Kommunikation, also die Leitkommunikation, das elektronisch abzubilden glaube ich, ist schwer möglich.

I: Also diese Kommunikationsinhalte sind für nur Face to Face wirklich (S:Genau, richtig) möglich.{eLearning>NichtRealisierbarDurchELearning} Und du hast gesagt, das Kommunikationsklima wird verschlechtert durch, durch...wenn was auf diesen Kanälen, ich sag jetzt einmal Kommunikationskanälen abbildet. Kannst du dir vorstellen, dass man möglicherweise trotzdem Ansätze von einer derartigen Kommunikation wie sie im Kommunikationsseminar stattgefunden hat, wieder finden kann oder ist das ausgeschlossen?

S: {eLearning>NichtRealisierbarDurchELearning}Man kann sicher Ansätze wieder finden, verschlechtert würde ich jetzt sagen. Verschlechtert klingt jetzt wieder wie schlechter werden, ich sag so: es fehlt einfach etwas. Es fehlt das persönliche Klima, es fehlt die Mimik, die Gestik, die Reaktion des anderen, die Reaktion der Gruppe, das Klima im Raum, die Resonanz im Raum, das fehlt einfach und das kann ich elektronisch schwer oder eigentlich nur mit größten Anstrengungen nachbilden. Für mich macht es wenig Sinn irgendwas so halbwegs nachzubilden, das es so und so ja schon gibt. Weil, es bringt ja nichts, etwas nachzubilden, jetzt unter größter Anstrengung(orig.:mühsamst), was es eh gibt. Und das gibt es eben schon. Eine Kommunikation Face to Face gibt es und jetzt zu versuchen, die elektronisch mit irgendwelchen Hilfsmitteln nachzubilden ist sehr aufwendig...ja.{eLearning>NichtRealisierbarDurchELearning}

{eLearning>Ungeeignet}I: Findest du nicht sinnvoll?

S: Finde ich den Aufwand nicht wert. Ganz einfach. {eLearning>Ungeeignet}

I: Welche eLearning-Praktiken findest du geeignet um selbstbestimmtes Lernen zu fördern?

S: Welche eLearning-Praktiken?

{eLearning>SelbstbestimmtesLernen} Um selbstbestimmtest Lernen zu fördern wäre bei eLearning sehr wichtig, einerseits eine sinnvolle Themenauswahl zu finden, man kann sicher einige Themen sehr gut im eLearning abbilden, einige Themen zum Beispiel wie Kommunikationseminar sehr schlecht. Wichtig wäre es im eLearning doch ein, der Aufwand natürlich der Unterlagenerstellung ist wesentlich höher als in einem Vortrag der gehalten wird von einem Vortragenden. Weil jetzt jede Möglichkeit des Eingriffes ja fehlt, der Vortragende kann weder reagieren auf Fragen, weil der Vortragende elektronisch ist, ..also es muss ein wesentlich höherer Aufwand getrieben im Erstellen des Materials der Unterlagen, es muss dem Lernenden die Möglichkeit gegeben werden, die wichtigen Punkte selbst herauszufinden oder darauf hingewiesen zu werden, was oft ein, ja..man ja beim Selbststudium auch immer merkt, dass man zwar einen Haufen Material hat, aber nicht wirklich weiß was ist jetzt da das wichtige. Also das ist sicher die Herausforderung (!: Den roten Faden) genau den roten Faden, wo jeder Vortragende, jeder Professor sofort sagen: bitte Leute darauf aufpassen, das ist sehr wichtig. Also das ist für mich der Haupt, Hauptschwierigkeit beim eLearning und hat sich auch gezeigt, dass das bei sehr vielen eLearning-Projekten eigentlich der Knackpunkt war, nicht das System, weil die Systeme sind heute relativ gut, also können sehr viel und auch auf Praxis erprobt, nur das Erstellen der Unterlagen ist ein sehr großes Problem, geht bis dorthin, dass quasi versucht wurde, Themen sehr ausführlich darzustellen, worauf dann jedem fad worden ist, okay wozu das jetzt so lang und dann die wichtigen Dinge dann irgendwo übersprungen wurden, okay ich weiß jetzt nicht wo kommt es wieder wichtig und wo ist das fade Thema dann vorbei. Also das ist für mich, ist da bei dem eLearning sehr wichtig die Erstellung der Unterlagen, das ist eigentlich der Knackpunkt. {eLearning>SelbstbestimmtesLernen}

I: Um selbstbestimmtes Lernen zu unterstützen?

S: Genau. {eLearning>SelbstbestimmtesLernen} Weil ich muss alles

ausgleichen was eigentlich der Vortragende sonst machen könnte, wo er eingehen könnte muss ich hier elektronisch quasi nachbilden, weil ja ich denke jetzt nur an Mathematik, der Vortragende Mathematiker kann sehr wohl eingehen wenn er merkt okay die Gruppe hat das nicht verstanden, dann kann er versuchen es anders darzustellen oder noch einmal darzustellen oder an der..... darzustellen. Beim eLearning ist dann natürlich schwer einerseits eine Frage, die..wenn mir das Verständnis fehlt kann ich ja keine entsprechende Frage stellen. Ich kann nur eine entsprechende Frage stellen wenn ich das Verständnis habe. Wie wird aber jetzt ein System auf eine Frage, die ja.....auf die Frage habe ich nicht verstanden kann ein System schwer eingehen, aber genau das ist der Knackpunkt. Es ist genau der Punkt, wo dann ein jeder Vortragende wenn er halbwegs sein Thema beherrscht wird er fragen, okay was genau haben Sie nicht verstanden, wie weit haben Sie es verstanden, wo fehlt es. Das ist eine eLearning-Plattform dahin zu bringen, ist sicher eine große Herausforderung. {eLearning>SelbstbestimmtesLernen}

I: Und gibt es auch andere Bereiche, mit denen selbstbestimmtes Lernen auf eLearning-Basis unterstützt werden kann? Also, dass quasi der Lernende oder die Lernende selbst aus Themen wählen kann, diese bearbeitet und sich selbst weiter entwickeln kann unabhängig von einem Lehrbeauftragten?

S: {eLearning>SelbstbestimmtesLernen} Es gibt sicher vertiefende Themen die man sehr gut im eLearning abbilden kann, es gibt sicher..der große Bereich der Übung würde ich sagen. Also wirklich gelerntes auch zu wiederholen, ist sicher im eLearning sehr gut abzubilden, der ja oft auch in Vorträgen zu kurz kommt, ich krieg ein Thema ab und das ist nicht die Zeit das jetzt das mehrmals zu wiederholen und sagen okay so lang bis ich wirklich mir sicher bin, ich habe es jetzt verstanden. Das wäre für mich schon im eLearning sehr gut zu sage, ich kann mir auswählen wie viele Beispiele möchte ich (was weiß ich bei Mathematik Rechnen) oder programmier wie viele Beispiele möchte ich machen und bis ich mir

selber sage, okay jetzt bin ich mir sicher ich schaffe es. Und das ist natürlich auch dass, dass hier das eLearning den Vorteil hat, dass die, teilweise auch die Angst des Lernenden bisschen weg ist, der macht sich jetzt lächerlich weil er noch immer nicht wirklich sicher ist, dem System ist es egal ob ich 20 Beispiele, oder 40 oder 60 rechne, ganz egal. Also das wäre sicher ein großer Vorteil vom eLearning, erspart mir aber nicht den Lehrbeauftragten.
 {eLearning>SelbstbestimmtesLernen}
 {Gestaltung>BedingungenFuerEngagement} Der Lehrbeauftragte ist trotzdem quasi der, der dann irgendwie auch lenkend eingreifen muss, der quasi als nächster Instanz (!: muss lenkend eingreifen..?) weil wenn ich zu dem Punkt komme, okay ich verstehe es trotzdem nicht, dann muss jemand da sein der mir einen Weg zeigt, wie könnte ich es verstehen.

I: Könnten das auch andere Studienkollegen sein, oder

S: Natürlich, ja, aber dann übernehmen sie die Rolle des Lehrbeauftragten. (!: Genau) {eLearning>FeedbackUndEntwicklung} Es heißt auch nicht, dass der Lehrbeauftragte jetzt eine Person sein muss, dass kann auch ein zum Beispiel ein Forum sein ja.
 {eLearning>FeedbackUndEntwicklung} Die Gefahr ist natürlich, dass es, es kann auch eine ganze Gruppe sich irren und in eine falsche Richtung gehen. Also Gefahr besteht halt immer.
 {Gestaltung>BedingungenFuerEngagement}

I: Welche Learning-Konzepte findest du nicht passend? Also Online-Lernkonzepte die für eine, für selbstbestimmtest Lernen.

S: Welche Konzepte nicht passend? (!:) {eLearning>Ungeegnet} Naja, einfach eine Kopie eines normalerweise gehaltenen Vortrages in das Internet gestellt wird (auf Deutsch), dann ist es kein Konzept das funktionieren kann. Und ja, oder nur die Wiedergabe einer Themenliste oder Literaturliste ist auch nicht wirklich ein Konzept das im Lernen dann was Weiterführendes bringt.
 {eLearning>Ungeegnet}

I: Wieso nicht?

S: {eLearning>Ungeegnet} Weil man da wieder bei den Schwächen sind, die eben das System hat. Ein Vortrag ist ein, zum Beispiel Vortragsfolien sind dazu da, wirklich einen Vortrag zu unterstützen, kein Buch das das Thema beschreibt, sonder das ist ein Vortragsproblem wenn ich einfach die Folien in das Internet stelle, ja dann fehlt mir quasi die Erklärung des Vortragenden dabei. Habe ich auch schon erlebt solche Dinge. Also (!:) bringen sich nicht viel weiter.
 {eLearning>Ungeegnet}

I: Und warum Literaturlisten auch nicht?

S: {eLearning>Ungeegnet} Weil Literaturlisten keine, für mich kein eLearning sind. Eine Bibliothek ist auch kein eLearning. Und eine Literaturliste ist ja quasi nur die Wiedergabe eines Ausschnittes der Bibliothek. (!: Okay) Das ist kein eLearning, das ist kein, keine Unterstützung.
 {eLearning>Ungeegnet}

I: Und was macht dann für dich eLearning aus?

S: Wie gesagt, dass ist wirklich interaktiv mit einem

I: Ja du hast vorher erwähnt, dass das Medium ausgenutzt werden sollte.

S: {eLearning>SelbstbestimmtesLernen} Ja, das heißt, dass ich interaktiv wirklich, dass ich sagen kann: gut ich bestimme mein Tempo, ich bestimme welche Teile möchte ich, wo möchte ich wiederholen, wohin... wenn ich meinen Stoff selber erarbeite und irgendwo drauf komm, so jetzt habe ich das, das fehlt mir noch obwohl das schon viel früher war, dann möchte ich wieder da zurückgehen, wenn ich sage ich habe jetzt zu wenig, dann mehr Informationen darüber zu bekommen. Also, ja, was weiß ich, das ganze auch mit zum Beispiel Medium, Audio, Video Präsentationsunterstützt, das aber wirklich, jetzt nicht nur Folien, sondern zum Beispiel eine Bildschirmdarstellung wie das funktioniert oder..... eben alles was es elektronisch gibt.
 {eLearning>Ungeegnet}

eLearning>SelbstbestimmtesLernen}

{eLearning>StuetzungEigenerLernerfahrung}I: Und findest du für dein persönliches Lernen, unabhängig von eLearning sowas wie Online-Literaturlisten oder Online-Artikel förderlich für persönlich Weiterentwicklung oder eher nicht?

S: (..) Also ich sage, jede Form von Informationen ist für die persönliche Weiterentwicklung förderlich, also ganz egal in welcher Form. {eLearning>StuetzungEigenerLernerfahrung}

I: Okay. Ich würde dich jetzt gerne ein bisschen etwas fragen zu den Evaluationen die stattfanden in diesem Seminar. Und zwar wollte ich da vorerst fragen, wie sich die Seminarnote zusammengesetzt hat.

S: Die Seminarnote hat sich eigentlich aus den Teilnehmern im Seminar selbst, von der Mitarbeit und einer schriftlichen Ausarbeitung über ein Thema zusammengestellt.

I: Wie wurde der Bewertungsmodus in diesem Seminar von dir wahrgenommen? Oder empfunden?

S: Ja, also ich finde es okay (lacht). Es war durchaus angenehm, sagen wir so.

I: Welche Erfahrungen konnten durch diese schriftlichen Reflexionen oder durch die Möglichkeit zu offenem Feedback etwa in Foren für dich gemacht werden?

S: {eLearning>Gruppenprozesse}Die Erfahrungen waren, dass ich eigentlich gesehen habe, dass die Eindrücke bei den verschiedenen Teilnehmern durchaus unterschiedlich sind. Also, dass es sehr spannend ist zu sehen, wie unterschiedlich jemand eine Situation wahrnimmt. Wie unterschiedlich jemand auf eine Situation reagiert oder die bewertet, das war relativ spannend. {/eLearning>Gruppenprozesse}

I: Also wie unterschiedlich die Situationen die in der Präsenz (S: Genau) Situation dann wahrgenommen. (S: Genau). Welche Formen

von Evaluation findest du für dich persönlich förderlich? Also zum Beispiel Peer-Evaluation, oder Selbstevaluation oder durch eine Lehrperson?

S: {Gestaltung>EntwicklungsfoerderndeEvaluation}Für mich selbst finde ich es,..Peer-Evaluation und durch eine Lehrperson spannend. Selbstevaluation ja ist sicher ein, eine interessante Sache, nur würde es mich nicht wirklich weiter bringen, weil man natürlich das unangenehme nicht wirklich anspricht oder das ist eine menschliche Eigenschaft, entweder ich betrachte mich zu kritisch, oder zu wenig kritisch oder übergehe die kritischen Punkte. Und da ist für mich schon wichtig die Sicht der anderen oder die Sicht einer Lehrperson. {/Gestaltung>EntwicklungsfoerderndeEvaluation}

I: Okay. Und worauf bezogen würdest du dich, oder findest du Evaluationen zum Beispiel gut, etwa zum Beispiel beim Onlinearbeiten in Wikis, dass man das evaluiert oder dass man Referate evaluiert oder dass man Gruppen-Feedback gibt in einem Forum? Oder kannst du dir vorstellen zum Beispiel eine Evaluation über das, das Führen eines Weblogs etwa, dass man persönliche Gedanken mit einschreibt, durchführt?

S: {Gestaltung>EntwicklungsfoerderndeEvaluation}Naja ich glaube, die Evaluation sollte doch über gewisse vorgegebene Ziele stattfinden. Weil die Arbeit im Forum das wäre dann wieder die Gefahr, dass doch eine gewisse Hemmschwelle eingebaut wird und die Offenheit dadurch eingeschränkt wird. {/Gestaltung>EntwicklungsfoerderndeEvaluation}

I: Inwiefern wird da eingeschränkt?

S. {Gestaltung>EntwicklungsfoerderndeEvaluation}Naja ganz einfach, wenn ich sage ich werde dann beurteilt nachdem was ich tue, könnte schon die Angst entstehen naja jetzt schreib ich das nicht oder jetzt schreib ich den negativen Kommentar nicht hinein weil das könnte sich ja negativ auswirken, obwohl es ja normalerweise nicht passiert, aber die Angst ist immer im Hinterkopf. Wenn ich mich jetzt beschwere oder sag „das war nicht

toll“, dann könnte das negativ ausgelegt werden. Also ich glaube es ist hier zu sagen, es gibt gewisse Schritte die erreicht werden sollen, oder (was weiß ich) ein Referat oder eine Hausarbeit, das dann zu evaluieren und nicht ob jemand drei Mal eine Frage über ein Thema gestellt hat bis er es dann kapiert hat, weil das ist ja nichts negatives zu fragen, es wäre negativ wenn er nicht fragt und er einfach irgendwo schreibt nur um halt hier nicht negativ aufzufallen. [/\(Gestaltung>EntwicklungsfoerderndeEvaluation\)](#)

[{Gestaltung>EntwicklungsfoerderndeEvaluation}](#): Okey. Und wie wäre zum Beispiel, um auf das letzte was ich erwähnt habe, das würde mich interessieren, wie du so etwas einschätzen würdest, dass man zum Beispiel persönlich, in so einem Kommunikationseminar persönliche Gedanken in einem Weblog festhält und über das eine Evaluation stattfindet?

S: Schwer, also das ist, wenn es wirklich persönliche Gedanken sind, dann ist es, könnte es genau so sein, dass das ganze zu einer ungunstigen Situation kommt, dass man wirklich nicht mehr offen damit umgehen kann. Das ist meine Befürchtung. [/\(Gestaltung>EntwicklungsfoerderndeEvaluation\)](#)

I: Eher so auf,...genau das ist mir jetzt noch nicht ganz klar, also du hast gesagt, du würdest gerne haben, dass eher auf konkrete Ziele evaluiert wird. (S: Genau) Was sind das beispielsweise für Ziele? Sind das Ziele, die die Gruppe jetzt gemeinsam gesucht hat, oder die Lehrperson vorgibt, oder ist das eher fachlich, oder kann das auch....

S: [{Gestaltung>EntwicklungsfoerderndeEvaluation}](#) Naja, was weiß ich, es kann sein, dass ich zum Beispiel sage: gut im Zuge des Seminars muss, muss ich jetzt....ausgearbeitet werden die Probleme die bei einer Kommunikation entstehen können, dann ist das ein Ziel, diese Ausarbeitung, egal wie umfangreich sie ist, aber das kann ich evaluieren, den Weg dort hin zu evaluieren ist schwer, weil es gibt Gruppen die sehr schnell dorthin kommen und es gibt welche die langsam dort hinkommen, sagt aber nichts über die

Qualität aus. Oder ich sage ich kann ein Referat als Ziel evaluieren oder eine Ausarbeitung, oder eine Zusammenfassung eines Themas, das kann ich evaluieren, aber den Weg zu evaluieren ist für mich schwer und für mich ist zum Beispiel ein Diskussionsforum ist eher der Weg und nicht das Ziel, das zu evaluieren ist,...weil es eben verschiedene Herangehensweisen gibt und es gibt Menschen die sehr, denen es sehr wichtig ist die Kommunikation während der Arbeit, für manche ist es nicht so wichtig, weil der setzt sich lieber hin und sag „ich arbeite du rede dann darüber“. Also das zu beurteilen ist sehr schwer.

I: Also, dass es individuell....

S: Genau. Eben, weil sonst würde es wieder von dem Individuellen weggehen und heißen, naja der hat im WIKI aber sehr wenig getan, daher ist er schlechter als der andere, der sehr viel getan hat. Was ja nicht stimmen muss. [/\(Gestaltung>EntwicklungsfoerderndeEvaluation\)](#)

[Gestaltung>EntwicklungsfoerderndeEvaluation}](#)

I: Und welche Formen der Evaluation, du hast es eh vorher schon kurz erwähnt, findest du für deine eigenen Leistungsbeurteilung am förderlichsten?

S: [{Gestaltung>Leistungsbeurteilung}](#) Ich habe ja gesagt die Evaluation durch andere und vor allem durch den Lehrbeauftragten.

I: In welchen Verhältnissen?

S: Sagen wir so 30:70, also 30% die anderen und 70% Lehrbeauftragte. [/\(Gestaltung>Leistungsbeurteilung\)](#)

I: Und Selbstevaluation eher, du hast vorher gesagt, dass du das nicht so, aus verschiedenen Gründen nicht so vorteilhaft findest (S: Nein finde ich nicht so), weil du gemeint hast, man überschätzt, also man, man ist dazu entweder zu kritisch oder zu wenig kritisch. (S: Genau). Kannst du dir dann vorstellen, so etwas in die Leistungsbeurteilung einfließen zu lassen?

S: [{Gestaltung>Leistungsbeurteilung}](#) Die Selbstevaluation? Sagen

wir wo, wie es jetzt im Kommunikationsseminar war, dass eben die R. M. gemeint hat, sie nimmt es soweit als Vergleich wie sie es sieht um das quasi abzugleichen, ist es okay. Jetzt wirklich als Beurteilung würde ich es nicht, nicht gut sehen. $\{ /$

$\{$ Gestaltung $\} > \text{Leistungsbeurteilung} \}$

I: Und in Kombination mit anderen eben ...

S: $\{$ Gestaltung $\} > \text{Leistungsbeurteilung} \}$

$\{$ Gestaltung $\} > \text{EntwicklungsfoerderndeEvaluation} \}$ In Kombination ja, oder wirklich um herauszufinden wenn jemand ein total anderes Selbstbild hat, dass man sagt, okay wo hat es hier gehakt. Das ist aber eher zum ... nicht unbedingt jetzt als Beurteilung sondern um Probleme zu erkennen. Oder Mängel zu erkennen, oder Schwierigkeiten zu erkennen. Weil was sicher eben bei solchen Themen sehr wichtig ist, dass man auch erkennt, wenn jemand zum Beispiel nicht wirklich mitarbeitet oder nicht wirklich mitkommt, auf diesen Wegen zu erkennen, okay wo hakt es da, wo ist der, wo kommt der nicht mit, will nicht mitkommen, sieht die Situation ganz anders. Also das ist sicher positiv. Aber nicht zur Leistungsbeurteilung. $\{ /$

$\{$ Gestaltung $\} > \text{EntwicklungsfoerderndeEvaluation} \}$

$\{$ Gestaltung $\} > \text{Leistungsbeurteilung} \}$

I: Okay. Jetzt würde ich dich gerne was fragen über das Zusammenwirken dieser Online-Plattform, also dieser Kommunikations-Plattform und den Präsenzeinheiten. Und da wollte ich dich fragen, wie du das Zusammenwirken von der Kommunikations-Plattform und Präsenzeinheiten empfunden hast.

S: $\{$ Gestaltung $\} > \text{RightBlend} \}$ Ja (I: war es abgestimmt oder nicht so gut abgestimmt). Also da für mich von der Online-Plattform vor allem die Feedback-Bögen interessant waren, finde ich, war es abgestimmt. Es war auch toll, darauf einzugehen, das bei den Präsenzeinheiten zu besprechen. Ja, also, das war schon abgestimmt. $\{ /$ Gestaltung $\} > \text{RightBlend} \}$

I: Wie könnte diese Art lernen, die du erfahren hast in diesem

Kommunikationsseminar, diese Atmosphäre für dich noch intensiviert werden? Oder vertieft werden?

S: Wie könnte sie vertieft werden (...). Also da wüsste ich jetzt nicht unbedingt, dass habe ich jetzt nicht wirklich richtig vertiefen können. Ich glaube es war schon sehr, sehr toll die Atmosphäre.

$\{$ Gestaltung $\} > \text{Raum} \}$

$\{$ Gestaltung $\} > \text{MoeglichkeitenDerVertiefungVonSignifikantemLernen} \}$

Ja vielleicht ein angenehmer Seminarraum, würde sicher positiv was bringen, aber sonst habe ich es schon sehr positiv gesehen. $\{ /$

$\{$ Gestaltung $\} > \text{MoeglichkeitenDerVertiefungVonSignifikantemLernen} \}$ Gestaltung $\} > \text{Raum} \}$

I: Und von, zum Beispiel von der zeitlichen Abstimmung, oder Dauer der Seminareinheiten?

S: $\{$ Gestaltung $\} > \text{Zeit} \}$ Die war okay, die würde ich auch so belassen. Das war genau eine Zeit, wo wirklich Zeit war und nicht unbedingt jetzt... gut wir haben heute nicht mehr soviel Zeit, sondern das war wirklich so, dass man sagt, ja da sicher auch, da war auch die Zeit für Diskussionen, für längere Gespräche und so etwas. Es war wirklich okay. $\{ /$ Gestaltung $\} > \text{Zeit} \}$

I: Wie weit, oder wie umfassend würdest du einen Kurs, wie etwa dieses Kommunikationsseminar, einen so personenzentrierten Kurs, online einrichten? Also welche Elemente findest du für einen solchen Kurs besonders geeignet? Welche eLearning oder Online-Elemente?

S: Online einrichten? $\{$ eLearning $\} > \text{NichtRealisierbarDurchELearning} \}$

Wie gesagt als Kurs kann ich mir es online nicht vorstellen (I: Also rein online) Rein online kann ich mir es nicht vorstellen. Das glaube ich nicht, dass das funktionieren kann. $\{ /$ eLearning $\} > \text{NichtRealisierbarDurchELearning} \}$

I: Und welche Elemente könntest du dir vorstellen, dass eben online verwirklicht werden könnten, oder wie könnte diese Plattform...

S: $\{$ Gestaltung $\} > \text{ZusammenstellungVonELearningKomponenten} \}$ Ja,

also wie gesagt, Forum schon und ja, ja eben der Austausch, aber sonst./Gestaltung>ZusammenstellungVonELearningKomponenten}.

I: Welche Elemente würdest du, könntest du dir vorstellen, dass online unterstützend wirken können?

S: {Gestaltung>ZusammenstellungVonELearningKomponenten}Wie gesagt das Forum, die, klarerweise diese Feedback-Bögen, wenn es nur online ist, dann ist es natürlich... Chat ja. Eventuell Vorträge zum Thema die online gestellt werden. Ja das war es./Gestaltung>ZusammenstellungVonELearningKomponenten}

{eLearning>Gruppenprozesse}I: Zwei Sachen dazu, erstens Chat ja, warum Chat auch?

S: Um den fehlenden Face to Face Austausch zu ersetzen. Wie gesagt, es ist nur eine Krücke, ein Hilfsmittel, aber...vor allem auch um eine gewisse Beschäftigung mit dem Thema, eine gewisse zeitliche, naja erzwingen klingt jetzt blödsinnig, aber schon dass man sagt, gut ich mache jetzt nicht alles irgendwann gegen Ende, sondern ich bin immer wieder gezwungen doch präsent zu sein. {/eLearning>Gruppenprozesse}

I: Und Feedback-Bögen hast du gesagt nur online..

S: {Gestaltung>ZusammenstellungVonELearningKomponenten}Naja wenn ich keine Präsenzeinheiten habe, dann ist ein Feedback-Bogen (I: Aber mit der Kombination von Präsenzeinheiten, dann...) dann schon ja./Gestaltung>ZusammenstellungVonELearningKomponenten}

I: Und auch so mit eher Nachbe...Also was, warum könntest du dir Feedback-Bögen, wenn man sie nur online macht, nicht vorstellen?

S: {eLearning>FeedbackUndEntwicklung}Naja, wenn es keine, ein Feedback-Bogen ist sehr wichtig um die, für mich wichtig, um die Reflexion der Präsenzeinheit darzustellen./eLearning>FeedbackUndEntwicklung} Wenn es aber keine Präsenzeinheiten gäbe, ja was soll ich dann darstellen.

I: Man könnte ... Chat ... Inhalte zum Beispiel...

S: Aber wie gesagt, dann wären es ja wieder Präsenzeinheiten.

I: Aha, okay. Okay. (S: Ja wenn ich sage..) Du würdest dann diese Chat-Einheiten quasi als, als dadurch dass sie eine Krücke sind, für Präsenzeinheiten dann als Ersatzpräsenzeinheiten sehen?

S: Genau. Ja so sehe ich es.

I: Okay. Gut. Welche Elemente könnten absolut nicht zu einer Webplattform so wirklich gehören zu so einem Kurs?

S: {eLearning>Ungeeignet}Naja, was weiß ich jetzt, Rollenspiele, oder Präsentationen. Können eigentlich nicht, würde nicht funktionieren./eLearning>Ungeeignet}

I: Okay. Wie viele Präsenzeinheiten würdest du vorschlagen? In einem derartigen Kurs?

S: Jetzt nicht online, sondern...

I: Also es war generell, es waren die anderen Fragen auch jetzt nicht, also ich weiß nicht...

S: Nein, nein, das habe ich schon verstanden. Wie viele Präsenzeinheiten? {Gestaltung>Zeit}Naja 4-6 ist ungefähr ein gutes Maß glaube ich.

I: Im Semester?

S: Im Semester./Gestaltung>Zeit}

I: Und eher Blocktermine, oder reguläre Treffen alle zwei Woche oder jede Woche?

S: {Gestaltung>Zeit}Also ich fände es geblockt, ... na also ich finde es wirklich jetzt zum Beispiel jede Woche vier Stunden besser, weil auch wieder die Zeit ist darüber nachzudenken, das mal wirken zu lassen und dann, ja eben sich der Sache bewusst zu werden und das nächste Mal auch vielleicht mit neuen Ideen kommen./Gestaltung>Zeit}

Gestaltung>Zeit

I: Also jede Woche vier Stunden?

S: Zum Beispiel, ja.

I: Okey. Und jetzt würde ich dich gerne noch bezüglich dem universitären Klima bei der Lehrerinnenausbildung zu befragen, so weit es halt geht. (S: Okey) Und zwar wollte ich dich fragen, welche Aspekte einer solchen Lernerfahrung, wie du sie in dem Seminar erleben konntest, sind deiner Meinung nach für die Lehrerinnenausbildung empfehlenswert?

S: Welche Aspekte? Das heißt...

I: Also zum Beispiel welchen Aspekt diese Selbstbestimmung, also die Mitbestimmung beim Thema oder die Auseinandersetzung mit dem eigenen Erleben, der Kontakt mit anderen.

S: (Gestaltung>FoerderlicheAspekteFuerLehrerausbildung)Also für mich glaube ich, ist wirklich eben diese, das Kennenlernen der Reaktionen anderer auf gewisse Inhalte. Wie gehe ich mit Situationen als Vortragender, als Lehrbeauftragter um. Wie schaffe ich es ein Klima des positiven Miteinanders zu erreichen. Wie schaffe ich es Menschen zu motivieren bei einer Sache dabei zu sein. Wie kann ich zum Beispiel mit Kritik umgehen. Das ich glaube ich für mich, das wäre für die Ausbildung sehr positiv. (Gestaltung>FoerderlicheAspekteFuerLehrerausbildung)

I: Und kannst du dir Beispiele der Umsetzung eines so eines Seminars vorstellen, oder vorschlagen?

