

Wie beeinflussen Gefühle und Sprache den (Online-)Lernprozess?

Tagungsband zum 21. E-Learning Tag der FH JOANNEUM am 21.09.2022

ZML – Innovative Lernszenarien (FH JOANNEUM)

Herausgeberinnen:

Jutta Pauschenwein, Birgit Hernády, Linda Michelitsch

Gutachterinnen und Gutachter:

Birgit Hernády (Abteilung für Internationale Beziehungen)

Christoph Hofrichter (Abteilung für Internationale Beziehungen)

Jutta Pauschenwein (ZML – Innovative Lernszenarien)

Sabine Proßnegg (Studiengang „Internet-Technologien und -Anwendungen“)

Gudrun Reimerth (Studiengang „Journalismus & Public Relations“)

Redaktion: Jutta Pauschenwein und Linda Michelitsch

Lektorat: Linda Michelitsch

Umschlaggestaltung: Christina Mossböck

FH JOANNEUM Gesellschaft mbH, Alte Poststraße 149, 8020 Graz

Die inhaltliche Verantwortung für die Beiträge liegt bei den Autorinnen und Autoren.

ISBN 978-3-903318-08-3

© 2022 Verlag der FH JOANNEUM Gesellschaft mbH

Umschlagbild Christina Mossböck

Layout Julia Kräuter

Druck Druckhaus Scharmer GmbH

Verlag der FH JOANNEUM Gesellschaft mbH

Alte Poststraße 149

A-8020 Graz

www.fh-joanneum.at

ISBN 978-3-903318-08-3

Das Werk, einschließlich aller seiner Teile, ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen, außer es ist eine entsprechende CC Lizenz angeführt.

Dieses Werk ist lizenziert unter einer Creative Commons Namensnennung-Nicht kommerziell 4.0 International Lizenz. <https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>



Inhaltsverzeichnis

Vorwort	4
Being in relation – Beziehungsgestaltung zwischen Lehrenden und Studierenden in der Online-Lehre.....	12
Die sind eh auch mitgemeint!	24
Gutes Feedback – eine besondere kommunikative Herausforderung.....	37
Sozial-emotionales Lernen in virtuellen Räumen interaktiv gestalten	49
Sozio-emotionales Lernen im Fokus hochschulischer Sprachlehre	62
Mediendidaktische Konzeption mit Emotion.....	73
Digital Storytelling – Emotionen im Lernprozess	85
Motivationsnacks.....	98
Reflections on the characteristics of a successful online women’s network...	109

Vorwort

Der mittlerweile 21. E-Learning Tag der FH JOANNEUM richtete seinen Fokus auf die Lernenden, auf Studierende und Teilnehmer:innen an Online-Workshops und -Kursen. Lernen erfolgt immer aus einer Gefühlsregung heraus, denn kein Inhalt verleitet an und für sich zum Lernen. Daher stellt sich die Frage: „Welchen Platz haben Emotionen im Lernprozess, wie werden sie sprachlich, in Anleitungen und Aufgabenstellungen – meist als Text, manchmal auch in einem anderen Medium – formuliert?“

In Kooperation mit der Abteilung „Internationale Beziehungen“ der FH JOANNEUM veranstaltete das Team des ZML – Innovative Lernszenarien die Online-Konferenz unter dem Motto „*Wie beeinflussen Gefühle und Sprache den (Online-)Lernprozess?*“

Gefühle haben ohne Zweifel großen Einfluss auf das Lernen. Die Auswirkungen positiver oder negativer Emotionen auf Lernergebnisse erfahren Unterrichtende zum einen selbst; sie beobachten diese jedoch auch bei ihren Studierenden und Lernenden. Gerade die Sprache als Kommunikationsmedium beeinflusst den Lernprozess wesentlich.

Emotionen im Lernen

Unterrichtende orientieren sich gerne an Blooms „Lernzieltaxonomie“ mit ihren sechs kognitiven Niveaus: (1) *Wissen/Kenntnisse* (wiedergeben, aufzählen), (2) *Verstehen* (beschreiben, erklären), (3) *Anwendung* (übertragen, lösen), (4) *Analyse* (ableiten, ermitteln), (5) *Synthese* (entwickeln, kombinieren) und (6) *Evaluation/Bewertung* (bewerten, entscheiden)¹. Krathwohl, Bloom & Masia (1973) legen über dieses Schema die sogenannte „affektive Domäne“; sie versuchen die Art und Weise, welche Gefühle, Werte, Wertschätzung, Begeisterung, Motivation und Einstellung die Aufgabenstellungen bei den Lernenden auslösen (können), darzustellen.

Grotlüschen und Pätzold halten 2020 im Kapitel „Emotion und Lernen – kein einfaches Verhältnis“ fest, dass „Lernen [...] aus irgendeiner Gefühlsregung heraus erfolgen muss [...]“, denn „[...] kein Sachverhalt verleitet an und für sich zum Lernen.“ Abgesehen vom inhaltlichen Aspekt beeinflusst die verwendete Sprache selbst, ebenso das Sprachmedium, die Wahrnehmung der Empfänger:innen.

¹ https://www.oezbf.at/wp-content/uploads/2018/04/Plakatskript_2016-S.19-20-Bloom.pdf [10.12.2021]

Die Sprache im Lernen

Welche kommunikative Funktion hat die Sprache im (Online-)Lernprozess, welcher Stellenwert und welche Bedeutung im Ausdruck von Gefühlen werden ihr beigemessen, welche Faktoren beeinflussen den Sprachgebrauch und wie wird Sprache vermittelt?

„Werte“ (*Beliefs*) im Lernprozess werden als implizite und explizite Einstellungen und Überzeugungen verstanden, welche subjektiv als wahr empfunden werden und Handlungen sowie Interaktionen beeinflussen (Vos et al., 2013). Sie werden diskursiv konstruiert, sind kontext-abhängig, komplex, dynamisch und oft auch widersprüchlich (Barcelos & Kajala, 2011). *Beliefs* prägen das Handeln von Akteur:innen auf der Ebene von Lernenden und Lehrenden (*Mikroebene*), in Institutionen (*Mesoebene*) und in bildungspolitischen und gesellschaftlichen Settings (*Makroebene*).

Call for Papers

Im „Call for Papers“ im Januar 2022 luden wir Lehrende, Trainer:innen und Lehrer:innen ein, zu reflektieren, wie es ihnen mit den Emotionen „ihrer“ Lernenden (und ihren eigenen) geht und wie es ihnen gelingt, sprachlich adäquat wertschätzend und motivierend zu kommunizieren.

Das Programm

Aus den zahlreichen Einreichungen ist ein buntes Programm, welches mit einem „Virtual Coffee mit Feel good warm-up“ startete und mit einem „gemeinsamen Ausklang“ endete, entstanden. Alle Inhalte des E-Learning Tages sind unter einer offenen Lizenz online abrufbar².

Die **Keynote „Being in relation – Beziehungsgestaltung zwischen Lehrenden und Studierenden, online“** von Lisa David (Universität Passau, Deutschland) ist mit einem Artikel in diesem Tagungsband nachlesbar. Elf Poster wurden mit knackigen Pecha Kucha-Präsentationen vorgestellt, Austausch und Diskurs dazu fanden im Anschluss in separaten Online-Räumen statt. Überlegungen und Wahrnehmungen aus den individuellen Postersessions konnten auf dem Miroboard des E-Learning Tages festgehalten werden. Als Aktivierungseinheit nach der Mittagspause luden die Kolleg:innen der Abteilung „Internationale Beziehungen“ zu einer interkulturellen Sprachübung ein. Daran schlossen eine Vortragssession und drei Workshops an – die Entscheidung für eine dieser Parallelveranstaltungen fiel nicht leicht.

² <https://oer.fh-joanneum.at/zml/tagungsbaende/elearningtage/nachlese-e-learning-tag-2022/>

Die Poster

Elf Poster gaben Einblick in diverse Herangehensweisen an das Motto des 21. E-Learning Tages.

Wie bereits im letzten Jahr fand der E-Learning Tag in Kooperation mit dem Laura Bassi 4.0 Forschungsprojekt *#dienetzerkerinnen* statt³ – Irmgard Schinnerl-Beikircher und Julia Kräuter (ZML – Innovative Lernszenarien, FH JOANNEUM) analysierten in ihrem Poster die im Online-Frauen Netzwerk angebotenen Workshops. In ihrem Artikel **“Reflections on the characteristics of a successful online women’s network”** gibt Jutta Pauschenwein (ebenfalls ZML – Innovative Lernszenarien) Einblicke in die Aktivitäten bei den *#netzerkerinnen*.

Carina Ebli-Korbel aus dem International Training Coordination Team der Anton Paar GmbH verwendet **„Design Thinking“** als Wegweiser für ein maßgeschneidertes Lerndesign, wobei sie die Wichtigkeit der Benutzer:innenanalyse in ihrer Präsentation hervorstrich.

Im Plakat **„Emotionen: Ich weiß, dass ich ...“** lud Annette Hexelschneider (wissendenken, FH IMC Krems) Studierende und Lehrende ein, sich ihre Emotionen durch den Einsatz von Comics bewusst zu machen.

Ausgehend von einer Definition von „gutem Feedback“ setzte sich Andrea Meier (Zentrum für Hochschuldidaktik, FH Campus 02) mit der Kommunikation von konstruktivem Feedback von Studierenden und der Lehrendenperspektive auseinander. Vertiefende Einblicke dazu sind im Artikel **„Gutes Feedback – eine besondere kommunikative Herausforderung“** zu lesen.

Im Poster **“Learning from Scratch”** stellten Christina Mossböck und Erika Pernold (ZML – Innovative Lernszenarien, FH JOANNEUM) die Planung und Entwicklung eines MiniMOOCs für Studienbeginner:innen vor.

Christian Hermann (Institut „Gesundheits- und Krankenpflege“, FH JOANNEUM) bemüht sich um ein positives Lehr- und Lernklima, indem er für Studierende (und manchmal auch Kolleg:innen) **„Motivationssnacks“** selbst kreiert und diese im gleichnamigen Beitrag vorstellt.

Für die Anwesenden öffnete Jutta Pauschenwein (ZML – Innovative Lernszenarien, FH JOANNEUM) ihre **„Schatzkiste voller good practices“**, eingebracht von Lehrenden ihrer Hochschule. Es zeigte sich, dass diese ca. 40 Beispiele alle auf die eine oder andere Weise das Lernklima verbessern.

³ <https://www.dienetzerkerinnen.at/> [28.06.2022]

Eva Seidl (Institut für Theoretische und Angewandte Translationswissenschaft, Universität Graz) erhob die Bedeutung von Sprache beim Ausdruck von Gefühlen in einem qualitativen Forschungsdesign anlässlich der pandemiebedingten Online-Sprachlehre. Lesen Sie mehr dazu im Artikel zu **„Sozio-emotionalem Lernen im Fokus hochschulischer Sprachlehre“**.

„Students‘ well-being“ stand im Fokus des Posters von Adrijana Krebs, Barbara Ehrenstorfer (Zentrum für Hochschuldidaktik und E-Learning, FH Oberösterreich) und Tanja Peherstorfer (Hochschulforschung und -entwicklung, FH Oberösterreich), wenn sie kritische ethische, pädagogische und rechtliche Aspekte der Datenerhebung und -nutzung durch Technologien und deren Auswirkungen auf die Hochschullehre reflektierten.

Eine **„Wundervolle‘ Online-Veranstaltung“** organisierten Eva Goldgruber (Institut „Journalismus und Digitale Medien“, FH JOANNEUM) und Anastasia Sfiri (ZML – Innovative Lernszenarien, FH JOANNEUM) als Abschluss des MOOCs *#onlinelearnvergügen* im Frauen Netzwerk *#dienetzwerkerinnen*.

Auch beim „Interkulturellen Lernen“ spielen Emotionen und Sprache eine wichtige Rolle, wie das Poster „Hochschulen als Orte der Begegnung“ von Mitorganisatorin Birgit Hernády und ihrem Kollegen Christoph Hofrichter (Abteilung „Internationale Beziehungen“, FH JOANNEUM) zeigte.

Vorträge und Workshops

Die Nachmittagssessions umfassten vier Vorträge und drei Workshops, welche parallel stattfanden.

Stefanie Lietze und Nicole Sagmeister (Fachhochschule Technikum Wien) teilten in ihrem Vortrag sowie im gleichnamigen Beitrag **„Die sind eh auch mitgemeint!“** einen einfachen Leitfaden, der die Reflexion des eigenen Kommunikationsverhaltens unterstützt, mit dem Ziel einer ausgewogeneren Geschlechterverteilung in Fächern wie etwa Physik.

Gerade im (digitalen) Storytelling spielen Lehrende mit Emotionen. Anastasija Lyubova und Dagmar Archan (Zentrum für Hochschuldidaktik, FH CAMPUS 02) sprachen über ihre Erfahrungen und luden zur Diskussion ein. Details können in der Publikation **„Digital Storytelling – Emotionen im Lernprozess“** nachgelesen werden.

Sogar EU-Recht kann heiße oder kalte Gefühle auslösen, meinte Doris Kiendl (Management Internationaler Geschäftsprozesse, FH JOANNEUM) in ihrem Vortrag. Ihre Studierende übernehmen bestimmte Rollen in echten

Konfliktszenarien und widmen sich den rechtlichen Rahmenbedingungen voller Emotionen.

Claudia Kirschtein (Medienpädagogik und empirische Medienforschung, Universität Paderborn, D) stellte durch „good practice“ aus dem Themenfeld IT-Sicherheit seine emotionsorientierte Gestaltung zur Diskussion. Dazu passt vertiefend der Beitrag **„Mediendidaktische Konzeption mit Emotion“**.

Im Workshop zu **„Interkulturelle Kommunikation und Peace Games“** von Maja Pivec, Anika Kronberger (Institut „Design und Kommunikation“, FH JOANNEUM) und Christina Mossböck (ZML – Innovative Lernszenarien, FH JOANNEUM) werden ausgewählte digitale (Brett-)Spiele aus der Perspektive der Kompetenzen für eine demokratische Kultur gespielt und die Ergebnisse gemeinsam reflektiert.

Julia Adam, Lena Ketterkat, Kikko Marie Neubert, Sascha Schenk, Konstantin Goertz und Jonas Trippler (Hochschule für angewandte Wissenschaft und Kunst Hildesheim/Holzminde/Göttingen, D) luden im Workshop **„Sozio-emotionales Lernen virtuell“** zur interaktiven Begehung eines virtuellen Campus sowie zur Reflexion von sozial-emotionalen Lehr-Lern-Prozessen im virtuellen Raum ein und beschäftigen sich auch im gleichnamigen Artikel damit.

Rupert Beinhauer (Management Internationaler Geschäftsprozesse, FH JOANNEUM) ließ die Teilnehmer:innen an einem **„Webquest“** teilnehmen und unterstützte sie bei Überlegungen, wie sie selbst einen solchen gestalten könnten.

Unser Fazit

Das Thema der Emotionen stellt sich im mittlerweile dritten COVID-Jahr als äußerst relevant dar. Sorgsam kreierte Online-Lernräume mit aktivierenden Aufgabenstellungen fördern das Engagement der Lernenden und schaffen ein bisschen Auszeit in einer Welt mit vielen, schwierig zu bewältigenden Herausforderungen.

Graz, im August 2022

Die Herausgeberinnen
Jutta Pauschenwein, Birgit Hernády und Linda Michelitsch

Literaturverzeichnis

Barcelos, A., & Kajala, P. (2011). *Introduction to Beliefs about Second Language Acquisition (SLA) revisited*. *System*, 39(3), 281-289.

Grotlüschen, A., & Pätzold, H. (2020). *Lerntheorien in der Erwachsenen- und Weiterbildung (Vol. 4)*. utb GmbH., S. 46

Krathwohl, D. R., Bloom, B. S., & Masia, B. B. (1973). *Taxonomy of educational objectives, the classification of educational goals*. Handbook II: affective domain. David McKay Co. Inc., New York, 1, 956. Bloom's Taxonomy: Affective Domain; abgerufen am 10.12.2021

Voss, T., Kleickmann, T., Kunter, M., & Hachfeld, A. (2013). *Mathematics Teachers' Beliefs*. In M. Kunter, J.

Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss, & M. Neubrand (Hrsg.), *Cognitive Activation in the Mathematics Classroom and Professional Competence of Teachers: Results from the COACTIV Project* (S. 249–271). New York: Springer Science & Business Media. Verfügbar unter: <https://doi.org/10.1007/978-1-4614-5149-5>



Wie beeinflussen Gefühle und Sprache den (Online-)Lernprozess?

21. E-Learning Tag 2022

Mittwoch, 21. September 2022, 08:30-16:00 Uhr

08:30-09:00	Virtual Coffee mit Feel good warm-up
Instruktion:	Peter Holler (Gesundheits- und Tourismusmanagement, FH JOANNEUM)
09:00-10:30	Eröffnung und Keynote
Moderation:	Birgit Hernády (International Relations, FH JOANNEUM)
Begrüßung & Eröffnung:	Karl Peter Pfeiffer (Wissenschaftlicher Geschäftsführer der FH JOANNEUM)
Keynote:	„Being in relation – Beziehungsgestaltung zwischen Lehrenden und Studierenden, online“ Lisa David (Universität Passau, D)
10:30-11:00	Virtual Coffee
11:00-12:00	Postersession à la Pecha Kucha
Moderation:	Elmar Krainz (Internet-Technologien & -Anwendungen, FH JOANNEUM)
Analyse der Netzwerkerinnen-Workshops	Irmgard Schinnerl-Beikircher (ZML – Innovative Lernszenarien, FH JOANNEUM)
Design Thinking als Wegweiser	Carina Ebli-Korbel (International Training Coordination Team, Anton Paar GmbH)
Emotionen: Ich weiß, dass ich ...	Annette Hexelschneider (wissendenken, FH IMC Krems)
Herausforderung „Gutes Feedback“	Andrea Meier (Zentrum für Hochschuldidaktik, FH Campus 02)
Learning from Scratch	Christina Mossböck, Erika Pernold (ZML – Innovative Lernszenarien, FH JOANNEUM)
Motivationssnacks	Christian Hermann (Gesundheits- und Krankenpflege, FH JOANNEUM)
Schatzkiste voller good practices	Jutta Pauschenwein (ZML – Innovative Lernszenarien, FH JOANNEUM)
Sozio-emotionales Sprachenlernen	Eva Seidl (Institut für Theoretische und Angewandte Translationswissenschaft, Universität Graz)
Students' well-being	Adrijana Krebs, Barbara Ehrenstorfer (Zentrum für Hochschuldidaktik und E-Learning, FH Oberösterreich); Tanja Peherstorfer (Hochschulforschung und -entwicklung, FH Oberösterreich)
„Wundervolle“ Online-Veranstaltungen	Eva Goldgruber (Journalismus und Public Relations, FH JOANNEUM), Anastasia Sfiri (ZML – Innovative Lernszenarien, FH JOANNEUM)
Hochschulen als Orte der Begegnung	Birgit Hernády, Christoph Hofrichter (International Relations, FH JOANNEUM)
12:00-12:15	Reflexionsaufgabe in Miro
Moderation:	Jutta Pauschenwein (ZML – Innovative Lernszenarien, FH JOANNEUM)
12:15-13:00	Virtual Lunchbreak
13:00-13:30	Interkulturelle Sprachübung
Moderation:	Hongling Welter-Yang (International Relations, FH JOANNEUM)

13:30-15:15 Vortragssession & Online-Workshops

INFO: Die Vorträge und Workshops finden parallel in unterschiedlichen Online-Räumen statt!