S: Beispiele der Umsetzung? (Gestaltung>TheoriePraxis)Naja es müsste dann schon in die Praxis zum Beispiel gehen, dass ich wirklich sage, ich mache einmal quasi den theoretischen Teil und versuche dann anhand von, ja Praxisübungen zum Beispiel in einer Schule, wirklich das zu reflektieren was hat jetzt was gebracht, was war nicht so gut, wo sind Probleme aufgetreten und quasi so ein Gegen zu reflektieren darüber und wieder zu schauen, wie kann ich

damit umgehen. (Gestaltung>TheoriePraxis)

I: Und welche Themenkreise wären deiner Meinung nach interessant für so ein personenzentriertes Seminar in der Lehrerinnenausbildung, also eher so Kommunikationsthemen, oder auch wie man ein personenzentrierte Haltung im Unterricht oder in Lernsituationen erleben kann, oder andere?

S: Ja was war für mich für die Ausbildung sehr wichtig?..

(Gestaltung>ThemengebietLehrerInnenausbildung)Einerseits die eigene Haltung zu verstehen, wie reagiere ich selbst auf Situationen und zu verstehen, wie reagieren die anderen. Zum Beispiel Schüler, wie reagiert ein Schüler und warum reagiert er auf eine Situation so und warum reagiert er so und quasi es zu schaffen selbst kongruent zu werden und dann auch zu verstehen, warum ist jemand anderer, der zum Beispiel jetzt 15 oder 16 ist, eben nicht kongruent. Welche, welche Probleme hat der, oder welche Unstimmigkeiten hat der in sich und warum reagiert er jetzt gereizt, warum reagiert er gelangweilt, warum versucht er besonders aufzufallen. Also diese, dieses Thema wäre für mich schon sehr wichtig. (Gestaltung>ThemengebietLehrerInnenausbildung)

I: Du hast vorher eh schon gesagt, dass diese Theorie, dass man die vorher durchmacht und dann möglicherweise in der Praxis erleben kann und dann darüber reflektiert und da wollte ich dich fragen, wie hoch die Integration praktischer Elemente in einem solchen Seminar für dich sein könnten?

S: (Gestaltung>TheoriePraxis)Gut ich mache jetzt nicht die Lehramtsausbildung, ja praktische Elemente könnten sicher ja 40-50 % praktische Elemente wären sicher okey und wichtig auch. (Gestaltung>TheoriePraxis)

I: Und welche praktischen Elemente könntest du dir da vorstellen? Also beispielsweise.

S: (Gestaltung>TheoriePraxis)Ja beispielsweise eben eine Teilnahme an Unterrichtsstunden in Schulen eben, eventuell auch

das, das Vorbereiten, Selbstvorbereiten von Lehrveranstaltung, selbst Durchführen von Lehrheiten, also in der Weise. Quasi möglichst diese Simulation von realen Situationen. */*

Gestaltung>TheoriePraxis

I: Wie umfangreich sollten eLearning-Konzepte für eine personenzentrierte Lehrerinnenausbildung eingesetzt werden?

S: *{Gestaltung>eLearningImSchulischenKontext}* Ja, das sehe ich nicht unbedingt das große, großen Vorteil dabei. Wie gesagt, beim Lernen, ich sehe nicht eLearning da als großen, großen Gewinn, als Unterstützung wie gesagt ja, aber nicht als, als .da ist schon die persönliche Kommunikation extrem wichtig. Persönliche Reflexion durch eben andere und auch durch den Lehrbeauftragten. */*

Gestaltung>eLearningImSchulischenKontext

I: Also eher eLearning-Aktivitäten weniger?

S: Genau.

I: Und welche könntest du dir vorstellen?

S: *{Gestaltung>PersonenzentrierterInformatikUnterricht}* Ja, wie wir gesagt haben, also Forum, eventuell Chat, wobei schon wieder das nur ein Krücke. Ein Forum wäre sicher interessant und eben diese Reflexionen. Diese Beurteilungen. */*

Gestaltung>PersonenzentrierterInformatikUnterricht

I: Okey. Die letzten zwei Fragen wären zum Unterricht. Und da wollte ich dich fragen, ich meine du kannst das umlegen für dich auch Coaching-Zukunft (S: Ja), wirst du in deiner zukünftigen Tätigkeit eLearning-Elemente einsetzen?

S: Glaube ich eher nicht.

{Gestaltung>PersonenzentrierterInformatikUnterricht}: Und kannst du dir vorstellen, in einer Unterrichtsstunde oder bzw. in einem, in einer Coaching-Situation personenzentriert zu handeln?

S: Ja. Das auf jeden Fall. */*

Gestaltung>PersonenzentrierterInformatikUnterricht

I: Okey. Dann Dankeschön.

S: Ja okey.

Interview J

I: Also ich wollte dich fragen, wie du das Setting im Kommunikationsseminar erlebt hast, also sprich die räumliche, zeitliche Gestaltung.

S: Ich habe es ganz gut erlebt, also da war so eine kleine Minigruppe, also ich habe sehr viel mitgebracht, [{Auswirkungen>Kommunikationsverhalten}](#) also jetzt kann ich auch besser aktiv zuhören, andere verstehen. [{Auswirkungen>Kommunikationsverhalten}](#)

J: Ja, also es hat mir nur gut getan. Daher fand ich es, also das Kommunikation, ein wirklich gutes Seminar und ja also es hat mir nur gut getan. Also nur positives ist herausgekommen aus dem Kommunikationsseminar.

I: Und wie hast du den Raum, den Raum wo es stattgefunden hat empfunden?

S: Sehr gut, weil es war eine Minigruppe wie gesagt, daher hat es gut gepasst, dass wir jeder miteinander und untereinander kommunizieren, [{Gestaltung>Raum}](#) also wir waren nicht zu weit voneinander entfernt, daher haben wir uns auch besser verstanden als in einem größeren Hörsaal. [{Gestaltung>Raum}](#) Also ja.

I: Also ihr habt euch besser verstanden.

S: Ja genau, weil so eine kleine Gruppe da war.

I: Und wie war die zeitliche Gestaltung, also von dem wie lang es gedauert hat?

S: [{Gestaltung>Zeit}](#) Es war gut, also interessant, also es hat so von 09:00 bis 13:00 Uhr gedauert, 4 Stunden, ja halt in 4 Stunden kann man sich sehr gut verstehen, wir haben also sehr viele Gebiete also absolviert, besprochen, erklärt, es war ausreichend also 4 Stunden meiner Meinung nach. [{Gestaltung>Zeit}](#)

U: Und wie war diese Begegnung mit den anderen, also mit den

anderen Teilnehmern in dem Seminar für dich?

S: Das war sehr positiv für mich, also sehr gute Erfahrungen, [{Auswirkungen>Lernerfahrung>DurchKommunikation}](#) Erfahrung mit neuen, es waren auch ältere Studenten, also auch es war ein Kollege der 22 Jahre Berufserfahrung hat und der hat mit uns auch das Kommunikationsseminar also gemacht, von dem könnte man auch nur lernen, also wirklich alles positive nur kam heraus. [{Auswirkungen>Lernerfahrung>DurchKommunikation}](#)

I: Was hat es dir persönlich gebracht?

S: Persönlich? [{Auswirkungen>Kommunikationsverhalten}](#) Also ja, also mit dem Zuhören mehr und das ich, dass ich mich mehr auf Kleinigkeiten konzentriere, halt also wirklich, und ja....was hat es mir persönlich gebracht (ich muss überlegen) (I: Kein Problem), ja halt mit dem, also das Zuhören aktives Zuhören, am meisten das halt. [{Auswirkungen>Kommunikationsverhalten}](#)

I: Also das aktive Zuhören war für dich ein....

S: Sehr wichtiges.....naja

[{Auswirkungen>Kommunikationsverhalten}](#) also nach der Kommunikation, also ich denke darüber nach was ich erzähle und wie kann ich also beim aktiven Zuhören mehr, mehr herausholen für mich selber und ja halt in diesem Sinn. [{Auswirkungen>Kommunikationsverhalten}](#)

I: Das du wieder mehr herausholen kannst für dich...

S: Ja genau, als früher ja.

I: Aus dem Gesagten von dir..

S: Ja und was die meinen, in dieser Richtung ja

I: In diese Richtung, also...

S: In dieser Meinung so zu sagen, in diese Richtung was ich heraushole, also das nur positiv wirkt so zu sagen, dass ich noch

mehr Informationen heraushole. Das war damit gemeint.

I: Okey. Gibt es Kommunikationsbereiche die du jetzt bewusster wahrnimmst?

S: {Auswirkungen>Kommunikationsverhalten} Kommunikation die ich bewusster wahrnehme....wie....weiß ich nicht, muss ich noch prüfen weil es vor kurzem, also vor einer Woche, vor einem Monat haben wir das erst absolviert, also werden wir noch schauen. {Auswirkungen>Kommunikationsverhalten}

I: Und im Seminar selber? Gab es da irgendwelche Kommunikationsaspekte die dir vorher vielleicht nicht so bewusst waren und die dir nachher, also jetzt mehr auffallen? Oder auf die du, wo du jetzt mehr Aufmerksamkeit hast dafür?

S: {Auswirkungen>Kommunikationsverhalten} Ja halt also verstehen, also mehr verstehen, zuhören, sich mehr auf die Sachen konzentrieren, also ja halt, dass ich mich im Gespräch mehr auf das Thema konzentriere, also nicht mit anderen Sachen herumspielen im Kopf.. {Auswirkungen>Kommunikationsverhalten} was noch....ja halt (lacht)

I: Also dass du mehr auf das Thema konzentrierst und weniger mit Sachen in deinem...

S: {Auswirkungen>Kommunikationsverhalten} Ja, genau, genau, also sich besser zuhören, das hat nur geholfen wie gesagt. {Auswirkungen>Kommunikationsverhalten}

I: Welche Rahmenbedingungen müssen deiner Meinung nach gegeben sein, damit sie sowas wie Selbstaktivität in einer Gruppe einstellt?

S: Kannst du mir das näher erklären noch etwas, besser?

I: Welche Bedingungen müssen gegeben sein, damit sich so etwas wie eine Eigendynamik in der Gruppe entwickelt? Aber diese Eigendynamik ist so, dass jetzt nicht eine leitende Persönlichkeit vorgibt was gemacht wird. Also die Gruppe selbst entscheidet. Und

ich wollte dich fragen, was deiner Meinung nach Rahmenbedingungen oder Bedingungen dafür sein könnten, dass sich sowas einstellt, eine derartige Eigendynamik.

S: Also das geht mehr um Gruppenarbeit da, {Gestaltung>Raum} Rahmenbedingung ja halt kleiner, {Gestaltung>BedingungenNichtDirektiveGruppenprozesse} wie im Kommunikationsseminar kleiner Hörsaal zum Beispiel, also so ca. wie im Kommunikationsseminar so 20 Leute, {Gestaltung>Raum} verschiedene Gruppen, ja halt und jede Gruppe hat zum Beispiel ein gewisses Thema das erklären muss, also dass das Thema also bei einer Gruppe, also dass die Themen verschieden sind bei jeder Gruppe, dass man auch also von der anderen Gruppe dann was lernen kann, nicht dass man ein gleiches Thema hat und dass jeder dann also seine Meinung sagt, sondern dass man also dann, also zum Beispiel 5 verschiedene Themen dann besser kennenlernt. Ja halt. Meiner Meinung nach. Ja dass die Gruppenarbeit, ja das jeder halt dann arbeitet. Also das sind auch Bedingungen, dass nicht nur eine Person oder zwei Personen arbeiten, dass also jeder 100 % gibt, das ist auch für mich wichtig.

I: Das jeder einzelne beteiligt ist. {Gestaltung>BedingungenNichtDirektiveGruppenprozesse}

S: Genau, genau, mittelt. Und ja halt, ist das die Antwort auf die Frage oder sollen wir das noch ein bisschen.

I: Das weiß ich nicht, das musst du wissen. (I und S lachen).

S: Ja ich weiß schon, ich bemühe mich. (lacht) Ja halt.

I: Also wenn ich das jetzt richtig verstanden habe, für dich ist eine, sind Rahmenbedingungen dafür dass es so etwas wie Selbstaktivität in einer Gruppe einstellt, dass der Hörsaal eher klein ist (S: Eher klein ist), die Gruppe eher klein ist (S: ja genau), verschiedene Gruppen in dieser Gruppe gebildet werden (S: Ja zum Beispiel), die Themen haben die unterschiedlich sind damit man voneinander lernen kann und dass jeder in den einzelnen Gruppen

involviert ist bzw. beteiligt ist (S: Ja genau) bei der Arbeit. Und jetzt hätte ich gerne anschließend eine Frage, weil du gesagt hast jede Gruppe hat ein Thema, wie würdest du dann sagen, wie sieht das aus mit der Themenfindung? Ist das... weil, wie hast du es zum Beispiel empfunden oder auch..

S: Beispiel jetzt Kommunikationsseminar...Beispiel jetzt
{Auswirkungen>GemeinsamBestimmteLernaktivitäten}eine Gruppe bearbeitet Verstehen zum Beispiel, also Definition von Verstehen, die andere Zuhören, die andere Denken, halt und das kommt alles dann in einen großen Teil. So was in diesem Sinne, in dieser Art halt würde ich sagen.↵

Auswirkungen>GemeinsamBestimmteLernaktivitäten}

I: Und sind das Themen die vorgegeben werden oder kann, können das auch Themen sein für dich die, die jetzt sich in der Gruppe entwickeln?

S: Die vorgegeben sind also.

{Auswirkungen>GemeinsamBestimmteLernaktivitäten}Also daher ist die Leiterin da, die uns die Themen vorgibt ja und dann halt ein Gruppe sich ein bestimmtes auswählt. ↵

Auswirkungen>GemeinsamBestimmteLernaktivitäten}

I: Und wie wurde es von dir oder auch von Studienkollegen oder Kolleginnen von dir empfunden, dass die Gruppe bei der Themenfindung zum Beispiel im Kommunikationsseminar, meines Wissens, mitbestimmen durfte oder mitbestimmt hat?

S: {Auswirkungen>GemeinsamBestimmteLernaktivitäten}Ja halt, also wir waren eigentlich, wir hatten sehr guten Kompromiss, also wir hatten keine Konflikte, also vielleicht haben wir uns also für ein Thema entschieden. Also zuerst sind die Vorteile gegangen, wieso ist dieses Thema von Vorteil, hat es mehr Vorteile, hat es nicht ja und halt dann schnell für eines entschieden und dann auch präsentiert das Thema. ↵

Auswirkungen>GemeinsamBestimmteLernaktivitäten}

I: Also ihr seit in der Gruppe durchgegangen ob das Thema Vor- oder Nachteile hat das ihr in der Gruppe bearbeitet wolltet (S: Ja genau) oder, oder, das, das würde mich jetzt interessieren ist das Thema von euch gekommen oder wurde euch das gegeben?

S: Aha das Thema aha im Kommunikationsseminar da haben wir das, das war so, dass man nur, ich glaube das waren nur zwei, wir haben nur zwei Themen bekommen, ja halt, ich kann mich nicht wirklich erinnern wie hieß das Thema, aber ja halt also, die Frau M. hat gefragt welches, also hat uns 5 Minuten Zeit gegeben dass wir uns für die, also die Entscheidung, also überlegen, also welches Thema wir auswählen möchten ja halt und dann einstimmig für eines entschieden. Ja und das war es halt.

I: Okey.

S: Die Chemie war einfach gut. Also der Studenten einfach, einstimmig haben wir uns gleich schnell sofort also für das entschieden.

I: In der großen Gruppe?

S: In der kleinen Gruppe, in der kleinen.

I: Okey. Verstehe. Und welche Bedingungen waren für dich ausschlaggebend, dass du dich eingebracht hast selbst?

S: {Gestaltung>BedingungenFürEngagement}Ja halt, die Motivation also von den anderen her, daher habe ich, die Motivation weil wir haben gut zusammengearbeitet, Teamarbeit das mag ich sehr also und daher ging es also locker. Im Team also komme ich immer auf gute Ideen, als alleine. Wenn mehr Köpfe darüber nachdenken, also jeder seine Meinung aussagt, äußert, dann komme ich auch immer auf gute Vorschläge und halt motiviert mich auch mehr. Also die Zusammenarbeit so zu sagen, der Kollegen.↵
Gestaltung>BedingungenFürEngagement}

I: Und damit du dich in ein Gespräch eingebracht hast oder in eine Diskussion, was waren da für dich Voraussetzungen dafür? Das du

dich gemeldet hast.

S: {Gestaltung>BedingungenFuErEngagement}Es kommt auch auf das Thema an, also nicht wenn ich also das Thema auch, dass es mir bekannt ist zum Beispiel. Ich kann nicht sagen, also ich kann über kein Thema diskutieren wenn es mir nicht so bekannt ist ja halt, deswegen bin ich über, also wenn es mir ein bisschen bekannt vorkommt also dann ich ein bisschen auch diskutieren also weil ja halt, wie sagt man das...die Sprache ist also, das Kennen also ist Grenze in meiner Welt, was ich nicht weiß dann muss ich schweigen. Ja halt. Also ich muss das Thema so zu sagen zuerst ein bisschen also verstehen und darüber was wissen dass ich darüber diskutieren kann. Ja. //

I: Also für dich ist wichtig, dass du ein bisschen was über das Thema weißt (S: Ja genau) damit du dich einbringen kannst.

S: Ja genau, sonst geht das sehr sehr schwierig.

I: Hatte dieses Seminar Einfluss auf deine Kontaktaufnahme mit anderen?

I: {Auswirkungen>Kommunikationsverhalten} Ja, also jetzt, werden wir noch sehen, werden wir noch sehen weil es ist ein Monat, also es hat viel geholfen, also ich bin auch mehr, ich gehe auch leichter jetzt auf Leute ein, also in der Gesellschaft also kann ich mich besser zurechtfinden und ja halt, das habe ich bis jetzt bemerkt. {Auswirkungen>Kommunikationsverhalten} Also wie gesagt, ich habe mich auch für das Interview gemeldet, also deswegen hat das Kommunikation auch Einfluss, sonst wäre es mir auch etwas schwieriger bei diesem Interview teilzunehmen. Es hatte schon Einfluss, also ja wie gesagt ja jetzt.

I: Du hast gesagt damit du in der Gesellschaft dich besser, also...

S: Zurechtfinde halt also,

{Auswirkungen>Kommunikationsverhalten} dass ich leichter auf Menschen zugehen, oder bewusster zugehe ja halt. Weil in

Kommunikation waren mir alle fremd, also neue Gesichter und mit dem habe ich also eine gute Beziehung aufgebaut also nach kurzer Zeit halt, das war dann ja halt schön, kommunizieren mit also ja mit Fremden so zu sagen. Und am Ende haben wir uns wirklich gut verstanden. *{Auswirkungen>Kommunikationsverhalten}*

I: Also dass zuerst alle fremd waren für dich um am Ende habt ich euch gut verstanden?

S: Ja genau, genau, näher verstanden, besser verstanden.

I: Kannst, also glaubst du, dass die diese Erfahrungen die du im Seminar machen konntest, dazu beigetragen haben, dass du in Beziehungen zu anderen Menschen jetzt dich offener verhältst?

S: Das ich mich offener verhalte? Auf der Universität oder jetzt auch allgemein?

I: Allgemein.

S: Allgemein. {Auswirkungen>Kommunikationsverhalten} Ja halt in der letzten Zeit also bin ich sehr offen meiner Meinung könnte ich sagen, auch bei Mädels ja halt, auch bei Freunden.. keine Ahnung... glaube schon, glaub ich schon, dass ich mich offener verhalte. {Auswirkungen>Kommunikationsverhalten}

I: Und inwiefern hat dir das Kommunikationsseminar deiner Meinung nach, oder glaubst du was dazu beigetragen?

S: Ob ich beigetragen habe?

I: Nein, inwiefern das Kommunikationsseminar zu dieser Offenheit deiner Meinung nach etwas beigetragen hat?

S: Wie fern. Also das verstehe ich jetzt nicht wie fern.

I: Welche Aspekte das Kommunikationsseminar deiner Meinung nach dazu beigetragen haben, dass du dich jetzt offener verhältst.

S: {Auswirkungen>LernerfahrungDurchKommunikation} ich bin halt selbstbewusster, kann ... akzeptieren, also verstehen, {/

Auswirkungen>LernerfahrungDurchKommunikation}

{Auswirkungen>Kommunikationsverhalten}wie gesagt gut zuhören, besser zuhören, also wenn ich, wenn ich, wenn ich mit jemanden ins Gespräch komme, also zum Beispiel auch mit dir, dann kommt mir also, dann gleich also das Kommunikationsseminar in den Kopf was ja halt.....hmm..{/Auswirkungen>Kommunikationsverhalten}

I: Also wenn du mit jemandem sprichst, dann kommt das Kommunikationsseminar...

S: {Auswirkungen>Kommunikationsverhalten}Also wenn ich zum Beispiel über Schule, oder was bespreche, diskutiere ja dann komme ich auch auf das Kommunikationsseminar, dass ich besser verstehe halt also nicht das Gespräch unterbreche, das ist sehr wichtig{/Auswirkungen>Kommunikationsverhalten}, das habe ich früher immer gemacht, dass Gespräche..öfters unterbrochen, nicht gut zugehört.

I: Welche Auswirkungen hatten diese Lernerfahrungen die du in dem Kommunikationsseminar machen konntest, für den weiteren Verlauf deines Studiums?

S: Das weiß ich auch nicht. Werde noch sehen. Das kann ich auch jetzt nicht sagen.

I: Was glaubst du, also glaubst du dass es Einfluss hat auf den Verlauf des Studiums?

S: Ja, ich glaube schon. Also nach der Kommunikationsseminar habe ich dann, ich wollte überhaupt, ich habe nicht mal, also jetzt die Prüfung die ich jetzt gemacht habe, Human Computer Interaction die habe ich überhaupt eingeplant und nach dem Kommunikationsseminar ja halt, ich habe gehört dass es ähnlich, also, also Kommunikationsseminar kann auch sehr helfen also bei einer Prüfung, also bei dieser Lehrveranstaltung, ja und dann habe ich es auch gemacht, dann habe ich mich entschieden also für diesen Tag das ich dann eine Prüfung absolviere.

I: Das Kommunikationsseminar kann helfen für Prüfungen?

S: Ja, nicht viel aber, aber schon, also..

I: Weshalb? Für dich?

S: Für mich? ... eigentlich war es so, also jetzt nicht das Kommunikationsseminar, weil es war am Vortag von der Frau M., die hat das Kommunikationsseminar gehalten ja und deswegen habe ich das jetzt auch gemacht, ja halt in diesem Sinn. Wegen der Lehrveranstaltung meine ich.

I: Kannst du dir vorstellen, dass zum Beispiel das Kommunikationsseminar und diese Erfahrungen die du dort machen konntest Einfluss darauf haben wie du dich vielleicht bei Referaten verhältst oder...

S: {Auswirkungen>Studium}Also ja, das, das, da hat es sehr viel Einfluss, weil es geht auch um... wir haben auch präsentiert, also zuerst ja, immer jemand aus der Gruppe hat präsentiert, wir haben darüber diskutiert, ob ich es gut gemacht habe, was könnte ich verbessern? Ja halt, es hat war wirklich gut mit den Präsentationen, also dass man auf die Punkte eingeht, also Vorteile und Nachteile sind immer wichtig bei egal welchen Gebieten, ja und dass man es kurz und eindeutig macht, also besser Qualität als Quantität..{/Auswirkungen>Studium}

Auswirkungen>Studium}

{Auswirkungen>Studium}I: Und unter Zusammenarbeit mit anderen Studenten in Teams?

S: Ja auch sehr, also denke ich dass, dass es sehr geholfen hat, dass ich also, also jetzt nach Kommunikationsseminar hatte ich auch ein Praktikum im Team und wir haben, das war so eine ... vorgestellt, da haben wir gemacht ja halt und haben wir sehr gut geleistet. Ja und, also die Bewertung war sehr gut, auch einseiner. Da denke ich, dass es auch Einfluss hat. Also das Kommunikationsseminar..{/Auswirkungen>Studium} Auf den letzten Gruppenarbeiten hatte sich immer so zweier, dreier und jetzt einen

einser. Da denke ich, dass es schon geholfen hat.

I: Woran machst du das fest, dass du glaubst dass es geholfen hat für dich?

S: {Auswirkungen>LernerfahrungDurchKommunikation}Ja halt dass ich mehr, dass ich mich doch noch besser auf die Sache konzentrieren kann. Ja halt, dass ich den anderen Kollegen, also seine Arbeit besser wahrnehme, dass ich es nicht so locker nehme, also besser, den Kollegen besser verstehe ja halt. Da kommt dann am Ende ein schönes Ergebnis raus.{{/

Auswirkungen>LernerfahrungDurchKommunikation}

{Auswirkungen>LernerfahrungDurchKommunikation}I: Also dass du dich selber besser konzentrieren kannst (S: Genau, genau) und die Arbeit deines Kollegen wahrnehmen kannst.

S: Genau, ja. Besser akzeptieren kann. Ja.{{/

Auswirkungen>LernerfahrungDurchKommunikation}

I: Glaubst du, dass das Kommunikationsseminar auch zum Beispiel damit etwas zu tun hat für mit dem, das ist ein bisschen metaphorisch gesprochen, mit dem Finden deines Weges im Studium?

S: Finden meines Weges, dass nicht nein, glaube ich nicht nein.

Finden meines Weges, ja ich habe mich schon also für etwas entschieden, daher..ich habe schon ein Ziel und das will ich erreichen, deswegen eher nicht.

I: Was hat diese Erfahrung in Betracht deiner zukünftigen Tätigkeit zum Beispiel als Lehrer, oder im Bildungswesen, oder auch in der Wirtschaft in Organisationen gebracht?

S: {Auswirkungen>ZukunfftigeTaetigkeitImBildungsbereich}Ja halt Erfahrung, also Teamarbeit, Teamarbeit ist sehr vom Vorteil,...also dass ich mich wirklich gut auf die Sachen konzentriere, verstehe, also die Rogers Variablen sind auch in meinem Kopf, also Verstehen, Kongruenz oder...ja ich denke also bei den Präsentation,

Verhalten bei den Präsentationen...ja und dass man andere noch besser akzeptieren kann (lacht) in diesem Sinn, wie alles gesagt bis jetzt.{{/Auswirkungen>ZukunfftigeTaetigkeitImBildungsbereich}

{Auswirkungen>ZukunfftigeTaetigkeitImBildungsbereich}I:

Und..okay. Würdest du Maßnahmen setzen, ein Klima wie du es erleben konntest, selber anzubieten zum Beispiel in der Arbeit, wenn du in einer Organisation tätig bist?

S: So ein gleiches, oder du meinst das Klima wie im Kommunikationsseminar (I: Ja), würde ich vorschlagen, sowas würde ich vorschlagen.{{/

Auswirkungen>ZukunfftigeTaetigkeitImBildungsbereich}

I: Welche Maßnahmen würdest du setzen dafür?

S: Keine Ahnung, also ich habe nicht so viel Erfahrung mit dem, also würde ich die gleichen Maßnahmen setzen wie im Kommunikationsseminar.

I: Welche waren das?

S: {Auswirkungen>ZukunfftigeTaetigkeitImBildungsbereich}Ja halt dass man immer einen Kreis bilden, also dass wir einen Augenkontakt haben, also mit jedem, dass man einen jeden dann sehen kann. Ja halt also Gruppenbildungen, die Seminararbeit haben wir auch als Gruppe also gemacht und dann auch abgegeben. Ja halt also Zusammenarbeit, Gruppenarbeit war da sehr wichtig im Kommunikationsseminar. Solche Maßnahmen würde ich dann wieder einsetzen, also nach dem Kommunikationsseminar wenn ich jetzt entscheiden müsste, aber werden wir sehen was für Maßnahmen noch kommen, also was für Seminare werden wir sehen.{{/Auswirkungen>ZukunfftigeTaetigkeitImBildungsbereich}

I: Und welche Relevanz für deine Zukunft kommt im Kommunikationsseminar im Vergleich zu anderen Lehrveranstaltungen zu? Also ist es gleich relevant wie andere Lehrveranstaltungen, weniger oder mehr relevant?

S: Ich glaube, zu den anderen Kommunikationsseminaren, zu anderen Seminaren. [{Auswirkungen>Relevanz}](#) also ich glaube, dass es sehr relevant ist, also da haben wir uns immer wöchentlich einmal getroffen, es war 4 Stunden zusammengearbeitet. Wenn man auch eine andere Lehrveranstaltung geht da ist man alleine, es war auch Anwesenheitspflicht in dem Seminar, auf anderen Vorlesungen ist es nicht. Daher also, man hat sich wirklich konzentriert auf ein Seminar, also wenn Montag, also es war glaube ich immer Dienstag, ja Dienstag war es in der Früh, also dass man immer am Abend dachte morgen ist Kommunikationsseminar, morgen muss ich es besuchen, halt andere kommen auch, ich muss auch kommen, also mit den anderen zusammenarbeiten und bei der Lehrveranstaltung halt wenn keine Anwesenheitspflicht ist dann ist es lockerer, also ich muss morgen, also ich komm morgen nicht, ich komme nächste Woche wieder nicht, ja da spielt man sich dann, sich selber. Ja das würde ich sagen. [{/Auswirkungen>Relevanz}](#)

I: Also eher hohe, sehr hohe Relevanz?

S: [{Auswirkungen>Relevanz}](#) Sehr hohe Relevanz zu andere ja, für mich. Also wenn es Anwesenheitspflicht gibt, dann würde ich es auch größer, also man nimmt das, man akzeptiert es besser also das Seminar. [{/Auswirkungen>Relevanz}](#)

I: Wegen der Anwesenheitspflicht?

S: Ja würde ich sagen.

[{Auswirkungen>Relevanz}](#)! Und wenn es keine Anwesenheitspflicht gäbe, wie würde es dann aussehen?

S: Würde ich es lockerer wahrnehmen, also wahrnehmen, also. Würde für mich nicht so relevant sein. [{/Auswirkungen>Relevanz}](#)

[{Auswirkungen>Relevanz}](#)! Und jetzt auf dich bezogen, also auf deine eigene Zukunft bezogen, ist es glaubst du für deine Zukunft relevant im Vergleich zu anderen Lehrveranstaltungen?

S: Das Kommunikationsseminar? Ja also..

I: Für deine, für deine Entwicklung?

S: Für Meine Entwicklung also, für meine also, ich fühle mich ja als frei entwickelt, ja dann nicht also zu anderen also weil, ist schon interessant das Kommunikationsseminar, aber als, es ist mehr halt für würde ich sagen. Es kann auch helfen, also ist eine schöne Erfahrung für mich, aber jetzt zu anderen, also zum Beispiel auf das relevanter ist als andere Lehrveranstaltungen würde ich nicht sagen zum Beispiel. [{/Auswirkungen>Relevanz}](#)

[{Auswirkungen>Relevanz}](#)! Ist es gleich relevant oder weniger relevant dann?

S: Ja dann würde ich sagen gleich, gleich, gleich. Weil also die Eigenschaften der Lehrveranstaltung waren gut, also Anwesenheitspflicht, wir haben gleiche Themen also bekommen also, vom Anfang an wussten wir was wir, was wir schreiben könnten, also in dieser Seminararbeit, ja halt das man schon alles vorher klärt und ja halt, es kamen immer neue Übungen, also jede Woche, das was auch sehr interessant, wir haben nicht immer das gleiche gemacht, deswegen, also ich fand es interessant, es war eine schöne Erfahrung. [{/Auswirkungen>Relevanz}](#)

I: Okay. Jetzt würde ich die gerne ein bisschen was zu eLearning und Blended-Learning fragen. Und da wollte ich fragen, welche Rolle spielten eLearning-Komponenten im Seminar?

S: [{eLearning>Rolle}](#) eLearning-Komponenten also glaube ich eher, es war eine Plattform da zur Verfügung, aber ich glaube das Skriptum mussten wir kaufen, weil nicht alle, alle, alle, nicht das ganze Skriptum war hochgeladen, also das waren nur Teile, daher hat es nicht so viel geholfen meiner Meinung nach, weil das Skriptum war also auskopierte und das Skriptum war alles halt. [{/eLearning>Rolle}](#) [{eLearning>FeedbackUndEntwicklung}](#) Die Lehrveranstaltung auf der Plattform eher nicht, also wir haben alles, alles, also Forum war auch nicht so, am Forum war ich auch nicht

beteiligt, also auch die anderen nicht, weil wir haben schon alles in der Lehrveranstaltung besprochen, alles mögliche, daher hat es nicht so eine große Rolle gespielt. **{eLearning>FeedbackUndEntwicklung}** Also in dieser Lehrveranstaltung denke ich.

I: Und welche eLearning-Aktivitäten wurden unterstützend für deine persönliche Lernerfahrung wahrgenommen?

S: Die ich bis jetzt benutzt habe?

I: Im Kommunikationssseminar. Gab es welche?

S: eLearning....wir haben sie überhaupt nicht benutzt, also gar nichts glaube ich meiner Meinung nach, glaube ich.

I: Also ich bin informiert, dass es so etwas gegeben hat wie ein Forum und die Möglichkeit für schriftliches Feedback oder so. Ist das richtig?

S: **{eLearning>FeedbackUndEntwicklung}** Es war schon ein Forum da, aber wir waren sehr sehr schlecht beteiligt, also wir haben schon in der Lehrveranstaltung gesprochen halt, deswegen...**{eLearning>FeedbackUndEntwicklung}**

I: Und quasi eine Reflexion der jeweiligen Stunde die man dann per eLearning machen musste?

S: Aha, du meinst Reflexionsblätter, ah, ja ja das haben wir gemacht, ja, ja, ja, das habe ich auch vergessen, also nach jeder Einheit haben wir Feedback gegeben, also nach jeder einzelnen, das haben wir gemacht ja.

I: Waren diese eLearning-Aktivitäten für dich unterstützend oder eher...

S: **{eLearning>LernenDurchPersoenlicheReflexion}** Es kam nur positives raus, also könnte man sagen, dass es unterstützend war. Also Meinungen von anderen Studierenden, aber wie gesagt also wir haben sehr viel in den Lehrveranstaltungseinheiten besprochen als

online.**{eLearning>LernenDurchPersoenlicheReflexion}**

I: Was heißt es kam nur positives raus?

S: **{eLearning>LernenDurchPersoenlicheReflexion}** Ja halt, also die Meinung von anderen also waren gut strukturiert, wirklich, ich kann mich nicht beschweren und die Meinung der anderen einfach waren interessant.**{eLearning>LernenDurchPersoenlicheReflexion}**

I: Also die waren interessant?

S: Ja genau, jede Aussage der einzelnen.

I: Okey. Welche haben dir da besonders gut gefallen, also vom Forum und von den Möglichkeiten für das schriftliche Feedback, oder ... Plattform oder dass Artikel online waren?

S: Vom T. (heißt der), ja der ältere, ich glaube 42 Jahre... (I: Nein, nein, nein..) oder meinst du welche Studierenden?

I: Welche eLearning-Aktivitäten haben dir gut gefallen, also diese Reflexionsblätter, oder das Forum oder dass das Artikel online waren oder...

S: **{eLearning>StuetzungEigenerLernerfahrung}** Ja also es war nicht vollständig der Artikel, wir hatten ein Skriptum, ein Skript da war alles, daher ich habe alles von ... her online dann schon. Ja eher diese oder Reflexionsblätter. Das Forum da waren nur 4 Aussagen, also gar nichts, wirklich wenig. **{eLearning>StuetzungEigenerLernerfahrung}**

I: Und welche eLearning-Aktivitäten waren für deine Orientierung im Seminar wichtig?

S: Für die Orientierung?

I: Wie du dich zurechtgefunden hast.

S: Du meinst in der Plattform?

I: Im Seminar generell.

S: Also halt mehr die Blätter, also die Blätter, bei ... habe ich die Blätter, wenn ich auf die Plattform gehe da gehe ich auf die Blätter, also ich schreibe meine Reaktion hinein und lese die Reaktion der anderen und das war es halt. Und Forum, also wie gesagt wir machen ein Forum so zu sagen so mündlich im Seminar. Ja das war es also.

I: Und so dass du zum Beispiel diese organisatorischen Schritte mitbekommen hast?

S: Organisatorisch. Aha du meinst also die Vorbereitung auf die Seminararbeit, dass wie man es strukturieren...

{eLearning>Orientierung}also die Schritte für die Seminararbeit wie wir das erledigen müssen. (I: zum Beispiel) zum Beispiel (I: möglicherweise ja). Naja hat gut geholfen als Erinnerung also wie gesagt, Frau M. hat uns gleich vom Anfang alles erklärt, wir haben alles gut verstanden, ja zur Erinnerung war es auch nicht schlecht da rein zu schauen in die Plattform. {eLearning>Orientierung}

{eLearnings>Orientierung}I: Also auf der Plattform waren Teile die man zur Erinnerung wieder...

S: Ja genau, die schon besprochen waren und mehr von dem also besprochen.{eLearning>Orientierung}

I: Okey. Also es wurde besprochen (S: Ja genau) aber es war dann noch einmal zum nachlesen.

S: Zum Nachlesen ja alles.

I: Okey. Welche eLearning-Aktivitäten waren unterstützend für den Gruppenprozess?

S: {eLearning>Gruppenprozesse}eLearning für den Gruppenprozess.....hmm.....halt Abgabe der Seminar...also wir haben nicht über die Plattform viel gearbeitet, ja halt Reflexion eingeschrieben, ja und was noch....also es war auch gut, also jeder hat sein Seminar hochgeladen, man konnte es also durchlesen, bewerten, das war auch nicht so schlecht, also und ja halt, man

konnte es elektronisch, also die Lehrveranstaltung insgesamt bewerten. Evaluation konnte man auch durchführen. Ja. Also mein Team, wo ich gearbeitet habe, wir haben uns gleich gemalt und zusammengearbeitet und ja halt, ich wusste früher schon als wir es abgegeben haben, was da drinnen steht im Seminar, also nur von den anderen Gruppen war es interessant, also dann durchzulesen über die Plattform und bewerten.{eLearning>Gruppenprozesse}

I: Also ihr habt euch per E-Mail quasi....

{eLearning>Gruppenprozesse}S: Also in meiner Gruppe, in meiner Gruppe, wir haben uns eigentlich zusammengestellt, getroffen ja halt und jeder hat von jemanden seines durchgelesen und bewertet was wir besser machen könnten ja.

I: Also quasi E-Mail war für eine Gruppe unterstützend?

S: Ja so zu sagen. E-Mail ja.{eLearning>Gruppenprozesse}

I: Gab es eLearning-Aktivitäten die du auf der Plattform vermisst hast?

S: {eLearning>VertiefungDurchelLearning}Vermisst habe....jetzt muss ich ein bisschen nachdenken....ja halt also, dass vielleicht das Seminar, dass das Skript also vollständig war, wäre, vielleicht dass was ich vermisst habe....ja halt also sonst nichts mehr, also Reflexionen konnte ich finden, also Seminarabgaben, also nur das Skriptum also vielleicht, oder die Themen, die Übungen waren nicht online. Also die Übungen musste ich aufschreiben oder merken, das konnte ich nicht in der Plattform finden.{eLearning>VertiefungDurchelLearning} Was mir technisch gefehlt hat, also nichts meiner Meinung nach.

I: Okey. Welche eLearning-Aktivitäten würdest du generell förderlich finden für ein derartiges Lernen wie du es im Kommunikationsseminar erlebbar war? Also kannst du es dir zum Beispiel vorstellen Voice over IP-Techniken einzusetzen oder Chat-Rooms?

S: Das ist... auch {eLearning>VertiefungDurchelLearning}ein Chat-Rooms auf der Plattform würde auch nicht schlecht sein zum Beispiel, in einer Gruppe arbeiten, aber dafür gibt es ja...so ähnlich was wie Skype meinst du, dass wir das auch, ja könnte man auch, würde interessant sein zum Beispiel.{/eLearning>VertiefungDurchelLearning}

I: Wiese?

S: Wiese? ...{eLearning>VertiefungDurchelLearning}Ja halt, also würde angenehmer sein wenn man zu Hause sitzt zum Beispiel im Sofa und darüber diskutiert einfach. Würde für mich einfach lockerer sein einfach, angenehmer.{/eLearning>VertiefungDurchelLearning}

I: Angenehmer als?

S: {eLearning>Qualifikationskriterien}Als halt jetzt extra sich als neben, nach der Lehrveranstaltung treffen, irgendwo hinsetzen, Platz suchen, dann findet man keinen Platz, dann wieder...also würde ich sagen also zu Hause hinsetzen spart auch mehr Zeit glaube ich.{/eLearning>Qualifikationskriterien} Ja.

I: Also du könntest nur über Chat mit deinen Kollegen und Kolleginnen in der Gruppe quasi diese Seminararbeit dann schreiben?

S: Nö, nö das ist nur vom Vorteil würde ich sagen.

{eLearning>StuetzungEigenerLernerfahrung}Also jetzt wäre vom Vorteil wenn wir uns nicht jetzt treffen können, dann ja halt, dann über den Chat, das haben wir auch gemacht also bei Skype.{/eLearning>StuetzungEigenerLernerfahrung}

I: Also wenn ihr euch nicht treffen könnt?

S: Ja genau. Wenn wir uns nicht treffen können. Ja.

I: Würdest du ein Treffen bevorzugen einem Chat, oder wäre dir das egal?

I: {eLearning>VertiefungDurchelLearning}Ah, das Treffen, das würde

mir egal halt sein. Also egal. Also ich kann auch kommen also ist kein Problem, aber ja halt das ist eine Alternative, eine angenehme Alternative würde ich sagen, ja sowas.{/eLearning>VertiefungDurchelLearning}

I: Und wenn du die Wahl hättest zwischen einem Treffen und einem Chat, welche...wäre dir das gleichwertig oder nicht?

S: Muss man mal schauen, also ich habe mich einmal, also einmal haben wir über Chat diskutiert, ich habe mich also sehr oft.... ist gleichwertig meiner Meinung nach. Ist gleichwertig.

I: Okey.

S: Weil wir sehen uns eh elektronisch, sprechend, redend, also ja.

I: Kannst du dir auch vorstellen, dass zum Beispiel WIKIs für so ein, für so etwas wie dieses Kommunikationsseminar unterstützend wären?

S: WIKIs über das Kommunikationsseminar, meinst du das?

I: Ja, oder, dass man die Seminararbeiten in einem WIKI erstellt gemeinsam?

S: Ja könnte ich, das ist ein, auch ein guter Vorschlag, also könnte man auch so machen, also im WIKI erstellen. Könnte ich mir vorstellen, also könnte ich mir vorstellen so etwas zu machen. Also mein Thema in ein WIKI hineinzustellen könnte ich mir vorstellen.

I: Welche eLearning-Praktiken findest du geeignet um selbstbestimmtes Lernen zu fördern?

S: Du meinst Arten von eLearning-Plattformen oder welche?

I: Nein, welche, wie mit eLearning umgegangen wird. Damit man selbstbestimmt lernen kann. Also damit du lernen kannst, wo du selbst Interesse dafür hast zum Beispiel? Selbstbestimmt was du lernen willst.

S: Aha, aha.

I: Und welche eLearning-Praktiken, welche Möglichkeit die eLearning bietet sind dafür geeignet um ein Lernen, wo man selber bestimmt was man lernen möchte, fördern kann.

S: Aha.

I: Deiner Meinung nach.

S: Meiner Meinung nach...nein eher nicht, ich lasse mich eher überraschen also was jetzt zukommt das mache ich. Also was ich jetzt fördern möchte,...eher nicht, ich bin ein Typ also für ein angebotenes Thema, also Gebiet entscheiden würde, mit dem ich mich auseinandersetzen würde.

I: Und welche eLearning-Praktiken, also welche Möglichkeiten die eLearning bietet findest du geeignet um selbstbestimmtest Lernen zu fördern generell?

S: Selber jetzt lernen...also du meinst....

I: Lernen wo man selbst bestimmt was man lernen möchte, zum Beispiel dass du ein Beispiel selbst bestimmt wie in einem Programmierkurs zum Beispiel selber aussuchen kann welches Programmierbeispiel man macht und machen will und nicht von dem Professor eines bekommt, sondern selbst entwickelt eine Aufgabe die man lösen will oder ein Problem behandelt das man selber findet. So etwas wäre selbstbestimmtest Lernen.

S: Selbstbestimmtes Lernen, also aha....d
{eLearning>SelbstbestimmtesLernen}as würde ich schon auch bevorzugen selbstbestimmtes Lernen, also dass ich zum Beispiel beim Programmieren ja halt auf Sachen konzentrieren die ich nicht verstehe die ich behandeln, also zum Beispiel jetzt. ✓/
eLearning>SelbstbestimmtesLernen}

S: Und welche eLearning-Möglichkeiten könntest du dir zum Beispiel vorstellen, die für sowas unterstützend wirken könnten? Also zum Beispiel WIKIs, oder könntest du dir vorstellen in

einem..sowas, dass man, keine Ahnung, dass man, dass man Artikel anbietet auf einer Homepage?

S: {eLearning>SelbstbestimmtesLernen}Links, also Links würden hilfreich sein, also sehr viel Dokumentation ist immer vom Vorteil, Beispiele, konkrete Beispiele, ja halt helfen mit Dokumentation ist sehr vom Vorteil. Ja und dass man gleich über die Plattform zum Beispiel arbeitet oder halt ja. Ja. Zum Beispiel auf ja da waren, da könnten wir gleiche, da waren so Test verschieden, sich auf die Prüfung vorbereiten halt. Da bekommt man eine Datenbank und 5 Fragen die man lösen musste und dann kommt auch Feedback wie viel wir gemacht haben halt, wenn es sich gegenseitig beschränkt, ja das fand ich sehr gut. Aber dass ich...also könnte nur vom Vorteil sein also dass ich selber bestimme was ich jetzt will. Wäre nur vom Vorteil ja.{eLearning>SelbstbestimmtesLernen}

I: Und welche eLearning-Praktiken findest du nicht passend für ein Lernkonzept, das so ist wie zum Beispiel im Kommunikationsseminar?

S: eLearning-Praktiken?

I: Also welche Bereiche vom Kommunikationsseminar könnte man auf keinen Fall per eLearning machen?

I: Welche Bereiche?...auf keinen Fall...ja halt die Übungen könnten wir nicht, also die wir gemacht haben im Kommunikationsseminar, das haben wir alles, also jeder hat das zum Beispiel, über ein Thema muss man zum Beispiel zwei Wörter finden und jeder einzelne geht hinaus und er präsentiert seine zwei Begriffe über dieses Thema halt, also er, wenn man das jetzt über die Plattform machen würden, würde es nicht so interessant werden ja und halt..

I: Wieso nicht?

S: Weil ich glaube, könnte man nur weniger lernen. Ich würde mich nicht so konzentrieren, ich konzentriere mich mehr wenn ich da bin als auf der Plattform.

I: Also du würdest dich mehr konzentrieren wenn du....

S: Würde ich interessanter finden halt.

I: Warum würdest du es interessanter finden?

S: Jetzt Kommunikationseminar?...Weil ich brauch mehr reinkommen jetzt zum Beispiel, also ich würde es schlechter verstehen also würde ich es dann, würde ich Probleme haben also wenn ich es zum Beispiel also über die Plattform lesen würde, würde ich nur Probleme haben. Besser so in der Gruppe als einfach anwesend sein ja und mit den anderen diskutieren als der Plattform, also dass man reinschreibt. Glaube ich ja.

I: Weil es dann besser zu verstehen wäre, oder...

S: Ja genau.

I: Was wäre dann für dich besser?

S: Zum Beispiel also die Begriffe die wir gemacht haben, also das war im Kommunikationseminar, das habe ich schlecht verstanden halt, das ist nicht Mathematik das verstehe ich, also egal ob ich jetzt über die Plattform mache oder, oder mit anderen ja halt im Kommunikationseminar haben wir viele Begriffe also viele Gebiete behandelt die ich überhaupt nicht verstehe, also früher habe ich sie überhaupt nicht verstanden deswegen also. Es kamen nur neue Sachen.

I: Okey. Also neue Gebiete die jetzt leichter verständlich waren die du vorher nicht, die vorher unklar waren.

S: Ja genau.

I: Und, also weil es nicht so etwas war wie Mathematik zum Beispiel. Oder...

S: Sag ich jetzt zum Beispiel Mathematik sind Sachen die ich verstehe zum Beispiel, die ich halt kenne, ja halt keine Ahnung, programmieren das kenn ich alles, ja halt. Im

Kommunikationsseminar war was ganz vollkommen anderes.

I: Also was anderes als Mathematik?

S: Ja genau.

I: Okey. Und das war das interessante?

S: Ja das war das interessante.

I: Okey. Wie hat sich die Seminarnote ergeben?

S: Die Seminarnote, ja gut, also habe einen zweier bekommen.

I: Und wie hat sich das zusammengesetzt?

S: Also es war verschieden, als wir zusammengearbeitet, ich war gut beurteilt, also ich hab einen zweier bekommen, der Kollege hat ein Gut bekommen und der dritte Kollege hat einen dreier bekommen. Ja und halt also..

I: Und welche Aspekte waren für die Benotung verantwortlich? Also was ist benotet worden?

S: Sie Seminararbeit, also eigene Meinungen, Gefühle, Denken. Ja das glaube ich. Mehr was man darüber denkt und ja. Also weil das Seminar besteht aus mehreren Teilen, also zuerst man muss einen Artikel zusammenfassen der vorhanden ist, dann seine Meinung, also über ein anderes Thema, man schreibt nicht nur über ein Thema, sondern über mehrere, also ich glaube bei mir waren es nur drei Themen verschiedene. Zuerst hatte ich so in Gruppen zusammenarbeiten, Begegnungsgruppen, Text und dann habe ich, dann war die Aufgabe meine Gefühle und Denken also über das Seminar zu äußern und das dritte war halt Zusammenarbeit, die Gespräch sind also in der Gruppe, was wir, also jeder hat seine Meinung gesagt und die haben wir also dann zuletzt abgegeben. Ja das waren so drei Teile.

I: Und wie wurde dieser Bewertungsmodus von dir wahrgenommen?

S: Äh...Bewertungsmodus....du meinst die Note die ich bekommen

habe, oder Bewertung...

I: Wie sich diese Note zusammengesetzt hat. Also die verschiedenen Teile die benotet wurden und dass genau diese Teile benotet wurden. Wie du das empfunden hast.

S: Pfu, weiß ich, weiß ich auch nicht, also ich habe es als Gesamtpaket bekommen. Also die Note jetzt. Ja Feedback für jeden einzelnen Teil habe ich nicht bekommen wie ich weiß, also nur was ich bekommen habe zum Schluss war nur die Note und nichts mehr. Beurteilen habe ich auch, Bewertungen habe ich keine bekommen wie ich weiß. Ja.

I: Welche Formen von Evaluation findest du persönlich für dich förderlich? Also findest du es förderlich wenn du beurteilt wirst von einem, von einer Lehrperson oder findest du es förderlich wenn du dich selbst evaluierst oder wenn, wenn du von anderen Gruppenmitgliedern evaluiert wirst oder wenn du zum Beispiel von einem Tutor oder Tutorin evaluiert wirst?

S: **{Gestaltung>EntwicklungsfoerderndeEvaluation}** Finde ich mehr von einer fachlichen Person, also zum Beispiel von, jetzt sagen wir Frau M., sie kennt sich besser aus, sie hat mehr Erfahrung, deswegen also ist mir ihre, ihre Beurteilung, Bewertung sehr wichtig. Ja und dann kommen halt zum Beispiel am zweiten Platz die Gruppenbeurteilung, was die anderen Mitglieder von diesen, von meiner Arbeit halten das ist auch wichtig halt, ja und dann halt sagen wir Tutor, ja und dann zuletzt sich selbst. **{Gestaltung>EntwicklungsfoerderndeEvaluation}**

I: Also die Selbstevaluation die wäre dir eigentlich nicht besonders wichtig? Wieso nicht, weil du gesagt...

S: Ich mag also von anderen Meinungen zuhören, deswegen, wie gesagt von der Frau M..

I: Warum?

S: **{Gestaltung>EntwicklungsfoerderndeEvaluation}** Ja halt also weil

andere Meinungen also die haben dann Einfluss auf mich, ja wenn ich eine positive, so zu sagen wenn ich ein positives Feedback bekomme dann arbeite ich, wenn ich ein negatives Feedback bekommen dann arbeite ich noch mehr. Also eigentlich ich arbeite, wenn ich ein negatives Feedback bekomme dann arbeite ich noch, noch mehr. **{Gestaltung>EntwicklungsfoerderndeEvaluation}**

I: Und würdest du zum Beispiel es förderlich finden, wenn du beurteilt werden würdest anhand von deiner Arbeit in einem Wiki oder findest du es vielleicht besser wenn du beurteilt wird anhand eines Referates, oder eben so Gruppenfeedback?

S: **{eLearning>Evaluation}** Eher über Wiki, also dass ich in Wiki schreibe und dann bekomme ich eine Beurteilung. **{eLearning>Evaluation}**

{eLearning>Evaluation} I: Könntest du dir zum Beispiel auch vorstellen einen Weblog zu führen, wo du deine Gedanken rein schreibst und dass das dann irgendwie zu Evaluationszwecken herangezogen wird in einem Seminar?

S: Also ich meine, also...

I: Zum Beispiel in so einem Kommunikationsseminar?

S: Also es ist meine Meinung dass ich mich äußere und dann also Evaluation von anderen bekommen gleich (I: Zum Beispiel ja) könnte ich mir vorstellen, ja so etwas zu machen ja. Würde mir nur gut tun wie gesagt. **{eLearning>Evaluation}**

{Gestaltung>Leistungsbeurteilung} I: Und welche Formen von Evaluation bevorzugst du für deine Leistungsbeurteilung? Also eben Selbstevaluation, Peer-Evaluation oder durch eine Lehrperson oder eine Kombination von diesen?

S: Eine Kombination würde mir...

I: Und welche Anteile?

S: Also von, vom Lehrveranstaltungsleiter und von anderen zum

Beispiel würde ich sagen.

I: Und wie ist das Verhältnis?

S: Wie meinst du?

I: Zwischen, also wer sollte mehr Einfluss haben?

I: Der Lehrveranstaltungsleiter.

I: Warum?

S: Weil der kennt sich am besten aus glaube ich. Deswegen ist es auch sehr wichtig. Da glaube ich, dass er es 100%ig weiß. *U*

Gestaltung>Leistungsbeurteilung

I: Könntest du dir auch vorstellen selbst, also dass du selbst deine Beurteilung machst, also diese Selbstevaluation dass die einfließt in die Benotung zum Beispiel?

S: *(Gestaltung>EntwicklungsfoerderndeEvaluation)* Ich habe nicht soviel Erfahrung also deswegen halt, ich muss noch lernen, noch studieren dass ich es selber machen, weiß ich noch nicht, kann ich nicht sagen wirklich ehrlich. Mir ist wichtig also die Meinung der anderen zum Beispiel von meiner Arbeit was und wie. Ja wie gesagt, also ich arbeite dann noch mehr, Kritik nehme ich gut an. *U*

Gestaltung>EntwicklungsfoerderndeEvaluation

I: Okay. Wie hast du das Zusammenwirken von eLearning und Präsenzeinheiten im Kommunikationsseminar empfunden? Das ihr anwesend wart, also wo ihr euch getroffen habt.

S: Das habe ich...

I: Wie das zusammengespült hat.

S: Angenommen, wie habe ich es angenommen...

(Gestaltung>RightBlend) also es hat mir sehr gut gefallen, also dass wir uns immer, also jeder hat sich bemüht also zu kommen, also zu diskutieren. Ja halt, also wir waren mehr in der Einheit, also mehr waren beteiligt als online. Also wie gesagt, an der Plattform da

waren, nicht alle haben ihre Reflexion abgegeben, deswegen also in der Einheit war es ein mehr Muss, also wenn die Frage kommt ja dann hat jeder eine Antwort gegeben, nicht jetzt muss, aber jeder hat halt geantwortet. *U**(Gestaltung>RightBlend)*

I: Und waren die eLearning-Elemente abgestimmt auf diese Präsenzeinheiten, oder war zu viel online oder war zu viel, habt ihr euch zu oft getroffen, oder hat das gepasst?

S: *(Gestaltung>RightBlend)* Keine Ahnung, ich glaube wir haben sehr sehr wenig, also über die eLearning-Plattform haben wir sehr wenig gearbeitet das war das Problem, also mehr in der Gruppe war. Die Arbeit jetzt im Kommunikationsseminar war ja in den Einheiten als über die Plattform, daher die Zusammenwirkung war halt, also die Präsenzeinheit war sehr hoch, als das eLearning meiner Meinung nach.

I: Und hättest du das lieber gehabt, wenn mehr auch eLearning gewesen wäre?

S: Also würde mir auch dann lieber sein also, das es eine Balance gibt zwischen eLearning und Präsenzeinheiten. *U*

Gestaltung>RightBlend Ich glaube das war auch der Fall beim Herrn M., dass war so dass wir sehr viel über eLearning gemacht haben, aber auch in der Einheit, das war eine Balance mehr.

I: Und sowas würde dir für so ein Kommunikationsseminar eher zusagen?

S: Könnte man also sagen als Verbesserungsvorschlag.

I: Wie könnte diese Lernerfahrung, wie du sie im Kommunikationsseminar erlebt hast, noch intensiviert werden? Also vertieft werden?

S: Noch intensiver...

I: Für dich.

S: Für mich....

{Gestaltung>MöglichkeitenDerVertiefungVonSignifikantemLernen}

ich denke also dass man, also was intensiviert hat, also ist mehr Feedback zu geben, also Kritik, dass man also, die Intensität steigert. Also ja halt das war auch der Fall im Kommunikationsseminar, also ich hab gleich Feedback von meiner Kollegin bekommen ja halt und sich bemüht, dann also dass ich es besser dann mache. Aber es war im positiven Sinn, also nicht böse, nie böse gemeint, also es war nur für mich dass ich es besser mache. {/

Gestaltung>MöglichkeitenDerVertiefungVonSignifikantemLernen}

I: Also es war für dich, dass du es besser machst, das Feedback (S: Ja genau) von deinen Kollegen. Also damit könnte, also mit mehr Feedback könnte man zum Beispiel deiner Meinung nach, habe ich das so richtig verstanden, das Kommunikation.. diese Kommunikationsseminar noch intensivieren, noch verstärken, auch vertiefen für dich (S: ja genau, genau). Indem du mehr Feedback bekommst. Und welche Elemente könnte von so einem Kommunikationsseminar deiner Meinung nach per eLearning umgesetzt werden? Weil du hast gesagt, dir wäre halt recht so eine Balance zwischen den zwei.

S: {eLearning>VertiefungDurchelLearning}Ich würde sagen also dass man, dass man die Reflexionen dann Einfluss haben auf, auf die Note ja. Da würden alle sich, also da hätten auch die anderen Kollegen also mehr Druck und ja würden sich bemühen das zu absolvieren, also eine Reflexion bekannt zu geben so was in diese Art. {eLearning>VertiefungDurchelLearning} Weil zum Beispiel in der Lehrveranstaltung da war Pflicht halt, dass man Aufgaben bekommt und dass man die dann gleich löst nach den Einheiten. Also ich glaube, dass die Reflexionen nicht so viel Einfluss hatten.

I: Also du würdest dir wünschen, dass diese Reflexionen die man online macht mehr Einfluss hätten auf, worauf?

S: Ja halt auch auf die Note zum Beispiel. Also, dass es erforderlich ist, zum Beispiel, dass man es machen muss, oder,

dass, wenn man es nicht macht, Abzüge bekommt, oder ja halt am nächsten Tag.