Vortragssession

Moderation: Michael Salloker (Electronic Engineering, FH JOANNEUM)

Die sind eh auch mitgemeint!	Stefanie Lietze, Nicole Sagmeister (Fachhochschule Technikum Wien)
Emotionen im Digital Storytelling	Anastasija Lyubova, Dagmar Archan (Zentrum für Hochschuldidaktik, FH CAMPUS O2)
Heiß oder kalt – EU-Recht gefühlvoll	Doris Kiendl (Management Internationaler Geschäftsprozesse, FH JOANNEUM)
Mediendidaktische Konzeptions-Praxis	Claudia Kirschtein (Medienpädagogik und empirische Medienforschung, Universität Paderborn, D)

Workshops

Moderation: Birgit Hernády (International Relations, FH JOANNEUM)

Interkulturelle Kommunikation und Peace Games	Maja Pivec, Anika Kronberger (Institut für Design und Kommunikation, FH JOANNEUM); Christina Mossböck (ZML – Innovative Lernszenarien, FH JOANNEUM)
--	---

Moderation: Jutta Pauschenwein (ZML – Innovative Lernszenarien, FH JOANNEUM)

Sozio-emotionales Lernen virtuell	Julia Adam, Lena Ketterkat, Kikko Marie Neubert, Sascha Schenk, Jonas Trippler (Hochschule für angewandte Wissenschaft und Kunst Hildesheim/Holzminde/Göttingen, D)
--	---

Moderation: Irmgard Schinnerl-Beikircher (ZML – Innovative Lernszenarien, FH JOANNEUM)

Vielfalt durch Webquests	Rupert Beinbauer (Management Internationaler Geschäftsprozesse, FH JOANNEUM)
---------------------------------	--

15:15 -15:30 Virtual Coffee

15:30-16:00 Ausklang 21. E-Learning Tag

Moderation: Christina Mossböck (ZML – Innovative Lernszenarien, FH JOANNEUM)

Kontakt: linda.michelitsch@fh-joanneum.at



Das Projekt [#GloNetZukunftsinstitut](#) wird aus Mitteln der Nationalstiftung für Forschung, Technologie und Entwicklung finanziert. Die Abwicklung des Förderungsprogramms Laura Bassi 4.0 erfolgt durch die Österreichische Forschungsförderungsgesellschaft (FFG) und mit freundlicher Unterstützung des Bundesministeriums für Digitalisierung und Wirtschaftsstandort (BMDW).



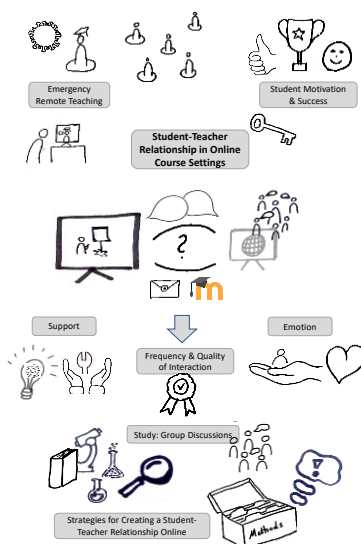
Being in relation – Beziehungsgestaltung zwischen Lehrenden und Studierenden in der Online-Lehre

Lisa David (Universität Passau, D)

Abstract

Als Nebenwirkung der Umstellung auf Online-Lehre während der Corona-Pandemie haben viele Lehrende den Kontakt zu ihren Studierenden als stark verändert erlebt. Eine Beziehung zu den Studierenden im rein virtuellen Raum aufzubauen, wird von Lehrenden schwierig, häufig als unmöglich erlebt. „Beziehung“ als impliziter Bestandteil von Lehr-Lern-Prozessen ist online keine Selbstverständlichkeit (mehr). Dieses Phänomen lässt sich für die Untersuchung von Lehr-Lern-Beziehungen nutzen. Dieser Beitrag beschreibt, welche Funktionen „Beziehung“ für die Lehre hat und wie sie in der Hochschullehre konzeptuell gerahmt werden kann. Zudem wurde von der Autorin eine Studie zu „Beziehungsgestaltung von Lehrenden in der Online-Lehre“ initiiert, aus welcher hier erste Ergebnisse geteilt werden.

Schlüsselwörter: Beziehung, Hochschullehre, Online-Lehre, Kommunikation, Interaktion



Für eine vergrößerte Ansicht bitte auf das Bild klicken

1. Beziehungen als implizites Phänomen der Hochschullehre

Die Auswirkungen der Corona-Pandemie hat Hochschullehrende überall auf der Welt dazu veranlasst, Lehre auf Distanz und somit meistens online zu gestalten. Viele Lehrende hatten bis dahin noch keinerlei Erfahrungen mit digital gestützten Lehr-Lern-Formaten und versuchten ihre Lehre, je nach Vorgabe der jeweiligen Hochschule, möglichst rasch aus der Ferne weiterzuführen. Der Auftrag ist dabei häufig als technische Übersetzung von Präsenzlehre verstanden worden. Zeit für didaktische Überlegungen zu einer grundlegenden Veränderung von Lehrveranstaltungsstrukturen gab es kaum. Hochschuldidaktische Einrichtungen versuchten zwar ihr Möglichstes, um Unterstützungsstrukturen einzurichten, allerdings muss an dieser Stelle daran erinnert werden, dass die Welt sich in einem Ausnahmezustand befand. Durch die staatlich verordnete Quarantäne und das Weltgeschehen litten Hochschullehrende wie auch Studierende unter starken mentalen bzw. psychischen Belastungen. Lehrende haben zunehmend Schwierigkeiten verzeichnet, Studierende zu aktivieren und mit Studierenden zu kommunizieren. Häufig nennen sie die ausgeschaltete Kamera als Ursache dieser Probleme (Seyfeli et al., 2020). Durch das „Kamera-Thema“ sowie die veränderte Anordnung der sozialen Räume haben sich Kommunikations- und Machtssysteme in der Hochschullehre manifestiert, die bereits in der Präsenzlehre Bestand hatten (Froebus & Holzer, 2022).

Auch die Studierenden mussten sich noch intensiver selbst organisieren. Viele hatten keinen geeigneten Studierort und mussten infrastrukturelle Defizite aushalten. Neben häufigen finanziellen Problemen mussten sie mit studienorganisatorischen Unsicherheiten umgehen: So war ihnen nicht immer klar, ob sie in bestimmten Fächern eine Prüfung ablegen konnten. Laborübungen, Exkursionen und Praktika waren häufig nicht möglich; das Ziel, das Semester abzuschließen kaum erreichbar. Ein Drittel aller Studierenden hatte erhebliche Motivationsschwierigkeiten an Online-Lehrveranstaltungen teilzunehmen und jede:r vierte Studierende nannte den erheblichen Mehraufwand als größtes Problem der Online-Lehre (Hajek & Kernecker, 2020). Die Qualität der Lehre und die Bemühungen von Lehrenden wurden von den Studierenden sehr unterschiedlich bewertet.

So hat räumliche Distanz bei gleichzeitiger Entgrenzung Kommunikation und Interaktion zwischen Studierenden und Lehrenden verändert und sehr häufig erschwert. „Beziehung“ als implizites Phänomen der Hochschullehre bzw. deren Abwesenheit wird durch diese neuen Kommunikations- und Interaktionsverhältnisse ausdrücklich sichtbar. Darin liegt die Chance für die vorliegende

Forschung: Lehrende haben sich aktiv darum bemühen müssen, mit den Studierenden in direkte Interaktion zu treten und Kommunikation herzustellen. Informelle Gespräche mit Lehrenden, Aussagen im Rahmen der hochschuldidaktischen Weiterbildungsangebote der Autorin und Diskussionsbeiträge in der später beschriebenen Studie deuten darauf hin, dass viele Lehrende dies in Präsenz für selbstverständlich gehalten haben. Rein die gleichzeitige Anwesenheit in einem physischen Raum scheint häufig als Interaktion bzw. direkte Kommunikation ausreichend gewesen zu sein. Wie bereits erwähnt, dürfte Online-Lehre möglicherweise die bereits in Präsenz bestehenden Fehlkonzeptionen von Interaktion und Kommunikation sowie Asymmetrien zwischen Lehrenden und Lernenden hervorheben.

2. Funktionen von Beziehung in der Hochschullehre

Der Beitrag beschäftigt sich dementsprechend mit den Strategien und Methoden, welche Lehrende für die Beziehungsgestaltung zwischen ihnen und den Studierenden angewendet haben. Forschung zum Einfluss von Beziehung zwischen Lernenden und Lehrenden auf den Lernerfolg ist im Schulbereich weit umfassender erfolgt als im Hochschulkontext (Hagenauer & Volet, 2014). Einige wenige Studien zeigen jedoch auf, dass die Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden ein Schlüsselfaktor für studentische Motivation und Mitarbeit in Lehrveranstaltungen darstellt (siehe dazu u. a. Bain, 2004; Hattie, 2015; Martin & Dowson, 2009). Als Faktoren in Bezug zu studentischem Lernerfolg lassen sich Transparenz in den Lernzielen (Spinath & Stehle, 2015) sowie der Bezug auf das Vorwissen von Studierenden nennen (Hattie, 2015). Dies kann als Studierendenbezug interpretiert werden und ist somit Teil der didaktischen Beziehungsgestaltung. Das aktive Kümmern von Lehrenden um die Lernaktivitäten wirkt positiv auf die Prüfungsleistung. Insgesamt haben Lehrende, die erreichbar sind und Unterstützung anbieten, positiven Einfluss auf den Lernerfolg (Schneider & Preckel, 2017). Zusammengefasst lässt sich sagen, „[...] je stärker die Lehrenden sich den Studierenden zuwenden [...], umso höher ist der Kompetenzerwerb, zumindest in der subjektiven Wahrnehmung der Studierenden [...]“ (Bülöw-Schramm et al., 2011, S.20). Wenn Beziehung dementsprechend positiv auf den Lernprozess sowie das Lernergebnis einwirkt, bedarf es einer Konzeptualisierung des Beziehungsbegriffs für die Hochschullehre.

3. Der Beziehungsbegriff in der Hochschullehre

In einer großangelegten Studie wird Beziehung mit „Vertrauen in das Wohlwollen von Lehrenden und deren Interesse am Wohlergehen der Studierenden“ beschrieben. Auch Verlässlichkeit und Verständnis seitens der Lehrenden stehen hier für eine gelungene Beziehung. Hohe Integrität der Lehrperson und die Lust mit Lehrenden zu interagieren, stehen ebenfalls für eine gelungene Beziehungsgestaltung (Snijders et al., 2020).

Folgende Darstellung dimensionalisiert Beziehung in der Hochschule und lässt sich als differenziertes Rahmenkonzept für die Diskussion über Beziehungsgestaltung heranziehen:

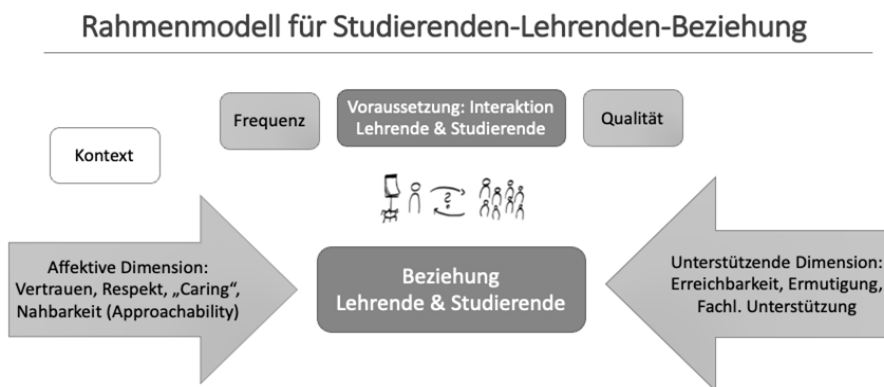


Abbildung 1: In Anlehnung an Hagenauer & Volet, 2014

Interaktion zwischen Lehrenden und Studierenden ist hier die Bedingung für eine Beziehungsgestaltung, denn Beziehung wird durch fortwährende Interaktionen zwischen Lehrenden und Studierenden entwickelt und gestaltet. Die Frequenz der Begegnungen auch außerhalb des LV-Rahmens scheinen Einfluss auf die Beziehungsqualität zu haben. Deren Qualität wird hier in zwei Dimensionen geteilt:

Affektive Dimension

Hier werden Konzepte wie Vertrauen und gegenseitiger Respekt eingeordnet. Dazu gehört zum Beispiel, anzuerkennen, wenn ein:e Student:in den Moment der ausgeschalteten Kamera begründet. Mit „Caring“ ist das Interesse an den Lernprozessen und den Befindlichkeiten der Studierenden gemeint. Lehrende, die sich um ihre Studierenden und deren Herausforderungen im und um den Rahmen der Lehrveranstaltung herum kümmern, gestalten dadurch aktiv

Beziehung. Mit „Nahbarkeit“ ist an dieser Stelle gemeint, dass die Studierenden keine bzw. möglichst wenig Hürden wahrnehmen, um mit den Lehrenden in Kommunikation zu treten. Eine möglichst wenig hierarchische Kommunikationskultur ist hier ausschlaggebend, ohne allerdings die immanente Machtasymmetrie durch zu erbringende und zu benotende Prüfungsleistung komplett abzuerkennen.

Unterstützende Dimension

Diese Dimension beschreibt Unterstützungsmaßnahmen, die sich vornehmlich auf das Studium und die fachlichen Themen fokussieren. Dabei stehen Erreichbarkeit und Rahmen für Kommunikation außerhalb der Lehrveranstaltungen im Vordergrund. Das Ziel besteht darin, zu ermutigen und fachlich zu beraten.

Wichtig ist es zu erwähnen, dass die Interaktion mit den Studierenden die Voraussetzung für Beziehung ist und die Beziehungsgestaltung der Effekt. Zudem ist hervorzuheben, dass der Einfluss von Lehrkontexten, wie die Art der Lehrveranstaltung, Gruppengröße, Infrastruktur und Fachkultur auf die Beziehungsgestaltung zwischen Lehrenden und Lernenden im Rahmen von Hochschullehre kaum erforscht ist. (Hagenauer & Volet, 2014).

4. Eine aktuelle Forschungsstudie

Aktuell führt die Autorin eine Studie durch, mit dem Ziel herauszufinden, wie Lehrende Beziehung online gestalten. Konkret wird nach Techniken, Strategien und Methoden gefragt, die für die Online-Beziehungsgestaltung genutzt werden. Der zugrunde liegende Forschungsstil bezieht sich stark auf die Grundsätze der „Grounded Theory“, bei der die Erhebung der Daten und das Sichten von bestehenden Theorien und der Auswertung der Daten iterativ stattfinden (Brüsemeister, 2008). Die vorliegende rekonstruktive Fallanalyse ist explorativ angelegt, da eine Reflexion der Forschungsmethode aufgrund mangelnder Referenzarbeiten unabdingbar ist und eine Anpassung der methodischen Vorgehensweise entsprechend vorgenommen werden muss.

Für die Erhebung werden Gruppendiskussionen mit Lehrenden durchgeführt. Diese Methodenwahl ermöglicht den Lehrenden durch das Gespräch untereinander ihre Gedanken weiter zu fassen und sich an Ideen zu erinnern, die allein möglicherweise nicht greifbar gewesen wären. Die Gruppenprozesse leisten somit einen wesentlichen Beitrag für den Erhebungsprozess, allerdings stehen sie selbst nicht im Forschungsinteresse. Das Ziel bestand weniger in der Aushandlung eines Gruppenkonsens, sondern vielmehr in der Besprechung

verschiedener Strategien, Hürden und Herausforderungen sowie gelungener Momente. Im Gegensatz zum Gruppeninterview, bei dem es um eine kumulierte Datenerhebung durch die Anwesenheit verschiedener Personen geht, hat die Gruppendiskussion verschiedene Perspektiven einzuholen, die sich gegenseitig inspirieren auch weniger greifbare bzw. bewusste Antworten aufkommen zu lassen (Flick, 2014).

Das Sampling

Lehrende formen eine real existierende Gruppe durch die Gemeinsamkeit ihrer Aufgabe, ihrer Zielgruppe und der Art der Institution (Goldmann, 2017). Das *Sampling* erfolgte durch eine Benachrichtigung an ca. 150 Lehrende, die an einer hochschuldidaktischen Weiterbildung teilgenommen haben, welche das Thema „Online-Lehre“ beinhaltet. Der Aufruf bestand darin, sich für eine Teilnahme an einem Forschungsprojekt zu melden, das erhebt, welche Strategien für die Beziehungsgestaltung in der Online-Lehre angewendet werden. Es ist somit davon auszugehen, dass die an der Studie teilnehmenden Lehrenden alle zumindest Interesse an dem Thema „Beziehungsgestaltung“ haben.

Insgesamt 16 Lehrende haben sich bisher für die Teilnahme angemeldet. Diese stammen aus unterschiedlichen Hochschulen und Fachdisziplinen; genauer: Chemie, Erziehungs- und Bildungswissenschaft, Jura, Literaturwissenschaft, Mathematik, Medizin, Politikwissenschaft, Soziologie und Wirtschaftswissenschaften. Auch erstreckt sich ihre Lehrerfahrung von 1,5 Jahren bis über 30 Jahre und die Lehrenden unterrichten in verschiedenen Lehrveranstaltungsformen (Vorlesungen, Seminare, Proseminare usw.) mit unterschiedlichen Studierendengruppen (Studienanfänger:innen, Bachelor- und Masterstudierenden). Dadurch wird eine Heterogenität innerhalb der Lehrendengruppe hergestellt, die auf Fachkultur und Lehrerfahrung basiert.

Der Ablauf

Die Gruppen formten sich mittels selbst auszuwählender Diskussionstermine der einzelnen Teilnehmenden. Zum Zeitpunkt der Einreichung haben drei Gruppendiskussionen mit jeweils vier Teilnehmenden stattgefunden. Die Diskussionen hatten einen konkreten Fokus: Um ein gemeinsames Begriffsverständnis zu schaffen, wurde Abbildung 1 gezeigt, kurz besprochen und als Gesprächshilfe geteilt. Darauf konnten sich die Diskussionsteilnehmenden beziehen, wenn sie über ihre Praxis gesprochen haben.

Nach den Einverständniserklärungen der einzelnen Teilnehmer:innen für die Verwendung der Daten zu Forschungszwecken hat eine kurze Vorstellungsrunde

stattgefunden. Dabei haben die Diskussionsteilnehmer:innen Auskunft über ihre Fachdisziplin, die Art ihrer Hochschule und ihre Erfahrung in der (Online-)Lehre gegeben.

Die Eingangsfrage lautete bei jeder Gruppe: *Welche Strategien, Methoden und Techniken haben Sie in der Online-Lehre angewendet, um Beziehung zu den Studierenden herzustellen?* Daraus entwickelte sich nach ersten Wortbeiträgen ein Austausch zwischen den Lehrenden. Die Teilnehmenden sowie die Autorin selbst haken an bestimmten Stellen nach. Der angekündigte Zeitrahmen von einer Stunde konnte gut eingehalten werden, ohne Wortbeiträge abwehren zu müssen.

Die Herausforderungen

Nachdem Interviews keine Wirklichkeit wiedergeben, sondern in der Deutung einer sozialen Praxis bestehen, hat die Methode der Gruppendiskussion nicht die Funktion einer Messleistung von realer Wirklichkeit (Reichertz, 2016). Bei der Zusammenstellung der Gruppe besteht die Gefahr, sich in der Gruppe von Peers (in diesem Fall Lehrende) sozial erwünscht zu verhalten. Auch die Autorin, Moderatorin und gleichzeitige Studienleiterin, konnte Einfluss auf die Wortmeldungen und das Diskussionsverhalten nehmen. In diesem Fall, ist davon auszugehen, dass die offene Fragestellung, die Freiwilligkeit der Teilnahme und die bereits bestehende Beziehung zur Moderatorin durch die Zusammenarbeit in vergangenen Workshops das Diskussionssetting positiv begünstigen. Der Verlauf einer Gruppendiskussion ist zudem nicht genau vorhersehbar, dementsprechend musste die Autorin als Diskussionsleiterin flexibel reagieren und das Prinzip der offenen Gesprächsführung war handlungsleitend. Wichtig war dabei eine entspannte Atmosphäre, um zu vermeiden, dass die Gesprächspartner:innen sich als „objektive Datenlieferant:innen“ verstehen (Lamnek, 2010, S. 322f.). In einer Gruppe stockte die Diskussion nach ca. 40 Minuten. Um die Erzählungen und den Austausch weiter zu fördern, war eine weitere Frage notwendig: *Woran manifestiert sich, dass Beziehungsgestaltung in den Lehrveranstaltungen gelungen ist?* Diese Frage lieferte nicht nur neue Erzählansätze, sondern einen erweiterten Fokus auf das Thema „Beziehungsgestaltung“.