I: Wie umfangreich würdest du einen Kurs sowie diesen Kommunikations, wie dieses Kommunikationsseminar online einrichten? Also wie umfangreich?

S: Auf wie viele Seiten meinst du? Oder so was technisch?

{Gestaltung>ZusammenstellungVonELearningKomponenten}Also ich würde es mit sehr viel Links ausstatten, also vollständige Dokumentation, dass alles was man braucht für diese Einheit also auch finden kann auf der Plattform, alles mögliche, das würde ich machen. Ja halt...ja und dass es..ja nur das halt, dass man auf der Plattform alles finden kann halt, dass man dann Evaluation online macht, also gleich nach der letzten Einheit, ja halt Feedback von anderen bekommen kann gleich, dass es Deadlines gibt, also, ja halt sowas dieser Art. Also wirklich viele, viele Dokumentationen....Podcasts zum Beispiel oder sowas, Bilder... keine Ahnung..sowas. {/

Gestaltung>ZusammenstellungVonELearningKomponenten}

I: Und welche Elemente würdest du besonders geeignet finden für diesen Kurs? Also welche eLearning-Elemente?

S: Elemente, welche eLearning zum Beispiel?

I: Zum Beispiel Foren oder Chats oder WIKI's?

{Gestaltung>ZusammenstellungVonELearningKomponenten}S: Ja halt ... bevorzugen, WIKIs würde ich sagen, also wie ein Chat-Raum also wo man sich sehen kann, also wie MSN also Skype einrichten das würde ich machen.

I: Also auch so Voice over IP?

S: Ja genau sowas. Dass, dass man sich im Forum also aktiv beteiligt. Ja sowas. {/

Gestaltung>ZusammenstellungVonELearningKomponenten}

I: Und welche Elemente könnten absolut nicht auf einer

Webplattform verwirklicht werden?

S: ...?

I: Ja für so einen Kurs. Also welche Elemente für so einen Kurs der wie das Kommunikationseminar aufgebaut ist, könnten nicht auf einer Webplattform verwirklicht werden?

S: Hmm....

I: Oder fragen wir so....

S: **{eLearning>Ungeeignet}** Alles was da war haben wir auch benutzt, also nur das Forum war halt sehr schlecht bei dieser Lehrveranstaltung, also ich glaube Forum für diese Lehrveranstaltung bräuchten wir nicht, weil es ist Kommunikationseminar, es ist Anwesenheitspflicht erforderlich, deswegen wozu **{eLearning>Ungeeignet}**

I: Wäre es deiner Meinung nach möglich, so ein Seminar nur online einzurichten?

{eLearning>NichtRealisierbarDurchELearning} S: Nur online so eine Kommunikation einzurichten?... Dass man mehr online ist?

I: Dass man nur, also den ganzen Kurs per online hat?

S: Nein eher nicht. **{eLearning>NichtRealisierbarDurchELearning}**

I: Wieso nicht? Oder welche....

S: **{eLearning>NichtRealisierbarDurchELearning}** Ich würde Probleme haben mit dem Verstehen, würde für mich nicht so interessant sein, also würde ich mich nur langweilen also ich hätte nur Probleme damit. **{Gestaltung>BedingungenNichtDirektiveGruppenprozesse}** Weil es gibt auch Studenten die, ja halt erst kommen zum Beispiel auch Studenten die die Sprache auch nicht perfekt können, deswegen halt. Also man kann sich, wenn man zusammen ist versteht man sich auch besser als so schriftlich, also per online elektronisch. Würde sagen eher mehr so Gruppe, würde ich mich

besser verstehen, die Chemie ist besser. **{/**

Gestaltung>BedingungenNichtDirektiveGruppenprozesse} **{/eLearning>NichtRealisierbarDurchELearning}**

I: Also dieses Treffen in der Gruppe das wäre sowas, was man nicht online machen könnte?

S: Das würde ich nicht machen also meiner Meinung nach, sowas wie es jetzt ist das ist gut.

I: Okey. Wie viele Präsenzeinheiten würdest du für so einen Kurs vorschlagen?

S: Ich würde ja halt gleich drei Präsentationen also so machen. Wir haben nur eine absolviert, das war mir irgendwie zu wenig. Ich würde mich freuen dass es noch zwei mindestens gibt.

I: Und wie oft sollt ihr euch treffen im Semester?

S: Wie oft im Semester? **{Gestaltung>Zeit}** Ich glaube für dieses würde ich sagen also vom Anfang bis zum Schluss würde ich sagen. Vier Monate, in vier Monaten 16 Mal zum Beispiel. Also wöchentlich einmal für dieses Seminar, ist sehr wichtig.

I: Also eher reguläre..

S: Eher regulär und mehr treffen würde ich sagen. **{Gestaltung>Zeit}** **{Gestaltung>Zeit}** I: Und wie lang sollen sie sein?

S: Ich würde sagen 3 Stunden, 4 Stunden ist ein bisschen viel mehr, 3 Stunden würde ideal sein glaube ich. **{Gestaltung>Zeit}**

I: Warum?

S: Weil nach, wir haben uns auch mehr langgeweilt also nach 12, also da hatten wir auch ein bisschen zu viel. Das habe ich auch bemerkt, also auch von anderen, also gehen wir nach Hause, können wir jetzt Schluss machen und so, also bis 12 würde ich sagen, **{Gestaltung>Zeit}** dass man eineinhalb Stunden sich mit einem gewissen Thema auseinandersetzt, dann Pause und dann

wieder noch eineinhalb Stunden. [/\(Gestaltung>Zeit\)](#)

I: Und würdest du es eher Vormittag oder Nachmittag machen oder Abend?

S: [\(Gestaltung>Zeit\)](#) Ich würde es eher von 12:00 bis 15:00 Uhr machen. Eher am , am Nachmittag so.

I: Wieso?

S: Ja also jetzt für das Kommunikationsseminar, also weil in der Früh, also wir brauchen ein bisschen Zeit noch um 09:00 bis 10:00 sind wir noch nicht so ausgeschlafen, munter, erst nach der Pause geht es so richtig los, also nach 11:00 Uhr. [/\(Gestaltung>Zeit\)](#)

I: Okay. Jetzt würde ich dich gerne ein bisschen was fragen zu deiner Ansicht über Lehrerinnenausbildung. Und zwar wollte ich dich fragen welche Aspekte einer solchen Lernerfahrung, wie du in dem Seminar erleben konntest, sind für die Lehrerinnenausbildung empfehlenswert?

S: Empfehlenswert...ja halt also....ich würde sagen, also wenn man unterrichtet ja und halt,

[\(Gestaltung>ThemengebieteLehrerInnenausbildung\)](#) keine Ahnung zum Beispiel Mathematik, dass man wirklich auf Beispiele geht, also diskrete Beispiele, die jeden, also ich würde sagen also mehr dass die Schüler es wirklich verstehen, also mehr Beispiele die konkreter sind, also die jeder dann verstehen würde, diskrete Beispiele. [/\(Gestaltung>ThemengebieteLehrerInnenausbildung\)](#) Ja halt zum Beispiel, dass man, ja halt keine Ahnung, wie kann ich das erklären..ich hatte nur einen Professor in der Schule in Bosnien in der Mittelschule, der konnte es wirklich gut erklären, also der hat uns, es war so ...Informatik so ähnlich das Gebiet, aber der konnte es wirklich gut erklären, der hat das immer mit Beispielen super gemacht, also mit zwei Leuten halt, also er hat immer Beispiel gefunden, allgemeine Beispiele die helfen, also die haben uns sehr, also wir haben ihn sehr gemocht wegen dem, der konnte das gut. Beispiele sind sehr wichtig, aber allgemeine die andere auch

verstehen können.

[\(Gestaltung>ThemengebieteLehrerInnenausbildung\)](#) Wenn man halt also Beispiele nimmt aus der Praxis, ja kann man es nicht verstehen, dann tut man sich sehr schwer dann. Mehr allgemein die Dinge die man sicher versteht, das würde ich machen. Das kann ich nur empfehlen, also Beispiele. [/\(](#)

[Gestaltung>ThemengebieteLehrerInnenausbildung\)](#)

I: Und also, welche Aspekte von dem Kommunikationsseminar die du erleben konntest würdest du auch in der Lehrerinnenausbildung als empfehlenswert finden? Also ganz am Anfang hast du so etwas gesagt, also wenn ich mich richtig erinnere, dass dir das aktive Zuhören besonders was gebracht hat und würdest du zum Beispiel auch empfehlen für die Lehrerinnenausbildung oder ...

S: [\(Gestaltung>FoerderlicheAspekteFuerLehrerausbildung\)](#) Könnte man setzen auch, dass man also ja halt jeden Schüler wirklich wahrnimmt. Ja halt sich also dann.....dass man auch als Lehrer also gut, die Frage also versteht und sich bemüht auf die Frage zu antworten sowas in diesem Sinn. [/\(](#)

[Gestaltung>FoerderlicheAspekteFuerLehrerausbildung\)](#)

I: Du hast auch sowas gesagt, wie dass dir die Teamarbeit was gebracht hat im Kommunikationsseminar.

S: Ja es hatte Einfluss.

I: Und würdest du auch sagen, dass das was ist für die Lehrerinnenausbildung?

S: [\(Auswirkungen>ZukunfftigeTaetigkeitImBildungsbereich\)](#) Das würde auch machen, dass man zum Beispiel Schüler in Gruppen setzt und dass sie arbeiten, würde ich auch machen sowas. Gruppenarbeit ja. Und dass sie jetzt zum Beispiel präsentieren sowas, ich glaube das ist praktisch, da haben sie dann auch mehr Motivation. Also dass man auch bessere und schlechtere Schüler nimmt in einer Gruppe dass man da eine Balance macht, nicht dass die besseren auf einer Seite sind und die schlechteren auf einer

Seite sind, sondern dass man alles durchmischt. Sowas würde ich machen, sowas kann nur helfen. Das weiß ich auch aus meiner eigenen Erfahrung, das haben die Lehrer auch mit mir gemacht. [/](#)
[Auswirkungen>Zukunftsnahe Taetigkeit im Bildungsbereich](#)

I: Und welche Themenkreise wären deiner Meinung nach in einem solchen Seminar für die Lehrerinnenausbildung das eben ähnlich ist wie das Kommunikationsseminar anzusprechen?

S: Welche Themen?

I: Ja welche Themen eben spezifisch sind für Lehrerinnen oder Lehrer, könntest du dir vorstellen dass wichtig wären in so einem Seminar das so ähnlich ist wie das Kommunikationsseminar dass man sie anspricht?

S: Ja warte mal, du meinst die Themen also die wir..

I: Die Lehrerinnen interessieren könnten oder von denen du glaubst, dass sie Lehrer interessieren könnten, die damit zusammenhängen mit dem was du erlebt hast in dem Kommunikationsseminar?

S: Aber ich weiß nicht was die Lehrer unterrichten werden, oder möchten. Also du meinst wie sie es umsetzen können oder was? Ich verstehe jetzt auch nicht ganz die Frage.

I: Kein Problem. Welche Themen haben dich besonders angesprochen im Kommunikationsseminar?

S: Welche mich angesprochen haben?

I: Ja, welche haben dich besonders angesprochen, welche hast du für dich...

S: Welche mich am meisten interessiert haben... (lacht)... (I: Im Kommunikationsseminar)..ja halt das Thema Enountergruppen, Begegnungsgruppen, also [\(Gestaltung>BedingungenFuerEngagement\)](#) ich glaube, dass man in Enountergruppen also mehr Leistung bringen kann, besser arbeiten kann, also Teamarbeit glaube ich. [/](#)

[Gestaltung>BedingungenFuerEngagement](#) Wie gesagt das, darüber habe ich auch geschrieben.

I: Wieso glaubst du, dass man in Enountergruppen mehr Leistung bringen kann?

S: [\(Gestaltung>BedingungenFuerEngagement\)](#) Mir kann es nur helfen, also in Enountergruppen, also ich glaube, dass ich mehr Leistung bringen, ja halt also bemühe dann auf die Sache. Ich nehme es also besser an so zu sagen. Mehr Verantwortung ist auch da. Ja halt ich glaube, mehrere Köpfe denken besser als einer. Es kommt, jeder hat verschiedene Ideen halt, Vorschläge, weil alle sind nicht gleich deswegen bevorzuge ich die Enountergruppen. [/](#)
[Gestaltung>BedingungenFuerEngagement](#)

I: Weil da jeder, obwohl nicht alle gleich sind...

S: Jeder hat seinen Vorschlag, also es sind verschiedene Vorschläge, jeder hat verschiedene, also andere Erfahrungen eingesammelt in diesem Sinn halt.

I: Und wie hoch soll die Integration praktischer Elemente in einem solchen Seminar sein?

S: [\(Gestaltung>TheoriePraxis\)](#) Ja ich glaube sehr hoch, also praktische Elemente, aus denen kann man am meisten lernen aus den praktischen Beispielen. Also ich denke, dass die Theorie also mit der Praxis auch eine Balance haben müsste. [/](#)
[Gestaltung>TheoriePraxis](#)

I: Also Theorie und Praxis sollten in Balance sein?

S: Ja auf jeden Fall.

I: Und wie umfangreich sollten eLearning-Konzepte für eine Lehrerinnenausbildung eingesetzt werden, die eben so ähnlich aufgebaut sein könnte wie dieses Kommunikationsseminar?

S: Nochmal die Frage bitte.

I: Wie umfangreich sollten e Learning-Konzepte für so ein Seminar eingesetzt werden?

S: Umfangreich.....du meinst jetzt die Themen mit dem Gebiet mit dem Stoff..

I: Wie viel eLearning im Vergleich zum zum Beispiel sich treffen? Mehr eLearning-Möglichkeiten oder weniger?

S: **{Gestaltung>RightBlend}** Für Kommunikationsseminar eher weniger, eher weniger, mehr auf das Treffen konzentrieren. Also eLearning ist für Einzelarbeit, wenn man wirklich, wenn man Einzelleistung hergeben muss dann ist würde ich sagen eLearning also dann besser, gescheiter. Aber für Kommunikationsseminar ist mehr, wie ich es betrachte, mehr als eine Encountergruppen, daher mehr so treffen halt als eLearning.**{/Gestaltung>RightBlend}**

I: Und jetzt wären noch zwei Fragen zu, zu Unterricht und Lehrerberuf. Würdest du in deiner zukünftigen Unterrichtspraxis eLearning-Elemente einsetzen?

S: Ich würde, also wenn ich Lehrer werde würde ich es machen, also würde ich es bevorzugen.

I: Und in welchen Bereichen?

S: **{Gestaltung>eLearningImSchulischenKontext}** Ja halt in Bereichen Mathematik zum Beispiel, Elektro-Technik, Elektronik, würde ich das machen halt. Informatik. Ja ich würde es machen so, zum Beispiel dass man theoretische Sache, dass man zu Hause die Theorie lernt und dann in der Schule also dann die Praxis das würde ich machen, sowas in diesem Sinn.**{/Gestaltung>eLearningImSchulischenKontext}**

I: Also dass man quasi am Computer per eLearning diese Theorie sich anschauen kann und in der Schule dann....

S: Also in der Schule also dann mehr auf praktisch dann geht. I **{Gestaltung>eLearningImSchulischenKontext}** Ich glaube wenn man praktisch, also ich würde es eher programmieren würde ich zum

Beispiel das man jetzt zum Beispiel wenn man ein Programm hat, dass man es zu Hause anschaut ja und dass man halt was vorbereitet und dass man in die Schule kommt und mit Lehrer oder Lehrveranstaltungleiter es dann absolviert halt, einfach erledigt. Also wenn ich alleine jetzt auch die Theorie anschauen musste zu Hause alleine würde ich mir schwer tun sowas zu machen das würde ich eher in Gruppen machen, auch Programmieren. Ist viel besser also mit dem Lehrveranstaltungleiter gleich also das Problem also, also nicht jetzt dass man Aufgabe macht und dann Stunden zu Hause sitzt und es nicht lösen kann, sondern gleich in der Schule, also zu Hause nur Theorie also vorbereiten für das Thema, zum Beispiel keine Ahnung, irgendwelche Variablen, irgendwas was vorbereiten was jetzt wichtig ist, was sie jetzt machen dann in der Schule dass man es erledigt. Sowas würde ich machen. Sowas kann man nur, so würde ich also besser lernen. Ich glaube, die Kinder würden es auch besser verstehen so etwas zu machen.**{/Gestaltung>eLearningImSchulischenKontext}**

I: Also so würdest du besser lernen auch?

S: So würde ich also besser auch lernen.

I: Kannst du dir vorstellen in einer Unterrichtsstunde wie im Informatikunterricht zum Beispiel so ein Klima anzubieten wie du es im Kommunikationsseminar erlebt hast?

S: Informatik.....eher nicht, also Informatik würde ich mehr als eLearning machen.

I: Und in der Schule, also wenn du Lehrer bist im Klassenzimmer mit Lernenden könntest du dir vorstellen.....

S: **{Gestaltung>PersonenzentrierterInformatikUnterricht}** Ich würde jetzt keinen Kreis bilden, in Informatik also da würde ich ja halt, ich würde es so machen, dass ich, dass ich jeden einzelnen zum Beispiel, sich jeder jetzt die Aufgabe zum Beispiel durchlest, zum Beispiel dass ich Zettel verteilt über heute machen wir was über RAM Arbeitsspeicher. Dass sich jeder das durchliest, ja halt dann

dass ich es präsentiere, also halte die Lehrveranstaltung über Arbeitsspeicher, das auch vorzeigen ja halt und ja zuerst, also dass man es noch durchliest und keine Ahnung, ich habe ein falsches Beispiel jetzt gefunden. Ach ja, wie gesagt, dass sie es anschauen wie man zum Beispiel RAM einbaut, also zu Hause zuerst die Theorie ein bisschen durchlesen was ich so mache, was es ist, wie man es einbaut, also per Videos, ja und dann in der Schule dass man es dann praktisch macht, dass man es wirklich selber eingibt, und ja einbaut, und welchen Einfluss hat es überhaupt. (/ **Gestaltung>PersonenzentrierterInformatikUnterricht**)

I: Und kannst du dir jetzt so, unabhängig vom Stoffgebiet, auf die Beziehungsebene vorstellen, dass du so ein Klima anbietest, so ein Gesprächsklima wie du es im Kommunikationsseminar erleben konntest mit den Schülerinnen und Schülern?

S: Nicht für dieses Gebiet, eher nicht, würde ich nicht machen. Ich würde sagen, dass es nicht so gut passen würde. Informatik als so ein Seminar zu halten, eher nicht.

S: Ja super.

I: Wieso nicht, deiner Meinung nach?

S: Weil ich würde ja halt Hausaufgaben geben, also dass man es einzeln versteht, also Informatik. Jetzt so ein Klima so zu machen wie im Seminar, ich glaube nicht dass es passen würde. Ich weiß es nicht vielleicht würde es auch passen, aber ich denke jetzt, wenn ich mich entscheiden müsste, würde ich es nicht so machen. Eher mehr über die Plattform ja halt in der Schule, jetzt als Seminar nicht.

I: Als Seminar nicht?

S: Als Seminar nicht, also so wie im Kommunikationsseminar.

I: Würdest du es nicht machen?

S: Als sowas.

I: Gut, dann danke für das Gespräch.

Interview K

I: Okay. Also wie hast du das Setting in dem Kommunikationseminar erlebt, also die räumlich, zeitliche Strukturierung des Seminars?

S: Soweit ich mich erinnern kann war das ein geblocktes Seminar. Das war im Seminarraum in der Rathausstraße und ja, auf was genau zielst du ab?

I: Wie du jetzt diesen Raum wahrgenommen hast.

S: [{Gestaltung>Raum}](#) Den Raum selbst, also den tatsächlichen Raum, habe ich angenehm empfunden, ich glaube es war sehr warm (lacht), daran kann ich mich noch erinnern. [{/Gestaltung>Raum}](#)

I: Und zeitlich ob das für dich zu lange war, zu kurz war, also für die Gesprächsführung?

[{Gestaltung>Zeit}](#) S: Also es war eine sehr interessante Lehrveranstaltung und deswegen habe ich das kurze zeitliche Ausmaß sogar ein bisschen bedauert. [{/Gestaltung>Zeit}](#)

I: Okay. Wie hast du generell diese Begegnung die mit anderen Studienkollegen und Studienkollegen stattgefunden hat empfunden?

S: [{Auswirkungen>LernerfahrungDurchKommunikation}](#) Sehr produktiv und sehr offen, wir konnten unsere Meinungen in dem Seminar austauschen und sehr viele kleine Gruppenarbeiten machen. Dadurch sind eben verschiedenste Perspektiven zusammengekommen, die wir dann in Form von Flipcharts und anderen Methoden zusammengefasst haben. [{/Auswirkungen>LernerfahrungDurchKommunikation}](#)

I: Also hauptsächlich sehr produktiv.

S: [{Auswirkungen>LernerfahrungDurchKommunikation}](#) Ja, es war ein sehr informativer Austausch in dem TeilnehmerInnen ihre

Meinung zu bestimmten Themen aussprechen und diskutieren konnten. [{/Auswirkungen>LernerfahrungDurchKommunikation}](#)

I: Okay. Also der Austausch von verschiedenen Perspektiven. Okay. Was hat dir dieses Seminar persönlich gebracht? Also welche Aspekte hast du besonders förderlich für dich empfunden oder bedeutsam?

S: [{Auswirkungen>LernerfahrungDurchKommunikation}](#) Wir haben in "Kommunikation und neue Medien" Schulz von Thun durchgemacht, und das nicht nur theoretisch, sondern wir haben auch versucht die Theorie in unsere praktische, persönliche Kommunikation einfließen zu lassen, zu reflektieren was die Theorie für mich persönlich, meine persönliche Kommunikation bedeutet. An das kann ich mich noch gut erinnern. Es hat sehr viel Spaß gemacht. Es hat so viel Spaß gemacht und hat mich dermaßen interessiert, dass ich mir die Bücher von Schulz von Thun gekauft habe. [{/Auswirkungen>LernerfahrungDurchKommunikation}](#)

I: Also die Miteinander-reden-Bücher?

S: Genau.

I: Also dir haben hauptsächlich diese Kommunikationsaspekte wie die Schulz von Thun gebracht hat, die haben dir besonders gefallen?

S: Ja, aber nicht nur das. Wir haben auch die [{Auswirkungen>LernerfahrungDurchKommunikation}](#) Rogers Variablen durchgenommen und da bin ich glaube ich zum ersten Mal mit dem PCA nach Carl Rogers in Kontakt gekommen. Wir haben versucht eine angenehme Atmosphäre in der LV herzustellen und ich denke es ist ganz gut gelungen. So weit das im Uni-Kontext eben machbar ist in LVs. [{/Auswirkungen>LernerfahrungDurchKommunikation}](#)

I: Und gibt es Kommunikationsbereich, die du jetzt bewusstster wahrnimmst.

S: Kommunikationsbereiche im Beruf oder..

I: Generell, auch in deiner, also wenn du mit anderen Personen sprichst, ob es irgendwelche Aspekte gibt, die dir jetzt auffallen oder die du bei dir jetzt eher bemerkst oder..

S: {Auswirkungen>Kommunikationsverhalten}Ja ich versuche schon bestimmten Situationen und Gespräche, zu reflektieren und zu hinterfragen was da gerade passiert ist oder was da nicht funktioniert hat, oder was da jetzt besonders gut funktioniert hat. Und ich versuche auch bei bestimmten Gesprächen aktiv zuzuhören und mein Gegenüber bewusst wahrzunehmen. {Auswirkungen>Kommunikationsverhalten}

I: Also du analysierst manchmal Gespräche während du mit anderen sprichst und versuchst aktiv zuzuhören. Welche Rahmenbedingungen müssen deiner Meinung nach gegeben sein damit sich so etwas wie Selbstaktivität in einer Lerngruppe einstellt? Mit Selbstaktivität meine ich einen Gruppenprozess in dem eine Lehrperson eine fast..... Lehrperson nicht unbedingt direkt tief eingreift, sondern dass eher von der Gruppe her entschieden wird, was gemacht wird.

S: Was die Konditionen dafür sind?

I: Deiner Meinung nach. Was du glaubst, was ausschlaggebend ist.

S: {Gestaltung>BedingungenNichtDirektiveGruppenprozesse}Also ausschlaggebend dafür ist, dass die Personen die beteiligt sind, also die mitwirken oder sich in diesem Raum befinden, offen sind ihre Meinungen zu teilen und auch offen sind für nicht-direktive Situationen sage ich jetzt einmal, also diese Freiheit, oder anders ausgedrückt, dieses andere Vorgehen kennen lernen zu wollen. Es ist auch, glaube ich, sehr wichtig wie sich der Fazilitator verhält, wie er oder sie kommuniziert, dass er oder sie den Ansatz richtig auch lebt, und zeigt was das bedeutet, so ein nicht strukturierter Prozess. Die TeilnehmerInnen sollten wahrnehmen, dass der oder die Lehrende die Rolle des Fazilitators einnimmt. Den Lehrenden, der

sagt: "Du mußt das und das so und so tun." gibt es in diesem Sinne nicht mehr, sondern es steht den Lernenden ein Wegweiser während des Lernprozesses zur Verfügung. Eine unterstützende Kraft, ein Fazilitator eben. {

Gestaltung>BedingungenNichtDirektiveGruppenprozesse}

I: Und glaubst du ist das was, was von den Lernenden selbst ausgehen soll, dass sie das erkennen, also dass die den Fazilitator als unterstützende Kraft erkennen oder ist das was, wo der Fazilitator eher das ausmacht. Oder wie du, vorher hast du gesagt er soll das leben. Bedeutet das zum Beispiel er soll das leben, dass die Leute das mitbekommen von ihm quasi automatisch?

S: Das ist eine sehr schwierige Frage, weil es kommt immer drauf an welche Personen beteiligt sind und in welchem Kontext man sich befindet. {Gestaltung>BedingungenNichtDirektiveGruppenprozesse} Ich würde jetzt mal vorsichtig behaupten, dass es wichtig ist sich als Fazilitator zu erkennen zu geben und bestimmte Grundwerte und Abläufe explizit zu formulieren, wie z.B. die Rahmenbedingungen der Lehrveranstaltung ausschauen und was die Aufgaben und der Sinn des Fazilitators ist. So können sich Lernende besser auf das Setting einstellen. Ich glaube, sonst könnte es am Anfang zu Unklarheiten, unterschiedlichen Erwartungshaltungen und sehr viel Diskussionen kommen, die viel von der Zeit rauben. {

Gestaltung>BedingungenNichtDirektiveGruppenprozesse}

{Gestaltung>BedingungenNichtDirektiveGruppenprozesse}I: Es ist vor allem der Zeitaspekt, also dass man quasi von vorne herein sagt, weil eben die Studierenden hauptsächlich einen relativ strukturierten Ablauf in der Lehrveranstaltung kennen, dass man eben vorher sagt, warum man das macht.

S: Ja, ich denke schon. {

Gestaltung>BedingungenNichtDirektiveGruppenprozesse}

I: Wie wurde es von dir oder auch von anderen Teilnehmern an dem Seminar empfunden, dass die Gruppe mitbestimmen konnte bei

Themenauswahlen?

S: {Auswirkungen>GemeinsamBestimmteLernaktivitäten}Das war toll, ich habe das genossen, mir ein Thema aussuchen zu können, das mich wirklich interessiert und es hat mir sehr Spaß gemacht mit meinen Kollegen und Kolleginnen daran zu arbeiten. Jene KollegInnen die auch daran interessiert waren und sich nicht irgendwie verpflichtet gefühlt haben da mitmachen zu müssen, sondern die das wirklich auch machen wollten. Ich kann mich auch erinnern, dass wir während einer längeren Pause als Team weitergearbeitet haben, weil wir so in unseren Diskussionen vertieft waren. Wir haben unsere Pause zum Teil geopfert für die Ausarbeitungen. {/Auswirkungen>GemeinsamBestimmteLernaktivitäten}

I: Weil ihr so drinnen wart. (S: Ja genau) (beide lachen) Und welche Bedingungen waren für dich ausschlaggebend, dass du dich eingebracht hast, zum Beispiel in Gruppendiskussionen?

S: {Gestaltung>BedingungenFürEngagement}Ausschlaggebend war die Zeit die zur Verfügung stand etwas sagen zu können, also dass wirklich Raum gegeben war um etwas zu besprechen, fragen, oder anzumerken. Wichtig war auch für mich, dass mit dem Gesagten weiter gearbeitet wurde. Das Kommentar, gleichgültig von wem es stammte, ist nicht in der Luft hängen geblieben, sondern es ist aufgegriffen worden von der Gruppe und dem Facilitator und ist bis zu einem gewissen Grad weitergesponnen worden.{/Gestaltung>BedingungenFürEngagement}

I: Also dass es in so einer Art Dynamik aufgenommen wurde wie sie da entstanden ist?

S: Ja, kann man so sagen.

I: Hatte das Seminar Einfluss auf deine Kontaktaufnahme mit anderen?

S: {Auswirkungen>LernerfahrungDurchKommunikation}Ja, naja zum Teil. Also anders zu anderen Lehrveranstaltungen war, dass wir uns

gegenseitig vorgestellt haben, dass wir gewusst haben wie wir heißen, wir haben Namenskärtchen aufgestellt und das war dann schon viel persönlicher. Es war klar, wer an dem Kurs teilnimmt, wie die TeilnehmerInnen heißen, was sie tun, was ihre Erwartungen sind. Die Vorstellung hat das miteinander arbeiten sehr viel einfacher gemacht, eben so wie das miteinander reden und austauschen in der Pause, oder auch während der Lehrveranstaltung. Es war nicht mehr so, wie es in einer Lehrveranstaltung oft so ist, dass man bestimmte Leute kennt und die anderen nicht. Das man eher neben Personen sitzt und mit denjenigen Teams bildet, die man bereits kennt. In anderen LVs wusste ich nicht, wer aller im Hörsaal sitzt und wie die heißen und woher sie kommen. Bekanntschaften haben sich eher zweckmäßig in der LV bzw. nach der LV entwickelt, aber in dieser Lehrveranstaltung war es von vorne herein klar, wer wir sind und was wir wollen.{/Auswirkungen>LernerfahrungDurchKommunikation}

I: Also durch diese Namenskärtchen und dadurch, dass ihr euch vorgestellt habt, war da gleich vom Anfang an irgendwie so eine andere, so ein anderer Zugang da (S: Genau, ja) und wie war es nach der Lehrveranstaltung, also ist dir das aufgefallen dass du da irgendwas mitgenommen hast für deine Kontaktaufnahme mit anderen?

S: Da muss ich einmal kurz überlegen....nach der Lehrveranstaltung war ich dann sehr vertraut mit den TeilnehmerInnen die in dem Kurs waren und erkenne diese Personen wenn sie mir über den Weg laufen auch heute noch (lacht) und was es jetzt in meinem Verhalten geändert hat um Kontakt aufzunehmen mit anderen Personen, das kann ich nicht sagen. Also ich schätzte mich generell offen ein, um Personen kennenzulernen, und würde das jetzt nicht direkt mit dem Kurs verbinden.

I: Okey. Und wenn du was darüber sagen...

S: {Gestaltung>BedingungenNichtDirektiveGruppenprozesse}Aber warte, vielleicht doch noch etwas. Also ich habe mitgenommen aus

dem Kurs, dass sich mal vorzustellen und einfach ein paar Fragen zu stellen zu Dingen die einem interessieren an anderen Personen sehr hilfreich ist. Als Lehrende habe ich das auch gemacht in meinem Kurs. Ich hatte in meinem Kurs ca. 20 Studierende, die ich gebeten habe sich kurz vorzustellen. {/Gestaltung>BedingungenNichtDirektiveGruppenprozesse}

I: Und falls du etwas darüber sagen willst, ist, könntest du vielleicht auf das Seminar zurückführen, dass du in Beziehungen zu anderen Personen offener bist? Du hast vorher gesagt, du schätzt dich generell offener ein oder offen und ja diese Frage würde sich glaube ich auf das beziehen. Oder ich könnte es auch anders formulieren, glaubst du, dass solche Kurse dazu beitragen, dass man in Beziehungen zu anderen Personen, zu anderen Studierenden offener wird, oder ist das eher was, was man.....

S: {Auswirkungen>Kommunikationsverhalten}Ich denke schon, also dadurch dass einem selbst bewusst wird, welche unterschiedlichen Ebenen eine Kommunikation haben kann, auch wovon das alles abhängt, von dem eigenen Verhalten her, wie man auf diese Person reagiert, wie man die Person sieht, durch was für eine Brille man sie sieht, wird einem besser bewusst, durch was für eine Brille man Personen nach bestimmten Kriterien von vorne herein in eine Schublade zu stecken. So ein Kurs kann helfen, diese Dinge klarer wahrzunehmen und zu reflektieren. Ich glaube, dass mir durch den Kurs viel bewusster geworden ist, wie so mein Kategorisierungsalgorithmus ist, wenn ich Personen zum ersten Mal sehe oder mit diesen rede. Jetzt kenne ich meine Brille und dann an ihr und mit ihr besser umgehen und an ihr arbeiten. Ich kann z.B. sagen: "Nein, ich möchte zuerst die Person wirklich kennenlernen ohne vorher zu beurteilen und ohne irgendwie Annahmen zu treffen." {/Auswirkungen>Kommunikationsverhalten}

I: Welche Auswirkungen hatte diese Lehrveranstaltung im weiteren Verlauf deines Studiums, also zum Beispiel im Umgang mit Studienkollegen bei der Zusammenarbeit in Projekten, zum Beispiel

beim Auftreten bei Referaten, bei Lernen für Prüfungen?

S: {Auswirkungen>Studium}Also, ich habe viel mehr daran gedacht bei Präsentationen Moderationselemente einzusetzen, hab das auch teilweise gemacht wo es möglich war und hab auch verstärkt auf meine Körpersprache geachtet und auch ja Präsentationen so gestaltet, dass sie die Personen auch einbeziehen.

I: Also interaktiv?

S: Interaktiv ja. {/Auswirkungen>Studium}

I: Und hat sich das etwas gebracht, das ist ein bisschen metaphorisch gesprochen, beim Finden deines eigenen Wegs im Studium?

S: Das Finden meines eigenen Wegs bezogen auf Kommunikation?

I: Generell gesprochen eigentlich, also Ziele die du dir gesteckt hast, oder, dass du vielleicht..., oder klarer gesehen hast, was du willst im Studium.

S: {Auswirkungen>LernerfahrungDurchKommunikation}Naja für mich hat sich nach dem Kurs, glaube ich, meine Einstellung so ergänzt, dass ich wirklich versuchen wollte, den Ansatz des Respektieren und achtvoll mit Personen umzugehen zu leben, mir bewusst zu machen, dass die Personen um mich herum alle ihre eigene Geschichte haben, dass der Umgang mit unterschiedlichsten Personen auf eine sehr respektvolle Art und Weise auch in Konfliktsituationen erfolgen kann, und zu versuchen, auch wenn man einer anderen Einstellung ist, trotzdem mit Respekt und mit (!: Achtung) Achtung, genau, Achtung, bzw. achtvoll miteinander umzugehen. Also das habe ich versucht für mich so mit zunehmen. {/Auswirkungen>LernerfahrungDurchKommunikation}

I: Was hat diese Erfahrung im Betracht deiner Tätigkeit, jetzt schon Tätigkeit als Lehrperson gebracht?

S: {Auswirkungen>ZukunfftigeTaetigkeitImBildungsbereich}Ich habe jetzt meine erste Lehrveranstaltung hinter mich gebracht und es

waren sehr viele Herausforderungen, die auf mich zugekommen sind. Dennoch habe ich versucht, den Studierenden auch Raum zu lassen für ihre Wünsche, für ihre Erwartungen, für ihre Interessensgebiete. Sie konnten sich ein Projekt aussuchen, das sie machen wollten und indem sie ihre Kreativität ausleben konnten. Und ich habe versucht, ihnen als Stütze und Wegweiser bei Bedarf zur Verfügung zu stehen. Ich glaube, es hat ganz gut geklappt für die erste Lehrveranstaltung.

[Auswirkungen>Zukunfts-TätigkeitImBildungsbereich](#)

[{Auswirkungen>Zukunfts-TätigkeitImBildungsbereich}](#): Also du hast da viele Elemente, die du aus diesem Ansatz, sage ich jetzt einmal, kennst versucht umzusetzen und es scheint, dass die Studierenden das sehr empfangen haben und sehr positiv aufgenommen haben.

S: Ja. [{Auswirkungen>Zukunfts-TätigkeitImBildungsbereich}](#)

I: Würdest du, also das bezieht sich eigentlich jetzt darauf und du hast das eigentlich schon beantwortet, würdest du Maßnahmen setzen, ein derartiges Klima anzubieten, also so eine derartige Atmosphäre wie in so einem Kommunikationsseminar? Und wenn ja, welche Maßnahmen würdest du setzen? Also welche Maßnahmen setzt du?

S: Also, ja wie eben schon gesagt, ich versuche eben [{Auswirkungen>Zukunfts-TätigkeitImBildungsbereich}](#) Freiräume zu lassen für die Studierenden, ich bin auch sehr daran interessiert, mit welchen Erwartungen sie in den Kurs kommen und versuche, ihre Erwartungen auch einzubauen.

[Auswirkungen>Zukunfts-TätigkeitImBildungsbereich](#) Das funktioniert meistens, manchmal aber ist eben der Rahmen der Lehrveranstaltung dafür nicht geeignet.

[{Auswirkungen>Zukunfts-TätigkeitImBildungsbereich}](#) Ich versuche meine Studierenden in den Kurs mit einzubeziehen, ich erkläre, warum wir was machen, wie ich und sie sich das vorstellen umzusetzen, und bitte um Feedback, lasse Studierende auch selbst

ihren KollegInnen konstruktiv Feedback geben zu ihren Projekten und Präsentationen. Ich habe auch eine Vorstellung am Anfang eingebaut, in der sich die Studierenden eben kennenlernen sollten, die sich noch nicht kennen, um ein angenehmeres Klima zu schaffen, und ein Bild zu bekommen wer an der Lehrveranstaltung teilnimmt. [{Auswirkungen>Zukunfts-TätigkeitImBildungsbereich}](#)

I: [{Auswirkungen>Zukunfts-TätigkeitImBildungsbereich}](#) Also wenn ich das mal zusammenfassen darf, also diese Vorstellungsrunde damit der Kontakt irgendwie gefördert wird, dann dass du Freiräume gibst oder Freiräume lässt für Interessensgebiete der Studierenden und dass sehr viel Feedback passiert.

S: Genau. Studierende erhalten nicht nur Feedback am Schluss bei der Beurteilung ihrer Projekte und Abgaben, sondern sie erhalten laufend von ihren KollegInnen und mir Feedback. Dieses Feedback können sie nutzen um sich weiter zu entwickeln während des Kurses. [{Auswirkungen>Zukunfts-TätigkeitImBildungsbereich}](#)

I: Welche Relevanz für deine Zukunft kommt diesem Kommunikationsseminar im Vergleich zu anderen Lehrveranstaltungen zu, ist es gleich relevant, weniger relevant oder mehr relevant und warum?

S: [{Auswirkungen>Relevanz}](#) Also ich würde sagen für mich persönlich war das Seminar sehr relevant weil ich viel auch über mich selber lernen konnte, z.B. mein Verhalten in bestimmten Situationen, bestimmten Kommunikations....ja sagen wir Kommunikationssituation [{Auswirkungen>Relevanz}](#) und....jetzt hänge ich gerade ein bisschen..

I: Du hast gesagt es ist sehr relevant, weil besonders....

S: [{Auswirkungen>Relevanz}](#) Das Seminar war so eine Mischung zwischen Aufbau von theoretischen Wissen über Kommunikation, und der Entwicklung von Kommunikationsfähigkeit, z.B. der Fähigkeit zu präsentieren, Umgang mit Konfliktsituationen, sowie bewusster Wahrnehmung der eigenen Persönlichkeit, Reflektion

über sich selbst. Ich würde sagen, das war so eine Art ganzheitliches Lernen.

I: Und deswegen war es sehr relevant für dich?

S: Ja. [{Auswirkungen>Relevanz}](#)

[{Auswirkungen>Relevanz}](#): Und im Vergleich zu anderen Lehrveranstaltungen in deinem Studium?

S: Das Seminar war sehr relevant.

I: Okay. Aus diesen Gründen, weil das es so ein ganzheitliches Lernen bot. (S: Genau, ja)

S: Es war eine sehr nachhaltige Lehrveranstaltung finde ich. [{Auswirkungen>Relevanz}](#)

I: Jetzt würde ich dich gerne ein bisschen was zu den eLearning-Elementen, die vielleicht zum Einsatz kamen bei diesem Seminar, was fragen und zwar wollte ich fragen, welche Rolle spielten eLearning-Komponenten in diesem Seminar?

S: [{eLearning>LernenDurchPersoenlicheReflexion}](#) In dem Seminar haben wir nach jeder Einheit Reaktionsblätter verfasst, in denen wir über die Lehrveranstaltung, über uns, über das Gelernte reflektieren konnten. Ich glaube in dieser LV konnten alle TeilnehmerInnen die Reaktionen lesen, soweit ich mich erinnern kann. Das war vorher mit allen TeilnehmerInnen abgesprochen. Am Anfang jeder LV wurden die Reaktionsblätter angesprochen und da wurden bestimmte Kommentare noch mal angesprochen. Als Gruppe haben wir versucht, auf bestimmte Anregungen einzugehen, wie z.B. zu kurze und zu wenig Pausen. Wir haben versucht, das beizubehalten was von den TeilnehmerInnen als gut empfunden wurde und jenes zu ändern, was als eher weniger gut empfunden wurde. Als Studierende habe ich gemerkt, dass es Sinn machte, sich Zeit zu nehmen und zu reflektieren, denn es interessierte die Gruppe und unsere Fazilitatorin. [{eLearning>LernenDurchPersoenlicheReflexion}](#) [{eLearning>Gruppenprozesse}](#) Und dann hatten wir glaube ich

Teambereiche auf CEWebS, falls ich das jetzt nicht mit einem anderen Seminar verwechsle, in dem wir unser Thema ausarbeiten konnten bzw. hochladen konnten. Ich glaube mein Team hatte das Thema Konfliktsituationen oder aktives Zuhören, wenn ich jetzt nicht total daneben liege. Wir haben dazu glaube ich ein Wiki verwendet. Ich glaube eine Aufgabe war auch online aktiv zuzuhören. Das war sehr spannend und witzig, die Aufgabe zu lösen, oder besser gesagt zu testen wie sich online aktives Zuhören anfühlt und umsetzbar ist. [{eLearning>Gruppenprozesse}](#)

I: Ihr habt das über ein WIKI gemacht oder?

S: Die Ausarbeitung erfolgte über ein WIKI, in dem unsere Erkenntnissen zusammengefasst waren. Das online aktive Zuhören führten wir mit Skype durch und verwendeten das Protokoll für weitere Analysen.

I: Videokonferenz oder Telefon?

S: Wir haben uns für den Chat entschieden, damit war das Gespräch auch gleich protokolliert. Es war eine Herausforderung (lacht) wir sind nämlich drauf gekommen, dass wenn man die Person nicht sieht, die Gestik, die Körperhaltung, dass da ein enormer Teil fehlt der hilft bestimmte Aussagen besser zu deuten. Wir versuchten die Gestik durch Smilies rüber zu bringen, aber das war zum Teil nicht so einfach. [{eLearning>Evaluation}](#) Am Schluss glaube ich war die Selbstevaluierung online. Wir bewerteten uns selbst und begründeten warum wir zu so einer Bewertung gekommen sind. Ich bewertete mich ehrlich, kritisch und betonte was ich meiner Meinung nach besonders gut gemacht habe und warum. [{eLearning>Evaluation}](#) Ich glaube wir haben dann noch die Teamprojekte präsentiert unter Verwendung von Moderationselementen. Ich bin mir aber nicht mehr ganz sicher, ob auch eine schriftliche Ausarbeitung des Projektes erforderlich war, ich vermute schon. [{Gestaltung>Raum}](#) [{Auswirkungen>LernerfahrungDurchKommunikation}](#) Was ich noch weiß und mir aufgefallen ist, war das wir in dieser Lehrveranstaltung

das erste Mal im Kreis gegessen sind (lacht) und das war auch sehr förderlich, weil man einfach jeden gesehen hat in dem Raum. {Auswirkungen>LernerfahrungDurchKommunikation}{Gestaltung>Raum}

I: Okay. Welche eLearning-Aktivitäten wurden als stützend oder unterstützend für deine persönliche Lernerfahrung wahrgenommen?

S: {eLearning>StuetzungEigenerLernerfahrung}Für meine persönliche Lernerfahrung hat es mir gebracht, dass ich erstens die Informationen alle gesammelt an einem Fleck hatte und sehr viele Ressourcen, die über die Lehrveranstaltungsthemen ergänzend waren dort finden konnte. Es war möglich, wenn man Interesse gehabt hat, mehr zu erfahren und diese Informationen von überall und jederzeit abzurufen. Auch diese interaktiven Austauschmöglichkeiten mit den TeilnehmerInnen über die Plattform, z.B. mittels Forum, oder Reaktionsblätter, habe ich sehr sinnvoll gefunden und finde es noch immer sehr sinnvoll. Gemeinsam konnten wir an unseren Projekten und Aufgaben arbeiten und zwar über ein Wiki, das machte einfach Spaß, viel mehr Spaß als Wordversionen durch die Gegend zu schicken und dann zu merken, dass man eine ältere Version überarbeitet hat...ja auch die Kontaktdaten von anderen Teilnehmern zu haben war ganz hilfreich. {eLearning>StuetzungEigenerLernerfahrung}

I: Welche eLearning-Aktivitäten haben dir besonders gut gefallen?

S: {eLearning>LernenDurchPersoenlicheReflexion}Die Reaktionsblätter, nicht nur dass man sie online verfassen hat können, sondern dass sie auch aufgegriffen wurden in der Präsenzeinheit und besprochen wurden. {eLearning>LernenDurchPersoenlicheReflexion}{eLearning>StuetzungEigenerLernerfahrung}Ja und gefallen hat mir auch, dass wir die Möglichkeit hatten über ein Wiki gemeinsam zu arbeiten, das hat Spaß gemacht. {eLearning>StuetzungEigenerLernerfahrung}

I: Und welche eLearning-Komponenten waren für deine Orientierung

im Seminar wichtig?

S: {eLearning>Orientierung}Die Infoseite mit allen Lernzielen, mit den Zeiten wann die Lehrveranstaltung stattfindet, wo sie stattfindet, wenn Änderungen vorgenommen wurden, wie z.B. wenn sich der Raum geändert hat. Ich bin mir nicht sicher ob wir die Abgaben von den anderen Teams evaluiert haben, das weiß ich nicht mehr, aber wenn das in den Kurs war, dann war das auch sehr, sehr nützlich und interessant für mich. Ich konnte sehen, was andere Teams geleistet haben und wie sie bestimmte Aspekte umgesetzt haben. Die Beurteilung eines anderen Teams war für mich ein große Verantwortung. Andererseits konnte ich auch nachlesen, wie andere unsere Ausarbeitung wahrgenommen haben und beurteilt haben, das gab auch eine gewisse Orientierung. {eLearning>Orientierung}Passt das zur Frage?

I: Ja die Frage war, welche haben dir besonders gut gefallen? Ah nein, welche warn für deine Orientierung?

S: Die Orientierung. {eLearning>Orientierung}Ja also das war die Infoseite und die Literaturseite, bzw. die Ressourcenseite sowie die Peer-Reviews wenn diese Bestandteil der LV waren. {eLearning>Orientierung}

I: Okay. Und welche Aktivitäten waren unterstützend?

S: {eLearning>FeedbackUndEntwicklung}Das Forum, weil dort die Fragen der TeilnehmerInnen beantwortet wurden. Die Reaktionsblätter zeigten in Summe wie die Stimmung der Gruppe während und nach der LV Einheit war. {eLearning>FeedbackUndEntwicklung}

I: Welche Aktivitäten waren förderlich oder unterstützend für den Gruppenprozess in der Gruppe?

S: Online?

I: Generell über die Lehrveranstaltung hinweg.

S: {Gestaltung>BedingungenNichtDirektiveGruppenprozesse}Für

den Gruppenprozess war die die Vorstellung der KursteilnehmerInnen, die Erhebung der Erwartungen an den Kurs, das gemeinsame Sitzen in einem Kreis, die Besprechungen und Diskussionen, das Verfassen und die Besprechung der Reaktionsblätter, das Arbeiten in kleine Teams während der Lehrveranstaltung, das Aufgaben lösen zu Hause im Team und der Austausch in der gesamten Gruppe förderlich...

I: Der Austausch in der gesamten Gruppe ist der auch online gewesen oder meinst du damit den Präsenzaustausch?

S: Ich meine damit den präsenten Austausch in der Gruppe. Online waren wir auch als eine Gruppe, auf ein bestimmte Art und Weise. .
{Gestaltungs>BedingungenNichtDirektiveGruppenprozesse}

I: Welche online-Komponenten wurden dann für so einen Austausch in der Gruppe eingesetzt?

S: {eLearning>Gruppenprozesse} Die gesamte Gruppe hatte die online Umgebung zur Verfügung. Der online Austausch in der Gruppe machte sich sichtbar z.B. in den Teambereichen, oder im Forum. Fragen konnten online z.B. gestellt und beantwortet werden, Unklarheiten online behoben und Abgabe bearbeitet, hochgeladen und reflektiert werden.{eLearning>Gruppenprozesse}

I: Okay. Welche eLearning-Aktivitäten hast du vermisst?

S: Das ist jetzt eine schwierige Frage, das wäre gut gewesen gleich nach der Lehrveranstaltung diese Frage zu stellen. Im Nachhinein glaube ich, dass ich zu dem Zeitpunkt der LV keine eLearning Aktivität vermisst habe. {eLearning>VertiefungDurchelLearning}Was vielleicht ergänzt werden hätten können, ich bin mir auch nicht sicher ob wir nicht eh die Möglichkeit hatten, so was wie ein E-Portfolio zu führen, in das man als Lernender über den eigenen Lernprozess reflektieren kann. {/

eLearning>VertiefungDurchelLearning}
{eLearning>Qualifikationskriterien}Wenn wir etwas in der LV vermisst hätten, und es gesagt bzw. in das Reaktionsblatt

geschrieben hätten, bin ich mir sicher, wir hätten es bald zur Verfügung gestellt bekommen. Also so flexibel war die Lehrveranstaltung und die Fazilitatorin.{/eLearning>Qualifikationskriterien}

I: Welche eLearning-Aktivitäten würdest du generell förderlich finden für ein derartiges Lernen? Also kannst du dir vorstellen Voice over IP-Techniken einzusetzen, Chat-Rooms, oder sind eher Foren und Wikis deiner Meinung nach für ein so ein ganzheitliches Lernen förderlich?

S: {eLearning>Qualifikationskriterien}Ich glaube es ist wichtig verschiedene Tools zur Verfügung zu stellen um unterschiedliche Lernprozesse zu unterstützen. Den Lernenden sollte die Wahl überlassen werden, zu welchen Tools oder Arten des Lernen sie eher tendieren. Ich würde nicht von vorne herein bestimmen, was den Lernenden zur Verfügung gestellt wird, sondern denke dass sie in die Entscheidung mit einbezogen werden sollten. Ich meine, dass die Online-Umgebung etwas ist das an Bedürfnisse angepasst werden kann und soll. Es gibt so viele Web 2.0 Tools die man einsetzen kann, es gibt verschiedenste Austauschmöglichkeiten die man anbieten kann und da ist die Meinung der Studierenden gefragt, wie sie kommunizieren, welche Tools sie als absolut notwendig in ihrem Lernprozess empfinden, welche tools sie eher nicht im universitären Kontext eingebunden sehen möchten, weil diese Web 2.0 Tools eher für private Zwecke verwendet werden, welche Aktivitäten sie sich im Kontext der Uni, im Kontext der Lehrveranstaltung, erwarten, etc.{eLearning>Qualifikationskriterien}

I: Also für dich ist primär wichtig, dass Lernaktivitäten die online sind, sehr flexibel gehalten werden in einer Lehrveranstaltung wenn ich das so richtig verstanden habe. Und was ich jetzt noch fragen würde, was wäre dann dein minimales Setup, weil zum Beispiel die Reaktionsblätter sind ja auch eine Online-Aktivität und wenn die nicht da sind, hätte man nicht die Möglichkeit darauf...

S: Nun ja, die online Aktivitäten sind Bestandteil des Kurskonzeptes

und dabei spielen Lehr-/Lernziele eine wichtige Rolle.

{eLearning>Qualifikationskriterien}Die Online-Plattform soll das Kursdesign, den Lernprozess und die Lehr-/Lernziele unterstützen. Dabei ist zu überlegen, was mit bestimmten Aktivitäten erreicht werden soll, egal ob diese nun präsent oder online durchgeführt werden. Eine Minimalanforderung bzw. ein minimales Setup für eine online Plattform ist damit sehr schwierig allgemein zu formulieren. Ich denke, die online Plattform sollte an jeden einzelnen Kurs anpassbar sein. Online Aktivitäten müssen im Kursdesign gut eingebunden sein.{/eLearning>Qualifikationskriterien}

{eLearning>Qualifikationskriterien}Wenn ich mich als Lehrende entscheide eine Online-Plattform einzusetzen, dann soll die Plattform so in das Kursdesign integriert sein, dass diese eine unterstützende und sinnvolle Unterstützung bietet.{/eLearning>Qualifikationskriterien}

{eLearning>Qualifikationskriterien}I: Also wenn ich das noch einmal zusammenfassen darf, für dich ist sehr wichtig, egal ob jetzt präsent oder online, dass man ein zielorientiertes Kursdesign hat bei dem Lernziele quasi die Vorlagen sind nachdem man einen Kurs ausrichtet und dann auch designed und anhand dieses Designs und verflochten mit diesen Lernzielen können nachher Online-Aktivitäten unterstützend wirken (S: Ja) und sie müssen auf jeden Fall eingebunden sein in dieses Design damit sie sinnvoll, damit sie auch Sinn ergeben.

S: Ja.{/eLearning>Qualifikationskriterien}

I: Welche eLearning-Praktiken findest du geeignet um selbstbestimmtes Lernen zu fördern?

S: eLearning-Praktiken? Kannst du mir da ein Beispiel geben für eine eLearning-Praktik?

I: Zum Beispiel, dass man in einem, gemeinsam in einem Wiki ein selbstgewähltes Thema ausarbeitet (S: Das wäre zum Beispiel..) das wäre eine eLearning-Praktik.

S: Okay. Das wäre zum Beispiel gleich ein Punkt, eben {eLearning>SelbstbestimmtesLernen}ein selbstgewähltes Thema auszuarbeiten, kann mit Wiki sein, man kann auch versuchen, sowas wie ein kleines Wikipedia für den Kurs ausarbeiten zu lassen. Ja da gibt es verschiedenste Möglichkeiten die Spaß machen und gleichzeitig auch das Lernen fördern, also was wäre da noch....z.B. moderierte Chats zu aktuellen Fragestellungen, in dem die TeilnehmerInnen unterschiedliche Rollen einnehmen und zu einem Thema diskutieren, oder das gemeinsame Erstellen eines Skriptums im Wiki, das Studierenden hilft als Prüfungsvorbereitung, etc.{/eLearning>SelbstbestimmtesLernen}

I: Das ist was das dir Spaß macht zum Beispiel, diese Aktivitäten die du jetzt genannt hast?

S:{eLearning>SelbstbestimmtesLernen} Ja. Reaktionsblätter sind ein weiteres Beispiel für eine eLearning oder besser gesagt blended learning Praktik. {/eLearning>SelbstbestimmtesLernen}

I: Welche eLearning-Praktiken findest du geeignet um selbstbestimmtes Lernen zu fördern?

S: Selbstbestimmtes Lernen... Ich glaube, dass waren eh viele Beispiele die ich jetzt gesagt habe, fällt mir noch was ein....na klar...{eLearning>SelbstbestimmtesLernen}Reflektionen, zu Fragen zum eigenen Lernprozess, wie z.B. wo befinde ich mich gerade in diesem Themengebiet - fühle ich mich als Beginner oder Profi, was habe ich alles gelernt, was war einfach für mich, was bereitete mir Kopferbrechen und warum. E-Portfolio, oder Lerntagebücher wie man sie auch nennt, bieten die Möglichkeit über den Kurs und den eigenen Lernfortschritt zu reflektieren. Dafür können Blogs eingesetzt werden. Blogs können auch außerhalb des universitären Kontextes genutzt werden um mit Interessenten aus der ganzen Welt in Verbindung zu treten, Kontakte zu schmieden und Meinungen auszutauschen.{/eLearning>SelbstbestimmtesLernen} {eLearning>VertiefungDurcheLearning}Die Möglichkeiten eines ePortfolios als Blog finde ich gut. ePortfolios können zukünftig eine

lebensbegleitendes-Lernen-Perspektive einnehmen die über die Grenzen der Uni hinaus geht. {/eLearning>VertiefungDurchelLearning}

I: Und welche eLearning-Aktivitäten, oder Praktiken findest du nicht passend für ein Lernkonzept dass auf einen personenzentrierten Ansatz ausgerichtet ist?

S: Was finde ich eher nicht geeignet....diese Frage ist sehr schwierig zu beantworten. {eLearning>Qualifikationskriterien} Web 2.0 finde ich eigentlich sehr passend für den PCA basiertes Lernkonzept, da es verschiedenste Möglichkeiten bietet, Flexibilität durch die verschiedensten Funktionen und Rollen die eingenommen werden können, z.B. aktiver oder passiver Nutzer, etc. {/eLearning>Qualifikationskriterien}

Eine eLearning-Aktivität die unpassend für den personenzentrierten Ansatz erscheint, fällt mir spontan nicht wirklich ein. Ich glaube es kommt auf die Rahmenbedingungen an, in der eine eLearning Aktivität stattfindet, z.B. ist es eine direktiv angeleitete Aktivität die ich tun muss ohne Freiheiten und Flexibilität, die im Detail vorgeschrieben ist wie wann wo von wem zu tun ist oder ist es eine Aktivität die in einem selbstbestimmten Rahmen stattfindet, eine Aktivität ich mir z.B. selber ausgewählt habe, die für mich stimmig ist, dessen Inhalt für mich interessant und wichtig ist, mich weiter bringt, ein wichtiger Teil ist der mir hilft ein größeres Thema zu verstehen. {eLearning>Qualifikationskriterien} Denkst du da an etwas Bestimmtes...

{eLearning>Qualifikationskriterien}: Also wenn ich das richtig verstanden habe, was du gesagt hast, dann war deine Überlegung mehr dahingehend, dass du sagst, dass im Prinzip nicht die eLearning-Aktivität dafür ausschlaggebend ist, ob es für einen personenzentrierten Ansatz geeignet ist, sondern es ist viel eher das, wie sie eingebettet ist in dieses Kursdesign, in diesem Kurs, habe ich das so richtig verstanden.

S: Ja. {eLearning>Qualifikationskriterien}

I: Also das ist eher für dich der grundlegende Faktor.

S: Gibst es deiner Meinung nach eine konkrete eLearning Aktivität, die nicht personenzentriert ist?

I: Gibt es eine die personenzentriert ist?

S: Gute Gegenfrage. {eLearning>Qualifikationskriterien} Ich glaube es stellt sich eher die Frage wie man mit einer Aktivität umgeht bzw. einbettet in einem bestimmten Kontext mit bestimmten Rahmenbedingungen. {eLearning>Qualifikationskriterien}

I: Jetzt würde ich dich gern ein bisschen was fragen über Evaluationen und wie das in diesem Kurs gehandhabt wurde. Und da wollte ich dich fragen wie sich die Seminarnote ergeben hat.