5. Erste Ergebnisse

Ein erster Blick auf die Daten gibt Aufschluss darüber, dass Beziehungsverständnis sehr kontextabhängig ist. Dies bestätigt auch eine rezente Studie, die

Beziehungsgestaltung in verschiedenen kulturellen Kontexten untersucht. So sind beispielsweise in Australien Umarmungen und Fragen nach dem persönlichen Wohlbefinden tendenziell häufiger als in Deutschland (Hagenauer, 2017). Fachkulturen prägen die Lehrenden darin, wie sie selbst Beziehungsgestaltung als Studierende erlebt haben. Auch Lehrkompetenzen im Sinne von Methoden und Techniken bestimmen den eigenen Handlungsrahmen. Das eigene Rollenverständnis über die Verantwortung verschiedener Aspekte der Lehr-Lern-Prozesse hat ebenso Einfluss auf die Beziehungsgestaltung wie die eigene Mission als Hochschullehrende:r (z. B. Hochschulbildung zu deklassifizieren).

Die Daten ergeben zusätzlich, dass Lehrende Beziehungsgestaltung mit Aktivierung gleichstellen. So nennen manche Lehrende die Aktivierung von Studierenden als Methode zur Beziehungsgestaltung. Obwohl Beziehung der Effekt der Interaktion und Kommunikation zwischen Lehrenden und Studierenden ist, werden einige didaktische Möglichkeiten genannt, die einer Beziehungsgestaltung entgegenkommen. Mündliches und schriftliches Feedback zu studentischen Leistungen stehen dabei im Vordergrund. Innovative Methoden führen dazu, dass die Studierenden erkennen, dass Lehrende sich um geeignete und auch kurzweilige Lernwege bemühen und sich Gedanken über Lernprozesse machen. Zusätzlich sollen klare Lehrveranstaltungsstrukturelle Vorgaben und transparente Lernziele sowie Leistungsanforderungen für die Studierenden dazu führen, Vertrauen in den Lehr-Lern-Prozess und in die Lehrperson aufzubauen. Diese Ergebnisse legen nahe, dass eine dritte Dimension zur *affektiven* und *unterstützenden Dimension* hinzuzufügen ist: Die *didaktisch-methodische Gestaltung*.

Unterstützende Maßnahmen ergreifen alle Diskussionsteilnehmer:innen in Form von Erreichbarkeit, fachlicher Unterstützung und Ermutigung. Zu klassischen Kommunikationsformaten wie Sprechstunden und E-Mails gesellen sich Chats und Backchannels (z. B. digitale Pinnwände). Der regelmäßige Kontakt steht dabei im Vordergrund. Auch das Interesse am Wohlbefinden und an den Herausforderungen der Studierenden wird von allen Teilnehmenden angesprochen.

Ein weiterer Punkt aus den Daten besteht in Möglichkeiten als Lehrperson sichtbar zu werden. Manche Lehrenden sprechen über die eigenen persönlichen bzw. didaktischen Herausforderungen und andere versuchen über die Vermittlung der eigenen Leidenschaft für ein Thema für die Studierenden aus einer rein fachorientierten Rolle auszusteigen und als „Mensch“ Kontur zu bekommen.

Die Daten zeigen, dass alle Diskussionsteilnehmenden überlegt haben, wie Kontakt zu den Studierenden hergestellt werden kann. Dabei sind verschiedene

Grade an persönlicher Nähe zu verzeichnen, die Lehrende zu den Studierenden hergestellt haben. Neben klassischen Support-Angeboten ist über didaktisch-methodische Techniken (z. B. durch Feedback) und durch Gesprächsangebote, die über die rein fachliche Unterstützung hinausgehen, vertieft Beziehung gestaltet worden.

6. Schluss

„Emergency Remote Teaching“ hat die Notwendigkeit ergeben, Beziehung online aktiv zu gestalten, weil viele Kommunikations- und Interaktionspraktiken aus Präsenzveranstaltungen entweder nicht mehr möglich oder weniger wirksam waren. Etwas das in Präsenz häufig so selbstverständlich war, dass es nicht explizit wahrgenommen wurde, fällt durch den veränderten sozialen Raum als schwerfällig oder gar abwesend auf. Dabei haben sich für Lehrende verschiedene Strategien herauskristallisiert, die emotional, beratend und methodisch gerahmt worden sind. Diese Erkenntnisse bieten die Chance darüber zu reflektieren, wie das Konzept der Beziehungsgestaltung in Handlungen in der Praxis vollzogen wird.

Wichtig ist anzuerkennen, dass viele Phänomene, die während der aus der Not entstandenen Online-Lehre auftraten, wohl bereits in der Präsenzlehre problematisch gewesen sein dürften. Eine provozierende Frage bleibt hierbei offen: *Gibt sich Hochschulbildung als Ort der selbstgesteuerten Bildung aus, bei zeitgleicher indirekter Steuerung durch vorstrukturierte Lernumgebungen?* (Reis, Jenert & Scharlau, 2021). Dies wäre eine von vielen der Hochschulbildung immanenten Handlungsparadoxien. Das Bewusstsein über genau diese Widersprüche ergibt ein großes Reflexionspotenzial aller Akteur:innen. Es bietet sich sogar an, mit den Studierenden darüber zu sprechen und auch durch diese Transparenz in Beziehung zu treten. Wichtig ist dementsprechend, gerade implizite soziale Praktiken in Worte zu fassen und zu operationalisieren, um die Handlungsfähigkeit von Lehrenden zu fördern. Beziehungsgestaltung bleibt dann nicht mehr dem Zufall und der Persönlichkeit der Lehrperson überlassen.

7. Literaturverzeichnis

Bain, Ken (2004). *What the best college teachers do*. Harvard University Press.

Brüsemeister, Thomas (2008). *Qualitative Forschung. Ein Überblick*. Wiesbaden: Springer Verlag.

Bülow-Schramm, Margret; Merkt, Marianne; Rebenstorf, Hilke (2011). *Studienerfolg aus Studierendensicht – Ergebnisse der ersten Erhebungswelle des Projekts USuS*. In: Sigrun Nickel (Hrsg.), *Der Bologna-Prozess aus Sicht der Hochschulforschung Analysen und Impulse für die Praxis*. CHE Arbeitspapier Nr. 148, 167 -177.

Felten, Peter; Lambert, Leo M. (2020). *Relationship-Rich Education. How Human Connections Drive Success in College*. Johns Hopkins University Press.

Flick, Uwe (2014). *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung*. Rowohlt-Taschenbuch-Verlag.

Froebus, Katarina & Holzer, Daniela (2022). *Universitäre Online-Lehre: Machtverschiebungen und neue Disziplinierungsräume*. In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs, Ausgabe, S. 44-45.

Verfügbar unter: <https://erwachsenenbildung.at/magazin/ausgabe-44-45> [letzter Zugriff: Mai 2022].

Goldmann, Daniel (2017). *Gruppe, Milieu, Organisation – Begriffliche und empirische Reflexionen der dokumentarischen Organisationsforschung*. In: Amling, Steffen/Vogd, Wernder. (Hrsg.): *Dokumentarische Organisationsforschung. Perspektiven der praxeologischen Wissenssoziologie*. Opladen u.a.: Barbara Budrich.

Hajek, Peter; Kernecker, Theresa (2020): *CoV19-Maßnahmen. Online-Befragung Studierende*. BMBWF. Verfügbar unter: https://www.bmbwf.gv.at/dam/jcr:71063eaf-86d1-4d80-8d31-d023cdbbcd0e/Pr%C3%A4sentation_Studierende_Corona_Krise.pdf [letzter Zugriff: Mai 2022].

Hagenauer, Gerda; Hascher, Tina & Volet, Simone E. (2015). *Teacher emotions in the classroom: associations with students' engagement, classroom discipline and the interpersonal teacher-student relationship*. In *European Journal of Psychological Education*, 30, 385-403.

Hagenauer, Gerda & Volet, Simone E. (2014). *Student-teacher relationship at university: an important yet under-researched field*. Oxford Review of Education, 40(3), 370-388.

Hagenauer, Gerda (2017). *Emotionsausdruck und Beziehungsgestaltung in der Hochschullehre aus der Sicht der Dozierenden - eine Herausforderung bei zunehmender Internationalisierung?* Verfügbar unter: https://www.hd.unibe.ch/e73045/e400780/e753232/e763987/FEDERALL5_GerdaHagenauer.pdf [letzter Zugriff: Mai 2022].

Hattie, John (2015). *The applicability of Visible Learning to higher education*. Scholarship of Teaching and Learning in Psychology, 1(1), 79–91. Verfügbar unter: <https://www.semanticscholar.org/paper/The-applicability-of-Visible-Learning-to-higher-Hattie/660a8c4b3d2d94ce233f9a7a61902523800c445e> [letzter Zugriff: Juni 2022].

Lamnek, Siegfried (2010). *Qualitative Sozialforschung*. Weinheim: Beltz Verlag.

Martin, Andrew J. & Dowson, Martin (2009). *Interpersonal Relationships, Motivation, Engagement, and Achievement: Yields for Theory, Current Issues, and Educational Practice*. Review of Educational Research, 79(1), 327–365.

Schneider, Michael & Preckel, Franzis (2017). *Variables Associated With Achievement in Higher Education: A Systematic Review of Meta-Analyses*. Psychological Bulletin. Verfügbar unter: <http://dx.doi.org/10.1037/bul0000098> [letzter Zugriff: Juni 2022].

Seyfeli, Funda; Elsner, Laura; Wannemacher, Klaus (2020). *Vom Corona-Shutdown zur Blended University? ExpertInnenbefragung Digitales Sommersemester 2020 (EDiS)*. Verfügbar unter: https://www.studentenwerke.de/sites/default/files/views_filebrowser/2020_e_dis_expertinnenbefragung_final_hispdf.pdf [letzter Zugriff: Mai 2022].

Reichertz, Jo (2016). *Qualitative und interpretative Sozialforschung*. Eine Einladung. Verlag Springer.

Reis, Oliver; Jenert, Tobias; Scharlau, Ingrid (2021): *Kontaktlos lehren? Beziehungserwartungen in der Distanzlehre*. In (Hrsg.), Neiske, Iris, Osthushenrich, Judith, Schaper, Niclas; Trier Ulrike; Vöing, Nerea: Hochschullehre auf Abstand. Transcript.

Snijders, Ingrid; Wijnia, Lisette; Rikers, Remy M.J.P.; Loyens, Sofie M.M. (2020). *Building bridges in higher education: Student-faculty relationship*

quality, student engagement, and student loyalty. International Journal of Educational Research, 100.

Spinath, Birgit & Stehle, Sebastian (2015). *Intended Course Objectives and Perception of Teaching Effectiveness*. Psychology Learning and Teaching, 13(3).

Verfügbar unter:

<https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.2304/plat.2014.13.3.205> [letzter Zugriff: Juni 2022].

Autorin:

David, Lisa, Dr.ⁱⁿ: Studium der „Erziehungs- und Bildungswissenschaften“ mit Doktorat zum Thema „didaktische Selbstreflexion“; aktuell als Hochschuldidaktikerin und -beraterin, wissenschaftliche Mitarbeiterin und Dozentin tätig; Tätigkeitsschwerpunkte: Lehr-Lern-Forschung und strategische Hochschulentwicklung, Hochschuldidaktische Qualifizierung, Hochschullehre zu Themen der Bildungswissenschaft und qualitativen Sozialforschung

Die sind eh auch mitgemeint!

Hochschulkommunikation analysieren und inkludierender gestalten

Stefanie Lietze (FH Technikum Wien, Teaching & Learning Center), Nicole Sagmeister (FH Technikum Wien, Equality Management)

Abstract

Hochschulen und Studiengänge sprechen Studieninteressierte nicht bevölkerungsrepräsentativ an. Nach einem kurzen Abriss der aktuellen Lage und der Diversitätsdimensionen werden anhand einer adaptierten Form der „AR-Methode“ des Gender-Mainstreamings Kommunikationsarten, -medien und -ebenen mit Blick auf Kommunizierende und Kontexte beleuchtet. Dieser Beitrag soll Hochschulen und Studiengängen einen einfachen Leitfaden an die Hand geben, die eigene Sprache auf den verschiedenen Kommunikationskanälen kritisch zu reflektieren und inkludierender zu gestalten, um Stereotypisierung zu vermeiden und alle anzusprechen.

Schlüsselwörter: Equality, zielgruppengerechte Ansprache, Gender-Stereotype, inkludierende Sprache



1. Ausgangslage

„Physik ist etwas für Nerds und Pflegewissenschaften für Mädchen.“ – zumindest, wenn man nach nationalen und internationalen Statistiken und Studien geht (z. B. Barone, 2011; Statistische Ämter des Landes und Bundes, 2021; Statistik Austria, 2021). Viele Studiengänge ziehen mit ihren Stereotypen entsprechende Bewerber:innen an und erhalten somit diese Vorurteile. Dies ist besonders im Spannungsfeld „Technik-Pflege“ zu beobachten (Barone, 2011). Um diesen Kreislauf zu durchbrechen, ist Sprache ein wichtiges Werkzeug.

Abgeleitet von Ludwig Wittgensteins (1922) berühmten Ausspruch: „Die Grenzen meiner Sprache bedeuten die Grenzen meiner Welt.“ ist in diesem Kontext die heute gängigere Phrase: „Sprache schafft Realität“. Sie ist wesentlicher Ausdruck der Kultur einer Institution, wobei mit „Institutionskultur“ laut McCaffrey (2004, S. 32) das Grundverständnis, welche Werte, Strukturen und Machtverhältnisse hier gelebt werden, gemeint ist.

Was bedeutet dies im Hochschulkontext? Der E-Learning Tag behandelt die Einflüsse von Sprache auf das (hochschulische) Lernen. Noch bevor es so weit kommt, dass Sprache beeinflusst, wie gelernt wird, beeinflusst sie bereits, wer lernen wird. Der fachliche Diskurs in den verschiedenen Feldern ist so weit spezialisiert, dass diese immer stärker nach innen als nach außen kommunizieren (McCaffrey, 2004, S.21). Aus dieser Kultur heraus erfolgt eine Außenkommunikation, welche bestehende Strukturen reproduziert. Somit erfüllt Kommunikation (oftmals ungewollt) auch eine „Gatekeeper-Funktion“: Sie vermittelt, an wen die Hochschule und ihre Studiengänge sich richten und wer ihre Zielgruppe ist. So sehen wir in Statistiken und der Praxis immer wieder, dass *MINT-Fächer* überproportional Männer ansprechen, während weibliche Studierende die sozialen Wissenschaften dominieren (Statistik Austria, 2021).

Um diesen unterschwelligen und in der Regel unerwünschten Prozess zu erkennen und zu unterbinden, bedarf es einer genauen Analyse und Überarbeitung der Kommunikation. Entsprechend empfehlen auch die Österreichische Hochschulkonferenz und das Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung den Hochschulen die Erstellung und Nutzung von Sprachleitfäden, um die Verwendung gendergerechter Sprache zu gewährleisten (BMBWF, 2018). Die 1999 mit dem Amsterdamer Vertrag eingeführte, langfristige Strategie für das Gender-Mainstreaming in der Europäischen Union behandelte damals noch nur die Gleichstellung von Mann und Frau für alle Lebensbereiche. Mit dem konsequenten „Gendern“ der Texte ist dabei zwar ein wichtiger Schritt getan, allerdings ist dies nur der Erste von vielen. Es finden sowohl mehr Ebenen der

Kommunikation statt als auch Diversitätsdimensionen über das Gendern hinaus relevant sind. 2015 legten die Vereinten Nationen in der Definition ihrer Nachhaltigkeitsziele, der *Sustainable Development Goals* (SDGs) in Bezug auf die Bildung weit inklusiver fest: „Ziel 4: Hochwertige Bildung: Inklusive, gleichberechtigte und hochwertige Bildung gewährleisten und Möglichkeiten lebenslangen Lernens für alle fördern.“

1.1. Diversität und ihre Dimensionen

Wenn nun von „allen“ gesprochen wird – auf welche Dimensionen der Diversität sollten Hochschulen also achten? Das Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF, 2021) definiert unter diesem Punkt „[...] das biologische sowie das soziale Geschlecht, Alter, Religion, Weltanschauung, ethnische Zugehörigkeit sowie sexuelle Orientierung [...]“ und erwähnt Behinderung als weitere Dimension. Unter Behinderung werden im Bildungskontext grundsätzlich körperliche Behinderungen wie Einschränkungen des Bewegungsapparates und der Wahrnehmung ebenso subsumiert wie die immer stärker ins Bewusstsein kommende „Neurodiversität“. „Neurodiversität“ ist ein Sammelbegriff für Lernstörungen und umfasst die Koordinations-Entwicklungsstörung Dyspraxie, Legasthenie, Aufmerksamkeitsdefizit-Hyperaktivitätsstörung, Dyskalkulie, das autistische Spektrum und das Tourette-Syndrom (Clouder, Karakus, Cinotti, Ferreyra, Fierros & Rojo, 2020).

Bei mehr als einer Abweichung von dem bzw. der implizit angenommenen Normstudierenden innerhalb einer Person wird von „Intersektionalität“ gesprochen. Im Rahmen dieser Handreichung ist das Bewusstsein wesentlich, dass Personen die in mehr als einer Dimension von dem/der impliziten Normstudierenden abweichen, umso seltener ein Studium beginnen und umso häufiger aufgrund der Unvereinbarkeit des Studienplans mit ihren persönlichen Ressourcen ein begonnenes Studium abbrechen müssen (Röwert, Lah, Dahms, Berthold & von Stuckrad, 2017).

Tipp: Für jene, welche sich einen Überblick über weitere Diversitätsdimensionen für den Arbeitsbereich verschaffen wollen, bietet das Modell der „vier Ebenen der Diversität“ (Gardenswartz & Rowe, 2003) eine gute Übersicht. Eine detaillierte Auseinandersetzung mit den Faktoren „Diversität“ und „Intersektionalität“ geben Smykalla und Vinz (2011). Ein gutes Beispiel für einen Sprachleitfaden für den hochschulischen Gebrauch, der diese Faktoren umfasst, stellen Czollek und Perko (2015) zur Verfügung.

1.2. Analyseebenen und ihre Verschränkung mit den Diversitätsdimensionen

Dieser Beitrag möchte darin unterstützen, die eigene Kommunikation nach innen und außen zu beleuchten und auf breitere Zielgruppen auszuweiten. Analog der *4R-Methode* (Abdul-Hussein, 2014; Swedish Government, 2007) für Gender-Mainstreaming-Prozesse wird an dieser Stelle eine Diversitätsdimensions-Prozessebenen-Matrix erstellt. Dabei werden die konkreten Inhalte von der ursprünglichen Anwendung auf Gender auf alle relevanten Diversitätsdimensionen erweitert. Die Ebenen in dieser Methode sind *Repräsentation*, *Ressourcen*, *Realitäten* und *Recht* mit ihren jeweiligen adaptierten Unterpunkten (siehe Abbildung 1).