S: Also das ist schon sehr lange her, aber ich bin fast sicher, dass es eine Selbstevaluierung gegeben hat, ob es eine Peer-Evaluierung gegeben hat, das weiß ich nicht mehr, könnte sein, schwierig zu sagen weil ich mehrere Kurse bei der Renate gemacht habe, ich weiß es nicht. Ja und die Abgabe von dem Teamprojekt, glaube ich, und die Präsentation.

I: Also die Präsentation, die Abgabe von eurem Teamprojekt und eine Selbstevaluation?

S: Ich glaube, ja. Es ist schon etwas länger her, wie gesagt.

I: Okey. Wie wurde dieser Bewertungsmodus von dir wahrgenommen oder empfunden?

S: {Gestaltung>EntwicklungsfoerderndeEvaluation} Ich finde das immer gut wenn die Beurteilung nicht nur auf einer Leistung basiert. {Gestaltung>EntwicklungsfoerderndeEvaluation} Ich finde es auch sinnvoll Rückmeldung zu erhalten, bevor man die finale Version abgibt. So kann man das Feedback berücksichtigen um besser zu werden.

I: Welche Erfahrungen konnten etwa durch schriftliche persönliche Reflexionen oder die Möglichkeit zu offenem Feedback etwa über

Diskussionsforen von dir gemacht werden? Also wie hast du das aufgenommen? Du bist ein paar Mal schon darauf eingegangen, dass du diese Reaktionsblätter sehr förderlich gefunden hast.

S: Ich habe die Reaktionsblätter sehr gut gefunden, weil, was war noch einmal die Frage?

I: Welche Erfahrungen konnten durch schriftliche persönliche Reflexionen oder offenes Feedback eben zum Beispiel in Diskussionsforen gemacht werden?

S: **{eLearning>LernenDurchPersoenlicheReflexion}** Meine Erfahrung mit den Reaktionsblättern war, dass sie sehr geholfen haben auf die Gruppe einzugehen, die Sichtweisen, Wahrnehmungen und Erwartungen eines jeden einzelnen Teilnehmers transparent gemacht haben. Das Forum hat geholfen, allgemeine, organisatorische Fragen zu stellen und zu beantworten. **{eLearning>LernenDurchPersoenlicheReflexion}**

I: Welche Formen von Evaluation findest du persönlich förderlich? Also Peer-Evaluation, Tutor-Evaluation oder Selbstevaluation? Und soll diese Evaluation eher bezogen sein auf so Ausarbeitungen im Wikis, auf Referate oder zum Beispiel auch auf Weblogs wo deine eigenen Gedanken drinnen sind?

S: **{eLearning>FeedbackUndEntwicklung}** Also eine Evaluierung von Weblogs wo eigene Gedanken drinnen sind, würde ich eher nicht so toll finden, eher mehr die Möglichkeit Kommentare zu schreiben bzw. Feedback zu geben und das so konstruktiv wie möglich, weil ein ePortfolio oder Lerntagebuch etwas persönlicher ist. **{eLearning>FeedbackUndEntwicklung}**

{Gestaltung>EntwicklungsfoerderndeEvaluation} Es sollte in Erwägung gezogen werden, regelmäßig Feedback zu geben, nicht nur am Schluss des Semesters, sondern während dem Semester weil das eben auf das weitere Lernen und den weiteren Lernprozess Einfluss nimmt. **{Gestaltung>EntwicklungsfoerderndeEvaluation}**
{Gestaltung>EntwicklungsfoerderndeEvaluation}
Selbstevaluierungen finde ich sehr gut. Sie bieten die Möglichkeit

eigene Leistungen zu reflektieren - was habe ich tatsächlich gemacht, was hat mir das gebracht, wie schätze ich mich selber ein in der Erfüllung meiner Lernzielen und den Lernzielen des Kurses. Peer-Evaluierungen finde ich auch sehr förderlich, weil man durch seine KollegInnen weitere Sichtweisen erfährt, Leistungen und Lösungen untereinander vergleichen kann, etc. **{Gestaltung>EntwicklungsfoerderndeEvaluation}**

{Gestaltung>EntwicklungsfoerderndeEvaluation}

I: Okey. Und welche Formen von Evaluation bevorzugst du für deine Leistungsbewertung? Also sowas wie Selbstevaluation, Peer-Evaluation einer Prüfung oder eine Kombination?

S: **{Gestaltung>Leistungsbeurteilung}** Ich bevorzuge einen sinnvollen Mix aus verschiedenen Leistungsüberprüfungen. **{Gestaltung>Leistungsbeurteilung}**

I: Und wie ist für dich da die Kombination, also ist für dich zum Beispiel so eine Beurteilung durch einen, durch eine Lehrperson sehr wichtig, oder würdest du das gleichwertig finden mit einer Selbstevaluation zum Beispiel, oder mit einer Peer-Evaluation?

S: **{Gestaltung>EntwicklungsfoerderndeEvaluation}** Ich denke ist es ist sehr wichtig, dass es bestimmte Kriterien gibt die als Messstab dienen und dessen Grad der Erreichung vom Lehrenden, vom Studierenden selbst und KollegInnen vertrauensvoll und verantwortungsvoll überprüft werden. Der Studierende selbst weiß was er getan hat um ein Lehr-/Lernziel zu erreichen, KollegInnen können die Leistung mit ihrer eigenen Leistung vergleichen und beurteilen, der oder die Lehrende sollte einen Überblick über die gesamten erbrachten Leistungen des Studierenden haben. **{Gestaltung>EntwicklungsfoerderndeEvaluation}**

{Gestaltung>EntwicklungsfoerderndeEvaluation} Der oder die Lehrende ist auf jeden Fall ein wichtiger Akteur, der festsetzt, was wirklich notwendig ist zu können und zu welchem Grad. Der Lehrende agiert als Experte, als diejenige Person die in diesem Bereich sogar forscht und sehr viel Wissen aus dem Thema mitbringt, internationale Sichtweisen kennt, den Aufbau und die

Inhalte des Curriculums kennt. {/

Gestaltung>EntwicklungsfoerderndeEvaluation}

I: Und für deine Leistungsbeurteilung wäre eine, wären alle diese drei Punkte gleichwertig für deine Leistungsbeurteilung in Ordnung, oder hättest du lieber, dass zum Beispiel, die Meinung, das der Lehrperson, die doch erfahren ist sage ich jetzt einmal, also von dem was du vorher gesagt hast, zählt die, sage ich jetzt einmal, mehr für dich, oder ist es so das zum Beispiel deine Selbstevaluation, weil du ja weißt wie viel du jetzt gemacht hast in einem Kurs, oder wie viel Aufwand du rein gesteckt hast für deine Verhältnisse, ob das auch ähnlich wertig ist oder nicht? Oder in welchem Verhältnis dieser Komponenten sind für dich, oder optimal wären für dich?

S: Diese Frage ist auch sehr schwierig ganz spontan zu beantworten. {Gestaltung>Leistungsbeurteilung} Ich denke dass es sinnvoll ist die Evaluierung des Lehrenden, des Studierenden und der Peers zu vergleichen und sollte es gravierende Unterschiede geben, so könnten diese zwischen den Beteiligten besprochen werden. {/Gestaltung>Leistungsbeurteilung}

{Gestaltung>Leistungsbeurteilung} Die Leistung des Studierenden könnte auch in einem so genannten „Lernvertrag“ zwischen Lehrenden und Studierenden festgehalten werden. Solch ein Lernvertrag beinhaltet zum Beispiel was zu erfüllen ist und zu welchen Grad es zu erfüllen ist um eine bestimmte Note zu erhalten. In so einem Fall sind wohl die Bewertungen des Lehrenden und des Studierenden am bedeutendsten, die Peer Evaluierungen könnten unterstützend hinzugezogen werden. {/Gestaltung>Leistungsbeurteilung}

I: Okay. Wie hast du das Zusammenwirken von eLearning einerseits und Präsenzeinheiten andererseits empfunden im diesen Sinne?

S: {Gestaltung>RightBlend} Der Blend zwischen online und präsent Aktivitäten war meiner Meinung nach gut abgestimmt. Die Online-

Phase war in das Kursdesign passend integriert. Die Reaktionsblätter wurden online verfasst und in den Präsenzeinheiten noch mal angesprochen. Das heißt, es war ersichtlich, dass zwischen online und präsent Phasen eine Verbindung besteht und dass das übergreifend ist und überleitend ist und das war sehr stimmig. Auch die Teamabgaben waren ein blend aus online und präsent Aktivitäten {/Gestaltung>RightBlend}

I: Wie könnte für dich diese Art von Lernen, wie du sie in diesem Seminar erfahren konntest, noch intensiviert werden? Also welche, und welche Elemente von dieser, bei so einer Intensivierung oder so einer Vertiefung des Lernens wären dann online umsetzbar? Also du hast glaube ich vorher eh schon darüber gesprochen, weil du gesagt hast, du hast diesen lebenslangen Lernaspekt eingebracht und hast gemeint dass man in solchen Lehrveranstaltungen zum Beispiel Dinge implementieren oder einsetzen, die dann durchaus auch im zukünftigen Leben dann verwendet werden, wie zum Beispiel dass man Weblogs führt und nicht nur in einer Lernplattform, sondern eben auch der Welt diesen Weblog anbieten zum Lesen und sich mit anderen Experten auszutauschen. Also das sehe ich zum Beispiel als so eine Art wie man Lernen intensivieren könnte. Und ich wollte dich fragen, ob du da für dich noch andere Möglichkeiten kennst?

S: Mal nachdenken, aber so spontan fällt mir nicht gleich was ein... da müsste ich noch ein bisschen länger darüber nachdenken... wie man das intensivieren könnte...ja ich würde gerne die Frage auslassen, vielleicht können wir sie nachher noch einmal durchgehen.

I: Wie umfangreich würdest du einen personenzentrierten Kurs, also so einen Kommunikationskurs, online einrichten? Also welche Elemente, welche eLearning-Elemente, welche Online-Elemente findest du für so einen Kurs besonders geeignet und warum? Also wir haben das eh schon vorher auch schon einigermaßen besprochen.

offen gestaltet sind?

S: Blocktermine.

I: Okay. Und wie lange, so zeitmäßig die Präsenzeinheiten?

S: Naja, also ca. so wie es war, das war eigentlich eh ganz ok. Ich glaube das waren {Gestaltung>Zeit} ca. 3 bis 4 Stunden pro Einheit oder so. Mit Pausen dazwischen. {/Gestaltung>Zeit} Aber allzu lange würde ich es dann auch nicht machen, also über einen halben Tag 5 bis 6 Stunden würde ich dann wieder zu viel finden, man muss auch berücksichtigen es sind Studierende, die andere

Lehrveranstaltungen im Semester auch haben. Abgesehen davon irgendwann einmal schwindet die Konzentration und man ist erschöpft und ich glaube {Gestaltung>Zeit} wenn die Präsenzeinheiten in einem Kontext, in einem Rahmen von 3 bis 4 Stunden mit eine paar Pausen drinnen stattfinden, dann ist das glaube ich ganz sinnvoll. {/Gestaltung>Zeit}

I: Okay. Und jetzt möchte ich dich ein bisschen was fragen zu einem universitären Klima und Lehrerinnenausbildung. Und da wollte ich dich fragen, welche Aspekte einer solchen Lernerfahrung, wie du sie in diesem, in einem solchen Seminar erleben konntest, sind für die Lehrerinnenausbildung empfehlenswert? Also ich habe da zum Beispiel gedacht an sowas wie diesen Selbstbestimmungsaspekt oder die Auseinandersetzen mit dem eigenen Erleben oder der Kontakt mit den anderen und der Gruppe.

S: Also welche konkreten Elemente für die Lehrerinnenausbildung (I: empfehlenswert) empfehlenswert..

I: Deiner Meinung nach.

S: {Gestaltung>FoerderlicheAspekteFuerLehrerausbildung} Meiner Meinung nach ist es für zukünftige Lehrende interessant, einen solchen Kurs einmal selbst als Lernender zu erleben, die Atmosphäre und den Fazilitator zu erleben, Feedback zu erhalten, beurteilt zu werden, etc. {/

Gestaltung>FoerderlicheAspekteFuerLehrerausbildung}

S: {eLearning>Qualifikationskriterien} Ich glaube das wichtigste für einen Kurs basierend auf den PCA ist ein stimmiges Kursdesign und dessen Implementierung. Studierenden sollten aktiv in den Kurs miteingezogen werden, z.B. durch die Erhebung ihrer Erwartungen an den Kurs, an die Lernplattform, etc. {/eLearning>Qualifikationskriterien}

I: Und welche eLearning-Elemente könnten absolut nicht auf so einer Web-Plattform verwirklicht werden bei einem personenzentrierten Kurs?

S: Da wüsste ich nicht was nicht personenzentrierte eLearning-Elemente sind, wie gesagt {eLearning>Qualifikationskriterien} es kommt denke ich immer darauf an wie man sie einsetzt, in welchem Kontext man sie einbettet und was so die Bedingungen sind und so weiter. Man kann aus ein und demselben Aktivität ganz verschiedene Zwecke in verschiedenen Kontexten fokussieren, also kommt es drauf an, wie die Aktivität eingebettet und umgesetzt wird. {/eLearning>Qualifikationskriterien}

I: Und wie viele Präsenzeinheiten würdest du vorschlagen und sollen das eher Blocktermine sein oder reguläre wöchentliche Treffen mit dazwischen eLearning-Phasen oder irgendwie ganz anders?

S: {Gestaltung>Zeit} Ich finde die Präsenzphasen sollten geblockt sein, einfach damit man gemeinsam mehr Zeit zusammen bringt und diese für einen konstruktiven Austausch nutzt. Online Phasen könnten genutzt werden um sich z.B. vorzubereiten, Literatur zu lesen, Folien durchzulesen. Dafür können sich Lernende die Zeit die sie brauchen selber einplanen. Die Präsenzzeiten können genutzt werden um zu wiederholen, reflektieren und neues Wissen gemeinsam zu generieren. {/Gestaltung>Zeit}

I: Und wie würdest du, würdest du da regelmäßige Treffen dieser Gruppen eher gut finden oder eher so Blocktermine? Also würdest du eher sagen sehr offene, also im Kreis sitzende Gruppen die sehr

{Gestaltung>FoerderlicheAspekteFuerLehrerausbildung}So können zukünftige Lehrende selber reflektieren, wie so ein Kurs auf sie wirkt, wie sie bestimmte Elemente wahrnehmen, sich selbst in der Rolle des Lehrenden zu reflektieren, also auf Fragen einzugehen wie was für ein Typ von Lehrender bin ich, wie möchte ich sein, was traue ich mir zu was noch nicht so.://{

Gestaltung>FoerderlicheAspekteFuerLehrerausbildung}

I: Welche Themenkreise wären deiner Meinung nach in einem personenzentrierten Seminar zur Lehrerinnenausbildung unbedingt anzusprechen? Also zum Beispiel sowas wie Didaktik, sage ich jetzt mal, personenzentrierte Didaktik, oder eher so wirklich eher so Kommunikationsaspekte oder sowas wie zum Beispiel Konfliktbewältigung oder Konfliktlösung, oder was wären für dich Themenkreise, die deiner Meinung nach unbedingt in einem Kurs, der personenzentriert ist und Lehrerinnenausbildung bezogen ist, besprochen gehören?

S: Also ich glaube, es ist ganz

{Gestaltung>ThemengebieteLehrerInnenausbildung}wichtig zu vermitteln was der personenzentrierte Ansatz überhaupt ist, welche Grundeinstellungen sind dahinter und dann auch zu zeigen, wie sieht das ganze dann im Lehrkontext aus. Dazu gibt es Lehr-/Lernszenarien die besonders geeignet sind und diese beinhalten z.B. Reflektionen, Teamarbeiten, etc. Lehr-/Lernszenarien sollten von zukünftigen Lehrenden reflektiert werden, analysiert und besprochen werden. Besprochen und geübt sollte auch die Rolle des Fazilitators um eine PCA gerechte Atmosphäre im Hörsaal schaffen zu können.://{Gestaltung>ThemengebieteLehrerInnenausbildung}

I: Also für dich wäre also wichtig herauszufinden wie man selbst quasi umgehen könnte um dieses, so ein Klima in einem Kurs oder in einer Schulsituation zu schaffen. Haben ich das so richtig verstanden oder?

S: Ja {Gestaltung>ThemengebieteLehrerInnenausbildung} Lehrende sollten die Möglichkeit bekommen, über sich selbst zu reflektieren

und Feedback zu bekommen, wie sie auf Lernende wirken, ob ihre Absichten mit ihren Handlungen stimmig sind, wie sie als Lehrende sein möchten, etc. Und sie sollten ein Repertoire an Szenarien kennen, die sie einsetzen können.://{

Gestaltung>ThemengebieteLehrerInnenausbildung}

I: Also wie ist die eigene Rolle in der Situation und wie, wie sind diese Szenarien und wie kann man sich in diesen Szenarien bewegen.

S: Ja, also {Gestaltung>ThemengebieteLehrerInnenausbildung} welche Szenarien gibt es, worauf zielen sie ab, wie kann ich sie nutzen und wie setze ich sie am besten und passendsten um. Es ist ja der Lehrende der die Rolle des Fazilitators einnimmt und eine gewisse Haltung einnimmt und eine gewisse Umgangsform mit den Lernenden pflegt. Zuerst ist es nützlich zu wissen, welche Möglichkeiten möchte und dann ist es hilfreich zu wissen, welche Möglichkeiten ich in der Lehre habe um z.B. einen personenzentrierten Kurs abzuhalten. Dazu gibt es verschiedene Szenarien, verbunden mit verschiedenen Leistungsbeurteilungen, mit verschiedenen Einbettungen der eLearning-Plattform und so weiter.://{

Gestaltung>ThemengebieteLehrerInnenausbildung}

I: Okay. Wie hoch soll die Integration praktischer Elemente in so einem Kurs sein? Also zum Beispiel kannst du dir vorstellen Schulen zu besuchen, oder Lehrerinnen einzuladen und in einer Gruppe mit den Studierenden gemeinsam zu reden überhaupt einen Fazilitator, der in der Schule tätig ist, in eine Gruppe...

S: {Gestaltung>TheoriePraxis} Ja toll. Würde ich ganz spitze finden. Mit erfahrenen Personen sich auszutauschen, Möglichkeiten im Schulkontext mit Experten zu erleben, die Fazilitatoren sind, also die das wirklich sehr gut können und sehr gut machen. Ich glaube diesen Erfahrungsaspekt für zukünftige Lehrende würde ich sehr wichtig finden. Ich würde es wollen als zukünftige Lehrende zu erfahren, wie ein Kurs basierend auf dem PCA aussehen könnte (wie ich es bereits erfahren habe), zu erleben wie ich mich in so

einem Kurs fühle und darüber zu reflektieren, also was habe ich gut gefunden, wo sind die Grenzen, wo sind noch Potentiale. [Gestaltung>TheoriePraxis](#)

I: Wie umfangreich sollten eLearning-Konzepte für eine personenzentrierte LehrerInnenausbildung eingesetzt werden?

S: [Gestaltung>ThemengebieteLehrerInnenausbildung](#)eLearning, ich glaube eLearning-Szenarien sind sehr wichtig und sollte en in LehrerInnenausbildungen unbedingt eingebettet werden. Letztendlich sind es ja die zukünftigen Lehrenden, die eLearning Szenarien auch in ihrer eigenen Lehre einsetzen werden, sollten. In den Unterstufen glaube ich wird Moodle verwendet und da sehe ich die Möglichkeit zukünftige Lehrende bereits in der Lehrendenausbildung mit dieser Lernplattform vertraut zu machen. So können sie erleben wie es ist als Lernender eine Lernplattform zu verwenden und dann auch Lehr-/Lernaktivitäten online zu unterstützen. [Gestaltung>ThemengebieteLehrerInnenausbildung](#)

I: Also für dich ist das wichtig dass eben auch, weil eben das zukünftige Leben oder der zukünftige Beruf damit stark in Verbindung steht oder weil man das brauchen kann dort, deswegen sollte man es gleich auch erfahren in so einem Kurs.

S: Genau.

I: Und jetzt würde ich dich noch abschließend was fragen zum Informatikunterricht. Und zwar bzw. du kannst es auch umlegen auf deine Tätigkeit, wirst du deine zukünftige, in deiner zukünftigen Unterrichtspraxis eLearning-Elemente einsetzen? Und in welchen Bereichen? Bei dir ist es halt in der Lehre.

S: [Gestaltung>eLearningImSchulischenKontext](#)Ja, ich habe eLearning Elemente in meinem Kurs eingesetzt und werde es auch zukünftig einsetzen. eLearning hilft Transparenz zu schaffen und die Informationen zugänglich zu machen, kann Kommunikation fördern und unterstützen. [Gestaltung>eLearningImSchulischenKontext](#)

I: Kannst du dir vorstellen in einer Unterrichtsstunde wie im

Informatikunterricht personenzentriert zu handeln? Etwa zum Beispiel fördern anstatt zu instruieren oder verständnisvoll strukturieren.

S:Ja. Also im Informatikunterricht personenzentriert zu handeln...zu handeln meinst du damit...

I: Zu leben danach oder..

S: Klar kann ich mir das vorstellen, ja. Ich denke, es ist wichtig Möglichkeiten zu schaffen, seine Persönlichkeit auszuleben, auch in einem Studium, weil man studiert etwas und was sein Leben lang dann begleitet. Man soll die Möglichkeit haben, sich zu verwirklichen in seinem Studium und auch das zu lernen was einem so richtig interessiert. Klar in einem Studium gibt es auch Teile die jetzt vielleicht von vorne herein nicht ganz so interessant wirken, aber ich glaube es ist wichtig dieses große Ganze, den Zusammenhang zu erkennen. Im Informatikunterricht gibt es so ganz viele Möglichkeiten wie man kreativ Studierende in den Kurs einbinden kann, Studierenden Möglichkeiten zu bieten kreativ zu sein und gleichzeitig bestimmte Informatikprinzipien zu erlernen, diese auszuprobieren, zu reflektieren, analysieren, Probleme zu erkennen, interdisziplinäre Aspekte zu entdecken, etc

I: Und du kannst es dir für dich auf jeden Fall vorstellen, dass du so agierst?

S: Ich versuche es und ja.

I: Okey. Gut, dann danke für das Gespräch.

S: Danke.

Interview L

Interviewleitfaden

Part A: Einflüsse von experientiellem Lernen auf Persönlichkeit (Selbstorganisation), Umgang mit anderen, Studienangelegenheiten, in

Bedacht des zukünftigen Lehrberufes

- Wie hast Du das Setting im Kommunikationsseminar erlebt? (Raum, Zeit, Strukturierung des Seminars, Begegnung mit anderen, eLearning,...)

{Gestaltung>Raum}Raum war ein bisschen ungemütlich. {Gestaltung>Raum}{Gestaltung>Zeit}Die zeitliche Strukturierung habe ich recht angenehm gefunden, kompakte Blöcke in angenehmen Abständen und nicht über das ganze Semester verstreut, dadurch war der Zusammenhang da, aber trotzdem kein Stress. {Gestaltung>Zeit} (die Seminarleiterin war aber manchmal bissig müde).

{eLearning>StuetzungEigenerLernerfahrung}eLearning war echt überraschend anwenderfreundlich und transparent. {eLearning>StuetzungEigenerLernerfahrung} {Gestaltung>RightBlend} Hab

zwar im Studium nicht viel Erfahrung mit eLearning gemacht, war aber das erste Mal, wo's nicht krampfhaft gewirkt hat sondern als sinnvolle Ergänzung {Gestaltung>RightBlend}. {Auswirkungen>LernerfahrungDurchKommunikation}Begegnung mit Kollegen war angenehm und interessant. {Auswirkungen>LernerfahrungDurchKommunikation}

- Was hat es dir persönlich gebracht? Welche Aspekte hast du als besonders persönlich bedeutsam empfunden?

{Auswirkungen>Kommunikationsverhalten}Das Dilemma wieviel

Authentizität eine Kommunikation braucht vs. verträgt. {Auswirkungen>Kommunikationsverhalten} {Auswirkungen>LernerfahrungDurchKommunikation}Die Definition von 'kongruenz', bzw. als Konsequenz die Definition von 'persönlichkeit'. {Auswirkungen>LernerfahrungDurchKommunikation} Der Text, der dazu bereitgestellt wurde war recht anspruchsvoll (hab ihn glaubich nicht wirklich verstanden).

- Welche Kommunikationsbereiche nimmst du jetzt bewusst wahr? kann ich nicht sagen.

- Welche Rahmenbedingungen müssen gegeben sein, damit sich deiner Meinung nach Selbstaktivität in einer Gruppe einstellt? (generell)

{Gestaltung>BedingungenNichtDirektiveGruppenprozesse} Rahmenbedingungen der LV oder Rahmenbedingungen der GruppenteilnehmerInnen? glaube zweites ist wichtiger. {Gestaltung>BedingungenNichtDirektiveGruppenprozesse}

- Wie wurde es von dir und von anderen empfunden, dass die Gruppe mitbestimmt hat?

{Auswirkungen>GemeinsamBestimmteLernaktivitäten}mir war nie ganz klar ob es bei der Mitbestimmung um die Veranschaulichung der Lehrinhalte (personenzentrierte Kommunikation) gegangen ist, oder um die Sache an sich. Dürfte anderen auch so gegangen sein. {Auswirkungen>GemeinsamBestimmteLernaktivitäten}

- Welche Bedingungen waren für dich ausschlaggebend, dass du dich eingebracht hast?

{Gestaltung>BedingungenFürEngagement}mein persönliches Lernziel, wegen dem ich das Seminar besucht habe. {Gestaltung>BedingungenFürEngagement}

- Würdest du Maßnahmen setzen, ein derartiges Klima anzubieten, wenn ja, welche?

{Auswirkungen>Zukunfts-tätigkeitImBildungsbereich}hängt glaub ich vieles von der chemie der gruppe ab.{/}

Auswirkungen>Zukunfts-tätigkeitImBildungsbereich}

{Gestaltung>BedingungenNichtDirektiveGruppenprozesse} kaffee und

schokolade helfen überraschend zuverlässig um die chemie zu starten. (...)

müsste man vielleicht genauer untersuchen, bzw. hat sicher schon jemand

gemacht. vielleicht lässt sich der effekt ja abstrahieren.{/}

Gestaltung>BedingungenNichtDirektiveGruppenprozesse}

Was genau meinst du mit Maßnahmen? äußere

Rahmenbedingungen oder LV

struktur? Meiner Erfahrung nach (als langjährige studierende) haben {Gestaltung>Zeit}

{Gestaltung>BedingungenNichtDirektiveGruppenprozesse}

Blockveranstaltungen{/Gestaltung>Zeit} mit wenigen teilnehmen und guten LV-LeiterInnen

immer so ein Klima.{/}

Gestaltung>BedingungenNichtDirektiveGruppenprozesse}

- Welche Relevanz für deine Zukunft kommt dem Kommunikationsseminars im Vergleich zu anderen Lehrveranstaltungen zu? Gleiche/ Geringere/ Höhere? Warum?

kann ich nicht sagen. hab wie ges. sehr lange studiert.

Part B: Zu Blended Learning

=> eLearning-Aktivitäten zur Stützung eines personenzentrierten akademischen Settings

- Welche Rolle spielen die eLearning-Komponenten im Seminar?

- Hatte das Seminar Einfluss auf deine Kontaktaufnahme mit anderen?

nein

- Wenn du bereit bist, etwas darüber zu erzählen, wäre sehr interessant

zu erfahren, ob >Ergebnisse im Seminar dazu beigetragen haben, in Beziehungen offener sein zu können?

nein, aber interessante frage...

- Welche Auswirkungen hatte diese Lernerfahrung im weiteren Verlauf

deines Studiums? >(im Umgang mit Studienkolleginnen->zB Zusammenarbeit

in Projekten, Auftreten bei >Referaten, Lernen für Prüfungen, Finden

„des eigenen Weges“, ...)

{Auswirkungen>Studium}war eine interessante ergänzung zum "eLearning/Tutoring" - EC. Einige

Inhalte des EC von einem anderen Blickwinkel zu betrachten war gut.{/Auswirkungen>Studium}

Ich habe das Ko.Seminar im Rahmen einer einsemestrigen ähm Überbrückung

zwischen zwei arbeitsverhältnissen besucht, daher sonst keine auswirkungen auf's studium.

- Was hat diese Erfahrung in Bedacht deiner zukünftigen Tätigkeit (etwa) als Lehrer/in >gebracht?

weiss nicht

{Gestaltung>RightBlend}mein Eindruck war, es wurde der beurteilungsrelevante Teil auf die Plattform abgeschoben (lesen und schreiben kann man auch zuhause), dadurch hat sich das Dilemma entschärft, wie man eine entspannte Atmosphäre schaffen kann und den Dingen ihren Lauf lassen, und trotzdem Beurteilungen vergeben. {/Gestaltung>RightBlend}

- Welche eLearning Aktivitäten wurden als unterstützend für die persönliche Lernerfahrung wahrgenommen?

{eLearning>StuetzungEigenerLernerfahrung}Reflexionen schreiben. Die Teamarbeit war aber auch sehr spannend. Sowohl vom menschlichen, als auch von der Dokumentenstruktur her. {/eLearning>StuetzungEigenerLernerfahrung}

- Welche haben dir persönlich besonders gut gefallen?

{eLearning>Orientierung}die Lernplattform als solche war gut strukturiert. {/eLearning>Orientierung}

- Welche waren wichtig für die eigene Orientierung im Seminar?

{eLearning>Orientierung}die Texte zum downloaden. {/eLearning>Orientierung}

- Welche Aktivitäten waren unterstützend für den Gruppenprozess?

hab den Gruppenprozess nicht ganz verstanden....