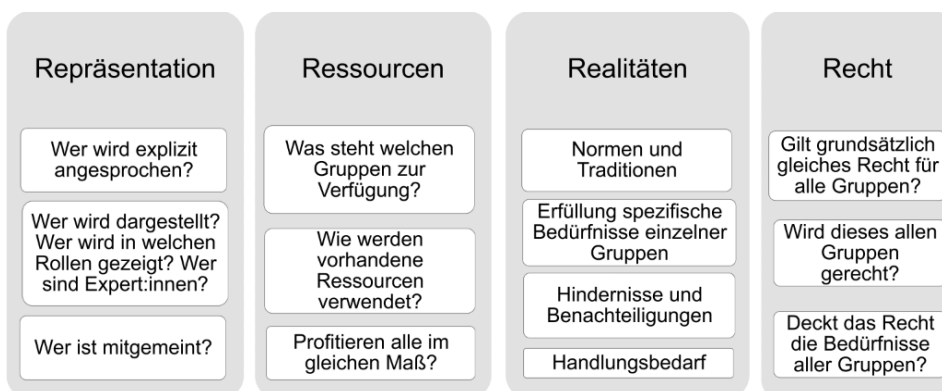


Abbildung 1: Adaptierte Übersicht über die Ebenen der „4R-Methode“ nach Abdul-Hussein (2014)

Im Zuge einer Analyse von Diversitätsgerechtigkeit sind nun diese Ebenen bzw. Ihre Kategorien jeweils hinsichtlich der sieben Diversitätsdimensionen – (1) *körperliche Befähigung*, (2) *Geschlecht*, (3) *Alter*, (4) *Religion*, (5) *Weltanschauung*, (6) *ethnische Zugehörigkeit* sowie (7) *sexuelle Orientierung* – und in den ersten beiden Fällen auf ihre Unterkategorien anzuwenden.

In diesem Kontext mag die Unterteilung seltsam wirken, da nur ein Unterpunkt danach fragt, wer explizit angesprochen wird. Es lässt sich feststellen, dass alle diese Bereiche auch die Funktion der „impliziten Kommunikation“ erfüllen, jedoch wird diese mit jeder Analyseebene schwerer, tatsächlich im Bereich „Kommunikation“ zu verorten, sodass empfohlen wird, für die Hochschulkommunikation auf die Ebenen *Repräsentation* und *Realitäten* zu fokussieren und die Bereiche *Ressourcen* und *Recht* für eine über die Kommunikation hinausgehende Analyse von Inklusivität von Hochschulen heranzuziehen.

Grundsätzlich sind beim Thema „Kommunikation“ (als Übertragung einer Nachricht von A nach B) die personellen Faktoren (Sender:innen und Empfänger:innen), gewählte Medien und Kanäle sowie die Umgebungsfaktoren (Rauschen und Rückkopplung, also Einflüsse durch Umgebung und Medien) relevant (Fiske, 2010). Der Aufbau des folgenden Kapitels bewegt sich analog dieser Faktoren im Hochschulkontext.

2. Hochschulkommunikation

Sieht man die Ebenen der *4R-Methode* an, so wird schnell offensichtlich, dass Hochschulkommunikation auf mehreren Ebenen als nur der sprachlichen erfolgt. Ein wesentlicher Aspekt impliziter Kommunikation sind „Rolemodels“: Wer schriftlich und/oder bildlich auf einer Hochschulwebsite in welchen Rollen dargestellt wird, hat eine Auswirkung darauf, wer sich in den repräsentierten Bereichen zugehörig fühlt. Das Gefühl der Zugehörigkeit ist ein wesentlicher Faktor für die Studienwahl, wie beispielsweise von Veldman, Van Laar, Thoman und Van Soom (2021) für Schüler:innen und STEM-Bereiche festgestellt wurde. Entsprechend kann schon über die Gestaltung der Homepage und sonstige öffentliche Auftritte einer Hochschule eine Zielgruppe eingegrenzt oder breit angesprochen werden.

Der Bildungsbereich als Quelle des Wissens und der Wissensvermittlung wäre prädestiniert, dieses Wissen auch vorbildhaft anzuwenden. Allerdings finden sich auch hier subtile (da oft unterbewusste) Formen von Diskriminierung, durch unreflektierte Übernahme veralteter institutioneller sowie gesellschaftlicher Praktiken. Daraus ergeben sich für verschiedene soziale Gruppen verschiedene Passungen, somit unterschiedliche adäquate Förderungen und letztlich eine aktive Re-Produktion sozialer Ungleichheiten (Hasse & Schmidt, 2020). Diese Formen von Diskriminierung sind oft schwer zu messen. Ein Beispiel ist hier die Regelung von Anwesenheitszeiten und welche Feiertage und religiösen Riten mit diesen zu vereinbaren sind.

Im Fokus dieses Beitrags stehen formalisierte, „offizielle“ Formen der Kommunikation. Dies ist in der Regel bei konsequenter Sensibilisierung und Anwendung ausreichend für eine Veränderung, da diese Form der Kommunikation die Hochschulkultur mit ihren Werten und Normen formt und mittelfristig auf diesem Wege auch die informelle Kommunikation mitgestalten wird (Kegan & Lahey, 2016).

2.1. Kommunizierende

Als komplexe Organisationen verfügen Hochschulen über eine große Anzahl sowohl an Organisationseinheiten und -ebenen als auch mit abnehmender Hierarchie wachsender Anzahl an Vertreter:innen dieser Gruppen. Hochschulkommunikation umfasst sämtliche Kommunikation, die innerhalb oder zwischen internen Gruppen oder Vertreter:innen einer Hochschule mit jeder beliebigen anderen Gruppe geführt wird. Dazu kommen diverse Kommunikationspartner:innen außerhalb der Hochschulen.

Die folgende Grafik versucht eine allgemeine Übersicht über diese aktiv Kommunizierenden und ihre Zielgruppen zu geben. Je nach Hochschule können weitere dazukommen, anders benannt werden bzw. mehr oder weniger relevant sein.

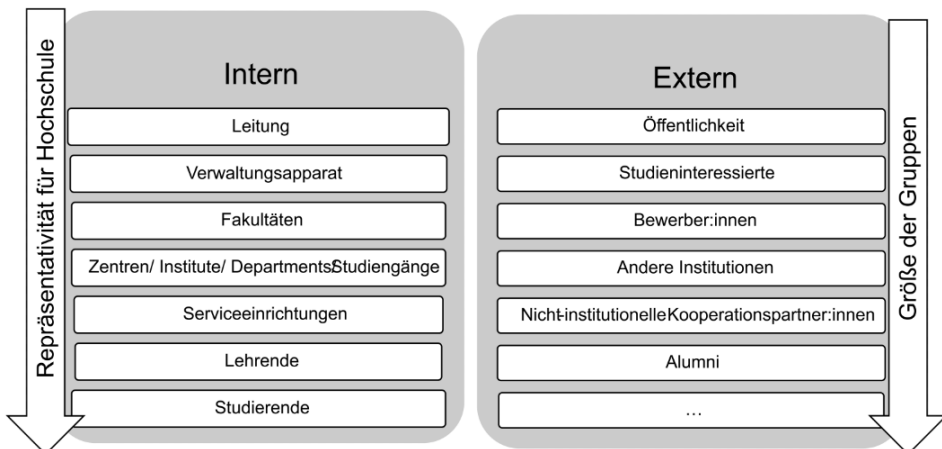


Abbildung 2: Kommunizierende an Hochschulen und ihre Adressat:innen

Für die Bearbeitung der Hochschulkommunikation empfiehlt es sich, im Sinne der Repräsentativität für die Hochschule „Top-Down“ zu beginnen und alle internen Ebenen in dieses Unterfangen einzubeziehen. Die Anwendung sollte für alle internen wie externen Kommunikationspartner:innen gleichermaßen erfolgen.

2.2. Kommunikationsarten, -medien und Diskriminierungsgefahren im E-Learning

Grundsätzlich sollten im ersten Schritt bei den Arten der Kommunikation die persönliche Kommunikation von der Massenkommunikation (z. B. Homepagegestaltung) und Gruppenkommunikation (z. B. Lehrperson zu Studierenden im Lehrkontext) unterschieden werden. Für eine tiefere

Auseinandersetzung mit diesen Inhalten und den Beziehungsebenen darin sei auf die anderen Beiträge des E-Learning Tages, besonders auf die Keynote von Lisa David verwiesen.

Weiters ist die schriftliche von der mündlichen Kommunikation zu unterscheiden. An der Schnittstelle „Kommunikationsart und Medium“ stehen der analogen Face-to-Face-Kommunikation klassischer Präsenzlehrformate die verbal-virtuelle Kommunikation über Telefon oder Videomeeting sowie deren schriftliche Varianten per Mail, Chat, Foren, Lern-Management-Systemen (LMS) etc. im E-Learning gegenüber. Peer Arbeiten und Diskussionen sind wesentlich für den Lernerfolg im Modell des aktiven Lernens (Sherman, Parupudi, Mentzer, Chesley, Laux & Baniya, 2020). In der Praxis zeigen sich hier mit der Wahl des Mediums starke Geschlechtsunterschiede: Während alle Studierenden in einer Studie aus dem Jahr 2001 generell bessere Lernqualität und -zufriedenheit in Face-to-Face-Settings zeigten, war besonders der Unterschied für weibliche Studierende hinsichtlich Aktivität signifikant (Adrianson, 2001). Die Zufriedenheit mit dem Lernen für Studierende im hochschulischen E-Learning kann aufgrund der unpersönlicheren Interaktion nicht mehr automatisch durch Lehrpersonen erfasst werden. Aktuelle Erhebungen zeigen jedoch, dass männliche Studierende zufriedener mit diesem Format sind (Leong, Goh, Ismail, Tan & Ong, 2020). Kommunikation verlagert sich mit der zunehmenden Digitalisierung von Leben und Lehre immer weiter in das Virtuelle. Diese Entwicklung könnte sehr wohl eine Chance sein, Kommunikation durch das Ausschalten sozialer Merkmale und den Fokus auf Inhalte gleichberechtigter zu gestalten und Minderheiten zu ermutigen. Derselben Studie nach zufolge verstärkt dies jedoch oft bestehende Ungleichheiten, indem die nicht direkt adressierten Minderheiten gänzlich unsichtbar werden und es zu einem stärkeren Drop-out benachteiligter Gruppen kommt (Pischetola, Miranda & Albuquerque, 2021). Kritisch anzumerken ist hier, dass keine Form der Hochschulkommunikation sämtliche sozialen Merkmale ausblendet, da selbst im rein schriftlichen Verkehr die Namen der Beteiligten in der Regel Geschlecht und familiäre Herkunft verraten. Zudem konnte gezeigt werden, dass die Verlagerung immer weiterer Teile von öffentlicher wie privater Kommunikation in den virtuellen Raum, die Stereotypisierung und aktive Diskriminierung durch Faktoren wie *Anonymität*, *Enthemmung*, *Entpersonalisierung* und *Gruppeneffekte* bei mangelnder Moderation noch verstärkt (KhosraviNik & Esposito, 2018).

Digitalisierung ist demnach keine automatische Lösung für inkludierende Kommunikation, sondern eine weitere Möglichkeit, Stereotype (unbewusst) zu reproduzieren oder eben eine Chance, diese mit einem gewissen Aufwand zu brechen. Kommunikationsarten und -medien sind nicht für alle Gruppen gleich

zugänglich und entsprechende Ausgleichsmaßnahmen müssen in der Entwicklung und Umsetzung berücksichtigt werden.

2.3. Kontexte der Kommunikation

Als komplexe Institutionen führen die verschiedenen Vertreter:innen an Hochschulen ihre vorgestellten Formen der Kommunikation in verschiedensten Kontexten. Die Details der Hochschulstruktur sind interinstitutionell entsprechend der Größe, inhaltlichen Ausrichtungen, inhaltlicher Breite und den aus diesen Faktoren entstehenden Notwendigkeiten sehr verschieden.

Aus der Schnittstelle von möglichen Kommunikationsarten und -medien sowie den Kontexten ergibt sich somit eine breite Auswahl an Interaktionen und Artefakten, die jeweils ex- oder inkludierende Signale senden können:

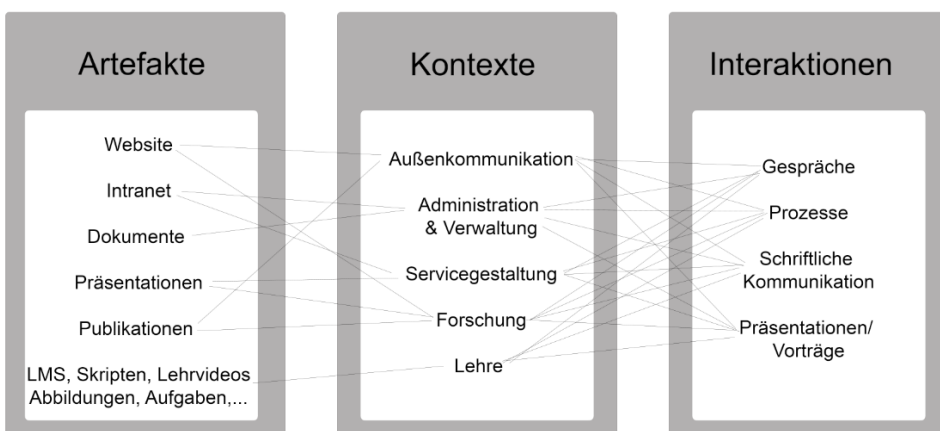


Abbildung 3: Artefakte und Interaktionen der verschiedenen Hochschulkontexte

Wie aus der Grafik ersichtlich, hat die (Online-)Lehre eine Vielzahl an Interaktionen verschiedener Arten sowie eine breite Auswahl an Artefakten. Konsequente geschlechtergerechte Ansprache sowie möglichst ausgewogene Repräsentation von Minderheiten und Nicht-Stereotypen in Lehrmaterialien aller Art sind hier ebenso einfache wie wesentliche Maßnahmen der Inklusion. In praktischen Übungen sollten Studierende gezielt aufgefordert werden, Aufgaben zu übernehmen die nicht ihren (Geschlechts-) Stereotypen entsprechen. Um Exklusion durch technische Hürden vorzubeugen, sollten E-Learning Materialien getestet und gegebenenfalls Alternativen angeboten werden.

3. Fazit: Checkliste Hochschulkommunikation

Aufgrund der Komplexität der Thematik kann eine Checkliste zwar komprimiert und übersichtlich aufgebaut sein, muss jedoch so gestaltet werden, dass sie allen Punkten des Prozesses, welche die Hochschulkommunikation analysieren und inkludierender gestalten, gerecht wird. Es wird daher empfohlen, diese Checkliste parallel durch die verschiedenen Verantwortlichen jeweils seriell für die entsprechenden Kommunikationsarten und Medien anzuwenden. Hinsichtlich der Diversitätsdimensionen empfiehlt es sich, alle in die Analyse einzubeziehen, um in wenigen Schritten ein aussagekräftiges und übersichtliches Gesamtbild zu erhalten. Die beiden ersten Abschnitte der Checkliste, welche anhand der relevanten Ebenen der *4R-Methode* aufgestellt wurden, gelten für alle Bereiche der Hochschulkommunikation. Der dritte Abschnitt geht auf die spezifischen Materialien und Herausforderungen des E-Learnings ein.

Checkliste – Abschnitt 1: Repräsentation bildlich und/oder schriftlich
Wessen Namen werden genannt? Wer ist nach außen und innen sichtbar? <ul style="list-style-type: none"> – In welchen Funktionen/mit welchen Expertisen? – Sind die Kontexte jeweils vergleichbar?
Welche Diversitätsdimensionen sind in Leitungspositionen vertreten?
Wer wird als Expert:in dargestellt?
Wessen Arbeiten werden zitiert? Welche Merkmale sind dabei erkenntlich?
Wer wird als Assistenz präsentiert? Wie?
Welche Studierenden werden repräsentiert?
Welche Diversitätsdimensionen werden in diesem Bereich mit positiven „Rolemodels“ besetzt?

Tabelle 1: Checkliste – Abschnitt 1: Repräsentation (Lietze & Sagmeister)

Checkliste – Abschnitt 2: Realitäten
Sind alle Informationen gleichermaßen zugänglich?
Erfolgt Diskriminierung oder Reproduktion von (negativen) Stereotypen durch: <ul style="list-style-type: none"> – Begriffe – Redewendungen – Bilder
Für welche Personen werden Feiertage durch die Institution eingehalten?
Gibt es klare Ansprechpersonen für durch das Diversitätsmerkmal bedingte Bedürfnisse?

Haben diese tatsächliche Problemlösemacht?
Personen welcher Gruppen werden aufgrund ihrer Diversität benachteiligt?

Tabelle 2: Checkliste – Abschnitt 2: Realitäten (Lietze & Sagmeister)

Checkliste – Abschnitt 3: Lernunterlagen & Lehre
Wer kann die Inhalte wahrnehmen?
Wer kann selbstständig mit ihnen interagieren (z. B. Software bedienen)?
Wer wird direkt angesprochen?
Welche Diversitätsmerkmale werden bei Expert:innen sichtbar gemacht?
Wer wird erwähnt?
Welche Studierenden werden repräsentiert?
Wer ist sprachlich nicht sichtbar?
Wer wird in Übungsbeispielen, Aufgaben und Skripten in welchen Rollen repräsentiert?
<ul style="list-style-type: none"> – Positiv (aktiv, kompetent, ...) – Negativ (passiv, inkompetent, ...)
Wer wird in Gruppenarbeiten aufgefordert, die aktiven/führenden Rollen zu übernehmen?
Wer wird in Gruppenarbeiten aufgefordert, die assistierenden Rollen zu übernehmen?
Zusatzfragen digitale Barrierefreiheit:
<ul style="list-style-type: none"> – Sind Dokumente und LMS-Inhalte Screenreaderfreundlich umgesetzt? – Verfügen Grafiken über adäquate Alternativbeschreibungen? – Gibt es zu Videos/Tonaufnahmen Untertitel und/oder Transkripte? – Sind alle Übungen und Prüfungen für alle zugänglich? Wenn nicht, gibt es adäquate Alternativen?

Tabelle 3: Checkliste – Abschnitt 3: Lehre (Lietze & Sagmeister)

Für die Verwendung der Checkliste selbst empfiehlt sich ebenso das Herunterbrechen und Anwenden auf einzelne Kommunikationseinheiten (Dokumente, Lehrunterlagen, Ausschreibungen etc.). Für eine nachhaltige Implementierung wird die Anwendung aller Schritte der *GeM-Spirale* in wiederkehrenden Zyklen empfohlen: Analyse, Setzen von konkreten Gleichstellungszielen, Umsetzung dieser Ziele, Evaluierung der Ergebnisse und Fortschritte (GeM – Koordinationsstelle für Gender Mainstreaming im ESF, 2004).

4. Literaturverzeichnis

Abdul-Hussein, S. (2014): *Gender Mainstreaming Instrumente*. Verfügbar unter: http://erwachsenenbildung.at/themen/gender_mainstreaming/praxis/instrumente.php

Adrianson, L. (2001). *Gender and computer-mediated communication: Group processes in problem solving*. Computers in Human Behavior, 17(1), 71-94.

Barone, C. (2011). *Some things never change: Gender segregation in higher education across eight nations and three decades*. Sociology of education, 84(2), 157-176.

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF). (o. J.). Glossar - Diversität. <https://www.bmbwf.gv.at/>. Verfügbar unter: <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/HS-Uni/Gleichstellung-und-Diversitaet/Wissenswertes/Glossar.html> [31. März 2022]

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) im Auftrag der Hochschulkonferenz (2018). Hg.: *Verbreiterung von Genderkompetenz in hochschulischen Prozessen. Empfehlungen der Hochschulkonferenz – Langfassung*. Verfügbar unter: www.bmbwf.gv.at/Themen/HS-Uni/Hochschulgremien/HSK.htm

Clouder, L., Karakus, M., Cinotti, A., Ferreyra, M. V., Fierros, G. A., & Rojo, P. (2020). *Neurodiversity in higher education: A narrative synthesis*. Higher Education, 80(4), 757-778.

Council of Europe (1998). *Gender Mainstreaming - Conceptual framework, methodology and presentation of good practices*. Final Report of Activities of the Group of Specialists on Mainstreaming (EG-S-MS). Verfügbar unter: <https://www.unhcr.org/protection/women/3c160b06a/gender-mainstreaming-conceptual-framework-methodology-presentation-good.html>

Czollek, L. C. & Perko, G. (2015). *Eine Sprache für alle! Leitfaden für geschlechter- und diversityfairen Sprachgebrauch mit Tipps für Vorträge, die englische Sprache und Bildgestaltung*. Verfügbar unter: <http://www.fh-campuswien.ac.at/sprachleitfaden>

Fiske, J. (2010). *Introduction to communication studies*. Routledge.

Gardenswartz & Rowe (2003). *Diverse Teams at Work*. 2nd Edition, SHRM

GeM – Koordinationsstelle für Gender Mainstreaming im ESF (2004).

Verfügbar unter: https://www.lrsocialresearch.at/files/Toolbox_Gesamt.pdf

Hasse, R., & Schmidt, L. (2020). *Institutionelle Diskriminierung*. Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie, 1-18.

Kegan, R., & Lahey, L. L. (2016). *An everyone culture: Becoming a deliberately developmental organization*. Harvard Business Review Press.

KhosraviNik, M., & Esposito, E. (2018). *Online hate, digital discourse and critique: Exploring digitally mediated discursive practices of gender-based hostility*. Lodz Papers in Pragmatics, 14(1), 45-68.

Leong, C. M., Goh, C. F., Ismail, F., Tan, O. K., & Ong, C. H. (2020). *Blended Learning Satisfaction: Uncovering the Gender Differences*. International Journal of Electronic Commerce Studies, 12(1), 1-28.

McCaffery, P. (2004). *The higher education manager's handbook: Effective leadership and management in universities and colleges*. Routledge. New York.

Pischetola, M., Miranda, L. V. T. & Albuquerque, P. (2021). *The Invisible Made Visible through Technologies' Agency: A Sociomaterial Inquiry on Emergency Remote Teaching in Higher Education*. Learning, Media and Technology, Verfügbar unter: <https://doi.org/10.1080/17439884.2021.1936547>

Röwert, R., Lah, W., Dahms, K. Berthold, C., von Stuckrad, T. (2017). *Diversität und Studienerfolg-Studienrelevante Heterogenitätsmerkmale an Universitäten und Fachhochschulen und ihr Einfluss auf den Studienerfolg – eine quantitative Untersuchung*. ARBEITSPAPIER NR. 198 | JULI 2017. CHE – Centrum für Hochschulentwicklung. Gütersloh.

Sherman, D., Parupudi, T., Mentzer, N., Chesley, A., Laux, D., & Baniya, S. (2020). *Oral Communication in an Integrated STEM and Humanities First-Year Experience*. Journal of Technology Education, 32(1), 50-64.

Smykalla, S. & Vinz, D. (Hg.) (2011). *Intersektionalität zwischen Gender und Diversity. Theorien, Methoden und Politiken der Chancengleichheit*. Münster: Westfälisches Dampfboot.

Statistische Ämter des Bundes und der Länder (2021). [Internationale Bildungsindikatoren im Ländervergleich](https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bildung-Forschung-Kultur/Bildungsstand/Publicationen/publikationen-innen-bildung-international.html) – Ausgabe 2021. Verfügbar unter: <https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bildung-Forschung-Kultur/Bildungsstand/Publicationen/publikationen-innen-bildung-international.html>

Statistik Austria. *Belegte ordentliche Studien im 1. Semester an öffentlichen Universitäten nach Geschlecht 2003-2020*. Verfügbar unter: https://www.statistik.at/web_de/statistiken/menschen_und_gesellschaft/bildung/hochschulen/studierende_belegte_studien/121750.html [31.03.2021]

Swedish Government (2007): *Gender Mainstreaming Manual. A book of practical methods from the Swedish Gender Mainstreaming*. Support Committee (JämStöd). Swedish Government Official Reports SOU 2007:15. Verfügbar unter: <https://www.government.se/contentassets/3d89b0f447ec43a4b3179c4a22c370e8/gender-mainstreaming-manual-sou-200715>

United Nations (2015). *Sustainable Development Goals*. Verfügbar unter: <https://sustainabledevelopment.un.org/>

Veldman, J., Van Laar, C., Thoman, D. B., & Van Soom, C. (2021). "Where will I belong more?": The role of belonging comparisons between STEM fields in high school girls' STEM interest. *Social Psychology of Education*, 24(5), 1363-1387.

Wittgenstein, L. (1922). *Tractatus logico-philosophicus*. Satz 5.6. Kegan Paul, London. Verfügbar unter: <https://people.umass.edu/klement/tlp/tlp.pdf>

Autorinnen:

Lietze, Stefanie, MSc: Angewandte Psychologin (Arbeit, Bildung & Wirtschaft), Gender- und Diversitybeauftragte in Ausbildung, Senior Researcher im Teaching & Learning Center mit Fokus auf Studierendenbetreuung, Barrierefreiheit, Equalityförderung und Digitalisierung

Sagmeister, Nicole, MA: Mediation und Konfliktmanagement, Leiterin „Equality Management“ der FH Technikum Wien, Leitung der FHTW Arbeitsgruppe „Equality“, Beauftragte für das Audit „Hochschule und Familie“.

Wir danken Christian Novak, BSc für die Umsetzung des Grafical abstracts.

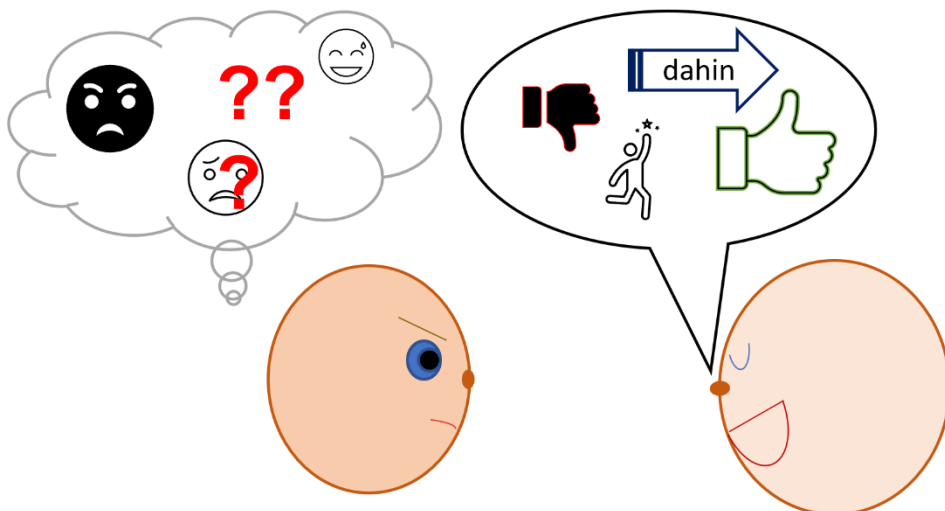
Gutes Feedback – eine besondere kommunikative Herausforderung

Andrea Meier (FH CAMPUS 02, Zentrum für Hochschuldidaktik)

Abstract

Gutes Feedback zu definieren und dann noch gut zu kommunizieren, ganz egal ob die Kommunikation schriftlich oder mündlich erfolgt, ist gerade im Hochschulbereich nicht unproblematisch. Wieso Feedback so ein komplexes Unterfangen ist, was gutes Feedback ausmachen sollte und wie ebendieses im Zusammenspiel mit Emotionen wirkt, soll in diesem Artikel gezeigt werden.

Schlüsselwörter: konstruktives Feedback, Feedbackemotionen, Kommunikation, Peer Feedback



1. Einstieg

Feedback ist im Hochschulbereich nicht wegzudenken, es ist jedoch auch einer der Aspekte, der kommunikative Herausforderungen mit sich bringt. Der Fokus von Feedback in der Hochschullehre liegt zumeist immer noch auf der Übermittlung des Feedbacks von der Lehrperson zu den Studierenden, um deren Leistungen einzuschätzen und damit anschließend idealerweise einen Leistungsfortschritt zu erzielen. Doch die Studierenden sind unzufrieden mit der Feedbackkultur an Hochschulen und sehen diese häufig als einen der negativsten Aspekte in der Lehre (Boud & Molloy, 2013a; Leyh, Schacherreiter & Schmid, 2021; Dawson, Henderson, Mahoney, Philips, Ryan, Boud & Molloy, 2019). Das liegt nicht nur an der Anzahl des erhaltenen Feedbacks, welches in den Augen der Studierenden zu selten gegeben wird (Leyh et al., 2021), sondern auch an der Art der Vermittlung und daran, dass es für sie schwer zu verstehen und damit nicht umsetzbar scheint (Nicol & Macfarlane, 2006). Zahlreiche Leitfäden versuchen dem entgegenzuwirken, indem sie angeben, wie man gutes Feedback gibt und erklären, wie man dieses am besten vermitteln und nutzen kann (Schuhmacher, 2020; Müller, o. J.).

Was genau dieses „gute Feedback“ ausmacht und wieso Feedback in der aktuellen Forschung oft als problematisch betrachtet wird, wird in Kapitel 2 dieses Artikels beleuchtet.

Anschließend folgt eine kurze Betrachtung von Emotionen im Feedback, denn: „Feedback, as a set of practices geared for learning and closely linked with assessment, is an inherently emotional business.“ (Molloy, Borrell-Carrió, Epstein, 2013).

Verbunden werden all die theoretischen Untersuchungen mit Ergebnissen einer quantitativen Befragung, die unter den Studierenden der Studienrichtung „Innovationsmanagement“ der FH CAMPUS 02 durchgeführt wurde. Dafür wurden 125 Bachelor- und 54 Masterstudierende per E-Mail um ihre Beteiligung an einer Online-Umfrage mittels der Umfragesoftware *Unipark* gebeten. 59 Personen haben die Umfrage zumindest angeschaut, beendet haben sie 24 Personen – 18 Bachelor- und 4 Masterstudierende. Die Umfrage bestand aus einer Mehrzahl an geschlossenen Fragen in verschiedenen Formaten; es gab aber auch offene Fragen in denen die Studierenden mittels Texteingabe mehr Informationen, insbesondere zu erlebten Emotionen, teilen konnten.

Es existieren bereits Studien und Untersuchungen zu Feedback im Hochschulbereich (Turnitin, 2016) sowie zu Emotionen und Feedback (Leyh et

al., 2021; Rowe, Fitness & Wood, 2014), welche auch für die Formulierung von Fragen in der Umfrage der Fachhochschule verwendet wurden. Die Ergebnisse wurden dabei bisher nur an Universitäten und nicht an Fachhochschulen erhoben, weswegen die Ergebnisse der FH CAMPUS 02 mit den bisherigen Einschätzungen der Universitäten verglichen werden sollen.

Dieser Artikel beschäftigt sich mit den Teilbereichen „Feedback von Lehrpersonen zu Studierenden“ und „Peer Feedback“, da diese beiden Bereiche in der Umfrage behandelt wurden.

2. Wieso es so schwer ist, gutes Feedback zu geben?

Feedback ist in der Lehre allgegenwärtig und wird in verschiedenen Situationen angewendet, oft ohne diese zu reflektieren oder zu definieren. Darin liegt eine der größten Schwierigkeiten von Feedback, denn jede:r geht davon aus zu wissen, was Feedback bedeutet. Dass dieses jedoch komplexer ist und mit einigen Schwierigkeiten verbunden wird, soll nun dargestellt werden.

2.1. Derzeitiges Feedback im Hochschulbereich

Entstanden ist *Feedback* als Prozess und Begriff im Bereich des Ingenieurwesens während der Industriellen Revolution. Zur Effektivitätssteigerung wurden gewisse Informationen, die man als Output erhielt, in das System zurückgespielt, um es besser steuern zu können (Boud et al., 2013a). Überträgt man diese Idee auf den Lehrbereich, bedeutet dies, dass Feedback nur dann Feedback ist, wenn es einen Effekt hat. Es ist die Konsequenz einer erbrachten Leistung, die anschließend begutachtet und durch den Vergleich des Ist-Zustandes mit dem Soll-Zustand bewertet wird (Hattie & Timperley, 2007). Dem zugrunde liegt, dass allen am Feedback Beteiligten bekannt ist, was der Standard- bzw. Soll-Zustand ist, der erreicht werden soll.

Viele Aspekte der Hochschullehre sind bereits auf Lernendenzentrierung umgestellt worden, dies ist beim Feedback jedoch noch nicht zu spüren (Boud et al., 2013a). Auch in der Umfrage der FH CAMPUS 02 ist dies zu beobachten. So wurden die Studierenden nach den bereits erhaltenen Arten von Feedback befragt, die in den meisten Fällen durch die Lehrperson erfolgt, egal ob als schriftliches, mündliches oder multimediales Feedback, wie die folgende Tabelle zeigt.

CODE	ANTWORTOPTION	n	%
1	Mündliches Feedback von der Lehrperson	20	83%
1	Mündliches Feedback von Studienkolleg*innen (Peer-Feedback)	18	75%
1	Schriftliches Feedback von der Lehrperson	15	63%
1	Schriftliches Feedback von Studienkolleg*innen (Peer-Feedback)	4	17%
1	Feedback von der Lehrperson als Screencast (Bildschirmaufnahme)	2	8%
1	Feedback von Studienkolleg*innen als Screencast (Bildschirmaufnahme)	1	4%
1	Feedback von der Lehrperson als Videoaufnahme	0	0%
1	Feedback von Studienkolleg*innen als Videoaufnahme	0	0%
1	Feedback von der Lehrperson als Audioaufnahme	5	21%
1	Feedback von Studienkolleg*innen als Audioaufnahme	0	0%

Abbildung 1: „Folgende Arten von Feedback habe ich im Studium bereits erhalten.“ (Studierendenbefragung, 2022)

Es ist nicht erstaunlich, dass Studierende in der Regel diese Art von Feedback erhalten. Deshalb wünschen Studierende auch weiterhin vorrangig Feedback von den Lehrpersonen, wie folgende Tabelle darstellt.

CODE	ANTWORTOPTION	n	%
1	Mündliches Feedback von der Lehrperson	15	63%
1	Mündliches Feedback von Studienkolleg*innen (Peer-Feedback)	2	8%
1	Schriftliches Feedback von der Lehrperson	18	67%
1	Schriftliches Feedback von Studienkolleg*innen (Peer-Feedback)	2	8%
1	Feedback von der Lehrperson als Screencast (Bildschirmaufnahme)	4	17%
1	Feedback von Studienkolleg*innen als Screencast (Bildschirmaufnahme)	2	8%
1	Feedback von der Lehrperson als Videoaufnahme	4	17%
1	Feedback von Studienkolleg*innen als Videoaufnahme	0	0%
1	Feedback von der Lehrperson als Audioaufnahme	3	13%
1	Feedback von Studienkolleg*innen als Audioaufnahme	0	0%

Abbildung 2: „Diese Arten von Feedback würde ich gerne häufiger oder überhaupt erhalten.“ (Studierendenbefragung, 2022)

Methoden wie *Peer Feedback*, bei dem sich gleichgestellte Personen, in diesem Fall Studierende, gegenseitig Feedback geben, finden durchaus Anwendung wie die Ergebnisse der Abbildung 1 zeigen. Immerhin 18 Personen gaben an, dass sie an der Fachhochschule mündliches Feedback von Studienkolleg:innen erhalten haben; jedoch wünschen sich nur vier Personen auch zukünftig häufiger diese Art der Rückmeldung. Die Studierenden erwarten aufgrund ihrer bisherigen Erfahrungen, dass Feedback grundsätzlich von einer höhergestellten Person ausgeht (Boud & Molloy, 2013b). Dabei wird in der Feedbackforschung argumentiert, dass gerade diese Art wenig effektiv ist, da sie zum einen viel

Arbeit für die Lehrperson bedeutet und zum anderen nicht für die nachhaltige Entwicklung der Studierenden gedacht ist (Rowe et al., 2014).

Dabei kann und sollte Studierenden viel mehr Aktivität und Verantwortung gegeben werden: „The process of feedback might be prompted by what teachers say or write, but the process is not concluded until action by students occurs.“ (Boud et al., 2013a, S. 2). Dazu gehört auch, dass Feedback nicht nur als Einwegkommunikation von Lehrperson zu Studierenden erfolgt, sondern die Möglichkeit für Austausch und Dialog geschaffen wird (Boud et al., 2013b). Um herauszufinden, ob diese Feedbackpraxis bereits an der FH CAMPUS 02 umgesetzt wird, wurden die Studierenden dazu befragt, ob es ihnen möglich war, sich nach Erhalt von Feedback problemlos mit der jeweiligen Lehrperson auszutauschen. Die Rückmeldung zeigt, dass dies eher mäßig möglich ist/war; 48% der Befragten gaben an, dass es „eher möglich war“ und 30% gaben sogar an, es wäre „nicht“ und „überhaupt nicht möglich“, Lehrende für einen Austausch zu erreichen. Im angeschlossenen Kommentarfeld nutzten fünf Studierende die Chance, ihre Antwort genauer zu begründen. Zwei Studierende berichteten, dass sie eher wenig Feedback oder nur welches in Form einer Note erhielten, während eine Person ausführte, dass sie finde, „[...] die Lehrpersonen wirken eher desinteressiert und nicht wirklich motiviert [...]“ (Studierendenbefragung, 2022, anonym), um Feedback zu besprechen. Nur eine Person erwähnte positiv, dass es leicht war die Lehrperson für eine Feedbackbesprechung zu erreichen, da es eine offene Kommunikationskultur gäbe. Es zeigt sich, dass in einer Fachhochschule trotz kleinerer Gruppengrößen nicht automatisch eine bessere Feedbackkultur entsteht und auch dort Austausch aktiv gefördert werden muss.

Dies sind nur einige der Herausforderungen, denen die derzeitige Feedbackkultur im Hochschulbereich gegenübersteht. Da Feedback mit vielen seiner positiven Aspekte, insbesondere auf das Lernen (Hattie et al., 2007), jedoch nicht aus den Hochschulen wegzudenken ist, soll im Anschluss betrachtet werden, was gutes Feedback ausmacht.

2.2. Was macht gutes Feedback aus?

Eingangs wurden bereits Leitfäden erwähnt, die aufzeigen sollen, wie man gutes Feedback geben kann – welches meistens von einer Person zu einer anderen übermittelt wird – damit diese es möglichst auch annimmt. Dabei wird gutes Feedback immer als effektives Feedback gesehen; diese Ansicht soll für diesen Artikel übernommen werden. Wiggins (2012) nennt dafür beispielsweise sieben Funktionen, die effektives Feedback erfüllen sollte. Dazu zählt unter anderem,

dass es zielgerichtet, nützlich oder auch zeitgerecht ist. Darin enthalten sind gute Hinweise wie man Feedback umsetzen kann; allerdings wird damit eine Art „Lösung für alles“ nahegelegt und sich ebenfalls nur auf die einseitige Vermittlung von Feedback fokussiert.