{Auswirkungen>LernerfahrungDurchKommunikation}glaube aber dass sich das meiste bei den Anwesenheits-aktivitäten getan hat. {/Auswirkungen>LernerfahrungDurchKommunikation}

- Welche Aktivitäten hast du vermisst?

hatte keine Erwartungshaltung.

- Welche eLearning-Aktivitäten würdest du generell förderlich finden für derartiges Lernen? (VoIP-Technologien, Chat-Rooms, Foren, Wikis, ...)

{eLearning>Qualifikationskriterien}ich glaub, generell eher welche, die sich schnell und zeitunabhängig abwickeln lassen. Sich täglich in Chats und Foren einloggen zu müssen um erfolgreich an der LV teilnehmen zu können ist unergonomisch. {/eLearning>Qualifikationskriterien}

- Welche eLearning-Praktiken findest du geeignet, um selbstbestimmtes Lernen zu fördern?

was ist selbstbestimmtes Lernen im LV-Kontext?

{eLearning>SelbstbestimmtesLernen}evtl. Recherche-Werkzeuge wie Wikipedia, Google und Literatursuchmaschinen. {/eLearning>SelbstbestimmtesLernen}

- Welche findest du nicht passend für ein Lernkonzept, das am personenzentrierten Ansatz orientiert ist?

{eLearning>Ungeeignet}aus Datensicherheitstechnischen Gründen sind glaub ich Foren und Weblogs ungeeignet, weil man ja nie weiß, wer das alles liest. Allzu offen wird man da nicht sein. {/eLearning>Ungeeignet}

=> Evaluationsmöglichkeiten und Selbstbestimmung

- Wie hat sich die Seminarnote ergeben?

weiß nicht, war mir auch nicht so wichtig, s.o.

- (Selbstevaluation, Peer-eval., Prüfung, Kombination mehrerer Formen)
- {Gestaltung>Leistungsbeurteilung} bei selbst- und peer-evaluation spielen zu viele andere dinge ausser der leistung eine rolle, das ist immer irgendwie komisch. liegt aber auch daran, dass die routine fehlt. {/Gestaltung>Leistungsbeurteilung}
- => eLearning-Aktivitäten und Präsenzeinheiten => „finding the right blend“> {Gestaltung>RightBlend}- Wie hast du das Zusammenwirken von eLearning und Präsenzeinheiten empfunden?
- angenehm {/Gestaltung>RightBlend}
- Wie könnte experientielles Lernen, wie es erfahren wurde, noch intensiviert werden? Welche Elemente wären per eLearning umsetzbar?
- Wie weit würdest Du einen personalisierten Kurs online einrichten? Welche Elemente findest du für einen solchen Kurs besonders geeignet? Warum?
- {Gestaltung>Zusammenstellung Von E-Learning Komponenten} ich habe die eLearning Komponente des Ko.Seminars eigentlich nur insofern personalisiert empfunden, als sie, s.o., {eLearning>Qualifikationskriterien} transparent und anwenderfreundlich war. Eine 'kongruente' Plattform, wenn's so was gibt. {/eLearning>Qualifikationskriterien}
- Für mich ist ein personalisierter Kurs aber eine Anwesenheits-LV. {/Gestaltung>Zusammenstellung Von E-Learning Komponenten}
- Welche Elemente können absolut nicht auf einer Webplattform verwirklicht werden? Warum?

- Wie wurde der Bewertungsmodus wahrgenommen/empfunden?
- {Gestaltung>EntwicklungsfoerderndeEvaluation} hat mich überrascht, hätte gerne eine vorwarnung gehabt, dass ich mich selbst und andere beurteilen soll. habe es als unangenehm empfunden. {/Gestaltung>EntwicklungsfoerderndeEvaluation}
- Welche Erfahrungen konnten etwa durch die schriftlichen Reflexionen oder die Möglichkeit zu offenem Feedback gemacht werden?
- {eLearning>Lernen Durch Persönliche Reflexion} die schriftlichen reflexionen sind super, weil dadurch gedanken ausformuliert werden müssen. Dadurch sind mir sachen aufgefallen, die sonst unter den tisch gefallen wären. {/eLearning>Lernen Durch Persönliche Reflexion}
- Welche Formen von Evaluation findest du persönlich förderlich? (z. B.: Peereval., Tutor-Eval., Selbst-Eval.? => online arbeiten etwa in Wikis, Referate, Gruppenfeedback in Foren, Weblogs für eigene Gedanken)
- {eLearning>Evaluation} online ist mir suspekt. weblogs und foren sind anfällig für selbstzensur. {/eLearning>Evaluation}
- worum es bei der Selbst-Eval. geht habe ich auch nie verstanden. {Gestaltung>EntwicklungsfoerderndeEvaluation} Gruppenfeedback-live ist sehr spannend, glaub aber nicht, dass das elektronisch genauso funktioniert. Ehrliches und detailliertes Feedback finde ich generell am hilfreichsten. {/Gestaltung>EntwicklungsfoerderndeEvaluation}
- Welche Formen bevorzugst du für Deine Leistungsbeurteilung?

{eLearning>NichtRealisierbarDurchELearning}würde ich mich jetzt nicht trauen irgendwo den finger draufzulegen, ich glaube es geht recht viel. vielleicht die Zeit, die miteinander verbracht wird {/eLearning>NichtRealisierbarDurchELearning}?

- Wieviele Präsenzeinheiten würdest du vorschlagen? Eher Blocktermine, reguläre, wöchentliche Treffen oder anderes?

bin ein fan von {Gestaltung>Zeit}blockterminen.{/Gestaltung>Zeit}

Part C: Signifikantes Lernen in der Lehrer/innenausbildung

weiß nichts über LehrerInnenausbildung.

=> das universitäre Klima

- Welche Aspekte einer solchen Lernerfahrung, wie sie im Seminar erlebt werden konnte, sind für die Lehrer/innenausbildung empfehlenswert? (Selbstbestimmung, Auseinandersetzung mit eigenem Erleben, Kontakt mit anderen, Kennenlernen des „helfenden“ Potentials anderer, ...)
Beispiele der Umsetzung?

- Welche Themenkreise wären Deiner Meinung nach in einem personenzentrierten Seminar zur Lehrer/innenausbildung unbedingt anzusprechen? (Methodik, Didaktik, Disziplinäre Probleme...)

- Wie hoch soll die Integration praktischer Elemente in einem solchen Seminar sein? (Besuch an Schulen, Zusammenarbeit mit Schulen, Einladen von Lehrer/innen, Kontakt mit Schüler/innen, ...)

- Wie umfangreich sollten eLearning-Konzepte für eine personenzentrierte Lehrer/innenausbildung eingesetzt werden?

=> Informatikunterricht

- Wirst Du in deiner zukünftigen Unterrichtspraxis eLearning Elemente einsetzen? In welchen Bereichen?

{Gestaltung>eLearningImSchulischenKontext}up- und downloaden von Material ist sehr nützlich. Abgabe von Manuskripten und Präsentationen auch. Könnte mir gar nicht mehr vorstellen das mit Papier zu machen. Weitergehende Elemente hängen halt vom Inhalt ab, kann ich nicht sagen.{/Gestaltung>eLearningImSchulischenKontext}

- Kannst Du Dir vorstellen, in einer Unterrichtsstunde im Informatikunterricht personenzentriert zu handeln? (etwa: fördern anstatt instruieren, verständnisvoll zuhören, ...)

{Gestaltung>PersonenzentrierterInformatikUnterricht}interessanterweise waren gerade die informatikkurse die ich besucht habe immer recht personenzentriert, ist einfach effizienter. Die Vorkenntnisse der KollegInnen waren immer sehr unterschiedlich, wodurch es früher od später immer auf 'ausprobieren und fragen' hinausgelaufen ist, und IT leute tun einem sowieso immer verständnisvoll zuhören.{/Gestaltung>PersonenzentrierterInformatikUnterricht}

Interview M

Interviewleitfaden

Part A: Einflüsse von experientiellem Lernen auf Persönlichkeit (Selbstorganisation), Umgang mit anderen, Studienangelegenheiten, in Bedacht des zukünftigen Lehrberufes

- Wie hast Du das Setting im Kommunikationsseminar erlebt? (Raum, Zeit, Strukturierung des Seminars, Begegnung mit anderen, eLearning,...)

{Gestaltung>Raum} Der Raum war sehr klein, aber es ging. Man konnte es dort trotzdem gemütlich haben. Lustig war, als das Licht ständig ausfiel. {Gestaltung>Raum} {Gestaltung>Zeit} Die Zeit war auch gut. Das Seminar war zwar zu einer Zeit, in der ich Hunger bekomme, aber wir machten Pausen, in denen man essen konnte. {Gestaltung>Zeit}

- Was hat es dir persönlich gebracht? Welche Aspekte hast du als besonders persönlich bedeutsam empfunden?

{Auswirkungen>LernerfahrungDurchKommunikation} Mir hat es geholfen, mehr Geduld mit Mitmenschen zu haben. Hinter jeder noch so unlogischen oder dummen Handlung steckt ein Mensch, der das entweder unabsichtlich macht, oder für ihn gute Gründe hat. {Auswirkungen>LernerfahrungDurchKommunikation}

- Welche Kommunikationsbereiche nimmst du jetzt bewusster wahr?

Keinen.

- Welche Rahmenbedingungen müssen gegeben sein, damit sich deiner Meinung nach Selbstaktivität in einer Gruppe einstellt? (generell)

Ich weiß nicht, was Selbstaktivität ist.

Ich verstehe unter Selbstaktivität einer Gruppe Eigendynamik einer Gruppe, bei der die Gruppe sich mit in der Gruppe entwickelten Themen auseinandersetzt und nicht durch eine außenstehende Person in irgendeiner

Weise gelenkt wird.

Ok. {Gestaltung>BedingungenNichtDirektiveGruppenprozesse} Dann würde ich sagen, dass eine Rahmenbedingung ist, dass man sich untereinander versteht. Wenn man einen Assi dabei hat, der die Stimmung immer drückt, werden sich die meisten wohl nicht trauen, offen zu reden. {Gestaltung>BedingungenNichtDirektiveGruppenprozesse}

- Wie wurde es von dir und von anderen empfunden, dass die Gruppe mitbestimmt hat?

{Auswirkungen>GemeinsamBestimmteLernaktivitäten} Gut, manchmal hat es somit zwar länger gedauert, bis Entscheidungen fielen, aber das muss einem Demokratie schon wert sein. {Auswirkungen>GemeinsamBestimmteLernaktivitäten}

Kannst du mir diesen Zusammenhang näher erläutern?

{Auswirkungen>GemeinsamBestimmteLernaktivitäten} Wenn die Frage war, ob man nun dieses oder jenes tun möchte, also zB mehr Theorie oder Gruppenarbeit, dann hat es länger gedauert, bis sich auf etwas geeinigt wurde. Hätte Fr. M. einfach bestimmt, wäre es schneller gegangen. {Auswirkungen>GemeinsamBestimmteLernaktivitäten}

- Welche Bedingungen waren für dich ausschlaggebend, dass du dich eingebracht hast?

{Gestaltung>BedingungenFürEngagement} Wenn ich es für angebracht erachtete. {Gestaltung>BedingungenFürEngagement}

- Hatte das Seminar Einfluss auf deine Kontaktaufnahme mit anderen?

Wäre mir nicht aufgefallen.

- Wenn du bereit bist, etwas darüber zu erzählen, wäre sehr interessant zu erfahren, ob Erlebnisse im Seminar dazu beigetragen haben, in Beziehungen offener sein zu können?

Ich glaube, dass ich mich durch das Seminar kaum geändert habe.

- Welche Auswirkungen hatte diese Lernerfahrung im weiteren Verlauf deines Studiums? (im Umgang mit Studienkolleginnen->zB Zusammenarbeit in

Projekten,
Auftreten bei Referaten, Lernen für Prüfungen, Finden „des eigenen
Weges“,
...)

Wie gesagt, ich denke nicht, dass das Seminar so einschneidend für
mich war.

- Was hat diese Erfahrung in Bedacht deiner zukünftigen Tätigkeit (etwa)
als
Lehrer/in gebracht?

Wie gesagt, ich denke nicht, dass das Seminar so einschneidend für
mich war.

- Würdest du Maßnahmen setzen, ein derartiges Klima anzubieten, wenn
ja, welche?

{Auswirkungen>Zukünftige Tätigkeit im Bildungsbereich} Raum für
selbstständige Einteilung der Zeit. {/}

Auswirkungen>Zukünftige Tätigkeit im Bildungsbereich}

- Welche Relevanz für deine Zukunft kommt dem
Kommunikationsseminar im
Vergleich zu anderen Lehrveranstaltungen zu? Gleiche/Geringere/
Höhere?
Warum?

{Auswirkungen>Relevanz} Gleiche. {/Auswirkungen>Relevanz}

Warum?

Schwer zu sagen. {Auswirkungen>Relevanz} Es war einfach eine LV wie
jede andere. Was behandelt
wurde bringt mir zwar für Informatik im Speziellen weniger, aber dafür
auf anderen Ebenen. Deshalb gleich. Vom Betrag her gleich, aber in
eine andere Richtung. {/Auswirkungen>Relevanz}

Part B: Zu Blended Learning
==> eLearning-Aktivitäten zur Stützung eines personenzentrierten
akademischen
Settings

- Welche Rolle spielten die eLearning-Komponenten im Seminar?

{eLearning>Rolle} Man konnte iltc statische Texte herunterladen.
Reflexion über LV-Einheiten wurden online gestellt. {/eLearning>Rolle}

- Welche eLearning Aktivitäten wurden als unterstützend für die
persönliche
Lernerfahrung wahrgenommen?

{eLearning>StuetzungEigenerLernerfahrung} Die Reflexionen. {/}

eLearning>StuetzungEigenerLernerfahrung}

- Welche haben dir persönlich besonders gut gefallen?

Kein Kommentar.

- Welche waren wichtig für die eigene Orientierung im Seminar?

Kein Kommentar.

{eLearning>Orientierung} War die Kurshomepage deiner Meinung nach
übersichtlich gestaltet?

Ja. {/eLearning>Orientierung}

{eLearning>Gruppenprozesse}- Welche Aktivitäten waren unterstützend
für den Gruppenprozess?

Reflexionen. {/eLearning>Gruppenprozesse}

- Welche Aktivitäten hast du vermisst?

Keine.

- Welche eLearning-Aktivitäten würdest du generell förderlich finden für
derartiges Lernen? (VoIP-Technologien, Chat-Rooms, Foren, Wikis, ...)

Keine. {eLearning>StuetzungEigenerLernerfahrung} Skripten zum
Runterladen passt schon. Ich brauch nicht alles in
ein Moodle o.ä. hochladen. {/}

eLearning>StuetzungEigenerLernerfahrung}

{eLearning>SelbstbestimmtesLernen}- Welche eLearning-Praktiken
findest du geeignet, um selbstbestimmtes Lernen
zu fördern?

Wiki. {/eLearning>SelbstbestimmtesLernen}

- Welche findest du nicht passend für ein Lernkonzept, das am
personenzentrierten Ansatz orientiert ist?

Keine.

Du findest alle e-Learning Aktivitäten passend für ein Lernkonzept, das am personenzentrierten Ansatz orientiert ist?
Wenn ja, wieso?

Nein.

==> Evaluationsmöglichkeiten und Selbstbestimmung

{Gestaltung>Leistungsbeurteilung}- Wie hat sich die Seminarnote ergeben?

Anwesenheit, Mitarbeit, Seminararbeit.

- Wie wurde der Bewertungsmodus wahrgenommen/empfohlen?

Gerecht. {Gestaltung>Leistungsbeurteilung}

- Welche Erfahrungen konnten etwa durch die schriftlichen persönlichen Reflexionen oder die Möglichkeit zu offenem Feedback gemacht werden?

{eLearning>FeedbackUndEntwicklung}Gute, hat Spaß gemacht. Ich habe einiges über die persische Kultur gelernt. Ein Gruppenmitglied kam aus dem Iran und wenn man gemeinsam arbeitet plaudert man halt viel ;){/eLearning>FeedbackUndEntwicklung}

{Gestaltung>EntwicklungsfoerderndeEvaluation}- Welche Formen von Evaluation findest du persönlich förderlich? (z. B.: Peereval., Tutor-Eval., Selbst-Eval.? ==> online arbeiten etwa in Wikis, Referate, Gruppenfeedback in Foren, Weblogs für eigene Gedanken)

Alle drei. {Gestaltung>EntwicklungsfoerderndeEvaluation}

{Gestaltung>Leistungsbeurteilung}- Welche Formen bevorzugst du für Deine Leistungsbeurteilung?

(Selbstevaluation, Peer-eval., Prüfung, Kombination mehrerer Formen)

Kombination mehrerer Formen {/Gestaltung>Leistungsbeurteilung}

In welchem Ausmaß werden hierbei Selbstevaluation, Peerevaluation oder

Evaluation durch Tutor/innen, Lehrpersonen für dich förderlich erlebt?

Wie würde sich für dich selbst eine "sinnvolle" Kombination zusammensetzen?

{Gestaltung>EntwicklungsfoerderndeEvaluation}Selbst- und Peerevaluationen während des Seminars, also unter dem Semester. Einfach um Feedback zu kriegen, zu sehen wie sich die anderen tun usw. Am Ende oder zu fixierten Zeitpunkten dann Tutorenevaluation, um eine Expertenmeinung zu bekommen. {/Gestaltung>EntwicklungsfoerderndeEvaluation}

==> eLearning-Aktivitäten und Präsenzeinheiten => „finding the right blend“

{Gestaltung>RightBlend}- Wie hast du das Zusammenwirken von eLearning und Präsenzeinheiten empfunden?

War gut aufeinander abgestimmt. {/Gestaltung>RightBlend}

- Wie könnte experientielles Lernen, wie es erfahren wurde, noch intensiviert werden? Welche Elemente wären per eLearning umsetzbar?

Ich würde nicht anfangen, da noch mehr eLearning hin zu packen. Es war schon gut so.

{eLearning>VertiefungDurcheLearning}- Wie weit würdest Du einen personenzentrierten Kurs online einrichten?

Nicht mehr als es schon war. {/eLearning>VertiefungDurcheLearning}

Welche Elemente findest du für einen solchen Kurs besonders geeignet? Warum?

Falls "Elemente" im Sinne von "Funktionen" gemeint ist:

{Gestaltung>ZusammenstellungVonELearningKomponenten} Ein Forum hätte mir genügt, mit Stickys wo man die Unterlagen herunterladen kann und die Reflexionen als Postings. {/Gestaltung>ZusammenstellungVonELearningKomponenten}

- Welche Elemente können absolut nicht auf einer Webplattform verwirklicht werden? Warum?

{eLearning>NichtRealisierbarDurchELearning}Direkte Kommunikation. Auch VoIP kann das nicht ersetzen. {/eLearning>NichtRealisierbarDurchELearning}

- Wieviele Präsenzeinheiten würdest du vorschlagen? Eher

Blocktermine,
reguläre, wöchentliche Treffen oder anderes?

{Gestaltung>Zeit}Blocktermine sind praktischer. Wenn man Reflexionen will, aber eher ungeeignet. {Gestaltung>Zeit}

Part C: Signifikantes Lernen in der Lehrer/innenausbildung

=> das universitäre Klima

- Welche Aspekte einer solchen Lernerfahrung, wie sie im Seminar erlebt werden konnte, sind für die Lehrer/innenausbildung empfehlenswert? (Selbstbestimmung, Auseinandersetzung mit eigenem Erleben, Kontakt mit anderen, Kennenlernen des „helfenden“ Potentials anderer, ...) Beispiele der Umsetzung?

{Gestaltung>FoerderlicheAspekteFuerLehrerausbildung}

Selbstbestimmung und die Person hinter Wünschen sehen ist wichtig.

Kannst du deine Aussage näher erläutern?

Kannst du den Zusammenhang dieser mit LehrerInnenausbildung näher erklären?

Selbstbestimmung auf jeder Seite. Sowohl auf Lehrer- wie auch auf Schülerseite. Jeder hat das Recht und soll auch die Möglichkeit eingeräumt bekommen, selbst zu entscheiden, was ihm/ihr wichtig ist und wie er/sie handeln möchte. Dabei ist eben wichtig, die Person hinter Wünschen zu sehen. Wenn z.B. ein Schüler seine Hausaufgaben nicht macht und ich ihm schlechte Noten gebe, dann macht er das wahrscheinlich nicht, um mich zu ärgern oder um schlechte Noten zu kriegen. Er hat einen gewissen Wunsch, auf den kann ich eingehen oder nicht. Manchmal wird das schwerer, manchmal leichter sein. Vielleicht will er z.B. die Aufgabe anders erledigen, als ich das vorgegeben habe, zB in Online-Form oder als Referat oder ähnliches. Oder er will einfach lieber fernsehen. Dann muss er halt mit den Konsequenzen leben. Aber wichtig ist halt, zu sehen, dass er einen Grund hat, hinter dem ein Wunsch steht. {Gestaltung>FoerderlicheAspekteFuerLehrerausbildung}

- Welche Themenkreise wären Deiner Meinung nach in einem personenzentrierten Seminar zur Lehrer/innenausbildung unbedingt anzusprechen? (Methodik, Didaktik, Disziplinäre Probleme....)

{Gestaltung>ThemengebieteLehrerInnenausbildung} Disziplinäre

Probleme wären interessant. {Gestaltung>ThemengebieteLehrerInnenausbildung}

die Kinder
ja nicht :P

{Gestaltung>TheoriePraxis}- Wie hoch soll die Integration praktischer Elemente in einem solchen Seminar sein? (Besuch an Schulen, Zusammenarbeit mit Schulen, Einladen von Lehrer/innen, Kontakt mit Schüler/innen, ...)

Eher gering halten. Es geht für das Kennenlernen wenn man irgendwo hinkommt oder wenn jemand in eine Gruppe kommt meist viel Zeit drauf, die anders eventuell besser genutzt werden hätte können. Also wenn, dann ein bis zwei Mal jemanden kommen lassen, so wie wir das hatten. {Gestaltung>TheoriePraxis}

- Wie umfangreich sollten eLearning-Konzepte für eine personenzentrierte Lehrer/innenausbildung eingesetzt werden?

So wie es war, war es ok. Zu viel wird eher nachteilig, denke ich.

=> Informatikunterricht

- Wirst Du in deiner zukünftigen Unterrichtspraxis eLearning Elemente einsetzen? In welchen Bereichen?

{Gestaltung>eLearningImSchulischenKontext}Ja, zur Abgabe von Arbeiten und zur Bereitstellung von Materialien und Aufgaben. {Gestaltung>eLearningImSchulischenKontext}

{Gestaltung>PersonenzentrierterInformatikUnterricht}- Kannst Du Dir vorstellen, in einer Unterrichtsstunde im Informatikunterricht personenzentriert zu handeln? (etwa: fördern anstatt instruieren, verständnisvoll zuhören, ...)

Ja. {Gestaltung>PersonenzentrierterInformatikUnterricht}

Literaturverzeichnis

- [TheDynabookRevisitedWithAlanKay] : *The Dynabook Revisited A Conversation with Alan Kay by "The Book And The Computer"*. Letzter Besuch: 18. November 2009. – URL <http://www.squeakland.org/resources/articles/article.jsp?id=1007>
- [SqueakAbout] : *Squeak About*. Letzter Besuch: 18. November 2009. – URL <http://www.squeak.org/About/>
- [WhatIsLOGO] : *What is Logo?* Letzter Besuch: 18. November 2009. – URL <http://el.media.mit.edu/Logo-foundation/logo/index.html>
- [Alexander u. a. 1977] ALEXANDER, C. ; ISHIKAWA, S. ; SILVERSTEIN, S. ; JACOBSON, M. ; FIKSDAHL-KING, I. ; ANGEL, S.: *A Pattern Language - Towns, Buildings, Construction*. New York : Oxford University Press, 1977
- [Altrichter 1984] ALTRICHTER, Herbert: Die Kunst zu lehren - und damit aufzuhören. In: *Persönlichkeitsentwicklung durch Begegnung - Das personenzentrierte Konzept in Psychotherapie, Erziehung und Wissenschaft*. Wien : Arbeitsgemeinschaft Personenzentrierte Gesprächsführung, 1984, Kap. 13, S. 199 – 225
- [Aspy 1972] ASPY, David N.: *Toward a Technology for Humanizing Education*. Champaign, Illinois : Research Press Company, 1972
- [Barrett] BARRETT, Helen: *Researching Electronic Portfolios and Learner Engagement*. Letzter Besuch: 18. November 2009. – URL <http://www.electronicportfolios.com/reflect/whitepaper.pdf>
- [Barrett-Lennard 1993] BARRETT-LENNARD, Godfrey T.: The phases and focus of empathy. In: *British Journal of Medical Psychology* 66 (1993), S. 3 – 14
- [Barrett-Lennard 1998/2007] BARRETT-LENNARD, Godfrey T.: *Carl Rogers ´ Helping System - Journey and Substance*. London : Sage Publications, 1998/2007
- [Barrett-Lennard 2003] BARRETT-LENNARD, Godfrey T.: *Steps on a Mindful Journey - Person-centred expressions*. Ross-on-Wye, Herefordshire : PCCS Books, 2003
- [Baskerville 1999] BASKERVILLE, Richard L.: Investigating Information Systems with Action Research. In: *Communications of the Association for Information Systems* 2 (1999), Nr. 19

- [Batson] BATSON, Trent: *The Electronic Portfolio Boom: What's it All About?* Syllabus: Technology for Higher Education. Letzter Besuch: 18. November 2009. – URL <http://campustechnology.com/articles/2002/11/the-electronic-portfolio-boom-whats-it-all-about.aspx>
- [Bauer u. a. 2006] BAUER, Christine ; DERNTL, Michael ; MOTSCHNIG-PITRIK, Renate ; TAUSCH, Reinhard: Promotive Activities in Face-to-Face and Technology-Enhanced Learning Environments. In: *The Person-Centered Journal* 13 (2006), Nr. 1 - 2
- [Berners-Lee u. a.] BERNERS-LEE, Tim ; HENDLER, James ; LASSILA, Ora: *The Semantic Web*. Letzter Besuch: 17. November 2009. – URL <http://www.scientificamerican.com/article.cfm?id=the-semantic-web>
- [Black u. a. 2008] BLACK, Andrew P. ; DUCASSE, Stéphane ; NIERSTRASZ, Oscar ; POLLET, Damien ; CASSOU, Damien ; DENKER, Marcus: *Squeak by Exampe*. lulu.com, May 2008
- [Black und William 1998] BLACK, P. J. ; WILLIAM, D.: *Inside the Blackbox - Raising standards through classroom assessment*. London : King's College, Letzter Besuch: 24. Juni 2009 1998
- [BMUKK a] BMUKK: *Lehrplan AHS Oberstufe Teil 1 - 3*. Letzter Besuch: 24. Juni 2009. – URL http://www.bmukk.gv.at/medienpool/11668/lp_ahs_neu_allg.pdf
- [BMUKK b] BMUKK: *Lehrplan Informatik AHS Oberstufe 5. Klasse*. Letzter Besuch: 24. Juni 2009. – URL http://www.bmukk.gv.at/medienpool/11866/lp_neu_ahs_14.pdf
- [BMUKK c] BMUKK: *Lehrplan Informatik AHS Oberstufe 6. - 8. Klasse*. Letzter Besuch: 24. Juni 2009. – URL http://www.bmukk.gv.at/medienpool/11876/lp_neu_ahs_21.pdf
- [Bohm 1996/2005] BOHM, David: *Der Dialog - Das offene Gespräch am Ende der Diskussionen*. Stuttgart : Klett-Cotta Verlag, 1996/2005
- [Böhm 2000] BÖHM, Winfried: *Wörterbuch der Pädagogik*. Stuttgart : Kröner Verlag, 2000
- [Boyd und Ellison 2007] BOYD, Danah M. ; ELLISON, Nicole B.: Social Network Sites: Definition, History, and Scholarship. In: *Computer Mediated Communication* 13 (2007), Nr. 1
- [Broadfoot u. a. 1990] BROADFOOT, P. ; JAMES, M. ; MCMEEKING, S. ; NUTTAL, D. ; STIERER, B.: Records of Achievement. Report of the National Evaluation of

- Pilot Schemes. In: HORTON, T. (Hrsg.): *Assessment Debates*. London : Hodder and Stoughton, 1990, S. 87 – 103
- [Buber 1986/2006] BUBER, Martin: *Das dialogische Prinzip*. München : Günterslohen Verlagshaus, 1986/2006
- [Butler 2006] BUTLER, P.: *A review of the literature on portfolios and electronic portfolios*. Palmerston North, New Zealand: Massey University College of Education, 2006. – URL <https://eduforge.org/docman/view.php/142/1101/ePortfolio%20Project%20Research%20Report.pdf>
- [Challis 2005] CHALLIS, D.: Towards the mature ePortfolio: Some implications for higher education. In: *Canadian Journal of Learning and Technology* 31 (2005), Nr. 3
- [Cornelius-White 2007a] CORNELIUS-WHITE, Jeffrey: Congruence as Extensionality. In: *Person-Centered and Experiential Psychotherapies* 6 (2007), Nr. 3, S. 196 – 204
- [Cornelius-White 2007b] CORNELIUS-WHITE, Jeffrey: Learner-Centered Teacher-Student Relationships Are Effective: A Meta-Analysis. In: *Review of Educational Research* 77 (2007), März, Nr. 1, S. 1 – 31
- [Cunningham] CUNNINGHAM, Ward: *Wiki History*. Letzter Besuch: 24. November 2009. – URL <http://c2.com/cgi/wiki?WikiHistory>
- [Damasio 2000] DAMASIO, A.: *The Feeling of What Happens - Body, Emotion and the Making of Consciousness*. London : Vintage, 2000
- [Derntl 2005a] DERNTL, Michael: *Eine Patternbibliothek für Blended Learning*. Letzter Besuch: 17. November 2009 2005. – URL <http://elearn.pri.univie.ac.at/derntl/papers/bm11-derntl.pdf>
- [Derntl 2005b] DERNTL, Michael: *Patterns for Person-Centered e-Learning*. Wien, Universität Wien, Dissertation, August 2005
- [Derntl u. a. 2006] DERNTL, Michael ; MOTSCHNIG-PITRIK, Renate ; FIGL, Kathrin: Using Teams, Peer- and Self Evaluation in Blended Learning Classes. In: *Frontiers in Education Conference*. San Diego : IEEE Press, 2006
- [Duit u. a. 2001] DUIT, R. ; HÄUSSLER, P. ; PRENZEL, M.: Schulleistungen im Bereich der naturwissenschaftlichen Bildung. In: WEINERT, F. E. (Hrsg.): *Leistungsmessungen in der Schule*. Weinheim : Beltz Verlag, 2001, S. 169 – 185
- [Elden und Chisholm 1993] ELDEN, M. ; CHISHOLM, R. F.: Emerging Varieties of Action Research: Introduction to the Special Issue. In: *Human Relations* 46 (1993), Nr. 2, S. 121–142