Eine mittlerweile ebenso kritisierte Methode ist die des „Feedback-Sandwichs“ (Rowe et al., 2014). Damit wird versprochen, dass Feedback möglichst schonend und effektiv vermittelt werden kann. Dabei werden die negativen, zu verbessernden Aspekte einer Leistung je von zwei positiven Einschätzungen umrahmt, um die Botschaft möglichst angenehm zu vermitteln. Das Problem ist jedoch, dass auch hier die Studierenden von vornherein nur als passive Feedbackerhaltende gelten. Zusätzlich werden Kommentare gleich als positiv und negativ bezeichnet, was das Bild erzeugt, dass Lob gut und Kritik schlecht ist, wobei wissenschaftlich nachgewiesen wurde, dass reines Lob eher wenig hilfreich ist (Hattie et al., 2007). Diese Einschätzung von gutem, effektivem Feedback im Sinne von positiven Aussagen hält sich zum Teil auch weiterhin, insbesondere bei Studierenden, wie Leyh et al. (2021) bei den befragten Studierenden ihrer Interviews feststellten. Um herauszufinden, ob auch die Studierenden der FH CAMPUS 02 diese Ansicht vertreten, wurden sie danach gefragt, was gutes Feedback für sie bedeute. Entgegen diesen Erwartungen haben alle 14 Personen, die eine Angabe zu dieser Frage machten, nicht die Assoziation, dass nur positives Feedback auch gutes Feedback bedeutet. Die Studierenden sprachen häufig sogar Aspekte an, die in der allgemeinen Kritik von Feedback im Hochschulbereich bereits angesprochen wurden. So wünschte sich eine Person die Möglichkeit für einen Austausch, zwei weitere, dass auch negative Aspekte und Verbesserungen direkt und nicht, wie beim „Feedback-Sandwich“ kritisiert, umschrieben dargestellt werden. Insbesondere die reine Verteilung von Feedback durch Noten wird mehrfach als unzureichend bewertet und die Studierenden wünschen sich deutlich mehr Angaben, um bessere Leistungen erbringen und durch das Feedback Gelerntes auch später anwenden zu können. Folgende Beispiele aus der 2022 durchgeführten Studierendenbefragung der FH CAMPUS 02 verdeutlichen dies:

*Wichtig ist meiner Meinung nach, dass man sich mit der Leistung einer Person so gut wie möglich auseinandergesetzt hat und nun konstruktives Feedback gibt. Vor allem negative Punkte gehören angesprochen, bedürfen aber einer detaillierten Erklärung und Ansätze zur Verbesserung.
(Studierendenbefragung, 2022, anonym)*

Gutes Feedback besitzt den nötigen Grad an Details, Feedback soll jede Person, die dieses erhält, von der jeweiligen, individuellen Leistungsstufe anregen, höhere Leistungsstufen zu erreichen.“ (Studierendenbefragung, 2022, anonym)

Diese Aussage eines/einer Befragten entspricht sehr stark der Ansicht, dass gutes Feedback weniger nur eine Leistung bewerten soll und nur darauf Bezug nimmt, sondern dass die Hinweise und Kommentare im Feedback auf einen tiefergehenden Lernprozess einwirken sollen (Boud et al., 2013b). Aufgrund ihrer Feedback-erfahrungen stellen sie ihre Wünsche jedoch ein bisschen entgegen der Aussage zurück, dass sie gerne überhaupt Feedback erhalten würden. Es scheint aus der Umfrage auch hervorzugehen, dass die befragten Studierenden sich sehr gut darin einschätzen, erhaltene Kommentare für ihre eigene Weiterentwicklung beim Lernen verwenden zu können, wie folgende Ergebnisse zusätzlich verdeutlichen.

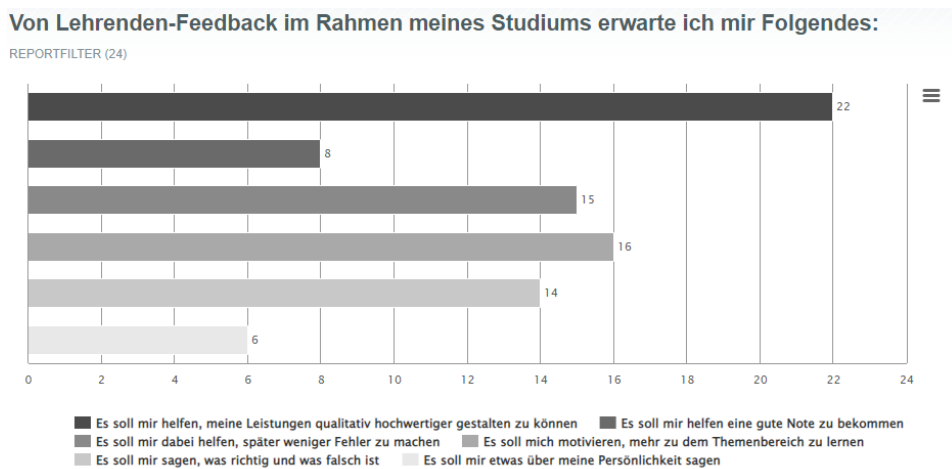


Abbildung 3: „Von Lehrenden-Feedback im Rahmen meines Studiums erwarte ich mir Folgendes.“ (Studierendenbefragung, 2022)

Es zeichnet sich die Tendenz ab, dass die Studierenden mithilfe von erhaltenem Feedback längerfristige Ziele erreichen möchten und es nicht nur als Wertung einer einzelnen Leistung bekommen wollen. Die Studierenden der FH CAMPUS 02 geben damit Aspekte wieder, die auch in der Literatur als „die neue Art des guten Feedbacks“ gesehen werden: Ein stärkerer Fokus auf Anwendbarkeit von Feedback über eine Lehrveranstaltung hinaus sowie die Möglichkeit korrektive Prozesse aus dem Feedback abzuleiten, um seine eigene Arbeitsweise anzupassen (Nicol et al., 2006).

2.3. Feedback und Emotionen

Emotionen bestimmen bewusst oder unbewusst viele Lehr- und Lernprozesse auch an Hochschulen. Motivierende und positive Gefühle wie z. B. Freude können das Lernen erleichtern, während Ärger oder Unverständnis hinderlich sein können. Dass Feedback, weil es eine einschätzende und oft auch (be)wertende Funktion hat, dabei besonders von emotionalen Antworten beeinflusst wird, scheint deshalb nicht verwunderlich (Molloy et al., 2013). Studien wie von Rowe et al. (2014) betrachten, welche Emotionen beim Erhalt von Feedback vorherrschen. Dabei bildet sich der Konsens heraus, dass Emotionen gegenüber Feedback sehr stark sind, ihr Nutzen oder Nichtnutzen, um das Lernen voranzutreiben, allerdings viel zu stark von den Umständen und den einzelnen Persönlichkeiten abhängen. Deshalb lässt sich dort auch schwer ein allgemeiner Leitfaden verfassen, wie man Emotionen nutzen kann, um Feedback zu gestalten (vgl. ebd., 2014, S. 304). Eine Reflexion der erfahrenen Emotionen ist immer schwierig, auch weil sie meist retrospektiv abgefragt wird. Dies ist auch in der Umfrage der Studierenden der Fachhochschule zu beobachten. Es wurden zwei offene Fragen mit Antwortmöglichkeit über ein Textfeld gestellt und nach einem besonders positiven sowie negativen Feedbackerlebnis und den dabei erfahrenen Gefühlen gefragt. Keine der Angaben enthielt dabei eine genaue Nennung der Gefühle; die Studierenden beschrieben darin lediglich eine Situation.

Ein Beispiel zu einer positiven Feedbacksituation:

In Rhetorik und Präsentation wurden wir gefilmt und jede:r wurde analysiert. Es wurde sich von Seiten des/der Vortragenden Zeit für jede:n Studierende:n genommen. (Studierendenbefragung, 2022, anonym).

Das Beispiel für eine negative Situation:

Das eine Mal, als wir Feedback bekommen hatten, war dieses eher humorvoll/sarkastisch angelegt, sodaß mir nicht wirklich klar war, wieso unser Projekt dann schlecht bewertet wurde. Es wurde auch ein Teilaspekt des Gesamtprojekts unserer Meinung nach viel stärker gewichtet als ursprünglich angekündigt. (Studierendenbefragung, 2022, anonym).

Dadurch ließen sich die Emotionen der Studierenden nicht festmachen, auch wenn sich durch die Art der Beschreibung der negativen Situation eventuell Gefühlsregungen ableiten ließen. So könnte beim oben genannten Beispiel Verwirrung herausgelesen werden; dies wäre jedoch nur eine Interpretation, die sich nicht verifizieren lässt. Emotionale Erlebnisse lassen sich möglicherweise

besser in einer qualitativen Befragung erheben, wie dies in den Interviews von Leyh et al. (2021) durchgeführt wurde.

Um dennoch einige Ergebnisse zu den Emotionen zu erhalten, wurden geschlossene Fragen mit Mehrfachauswahl zu Gefühlen in den letzten Feedbacksituationen erstellt. Dabei konnten die Studierenden zwischen positiven Gefühlen wie beispielsweise *Verständnis*, *gute Laune* oder *Motivation* und negativen Emotionen wie zum Beispiel *Verärgerung*, *Traurigkeit* oder *Unsicherheit* auswählen bzw. eigene Gefühle hinzufügen. Dabei zeigte sich, dass Studierende bei Feedback von und an Studienkolleg:innen sehr positive Gefühle haben und sich in diesen Situationen verstanden und motiviert fühlen. *Nervosität* oder *Unsicherheit* waren die vorherrschenden negativen Gefühle, die jedoch nicht besonders häufig vorkamen. Dagegen zeigen sich bei Feedback von Lehrperson zu Studierenden etwas mehr verschiedene negative Emotionen wie *Verärgerung* und *Enttäuschung* bei den Studierenden (von je einer Person genannt), wobei *Unsicherheit* und *Nervosität* auch hier die vorherrschenden Gefühle waren. Es ist interessant zu beobachten, dass die Studierenden sich mit Peer Feedback wohler zu fühlen scheinen, aber dennoch stärker auf das Feedback von Lehrpersonen fokussiert sind. Um weniger stark belastende, emotionale Situationen im Feedback zu schaffen, kann Peer Feedback deshalb durchaus hilfreich sein. Dazu wird in Peer Feedback auch ein guter Einstieg in die Selbstregulierung gesehen, mit der Studierende verstärkt eigenes, effektives Feedback entwickeln können (Nicol et al., 2006) Dies könnte einen Weg darstellen, um Studierende zu selbstständigeren Personen auszubilden, die auch später noch von ihrem Umgang mit Feedback profitieren können. Mehr Informationen dazu, wie man Selbsteinschätzung von Studierenden umsetzen kann, finden sich unter anderem in den Artikeln von Molloy et al. (2013) und Nicol et al. (2006).

3. Diskussion und Ausblick

Feedback ist ein weites Feld und beinhaltet viele Herausforderungen. Auch die Definition und Einschätzung davon, was gutes Feedback ausmacht, hat sich stark verändert – weg von Leitfäden, die vorgeben, wie es zu überbringen ist, hin zu einem holistischeren Ansatz. Doch dieser Paradigmenwechsel ist noch nicht vollzogen und bis dahin ist festzuhalten, dass eine gewisse Unzufriedenheit von Seiten der Studierenden mit dem Feedback im Hochschulbereich vorherrscht, was sich auch bei den Studierenden der FH CAMPUS 02 widerspiegelt. Die befragten Studierenden haben jedoch scheinbar ein sehr fundiertes Verständnis davon, was gutes Feedback ist. Sie wünschen sich Austausch, langanhaltende

Lerneffekte und mehr direkte Kommunikation von Seiten der Lehrenden, anstelle von geschönten Formulierungen. Dabei kann mit den vergleichenden Studien ein Unterschied zu anderen Umfragen gezeigt werden, in denen Studierende häufig gutes Feedback mit positiver Rückmeldung gleichsetzen oder sich durch Feedback nur weniger nachhaltige Ziele wie eine bessere Note erhoffen.

Obleich Studierende sich emotional wohler damit fühlen Peer Feedback zu erhalten und dies in einigen Veranstaltungen auch umgesetzt wird, sehen die Studierenden der FH CAMPUS 02 die Aufgabe für das Feedback stärker bei der Lehrperson als bei ihren Kolleg:innen. Hier kann eine Neuorientierung auf eine stärkere Selbsteinschätzung, wie sie beispielsweise bei Nicol et al. (2006) vorgeschlagen wird, hilfreich sein, um einige der oben genannten Herausforderungen von Feedbackprozessen zu überwinden. Zudem könnten die Studierenden selbstständiger werden und sich damit in eine aktivere Position im Feedbackprozess bringen (Nicol et al., 2006). Der Weg dahin bedarf externer Unterstützung, beispielsweise durch geführtes Peer Feedback.

Es gibt in der heutigen Feedbackforschung einige Ansätze, wie man Feedback nicht nur auf dem Übermittlungsprozess, sondern auch darüber hinaus nachhaltiger und effektiver gestalten kann. Dafür müssen zunächst diese neuen Aspekte und deren Wirkungsweise erklärt werden, um dann hoffentlich in naher Zukunft im Hochschulbereich für eine bessere Bewertung von Feedback zu sorgen.

4. Literaturverzeichnis

Boud, David & Molloy, Elizabeth (2013a). *Chapter 1: What is the problem with feedback?* In: Boud, David, Molloy, Elizabeth (Hg.) *Feedback in Higher and Professional Education. Understanding it and doing it well (1-10)*, London: Routledge.

Boud, David & Molloy, Elizabeth (2013b). *Rethinking models of feedback for learning: the challenge of design*. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 38 (6), 698-712.

Dawson, Philip; Henderson, Michael; Mahoney, Paige; Philips, Michael; Ryan, Tracii; Boud, David; Molloy, Elizabeth (2019). *What makes for effective feedback: staff and student perspectives*. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 44:1, 25-36.

Hattie, John & Timperley, Helen (2007). *The Power of Feedback*. Review of Educational Research, 77/1, 81-112.

Leyh, Tyll; Schacherreiter, Elisa; Schmid, Clemes (2021). *Gutes Feedback - gutes Gefühl? Die Bedeutung formaler Feedbackgestaltung anhand der emotionalen Reaktionen von Studierenden – eine explorative Studie an der Universität Wien*. zisch: zeitschrift für interdisziplinäre schreibforschung, 4, 133-146.

Molloy, Elizabeth; Borrell-Carrio, Francesc; Epstein, Ron (2013). *The impact of emotions in feedback*. In: Boud, David, Molloy, Elizabeth (Hg.) *Feedback in Higher and Professional Education. Understanding it and doing it well* (50-71), London: Routledge.

Müller, Andreas (o. J.). *Feedback*. Verfügbar unter: <https://dbs-lin.ruhr-uni-bochum.de/lehreladen/planung-durchfuehrung-kompetenzorientierter-lehre/theoretische-grundlagen/?pdf=2535> [24.05.2022]

Nicol, David & Macfarlane, Debra (2006). *Formative assessment and selfregulated learning: a model and seven principles of good feedback practice*. Studies in Higher Education, 31/2, 199–218.

Rowe, Anna D.; Fitness, Julie; Wood, Leigh N. (2014). *The role and functionality of emotions in feedback at university: a qualitative study*. Australian Educational Researcher, 41, 283-309.

Turnitin. (2016). *From Here to There: Students' Perceptions on Feedback Goals, Barriers and Effectiveness* [White Paper]. Verfügbar unter: http://go.turnitin.com/l/45292/2016-03-15/6q79r3/45292/95762/Turnitin_Survey_From_Here_to_There_Feedback_k.pdf [24.05.2022]

Schuhmacher, Steven (2020). *Feedback – Grundkonstante guter Lehre*. Verfügbar unter: https://www.hs-worms.de/fileadmin/media/profiles/schuhmacher/Informationsmaterialien/Feedback_-_Grundkonstante_guter_Lehre.pdf [24.05.2022]

Steinberg, Carola (2008). *Assessment as an "emotional practice."* English Teaching: Practice and Critique, 7/3, 42-64.

Wiggins, Grant (2012). *Seven Keys to Effective Feedback*. Feedback for Learning, 70/1, 10-16.

Autorin:

Meier, Andrea, MA: Masterstudium der Europäischen Integration, Mitarbeiterin am Zentrum für Hochschuldidaktik der FH CAMPUS 02, Mitglied der Netzwerke: Didaktik-Werkstatt und TELS (Technology Enhanced Learning Styria), Arbeitsschwerpunkte: Projekt „eCampus“.

Sozial-emotionales Lernen in virtuellen Räumen interaktiv gestalten

Lena Ketterkat, Sascha Schenk, Julia Adam, Konstantin Goertz, Jonas Trippler, Kikko Neubert, Catharina Oeltjebruns, Alan Korogodski, Corinna Ehlers, Juliane Leineweber, Axel Schäfer, Stefan Wölwer, Alexandra Engel (HAWK – Hochschule für angewandte Wissenschaft und Kunst Hildesheim/Holzminde/Göttingen)

Abstract

Das Projekt „hands-on“ der HAWK Hildesheim/Holzminde/Göttingen zielt darauf ab, sozial-emotionale Lernprozesse für Studierende der Sozial- und Gesundheitswissenschaften in virtuellen Räumen zu stärken. Es teilt sich in drei Handlungsräume: „Virtuelle Interaktion und Services“, „Mentoring im Student Life Cycle“ und „Wissen schaffen“. Durch die Entwicklung dieser virtuellen, mit der physischen Welt ineinandergreifenden Handlungsräume wird eine Verbindung zwischen individuellen physischen Räumen aller Akteur:innen und einem gemeinsamen virtuellen Campus mit digitalen Lern- und Lehrmaterialien und studienbegleitendem Mentoring geschaffen.

Schlüsselwörter: Sozial-emotionales Lernen, virtueller Raum, Mentoring, wissenschaftliches Arbeiten



1. Relevanz

Aktuelle Studien (z. B. Besa et al., 2021; Elmer et al., 2020; Misamer et al., 2021) zeigen, dass die Corona-Pandemie für Studierende mit Sorgen, Mangel an Interaktion und emotionaler Unterstützung sowie physischer Isolation mit negativen psychischen Folgen assoziiert ist. Breitenbach (2021) zeigt auf, welchen Einfluss diese Befunde auf die Lehr-Lern-Situationen haben – z. B. vermehrt isoliertes Lernen und ein insgesamt verminderter Kontakt der Studierenden untereinander. Eine zentrale Herausforderung virtueller Lehr-Lern-Angebote stellt somit die Integration und Förderung des sozial-emotionalen Lernens (SEL) dar. Trotz großer Herausforderungen der Online-Lehre wurden auch positive Erfahrungen gesammelt, die auch weiterhin die Lehre bereichern sollen. Means, Toyama, Murphy & Baki (2013) stellen in ihrer Metaanalyse, weit vor Corona, einen signifikant höheren Lernzuwachs bei Blended Learning-Szenarien fest. Zumbach (2021) bestätigt diese Ergebnisse in einer Übersicht mehrerer (Meta-)Studien. Dabei führen digitale Medien und Szenarien im Blended Learning-Format nicht automatisch zu besseren Lernergebnissen; es bedarf didaktisch durchdachter und gut aufbereiteter, interaktiver Lernprozesse, um diese Stärken auszuspielen. Dass digitale Interaktivität positive Effekte auf emotionale und motivationale Variablen hat, bestätigen unter anderem Yang und Shen (2018) in einer Metaanalyse.

Die beschriebenen Sachverhalte verknüpft das Projekt „Hybride Handlungsräume zur Stärkung sozial-emotionaler Lernprozesse in den Sozial- und Gesundheitswissenschaften“ („hands-on“) der HAWK Hildesheim/Holzmin-den/Göttingen, gefördert durch die Stiftung „Innovation in der Hochschullehre“.

2. Struktur des Projekts

Das Projekt „hands-on“ gliedert sich in drei ineinandergreifende Teilprojekte. Im Teilprojekt „Virtuelle Interaktion und Services“ wird ein virtueller Campus entwickelt, der spontane (informelle) Begegnungen und Kommunikation ermöglicht und mit verschiedenen Szenarien sozial-emotionales Lernen stärkt. Gleichzeitig ist der virtuelle Campus Handlungsraum für die persönlichkeitsbildende und wissensintegrierende Studienbegleitung über den *Student Life Cycle* im Teilprojekt „Mentoring im Student Life Cycle“ und bindet die Erweiterung didaktischer Optionen und Lernwege durch digitale Lehr- und Lernmaterialien im Teilprojekt „Wissen schaffen“ ein. Es entsteht also ein Raum in Form eines virtuellen Campus in 3D, der den Nutzer:innen verschiedene

Services bietet, welche u. a. sozial-emotionale Lernprozesse ansprechen können, wie z. B. Austausch, Selbstreflexion, persönliche Entwicklung und spezifische Wissensvermittlung.

In der Konzeption des Projekts, wird das Phänomen „Raum“ besonders berücksichtigt, denn Lehren und Lernen stehen stets unter dem Einfluss räumlicher Faktoren bzw. den Orten, an denen Lehr-Lern-Szenarien konzipiert werden. Diese können in physischen, aber ebenso in virtuellen Räumen verortet sein. Virtuelle Räume sind ebenbürtige Lehr- und Lernorte, wenn sie, so wie es physische Räume vorsehen, die Außenwelt vom Ort des pädagogischen Angebots abgrenzen (Kraus, Stang, Schreiber-Barsch & Bernhard, 2015). Der virtuelle Campus wird im Projekt „hands-on“ als relationaler Raum verstanden. Kennzeichnend für dieses Verständnis von Raum ist, dass die gelebten Beziehungen und das soziale Miteinander den Raum konstruieren (vgl. ebd.). Einen wie im Projekt „hands-on“ entstehenden virtuellen Raum definieren Lackers und Siepermann (2018) als „Cyberspace“, der nur mithilfe eines digitalen Endgeräts betreten werden kann. Es handelt sich um eine „[...] computergenerierte dreidimensionale Welt [...]“, in der Nutzer:innen eine eigene Identität erhalten, mit der sie im virtuellen Raum mit anderen dort befindlichen virtuellen Wesen oder anderen Nutzer:innen interagieren können. Ein virtueller Raum ist somit ein mit elektronischen Medien simulierter, immaterieller Raumeindruck. Dabei ist es zunächst unwichtig, in welcher Art von virtuellem Raum man sich bewegt: In einer Zoomkonferenz, einem Computerspiel, einem Chat (Ebeling, 2021) oder auf einem virtuellen Campus. Auch diese virtuellen Räume entstehen, wie bereits unter relationalen Räumen beschrieben, durch die Kommunikation und die sozialen Handlungen der Nutzer:innen (vgl. ebd.). Die gelebten Beziehungen und das soziale Miteinander konstruieren den Raum.

Der virtuelle Campus im Projekt „hands-on“ kann Nutzer:innen ermöglichen, eigene Räume zu gestalten, er kann ein Ort der virtuellen Begegnung sein und fokussiert durch geplante und strukturierte Angebote sozial-emotionale Lernprozesse.

Das Projekt richtet sich in erster Linie an Studierende aus den Studiengängen „Gesundheit“, „Soziale Arbeit“ und „Kindheitspädagogik“. Mithilfe eines entstehenden Transferkonzeptes soll eine nachhaltige Implementation auch in andere Studiengänge möglich werden.

3. Sozial-emotionales Lernen

Den gemeinsamen theoretischen Hintergrund für das Projekt bildet das Modell des „sozial-emotionalen Lernens“. Sozial-emotionale Lernprozesse sind ein integraler Bestandteil von Bildung und menschlicher Entwicklung. Ebendiese Lernprozesse Studierender sollen im Projekt „hands-on“ fokussiert und gestärkt werden.

3.1. Definition des sozial-emotionalen Lernens

In der Literatur werden Begriffe, wie „sozial-emotionales Lernen“ (SEL) und „soziale Kompetenz“ verwendet. In internationalen Schriften wird häufiger der Begriff „social-emotional learning“ genutzt, wohingegen deutsche Veröffentlichungen in gleichen Zusammenhängen den Begriff der „sozialen Kompetenz“ nutzen und diesen somit weitestgehend synonym einsetzen (Reicher & Matischek-Jauk, 2018). SEL ist als Vorgang definiert, der es ermöglicht, eigene und fremde Emotionen wahrzunehmen, anzunehmen und zu reflektieren, dies ist die Grundlage für Prozesse der effizienten Problemlösung und der Schaffung stabiler Beziehungen zu anderen (Zins & Elias, 2007). Das internationale Forschungsnetzwerk CASEL (Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning) widmet sich der Unterstützung, Sicherung und Gestaltung von Lernumgebungen für SEL-Programme. Schwerpunkt des Netzwerks ist die Konzeptentwicklung für SEL und die Entwicklung von Aus- und Weiterbildungsangeboten zu diesem Thema (CASEL, 2021). Die Forscher:innen des Netzwerks verfolgen eine evidenzbasierte Implementation der Ergebnisse in die Praxis bzw. den Schulalltag. Das Projekt „hands-on“ fokussiert sich auf den Hochschulalltag, basierend auf der von CASEL formulierten Definition:

[...] social and emotional learning (SEL) as an integral part of education and human development. SEL is the process through which all young people and adults acquire and apply the knowledge, skills, and attitudes to develop healthy identities, manage emotions and achieve personal and collective goals, feel and show empathy for others, establish and maintain supportive relationships, and make responsible and caring decisions (vgl. ebd).

3.2. Modelle des sozial-emotionalen Lernens

Erste Auseinandersetzungen mit dem Konstrukt des sozial-emotionalen Lernens gab es Mitte der 1990er-Jahre. Veröffentlichungen von Daniel Goleman (1995) zu emotionaler Intelligenz und Howard Gardner (1993) zur multiplen Intelligenz eröffneten einem breiteren Publikum Zugang zu SEL. Weiterhin zu erwähnen

sind das Modell emotionaler Kompetenz von Carolyn Saarni (1999) sowie Veröffentlichungen von Linda Rose-Krasnor (1997) zum Modell der sozialen Kompetenz, die in fachlichen Auseinandersetzungen mit der Thematik häufig angeführt werden. Denham & Brown greifen 2010 u. a. das „Mehrebenenmodell“ von Rose-Krasnor (1997) auf und beschreiben SEL modellhaft (Hänel, 2016). Die Autorinnen wollen so „[...] das Konstrukt der emotionalen Kompetenz stärker mit dem der sozialen Kompetenz und der sozialen Entwicklung von Personen [...] vernetzen“ (vgl. ebd.). Sie entwickeln ein „Prismenmodell“, welches als ultimatives Ziel die Wirksamkeit der sozialen Interaktionen beschreibt. CASEL (2021) beschreibt identische Kernbereiche im „CASEL-Wheel“ als Modell des SEL.

3.3. Indikatoren des sozial-emotionalen Lernens

Die im Folgenden formulierten spezifischen Skills des SEL dienen der Aufrechterhaltung positiven Engagements und einer erfolgreichen Selbstregulation sowie dem Erreichen eines positiven Gruppenstatus. Es werden in Anlehnung an CASEL fünf Kompetenzbereiche definiert (Denham & Brown, 2010), die auch dem Projekt „hands-on“ zugrundeliegen:

- I. Selbstwahrnehmung
- II. Selbstmanagement
- III. Soziales Bewusstsein
- IV. Verantwortungsvolle Entscheidungsfindung
- V. Beziehungsfähigkeit

Die Beschreibung der Kompetenzbereiche bietet die Möglichkeit Indikatoren für das Projekt „hands-on“ abzuleiten, die in den einzelnen Teilprojekten adressiert werden können. Für „hands-on“ wird dieses SEL-Modell ergänzt durch relevante Indikatoren und für die Beschreibung der Kompetenzbereiche des sozial-emotionalen Lernens, unter Berücksichtigung des persönlichen, des Hochschul- und des beruflichen Kontextes, an die Zielgruppe der Studierenden angepasst. (siehe Abbildung 1).

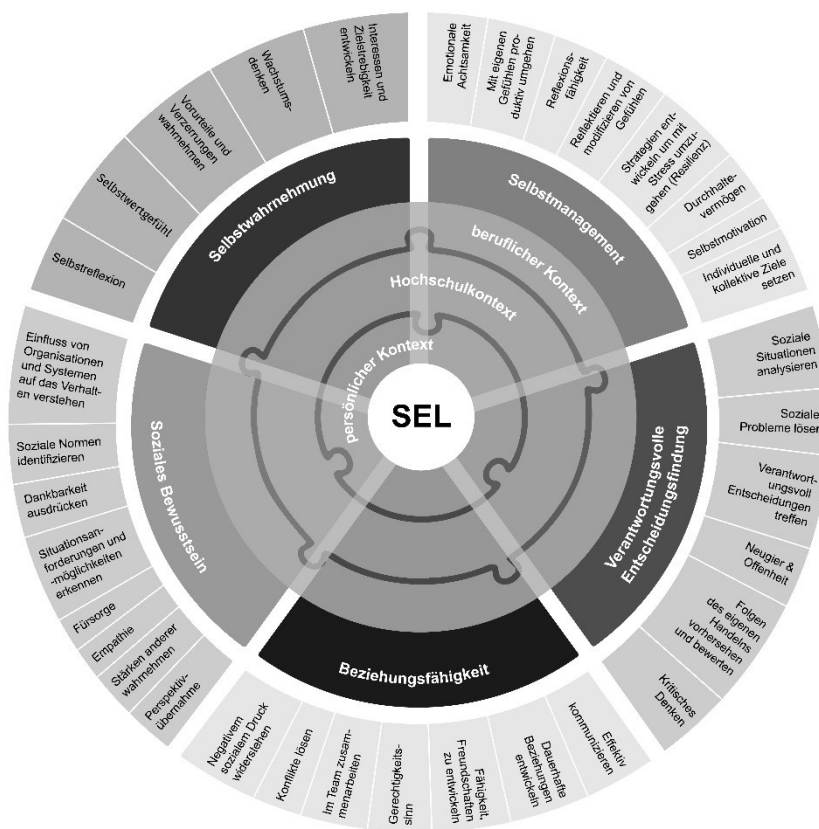


Abbildung 1: SEL-Modell Forschungsjahr 2021/22

4. Virtuelle Interaktion und Services

Das Teilprojekt „Virtuelle Interaktion und Services“ entwickelt einen Service, eine bewusst gestaltete Bündelung von Dienstleistungen und technologischen Strukturen, zur Förderung der sozial-emotionalen und kommunikativen Lernprozesse in einem mehrdimensionalen virtuellen Campus, in dem entwicklungsorientiert sozial-emotionales Lernen vermittelt und eingeübt werden kann.

4.1. Virtueller Campus

Die Konstruktion und Gestaltung virtueller Räume, in denen gearbeitet, gelehrt und soziale Verbindungen geknüpft werden, ist nicht neu und wird bereits von

verschiedenen Konzernen wie *Meta* verfolgt. Dass die Digitalisierung zu einer Virtualisierung des Arbeitsplatzes führen könnte, war langfristig absehbar. Die Corona-Pandemie hat diesen Prozess jedoch drastisch beschleunigt (Fraunhofer IAO, 2020). Mit den im Projekt vorhandenen Kompetenzen im Bereich „Interaction Design“, lässt sich der Digitalisierungsprozess gestalten und ggf. optimieren. Das Ziel dabei ist es, den physischen Raum der Fakultäten virtuell erlebbar zu machen, um damit eine Brücke zwischen virtueller und physischer Welt zu schlagen.

Zugrunde liegt der Ansatz des „Research through Design“, der die Erprobung eines zuvor konstruierten Prototyps durch Nutzer:innen vorsieht. So werden Erwartungen, Verhalten und Bedürfnisse von Nutzer:innen auf dem virtuellen Campus direkt erhoben und in die Entwicklung einbezogen. Zur Rahmung der Entwicklung wird einerseits die „Unreal-Engine“, als herkömmliche Game Engine für die Entwicklung von Cross-Plattform-Spielen und andererseits „three.js“, eine Engine, die über den Webbrowser aufgerufen wird, gewählt. Die parallel stattfindende Recherche hat das Ziel, einen Prototyp zu implementieren. Dieser virtuelle, öffentliche Raum kann die fakultätsübergreifende Vernetzung von Studierenden und Lehrenden fördern.

4.2. Didaktische Verknüpfung von Indikatoren und Angebot

Die zentrale Herausforderung im Projekt „hands-on“ ist die Integration sozial-emotionaler Lernprozesse in den virtuellen Raum, um sozial-emotionale Kompetenzen zu stärken. Rogmann und Redlich (2007) stellen fest, dass es „[...] lern- und handlungstheoretisch begründbare didaktische Formen gibt, in denen spezifische Aspekte computergestützter Technologien, die am Individuum ansetzen, die Entwicklung von sozialen Kompetenzen unterstützen können.“ Zur Identifikation dieser didaktischen Formate wurden im Projekt die Indikatoren genauer beschrieben und in einer systematischen Recherche didaktische Formate und vorstellbare Szenarien zusammengetragen, die zeitlich, technisch und mit den vorhandenen Ressourcen realistisch umsetzbar erscheinen. Besonders berücksichtigt wurde dabei, dass die angebotenen Szenarien den Nutzer:innen ermöglichen eine virtuelle Identität einzunehmen, um so die Sozialität auf dem virtuellen Campus zu fördern. Die in der Metaanalyse von Durlak, Weissberg, Dymnick, Taylor & Schellinger (2011) herausgearbeiteten Eigenschaften von Programmen zur Förderung des SEL – „sequenced“ (Aktivitätenset), „active“ (aktivierende Lern- und Handlungsformen), „focused“ (Förderung personaler und sozialer Fähigkeiten) und „explicit“ (spezifische SEL Fähigkeiten im Fokus) – wurden in Auswahl und Angebot der Szenarien des virtuellen Campus berücksichtigt, gleichwohl sich die Daten der Metaanalyse auf

systematische, schulische Programme zur Verbesserung des sozial-emotionalen Lernens beziehen. Eine summative Evaluation über die Wirksamkeit der Szenarien im Projekt „hands-on“ ist für das Sommersemester 2023 vorgesehen.

5. Mentoring im Student Life Cycle

„Mentoring“ als hochschuldidaktische Maßnahme hat zum Ziel, Studierende bei der erfolgreichen Bewältigung der Studienanforderungen zu unterstützen (Sloane & Fuge, 2012). Dabei eignet sich Mentoring besonders zur Begleitung von Entwicklungsprozessen der Studierenden in Übergangsphasen, wie der Studieneingangs- und der Abschlussphase eines Studiums (Fuge, 2013). Neben inhaltlichen Themen findet im Mentoring an Hochschulen eine Auseinandersetzung mit überfachlichen Kompetenzen und der Persönlichkeitsentwicklung der Mentees statt (Fritz & Schmid, 2019). Im Rahmen des Projekts wird ein Mentoring-Konzept über den „Student Life Cycle“ entwickelt, um das SEL der Studierenden im analogen und virtuellen Raum umzusetzen und zu fördern. Die Konzeption stützt sich auf eine umfassende Analyse zu bereits vorhandenen Angeboten innerhalb der adressierten Studiengänge und der zentralen Einrichtungen der HAWK sowie auf erhobene Bedarfe der Studierenden. Aufbauend auf den Erkenntnissen soll ein Mentoring-Konzept entwickelt werden, das neben einer Unterstützung von akademischen Lernprozessen die Persönlichkeitsentwicklung mit Fokus auf das SEL fördert.

6. Wissen schaffen

Im Handlungsraum „Wissen schaffen“ werden u. a. am Beispiel von Modulen zum wissenschaftlichen Arbeiten digitale Lehr-Lern-Szenarien entwickelt. Die methodisch-didaktischen Ansprüche leiten sich sowohl aus den Modul- und Kompetenzziele sowie den Leitfäden zum wissenschaftlichen Arbeiten der zwölf im Projekt betrachteten Studiengänge ab als auch aus den Gesprächen, welche mit Lehrenden aus diesem Bereich geführt wurden.

Durch die genannten Analysen und Erhebungen konnte identifiziert werden, dass neben den Arbeitstechniken zum wissenschaftlichen Arbeiten und den dem Studium zugrundeliegenden Rahmenbedingungen auch das Selbstverständnis einer akademischen Ausbildung einen hohen Stellenwert einnimmt. Sensibilisierung für die Bedeutung wissenschaftlichen Arbeitens als Grundstein

des Studiums ist unabdingbar und gehört zur professionellen Identität dieser Professionen und sollte daher medial vielseitig vertieft werden.

Neben den vorhandenen Hochschulregelungen orientieren sich Überlegungen zur Entwicklung der digitalen Lehr-Lern-Szenarien an dem von Kruse (2007) entwickelten Schreibprozess, welcher den Prozess einer wissenschaftlichen Arbeit durchdekliniert. Anhand von fiktiven, digitalen Modellen der Gruppe der Nutzer:innen, sogenannten „Personas“ (angelehnt an die Sinus-Milieustudien, 2021) werden die Prozesse wissenschaftlichen Arbeitens aus der Perspektive von drei Studieneinsteiger:innen als Tutorials zur Verfügung gestellt, in welchen die Arbeitstechniken wissenschaftlichen Arbeitens, die Arbeitsschritte einer wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit einem Thema sowie die zu berücksichtigenden formalen Aspekte wie Zitation behandelt werden.

Für diese einzelnen Elemente werden multimediale Lernszenarien gestaltet, die beispielsweise aus Videoproduktionen, Podcasts, Erklärvideos, interaktiven Textgeschichten (Twines) und Dokumenten, AR Experience sowie weiteren spielerisch angehauchten Formaten bestehen.

Im Sinne des sozial-emotionalen Lernens werden Lehr-Lern-Szenarien um Aspekte (gruppen)dynamischer Prozesse erweitert. Hierbei sind Feedbackschleifen, zirkuläre Feedbackprozesse für einzelne Elemente wissenschaftlichen Arbeitens, spielerische Kompetenzübersichten, simulierte Entscheidungsverläufe, eigene Zusammenstellungen aus Sandbox-Systemen sowie Rollenverteilungsprozesse und Matchmakingfunktionen unter den Studierenden geplant.

7. Ausblick

Das Projekt „hands-on“ leistet einen Beitrag zur digitalen Transformation der Lehre im Sozial- und Gesundheitswesen. Der Beitrag streicht das Potenzial interdisziplinärer Gestaltung virtueller Lehr- und Lernräume heraus. Für die Soziale Arbeit und die Gesundheitsberufe ist es elementar, die Veränderungen durch digitale Transformation proaktiv und mit eigenen fachlichen Maßstäben zu gestalten. Ziel ist die Entwicklung eines Prototyps, der hinsichtlich seiner User:innen-Experience und der Benutzer:innenfreundlichkeit für die Zielgruppe eine passende Performance bereithält.

Die nächsten Schritte im Projekt sind die Konkretisierung und Ausgestaltung der Szenarien des virtuellen Campus sowie die Planung der Evaluation. Die Erprobung des Prototyps ist für das Sommersemester 2023 vorgesehen, mittels

einer „mixed methods“-Beobachtungsstudie mit Prozessevaluation, die die drei Teilprojekte des Projekts formativ und summativ evaluiert. Die Erfassung der Indikatoren des SEL erfolgt durch Fragebögen und Leitfadeninterviews. Um perspektivisch eine nachhaltige Implementation anzustreben, soll das Angebot des virtuellen Campus auch auf weitere Studiengänge ausgeweitet werden.

8. Literaturverzeichnis

Besa, K.-S.; Kochskämper, D.; Lips, A.; Schröer, W. & Thomas, S. (2021). *Stu.di.Co II – Die Corona Pandemie aus der Perspektive von Studierenden*. Hildesheim: Universitätsverlag.

Breitenbach, A. (2021). *Digitale Lehre in Zeiten von Covid-19: Risiken und Chancen*. Marburg. Verfügbar unter:
https://www.pedocs.de/frontdoor.php?source_opus=21274 [01.03.2022]

Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning (CASEL) (2021). *What ist the CASEL framework?* Verfügbar unter:
<https://casel.org/fundamentals-of-sel/what-is-the-casel-framework/>
[16.05.2022]

Denham, S.A. & Brown, C. (2010). „Plays nice with others“: *Social-Emotional Learning and Academic Success*. In: *Early Education and development*, 21(5), S.652-680.

Durlak, J.A.; Weissberg, R.P.; Dymnick, A.B.; Taylor, R.D.; Schellinger, K.B. (2011). *The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School-Based Universal Interventions*. In: *Child Development* 82(1), S.405-432.

Ebeling, M. (2021). *ZEIG DEINE EMOTIONEN-Entwicklung eines interaktiven Emotionssystemes für die Virtual Reality Anwendung des Forschungsprojekts ViTAWiN*. Unveröffentlichte Masterthesis. Hildesheim: HAWK.

Elmer, T.; Mephram, K. & Stadtfeld, C. (2020). *Students under lockdown: Comparisons of students' social networks and mental health before and during the COVID-19 crisis in Switzerland*. In: *PLoS ONE* 15(7): e0236337. Verfügbar unter: <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0236337>

Fraunhofer-Institut für Arbeitswirtschaft und Organisation IAO. *Corona – Beschleuniger virtuellen Arbeitens?* Verfügbar unter:

<https://www.iao.fraunhofer.de/de/presse-und-medien/aktuelles/corona-beschleuniger-virtuellen-arbeitens.html> [20.05.2022]

Fritz, A. & Schmid, F. (2019). *Mentoring an Hochschulen*. Salzburg: Österreichisches Zentrum für Begabtenförderung und Begabtenforschung.