- [Fartacek und Teml 1984] FARTACEK, Walter ; TEML, Hubert: Personenzentrierte Werterziehung in der Schule. In: *Persönlichkeitsentwicklung durch Begegnung - Das personenzentrierte Konzept in Psychotherapie, Erziehung und Wissenschaft*. Wien : Arbeitsgemeinschaft Personenzentrierte Gesprächsführung, 1984, Kap. 14, S. 227 – 255
- [Firesmith 1993] FIRESMITH, D. G.: *Object-Oriented Requirements Analysis and Logical Design: A Software Engineering Approach*. New York : John Wiley and Sons, 1993
- [Fit 1999] FIT, Walter G.: *Whither Object Orientation? What Is Object Orientation, Anyway?* New York : ACM, 1999. – 3–6 S
- [von Foerster 1993a] FOERSTER, Heinz von: *KybernEthik*. Berlin : Merve Verlag, 1993
- [von Foerster 1993b] FOERSTER, Heinz von ; SCHMIDT, Siegfried J. (Hrsg.): *Wissen und Gewissen*. Frankfurt am Main : Suhrkamp Verlag, 1993
- [Forte und Bruckman] FORTE, Andrea ; BRUCKMAN, Amy: *Constructing Text: Wiki as a Toolkit for (Collaborative?) Learning*. Letzter Besuch: 17. November 2009. – URL <http://www.cc.gatech.edu/~aforte/ForteBruckmanConstructingText.pdf>
- [Fosnot 2001] FOSNOT, Catherine T.: Costructivism: Implications for the Classroom. In: SCHWETZ, Herbert (Hrsg.) ; ZEYRINGER, Manuela (Hrsg.) ; REITER, Anton (Hrsg.): *Konstruktives Lernen mit neuen Medien: Beiträge zu einer konstruktiven Mediendidaktik*. Innsbruck : StudienVerlag, 2001, S. 53 – 66
- [Freire 1970/1996] FREIRE, Paulo: *Pedagogy of the Oppressed*. London : Penguin Books, 1970/1996
- [Freire 2008] FREIRE, Paulo ; SCHREINER, Peter (Hrsg.) ; METTE, Norbert (Hrsg.) ; OESSELMANN, Dirk (Hrsg.) ; KINKELBUR, Dieter (Hrsg.): *Pädagogik der Autonomie - Notwendiges Wissen für die Bildungspraxis*. Münster : Waxmann Verlag, 2008
- [Gendlin 1978/2007] GENDLIN, Eugene T.: *Focusing*. New York : Bantam Books, 1978/2007
- [von Glasersfeld 1992] GLASERSFELD, Ernst von: Guest editorial. In: *Educational Studies in Mathematics* 23 (1992), Nr. 3, S. 443–444
- [von Glasersfeld 1997] GLASERSFELD, Ernst von: *Radikaler Konstruktivismus*. Frankfurt am Main : Suhrkamp Verlag, 1997
- [Häcker 2007] HÄCKER, Thomas: Portfolio: ein Entwicklungsinstrument für selbstbestimmtes Lernen. In: *Schul- und Unterrichtsforschung* Bd. 3. Hohengehren : Schneider Verlag, 2007

- [Harlen und Crick 2003] HARLEN, W. ; CRICK, R. D.: Testing and motivation for learning. In: *Assessment in Education* 10 (2003), Nr. 2, S. 169 – 208
- [Haythornthwaite 2005] HAYTHORNTHWAITE, C.: Social networks and Internet connectivity effects. In: *Information, Communication, and Society* 8 (2005), Nr. 2
- [Herkner 1991/2003] HERKNER, Werner: *Lehrbuch Sozialpsychologie*. Bern : Hans Huber Verlag, 1991/2003
- [Hofinger u. a.] HOFINGER, Christoph ; JENNY, Marcelo ; KAUPA, Isabella ; SÄLFINGER, Brigitte ; ENZENHOFER, Edith ; DOBLHAMER, Margarete ; HAVRANEK, Christian ; REICHMANN, Monika ; RÜDIGER, Hugo W. ; BARTH, Alfred ; BLAUENSTEINER, Robert: *LehrerIn 2000. Arbeitszeit, Zufriedenheit, Beanspruchung und Gesundheit der LehrerInnen in Österreich*. Letzter Besuch: 22. November 2008. – URL <http://www.bmukk.gv.at/medienpool/16164/lehrerin2000.pdf>
- [Hornung-Prähauser u. a. 2007] HORNUNG-PRÄHAUSER, Veronika ; GESER, Guntram ; HILZENSÄUER, Wolf ; SCHAFFERT, Sandra: *Didaktische, organisatorische und technologische Grundlagen von E-Portfolios und Analyse internationaler Beispiele und Erfahrungen mit E-Portfolio-Implementierungen an Hochschulen*. Salzburg : Studie der Salzburg Research Forschungsgesellschaft im Auftrag des Forum Neue Medien in der Lehre Austria / fnm-austria, 2007
- [Hutchins 1949] HUTCHINS, Robert M.: Education and democracy. In: *School and Society* 69 (1949), S. 425 – 428
- [Hutterer 1984] HUTTERER, Robert: Authentische Wissenschaft - Auf der Suche nach einem personenzentrierten, humanistischen Verständnis von Wissenschaft und Forschung. In: *Persönlichkeitsentwicklung durch Begegnung - Das personenzentrierte Konzept in Psychotherapie, Erziehung und Wissenschaft*. Wien : Arbeitsgemeinschaft Personenzentrierte Gesprächsführung, 1984, Kap. 2, S. 27 – 51
- [Hutterer 1998] HUTTERER, Robert: *Das Paradigma der Humanistischen Psychologie - Entwicklung, Ideengeschichte und Produktivität*. Wien : Springer Verlag, 1998
- [Isaacs 2002] ISAACS, William: *Dialog als Kunst gemeinsam zu denken - Die neue Kommunikationskultur in Organisationen*. Bergisch Gladbach : EHP - Edition Humanistische Psychologie, 2002
- [Kay 2003] KAY, Alan: *Background on How Children Learn*. Viewpoints Research Institute, 2003. – URL http://squeakland.org/content/articles/attach/how_children_learn.pdf
- [Kuhlmann und Sauter 2008] KUHLMANN, Annette M. ; SAUTER, Werner: *Innovative Lernsysteme. Kompetenzentwicklung mit Blended Learning und Social Software*. Berlin : Springer Verlag, 2008

- [Kunze 2005] KUNZE, Dorothea: Plädoyer für eine subjektorientierte Erwachsenenbildung. Keine Planungssicherheit für Lern- und Transferprozesse. In: *Weiterbildung. Zeitschrift für Grundlagen, Praxis und Trends. Vormals GdWZ* Bd. 4. Luchterhand, Neuwied, 2005, S. 22–24
- [Laible-Nann 1976] LAIBLE-NANN, Reinhilde: Erfahrungen mit Versuchen zum schülerzentrierten Unterricht und anderen Unterrichtsformen. In: WAGNER, Angelika C. (Hrsg.): *Schülerzentrierter Unterricht*. München : Urban und Schwarzenberg Verlag, 1976, Kap. 2, S. 34 – 82
- [Lambert und Ogles 2004] LAMBERT, M. J. ; OGLES, B. M.: The efficacy and effectiveness of psychotherapy. In: LAMBERT, M. J. (Hrsg.): *Bergin and Garfield's handbook of psychotherapy and behavior change*. 5. New York : Wiley, 2004, S. 139–193
- [Lampe u. a. 2007] LAMPE, C. ; ELLISON, N. ; STEINFELD, C.: A familiar Face(book): Profile elements as signals in an online social network. In: *Proceedings of Conference on Human Factors in Computing Systems*. New York : ACM Press, 2007, S. 435–444
- [Langer u. a. 1974] LANGER ; THUN, Friedemann S. von ; TAUSCH, Reinhard: *Verständlichkeit in Schule, Politik, Wissenschaft*. München : Ernst Reinhardt Verlag, 1974
- [Lea 1994] LEA, D.: Christopher Alexander: An Introduction for Object-Oriented Designers. In: *ACM Software Engineering Notes* 19 (1994), Nr. 1, S. 39–46
- [Lenhard und Madden] LENHARD, A. ; MADDEN, M.: *Social networking websites and teens: An overview*. Pew Internet and American Life Project. Letzter Besuch: 9. August 2007. – URL http://www.pewinternet.org/pdfs/PIP_SNS_Data_Memo_Jan_2007.pdf
- [Lewin u. a. 1939] LEWIN, K. ; LIPPITT, R. ; WHITE, R. K.: Patterns of aggressive behavior in experimentally created "social climates". In: *Journ. soc. Psychol.* (1939), S. 271 – 299
- [Lio u. a. 2005] LIO, E. D. ; FRABONI, L. ; LEO, T.: TWiki-based facilitation in a newly formed academic community of practice. In: *WikiSym (San Diego)* (2005), S. 85–97
- [Lippitt und White 1943] LIPPITT, R. ; WHITE, R.: The 'social climate' of children's groups. In: BAKER, R. G. (Hrsg.) ; KOUNIN, J. (Hrsg.) ; WRIGHT, H. (Hrsg.): *Child behavior and development*. New York : McGraw-Hill, 1943, S. 485 – 508
- [Lorin W. Anderson u. a. 2001] LORIN W. ANDERSON, David R. K. ; AIRASIAN, Peter W. ; CRUIKSHANK, Kathleen A. ; MAYER, Richard E. ; PINTRICH, Paul R. ;

- RATHS, James ; WITTROCK, Merlin C.: *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing — A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. Addison Wesley Longman, Inc, 2001
- [Lovejoy] LOVEJOY, Alan L.: *Smalltalk: Getting The Message. The Essentials of Message-Oriented Programming with Smalltalk*. Letzter Besuch: 18. November 2009. – URL <http://www.smalltalk-resources.com/Smalltalk-Getting-the-Message.html>
- [Marwick 2005] MARWICK, A.: *I'm a lot more interesting than a Friendster profile": Identity presentation, authenticity, and power in social networking services*. Paper presented at Internet Research 6.0, Chicago. 2005
- [Mathes 2004] MATHES, Adam: *Folksonomies - Cooperative Classification and Communication Through Shared Metadata*. Letzter Besuch: 17. November 2009 2004. – URL <http://www.adammathes.com/academic/computer-mediated-communication/folksonomies.html>
- [Matsuba 2006] MATSUBA, M. K.: Searching for self and relationships online. In: *Cyber Psychology and Behavior* 9 (2006), S. 275–284
- [Mayring 2000] MAYRING, P.: Qualitative Inhaltsanalyse. In: FLICK, Uwe (Hrsg.) ; KARDORFF, E. v. (Hrsg.) ; STEINKE, I. (Hrsg.): *Qualitative Forschung - ein Handbuch*. Reinbek : Rowohlt, 2000, S. 468 – 475
- [Mayring 2002] MAYRING, Philipp: *Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken*. Weinheim : Beltz Verlag, 2002
- [McCombs und Miller 2007] MCCOMBS, Barbara L. ; MILLER, Lynda: *Learner-Centered Classroom Practices and Assessments - Maximizing Student Motivation, Learning and Achievement*. Thousand Oaks : Corwin Press, 2007
- [Meuser und Nagel 1991] MEUSER, M. ; NAGEL, U.: ExperInneninterviews - vielfach erprobt, wenig bedacht. Ein Beitrag zur qualitativen Methodendiskussion. In: GARZ, D. (Hrsg.) ; KRAIMER, K. (Hrsg.): *Qualitativ-empirische Sozialforschung*. Opladen : Westdeutscher Verlag, 1991, S. 441 – 468
- [Motschnig und Nykl 2009] MOTSCHNIG, Renate ; NYKL, Ladislav: *Konstruktive Kommunikation - Sich und andere verstehen durch personenzentrierte Interaktion*. Stuttgart : Klett-Cotta Verlag, 2009
- [Motschnig-Pitrik 2004] MOTSCHNIG-PITRIK, Renate: Blended Learning in einer großen Informatik-Lehrveranstaltung: Personenzentriert oder Handlungsorientiert? In: *Handlungsorientiertes Lernen und eLearning: Grundlagen und Praxisbeispiele*. Wien : R. Oldenbourg Wissenschaftsverlag, 2004, Kap. 12, S. 219 – 246

- [Motschnig-Pitrik 2005] MOTSCHNIG-PITRIK, Renate: Person-Centered e-Learning in Action: Can Technology Help to Manifest Person-Centered Values in Academic Environments? In: *Journal of Humanistic Psychology* 45 (2005), Nr. 4, S. 503–530
- [Motschnig-Pitrik 2006] MOTSCHNIG-PITRIK, Renate: Technology Enhanced Learning auf Basis des Personenzentrierten Ansatzes. In: *E-learning an der Universität Wien*. September 2006, S. 83–111
- [Motschnig-Pitrik 2008a] MOTSCHNIG-PITRIK, Renate: Can Person Centered Encounter Groups Contribute to Improve Relationships and Learning in Academic Environments? In: *Development and interpersonal relation-person-centered work*. 2008
- [Motschnig-Pitrik 2008b] MOTSCHNIG-PITRIK, Renate: Significant learning communities as environments for actualising human potentials. In: *International Journal of Knowledge and Learning* 4 (2008), Nr. 4, S. 383–397
- [Motschnig-Pitrik und Lux 2008] MOTSCHNIG-PITRIK, Renate ; LUX, Michael: The Person-Centered Approach meets Neuroscience: Mutual Support for C. R. Rogers´s and A. Damasio´s Theories. In: *Journal of Humanistic Psychology* 48 (2008), July, Nr. 3, S. 287–319
- [Motschnig-Pitrik und Mallich 2002] MOTSCHNIG-PITRIK, Renate ; MALLICH, Katharina: Learning at three levels: Web-support and experiential learning in project management. In: *Proceedings of the International Workshop on Interactive Computer-Aided Learning*. Villach, 2002
- [Natiello 2001] NATIELLO, Peggy ; MERRY, Tony (Hrsg.): *The Person-Centered Approach: A passionate presence*. Llangarron Ross-on-Wyne Herefordshire : PCCS Books, 2001
- [Nykl 2005] NYKL, Ladislav: *Beziehung im Mittelpunkt der Persönlichkeitsentwicklung - Carl Rogers im Vergleich mit Behaviorismus, Psychanalyse und anderen Theorien*. Wien : Lit Verlag, 2005
- [Nykl und Motschnig-Pitrik 2002] NYKL, Ladislav ; MOTSCHNIG-PITRIK, Renate: Uniting Rogers´ and Vygotsky´s Theories on Personality and Learning. In: *Carl Rogers Conference*. San Diego, July 2002
- [Papert a] PAPERT, Seymour: *Constructionism vs. Instructionism*. Letzter Besuch: 23. Juni 2009. – URL http://www.papert.org/articles/const_inst/const_inst1.html
- [Papert b] PAPERT, Seymour: *Redefining Childhood: The Computer Presence as an Experiment in Developmental Psychology*. Letzter Besuch: 23. Juni 2009. – URL <http://www.papert.org/articles/RedefiningChildhood.html>

- [Papert 1993] PAPERT, Seymour: *Mindstorms - Children, Computers and Powerful Ideas*. New York : Basic Books, 1993
- [Papert und Freire] PAPERT, Seymour ; FREIRE, Paulo: *The Future of School*. Letzter Besuch: 23. Juni 2009. – URL <http://www.papert.org/articles/freire/freirePart1.html>
- [Papert und Harel] PAPERT, Seymour ; HAREL, Idit: *Situating Constructionism*. Letzter Besuch: 23. Juni 2009. – URL <http://www.papert.org/articles/SituatingConstructionism.html>
- [Paulson u. a. 1991] PAULSON, Leon F. ; PAULSEN, Pearl R. ; MEYER, Carol A.: What makes a Portfolio a Portfolio? In: *Educational Leadership* 48 (1991), Nr. 5, S. 60 – 63
- [Pempek u. a.] PEMPEK, Tiffany A. ; YERMOLAYEVA, Yevdokiya A. ; CALVERT, Sandra L.: *College Students' Social Networking Experiences on Facebook*. Letzter Besuch: 17. November 2009. – URL http://cdmc.georgetown.edu/papers/College_Students'_Social_networking_Experiences_on_Facebook.pdf. – Georgetown University
- [Peters und Robinson 1984] PETERS, M. ; ROBINSON, V.: The Origins and Status of Action Research. In: *Journal of Applied Behavioral Science* 20 (1984), Nr. 2, S. 113–124
- [Prouty u. a. 2002/2008] PROUTY, Garry ; WERDE, Dion V. ; PÖRTNER, Marlis: *Pre-Therapy: Reaching contact-impaired clients*. Ross-on-Wye, Herefordshire : PCCS Books, 2002/2008
- [Reinmann 2008] REINMANN, Gabi: *Blended Learning in der Lehrerbildung. Grundlagen für die Konzeption innovativer Lernumgebungen*. Lengerich : Pabst Science Publisher, 2008
- [Reinmann-Rothmeier 2003] REINMANN-ROTHMEIER, Gabi: *Didaktische Innovation durch Blended Learning. Leitlinien anhand eines Beispiels aus der Hochschule*. Bern : Hans Huber Verlag, 2003
- [Rogers 1959/2009] ROGERS, Carl: *Eine Theorie der Psychotherapie, der Persönlichkeit und der zwischenmenschlichen Beziehung*. München : Ernst Reinhardt Verlag, 1959/2009
- [Rogers 1989a] ROGERS, Carl ; KIRSCHENBAUM, Howard (Hrsg.) ; HENDERSON, Valerie L. (Hrsg.): *Dialogues - Conversations with Martin Buber, Paul Tillich, B. F. Skinner, Gregory Bateson, Michael Polanyi, Rollo May, and Others*. Boston : Houghton Mufflin Company, 1989

- [Rogers 1973/2004] ROGERS, Carl R.: *Entwicklung der Persönlichkeit*. Stuttgart : Klett-Cotta Verlag, 1973/2004
- [Rogers 1975] ROGERS, Carl R.: *Encounter Groups*. England : Pelican Books, 1975
- [Rogers 1978/1998] ROGERS, Carl R.: *On Personal Power - Inner Strength and its revolutionary Impact*. Constable and Robinson Publishing, 1978/1998
- [Rogers 1980] ROGERS, Carl R.: *A Way of Being*. New York : Houghton Muffin Company, 1980
- [Rogers 1983] ROGERS, Carl R.: *Freedom to Learn For The 80's*. New York : Macmillan Publishing Company, 1983
- [Rogers 1983/2005] ROGERS, Carl R.: *Die klientenzentrierte Gesprächspsychotherapie - Client-Centered Therapy*. Frankfurt am Main : Fischer Verlag, 1983/2005
- [Rogers 1983/2007] ROGERS, Carl R.: *Therapeut und Klient*. Frankfurt am Main : Fischer Verlag, 1983/2007
- [Rogers 1984] ROGERS, Carl R.: *Freiheit und Engagement - Personenzentriertes Lehren und Lernen*. München : Kösel-Verlag, 1984
- [Rogers 1985/2007] ROGERS, Carl R.: *Die nicht-direktive Beratung*. Frankfurt am Main : Fischer Verlag, 1985/2007
- [Rogers 1989b] ROGERS, Carl R. ; KIRSCHENBAUM, Howard (Hrsg.) ; HENDERSON, Valerie L. (Hrsg.): *The Carl Rogers Reader*. New York : Houghton Muffin Company, 1989
- [Rogers und Freiberg 1994] ROGERS, Carl R. ; FREIBERG, H. J.: *Freedom to Learn*. New Jersey : Prentice Hall, 1994
- [Rogers und Rosenberg 1980] ROGERS, Carl R. ; ROSENBERG, R.: *Die Person als Mittelpunkt der Wirklichkeit*. Stuttgart : Klett-Cotta Verlag, 1980
- [Rogers und Stevens 1973/2007] ROGERS, Carl R. ; STEVENS, Barry: *Person to Person - The Problem of Being Human*. London : Souvenir Press, 1973/2007
- [Sandkühler u. a. 1999] SANDKÜHLER, Hans J. ; PÄTZOLD, Detlev ; REGENBOGEN, Arnim ; STEKELER-WEITHOFER, Pirmin ; SANDKÜHLER, Hans J. (Hrsg.): *Enzyklopädie Philosophie*. Bd. 1 A - N. Hamburg : Felix Meiner Verlag, 1999
- [Schmid 1991/2004] SCHMID, Peter F.: Souveränität und Engagement - Zu einem personenzentrierten Verständnis von "Person". In: ROGERS, Carl (Hrsg.) ; SCHMID, Peter F. (Hrsg.): *Person-zentriert - Grundlagen von Theorie und Praxis*. Mainz : Matthias-Grünwald-Verlag, 1991/2004, Kap. 1, S. 15 – 164

- [Schmidt 1987] SCHMIDT, Siegfried J.: Der radikale Konstruktivismus: Ein neues Paradigma im interdisziplinären Diskurs. In: SCHMIDT, Siegfried J. (Hrsg.): *Der Diskurs des Radikalen Konstruktivismus*. Frankfurt am Main : Suhrkamp Verlag, 1987, S. 11–88
- [Seemann und von Gudenberg 2006] SEEMANN, Jochen ; GUDENBERG, Jürgen W. von: *Software-Entwurf mit UML 2*. Berlin : Springer Verlag, 2006
- [Sinclair 2001] SINCLAIR, Rod: Constructivism and ICT. In: SCHWETZ, Herbert (Hrsg.) ; ZEYRINGER, Manuela (Hrsg.) ; REITER, Anton (Hrsg.): *Konstruktives Lernen mit neuen Medien: Beiträge zu einer konstruktiven Mediendidaktik*. Innsbruck : StudienVerlag, 2001, S. 67 – 72
- [Skog 2005] SKOG, D.: Social interaction in virtual communities: The significance of technology. In: *International Journal of Web Based Communities* 1 (2005), Nr. 4
- [Steinfeld u. a. 2008] STEINFELD, C. ; ELLISON, C. ; LAMPE, C.: Social Capital, Self-esteem, and Use of Online Social Network Sites: A longitudinal analysis. In: *Journal of Applied Developmental Psychology* 29 (2008), Nr. 434-445
- [Stern 2004] STERN, S. R.: Expressions of identity online: Prominent features and gender differences in adolescents' World Wide Web home pages. In: *Journal of Broadcasting and Electronic Media* 48 (2004), Nr. 2, S. 218–243
- [Stern 2008] STERN, Thomas: *Förderliche Leistungsbewertung*. Wien : Österreichisches Zentrum für Persönlichkeitsbildung und soziales Lernen an der Pädagogischen Hochschule Salzburg, 2008
- [Subrahmanyam u. a. 2008] SUBRAHMANYAM, Kaveri ; REICH, Stephanie M. ; WAECHTER, Natalia ; ESPINOZA, Guadalupe: Online and offline social networks: Use of social networking sites by emerging adults. In: *Journal of Applied Developmental Psychology* 29 (2008), S. 420–433
- [Susman und Evered 1978] SUSMAN, G. ; EVERED, R.: An Assessment of The Scientific Merits of Action Research. In: *Administrative Science Quarterly* 23 (1978), Nr. 4, S. 582–603
- [Taiga und Sabine 2007] TAIGA, Brahm ; SABINE, Seufert: E-Assessment und E-Portfolio zur Kompetenzentwicklung: neue Potenziale für Ne(x)t Generation Learning. In: TAIGA, Brahm (Hrsg.) ; SABINE, Seufert (Hrsg.): *Ne(x)t Generation Learning: E-Assessment und EPortfolio: halten sie, was sie versprechen?, SCIL-Arbeitsbericht 13*, 2007
- [Tausch und Tausch 1998] TAUSCH, Reinhard ; TAUSCH, Anne-Marie: *Erziehungs-Psychologie Begegnung von Person zu Person*. 11. Göttingen : Hogrefe-Verlag, 1998

- [Teml 1999] TEML, Hubert: Der personenzentrierte Ansatz in Schule und Lehrerbildung. In: *Person* Bd. 1. 1999, S. 47–55
- [Teml und Teml 2006] TEML, Hubert ; TEML, Helga: *Erfolgreiche Unterrichtsgestaltung - Wege zu einer persönlichen Didaktik*. Innsbruck : StudienVerlag, 2006
- [Tsang 2004] TSANG, Calum: Constructivist Learning Using Simulation and Programming Environments. In: *MIE2002H Readings in Industrial Engineering I* (2004)
- [Valkenburg u. a. 2006] VALKENBURG, P. M. ; PETER, J. ; SCHOUTEN, A. P.: Friend networking sites and their relationship to adolescents' well-being and social self-esteem. In: *Cyber Psychology and Behavior* 9 (2006), S. 584–590
- [Valkenburg u. a. 2005] VALKENBURG, P. M. ; SCHOUTEN, A. P. ; PETER, J.: Adolescents' identity experiments on the internet. In: *New Media and Society* 7 (2005), Nr. 3, S. 383–402
- [Vygotskij 1992] VYGOTSKIJ, L. S.: *Geschichte der höheren psychischen Funktionen*. Hamburg : Lit Verlag, 1992
- [Wagner 1976a] WAGNER, Angelika C.: Mikroanalyse schülerzentrierten Unterrichts. In: WAGNER, Angelika C. (Hrsg.): *Schülerzentrierter Unterricht*. München : Urban und Schwarzenberg Verlag, 1976, Kap. 3, S. 83 – 134
- [Wagner 1976b] WAGNER, Angelika C.: Schülerzentrierter Unterricht. In: WAGNER, Angelika C. (Hrsg.): *Schülerzentrierter Unterricht*. München : Urban und Schwarzenberg Verlag, 1976, Kap. 1, S. 5 – 33
- [Wagner 1987] WAGNER, Angelika C.: Schülerzentrierter Unterricht. Über die psychologischen Schwierigkeiten, guten Unterricht zu machen. In: *Rogers und die Pädagogik*. Weinheim und München : Juventa, 1987, S. 13–78
- [Watson] WATSON, Andrew: *Visual Modelling: past, present and future*. Letzter Besuch: 17. November 2009. – URL http://www.uml.org/Visual_Modeling.pdf
- [Whyte u. a. 1991] WHYTE, W. F. ; GREENWOOD, D. J. ; LAZES, P.: Participatory Action Research: Through Practice to Science in Social Research. In: WHYTE, W. F. (Hrsg.): *Participatory Action Research*. Newbury Park : Sage Publications, 1991, S. 19–55
- [Wiley und Sisson] WILEY, C. ; SISSON, M.: *Ethics, accuracy and assumption: The use of Facebook by students and employers*. Paper presented at the Southwestern Ohio Council for Higher Education Special Topics Forum, Dayton
- [Witzel 1982] WITZEL, A.: *Verfahren der qualitativen Sozialforschung. Überblick und Alternativen*. Frankfurt : Camputs, 1982

- [Witzel 1985] WITZEL, A.: Das problemzentrierte Interview. In: JÜTTERMANN, G. (Hrsg.): *Qualitative Forschung in der Psychologie*. Weinheim : Beltz Verlag, 1985, S. 227 – 256
- [Zechmeister] ZECHMEISTER, Karin: *Burnout bei Lehrern - Möglichkeiten der Hilfestellung*. Letzter Besuch: 22. November 2008. – URL <http://www.schulleitung.at/SCHULLEITUNG/SECURE-FREI/LIBRARY/DV-048.PDF>
- [Zimbardo und Gerrig 2008] ZIMBARDO, Philip G. ; GERRIG, Richard J.: *Psychologie*. 18. München : Pearson Education Deutschland, 2008



David Haselberger

I 180 Wien, Antonigasse 20/2/13

david.haselberger@gmx.at

Tel.: 06765133060

Persönliche Daten

Geboren am: 1. 9. 1983 in St. Pölten

Familienstand: ledig

Ausbildung

2005 - LFD

Lehramtsstudium an der Universität Wien, Fächer: Psychologie/Philosophie und Informatik:
2. Studienabschnitt

2008 - 2009

September - Jänner: Auslandsaufenthalt durch ERASMUS Studienprogramm in Paris, Frankreich

2006 - 2008

Österreichische Gebärdensprache

Kurse: Anfänger 1,2; Fortgeschrittene 1 - 4

2004

I. Diplomprüfungszeugnis

2002 - 2004

Lehramtsstudium an der Universität Wien, Fächer: Psychologie/Philosophie und Informatik

2002

Reifeprüfung

1994 - 2002

Gymnasium St. Pölten

1990 - 1994

Volksschule Pyhra

Zivildienst

2004 - 2005

Zivildienst

Oktober - März: Rotes Kreuz: Ausbildung zum Rettungssanitäter und zum Einsatzfahrer

April - September: Jugend am Werk Behindertenwerkstätte Rodaun Hochstrasse 14, Wien

Arbeitserfahrung/Praktika

2006 - 2008

Habit Clementinum, WG 1, Kirchstetten