Fuge J. (2013). *Zur Konzeption und Anwendung beratungsorientierter Lehr-/Lernformen in der akademischen Ausbildung*. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 100 (3), S. 374-398.

Gardner, Howard (1993). *Multiple Intelligence*. New York: Basic Books.

Goleman, Daniel (1995). *Emotional intelligence*. New York: Bantam Books.

Hänel, Martha (2016). *Sozial-emotionales Lernen im Vorschulalter im Zusammenhang zu akademischen Vorläuferfähigkeiten*. Lüneburg: Universitätsbibliothek der Leuphana Universität Lüneburg, Verfügbar unter: <https://pub-data.leuphana.de/frontdoor/index/index/docId/780> [14.10.2021]

Kraus, K.; Stang, R.; Schreiber-Barsch, S.; Bernhard, C. (2015). *Erwachsenenbildung und Raum. Eine Einleitung*. In: Bernhard, C., Kraus, K., Schreiber-Barsch, S. & Stang, R. (Hrsg.) *Erwachsenenbildung und Raum Theoretische Perspektiven-Professionelles Handeln-Rahmung des Lernens*. Bielefeld: Wbv Publikation.

Kruse, O. (2007). *Keine Angst vor dem leeren Blatt. Ohne Schreibblockaden durchs Studium*. Frankfurt: Campus-Verlag.

Lackers, R. & Siepermann, M. (2018). *Cyberspace*. Verfügbar unter: <https://wirtschaftslexikon.gabler.de/definition/cyberspace-31826/version-255377> [24.11.2021]

Means, B.; Toyama, Y.; Murphy, R. & Baki, M. (2013). *The Effectiveness of Online and Blended Learning. A Meta-Analysis of the Empirical Literature*. In: Teachers College Record, 115 (3), 1-47.

Misamer, M.; Helmbrecht, H.; Signerski-Krieger, J.; Belz, K. (2021). *Wie fühlen sich Studierende und Berufstätige der Sozialen Arbeit in der Covid-19-Pandemie?* In: Soziale Arbeit, 70, S.442-449.

Reicher, H.& Matischek-Jauk, M. (2018). *Sozial-emotionales Lernen in der Schule*. In: Huber, M. & Krause, S. (Hrsg.): *Bildung und Emotion*. Wiesbaden: Springer.

Rogmann, J. J. & Redlich, A. (2007). *Computerunterstütztes Soziales Lernen (CSSL): Ein paradigmatischer Ansatz für die Entwicklung von Sozialkompetenz im Blended Learning*. In: Merkt, M.; Mayrberger, K.; Schulmeister, R.; Sommer, A.; van den Berk, I. (Hrsg.). *Studieren neu erfinden – Hochschule neu denken*. Münster u.a.: Waxmann, S. 381-390.

Rose-Krasnor, Linda (1997). *The Nature of Social Competence: A theoretical Review*. In: *Social Development* 6(1), S.111-135.

Saarni, Carolyn (1999). *The Development of Emotional Competence*. New York: Guilford Publications.

SINUS Markt- und Sozialforschung (2022): *Sinus Milieus Deutschland*. Verfügbar unter: <https://www.sinus-institut.de/sinus-milieus/sinus-milieus-deutschland> [28.04.2022]

Sloane, P. & Fuge, J. (2021). *Mentoring an Universitäten. Eine hochschuldidaktische Rekonstruktion*. In: *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 7 (3), S. 96-106.

Yang, F. & Shen, F. (2018). *Effects of Web Interactivity: A Meta-Analysis*. *Communication Research*, 45 (5), 635-658. Verfügbar unter: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0093650217700748> [05.05.2022]

Zins, J.E. & Elias, M.J. (2007). *Social and emotional Learning*. In: *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 17(1), S.1-14.

Zumbach, J. (2021). *Digitales Lehren und Lernen*. Stuttgart: Kohlhammer.

Autorinnen und Autoren:

Ketterkat, Lena, M.A.: Logopädin/Bildungswissenschaftlerin, wissenschaftliche Mitarbeiterin didaktische Gestaltung/Evaluation; Fakultät „Soziale Arbeit und Gesundheit“

Schenk, Sascha, M.A.: Sozialarbeiter/Sozialpädagoge, wissenschaftlicher Mitarbeiter zur Entwicklung von Lehr- und Lernszenarien; Fakultät „Management, Soziale Arbeit, Bauen“

Adam, Julia, M.Sc.: Logopädin, wissenschaftliche Mitarbeiterin zur Konzeption des Mentoring-Konzepts; Fakultät „Ingenieurwissenschaften und Gesundheit“

Goertz, Konstantin, B.A.: Produktdesign, wissenschaftlicher Mitarbeiter zur Entwicklung des virtuellen Campus, Schwerpunkt 3D-Design; Fakultät „Gestaltung“

Trippler, Jonas, B.A.: Wissenschaftlicher Mitarbeiter zur Entwicklung des virtuellen Campus, Schwerpunkt: Netzwerkinfrastruktur; Fakultät „Gestaltung“

Neubert, Kikko, B.A.: Wissenschaftliche Mitarbeiterin zur Entwicklung von Lehr- und Lernszenarien, Schwerpunkt: Mediengestaltung; Fakultät „Gestaltung“

Oeltjebruns, Catharina: Mitarbeiterin für die Konzeption und Gestaltung von digitalen Medien; Fakultät „Gestaltung“

Korogodski, Alan: Mitarbeiter für die Konzeption und Gestaltung von digitalen Medien; Fakultät „Gestaltung“

Ehlers, Corinna, Prof. Dr.: Theorie und Methoden der Sozialen Arbeit mit Schwerpunkt Case Management; Fakultät „Soziale Arbeit und Gesundheit“

Leineweber, Juliane, Prof. Dr.: Therapiewissenschaften, Logopädie; Fakultät „Ingenieurwissenschaften und Gesundheit“

Schäfer, Axel, Prof. Dr.: Therapieforschung; Fakultät „Soziale Arbeit und Gesundheit“

Wölwer, Stefan, Prof. Dr.: Interaction Design; Fakultät „Gestaltung“

Engel, Alexandra, Prof. Dr.: Sozialpolitik und soziale Problemlagen Erwachsener; Fakultät „Management, Soziale Arbeit, Bauen“

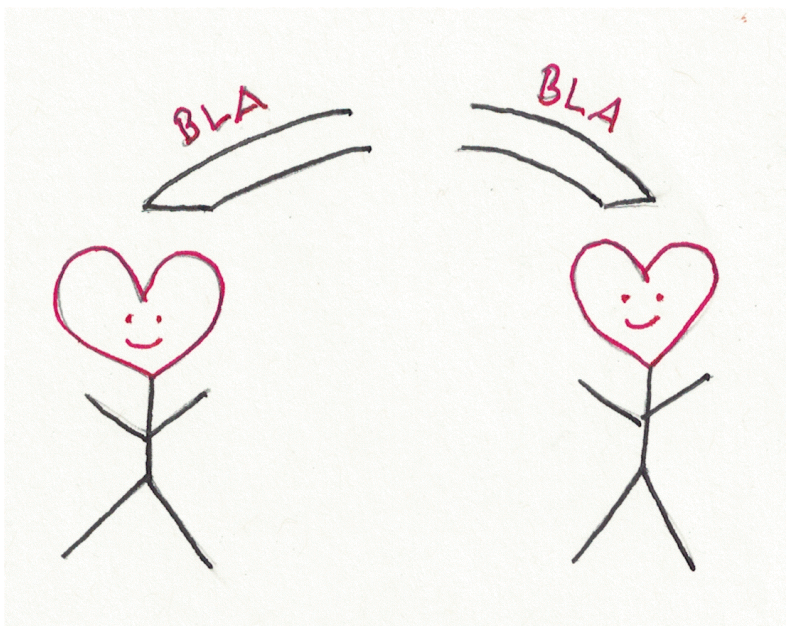
Sozio-emotionales Lernen im Fokus hochschulischer Sprachlehre

Eva Seidl (Universität Graz, Institut für Theoretische und Angewandte Translationswissenschaft)

Abstract

Im Zentrum dieses Beitrags stehen qualitativ erhobene Studierendendaten, die Einblicke in die Bedeutung von Sprache beim Ausdruck von Gefühlen in der hochschulischen Sprachlehre geben. Die gewonnenen Einsichten in die Perspektive von Studierenden des Bachelorstudiengangs „Transkulturelle Kommunikation“ verdeutlichen, wie sehr in der Online-Sprachlehre die direkte, persönliche und performative Begegnung in hochschulischen Lehr-Lern-Settings mit allen Aspekten körperlichen Aufeinandertreffens von vielen schmerzlich vermisst wurde. Der Beitrag unterstreicht die Bedeutung körperlicher Begegnung sowie sozio-emotionalen Lernens und Lehrens.

Schlüsselwörter: hochschulische Sprachlehre, fachsensible Hochschuldidaktik, emotionales Wohlbefinden, Körperlichkeit



1. Hochschulische Sprachlehre

Ein Sprachenstudium an einer Hochschule ist aus mehreren Gründen mit mehr oder weniger starken Emotionen verbunden. Im Unterschied zu einem vertrauten schulischen Klassenverband in der Sekundarstufe erfordert hochschulischer (Fremd-)Sprachunterricht im tertiären Bildungsbereich von den Studierenden, sich pro Lehrveranstaltungseinheit – also meist einmal pro Woche – vor, im Vergleich zu Schulzeiten weniger vertrauten Studienkolleg:innen und Lehrenden sprachlich zu exponieren. MacIntyre, Ross, Talbot, Mercer, Gregersen und Banga (2019, S. 34) betonen, dass Sprachunterricht im Vergleich zu anderen Fächern viel stärker geprägt ist von „[...] high emotionality, personally meaningful content, shifting identities, and issues surrounding motivation“. Wenn die eigene Person mit der individuellen Biografie, mit Lebenserfahrungen, Vorlieben und Abneigungen Gesprächs- oder Schreibenanlass in der Fremdsprache ist, so bedeutet dies zwangsläufig, dass ein Sprechen oder Schreiben über sich selbst Anlass dazu gibt, dass verschiedenste Emotionen evoziert werden.

Zusätzlich zur persönlichen Betroffenheit und starken Involviertheit in das Lehr-Lern-Geschehen kommt die Herausforderung, sich selbst als Individuum, eigene Gefühle, Gedanken und Meinungen in einer mehr oder weniger gut beherrschten Sprache zum Ausdruck zu bringen. Nicht zuletzt aus diesem Grund war lange Zeit in der Forschung zu Emotionen beim Lernen und Lehren von Sprachen der Fokus auf negative Gefühle, wie Angst oder Scham gerichtet, wie Plonsky, Sudina und Teimouri (2022) in ihrem Forschungsüberblick zeigen. Dies hat jedoch vor allem durch die rezente Thematisierung von „Positiver Psychologie“ in der Fremdsprachenlehre eine Schwerpunktverlagerung erfahren (Budzińska & Majchrzak, 2021). Die folgenden Ausführungen beziehen sich auf einen speziellen Bereich hochschulischer Sprachlehre, nämlich einer, die translationsorientiert zu sein hat, wodurch das Konzept der fachsensiblen Hochschuldidaktik ins Spiel kommt.

2. Fachsensible Hochschuldidaktik

Scharlau (2017, S. 213) beschreibt diese Form der Hochschuldidaktik als „Reflexion fachlicher Besonderheiten in Lehr-, Lern- und Wissenskulturen“ im Sinne einer Selbstverortung bzw. disziplinären Selbstverständigung aus der Innenperspektive der involvierten Akteur:innen. Je nach Fachgebiet gilt es, Studierende bei der Hochschulsozialisation und Enkulturation in ein Fach zu unterstützen, was voraussetzt, dass auch die Hochschullehrenden als

Vertreter:innen eines Fachs sich diesem mit der ihm eigenen Fachkultur zugehörig fühlen. Im vorliegenden Fall translationsorientierter Sprachlehre bedeutet dies, dass Hochschullehrende über ein entsprechendes kontextsensitives Sprachlehrbewusstsein verfügen sollten (Seidl, 2021a). Den Lehr-Lern-Kontext, der im Zentrum dieses Beitrags steht, bildet der Bachelorstudiengang „Transkulturelle Kommunikation“, dessen Spezifika im Folgenden kurz umrissen werden.

2.1. Studium „Transkulturelle Kommunikation“

Dieser Bachelorstudiengang soll auf zweierlei Gegebenheiten vorbereiten. Einerseits soll er Absolvent:innen dazu befähigen, ihre Sprach-, Text- und Kulturexpertise als transkulturelle Kommunikator:innen in einem äußerst breit gefächerten Berufsfeld erfolgreich einzusetzen. Andererseits muss dieser Sprachunterricht explizit translationsorientiert sein, damit er jene Studierenden, die ein Masterstudium in *Übersetzen, Übersetzen und Dialogdolmetschen* oder in *Konferenzdolmetschen* anstreben, auf die hochspezialisierte Arbeit des Brückenbaus zwischen Sprachen und Kulturen vorbereitet. Im Rahmen fachsensibler Hochschuldidaktik können Lehrende bewusst auf diese spezielle Sprachlehre – auf TILLT (*Translation and Interpreting oriented Language Learning and Teaching*) – abzielen und Studierenden von Beginn des Bachelorstudiums an verdeutlichen, dass zusätzlich zu einer fremdsprachlichen Identität von ihnen auch eine translatorische Identität entwickelt werden muss (Seidl, 2021a). Der berufliche Einsatz ihrer Sprach-, Text- und Kulturkompetenz erfolgt vornehmlich zur Ermöglichung von kommunikativen Handlungen anderer Personen. Die Absolvent:innen selbst stehen dabei nicht im Mittelpunkt, sondern fungieren als zentrale Brückenbauer:innen, die Kommunikation und Interaktion für andere möglich machen.

2.2. Emotionsfokussierte Sprachlehre

Wenn Sprachunterricht im Vergleich zu anderen Fächern von hoher Emotionalität und persönlicher Betroffenheit geprägt ist, so gilt es im Studium „Transkulturelle Kommunikation“, eine Auseinandersetzung mit dem Selbst und dem Fremden anzustoßen sowie kritisches Denken und Reflexionskompetenz zu Fragen sprachlich-kultureller Zugehörigkeiten und Ausschlüsse zu fördern. Hubscher-Davidson (2018) verdeutlicht diesbezüglich, wie wichtig der kompetente und resiliente Umgang mit der Perzeption, Regulation und Expression von Emotionen für Translator:innen ist. Dabei geht es im Rahmen der Ausbildung nicht nur um die Emotionen der Studierenden und Lehrenden selbst, sondern in Ausbildung und Berufsausübung ebenso um in mündlichen und

schriftlichen Ausgangstexten perzipierbare Emotionen sowie um die Emotionen der Ausgangstext- und Zieltext-Rezipient:innen.

Darüber hinaus erfordert dieses oftmals kompetitive, prekäre Beschäftigungsfeld, dass Studierende lernen, hohe Leistungsansprüche an sich selbst zu stellen und einen gesunden Umgang mit hohem Termin- und Leistungsdruck zu entwickeln. Zudem braucht es angesichts rasanter technologischer Entwicklungen große Bereitschaft zu kontinuierlicher Weiterbildung. Alhawamdeh und Zhang (2021, S. 88) fordern daher von translatorischen Ausbildungsgängen, „[...] help future interpreters be aware of their job’s emotional demand and learn to deal with negative emotions and stress.“ Solch emotionsfokussierte Anforderungen entstehen beispielsweise durch emotional anspruchsvolle Arbeitsbedingungen, wie sie Dolmetsch-Einsätze oder Übersetzungsaufträge im Kontext von Krankheit, Trauma, Gewalt oder Krieg darstellen können.

3. Empirische Einblicke in die Studierendenperspektive

Eine Sprache zu lernen bzw. diese mit dem Ziel einer zukünftigen Berufsausübung sogar zu studieren, heißt – metaphorisch gesprochen – sich auf eine längere Reise mit höchstwahrscheinlich auftretenden Höhen und Tiefen zu begeben. MacIntyre, Gregersen und Mercer (2019, S. 262) beschreiben den Sprachlernprozess als einen „long-term, gradual acquisition process necessitating perseverance, optimism, and resilience“. Vor allem auf fortgeschrittenem Niveau wie B2 oder C1 des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen werden Verbesserungsschritte häufig nicht mehr so deutlich wahrgenommen und Lernende haben oft das Gefühl, auf der Stelle zu treten. In der akademischen Sprachlehre ist es daher von zentraler Bedeutung, dass Hochschullehrende Sprachenstudierende dabei unterstützen, ihr Ziel nicht aus den Augen zu verlieren.

Vorteilhaft ist es, wenn sich Lehrende als fachsensible Hochschuldidaktiker:innen um einen kontextsensitiven Einsatz von Konzepten wie „Positiver Psychologie“ und „Emotionaler Intelligenz“ bemühen. Im Rahmen der Erforschung der eigenen Lehre und der Einholung der Komplementärperspektive auf das Lehr-Lern-Geschehen durch die Studierenden kann zweierlei bewirkt werden: Zum einen können positive interpersonale Beziehungen und Interaktionen, Stressbewältigungsstrategien und Resilienzfaktoren gefördert werden. Zum anderen befördert eine solche Forschungshaltung der Lehre gegenüber der Entwicklung einer *Scholarship of Teaching and Learning (SoTL)*.

3.1. Emotionales Wohlbefinden

Untersuchungen zum sozio-emotionalen Lernen in der translationsorientierten Sprachlehre unter pandemiebedingten Rahmenbedingungen, wie Hybrid- und Online-Lehre haben gezeigt, dass einer der Erfolgsfaktoren für emotionales Wohlbefinden der Studierenden in einer ganz bewussten Verantwortungsübernahme durch die Lehrenden liegt.

Diese haben nämlich ...

[...] einen großen Anteil daran, Studierende auch in Krisenzeiten „bei der Stange zu halten“, ihnen emotionalen Halt in den einzelnen Lehrveranstaltungsterminen im Semester zu geben, für Gruppenzusammenhalt zu sorgen und durch anspruchsvolle Aufgabenstellungen den jungen Erwachsenen auch in Zeiten äußerster Belastung Kompetenzerleben zu ermöglichen. (Seidl, 2021b, S. 176)

Vor allem die geteilte Erfahrung existenzieller Ängste und Sorgen aufgrund der COVID-19-Pandemie hat Studierende und Lehrende näher zueinander gebracht und verdeutlicht, dass beide Seiten im Lehr-Lern-Geschehen dankbar sind für Zuspruch, Feedback, Unterstützung, Offenheit und Mitgefühl. Hochschulische Online-Sprachlehre bewirkt nicht nur Distanz, genau das Gegenteil kann der Fall sein, was eine Studie zu emotionalen Höhen, Tiefen und Zuschreibungen von Verantwortlichkeiten für Erfolge und Rückschläge gezeigt hat (Seidl, 2022). Freilich darf dabei nicht vergessen werden, dass der gemeinsam erlebte Ausnahmezustand für Lehrende „[...] retrospektiv eine kurze Episode im langen Lehr-Leben gewesen sein wird [...], [...] für die Studierenden aber sind diese wenigen Semester mitunter entscheidend und ein großer Teil ihres Studierenden-Lebens.“ (Froebus & Holzer, 2022, S. 7).

3.2. Körperlichkeit

Froebus und Holzer (2022, S. 4) betonen, dass die „Entkörperlichung im Digitalen“ uns „schmerzhaft in Erinnerung ruft [...], welche sozialen Interaktionen mit dem Zusammentreffen von Körpern untrennbar verbunden sind.“ Seien es unsere Körper oder unsere Emotionen, bell hooks (2010) plädiert dafür, beiden den ihnen zustehenden Platz im Lehr-Lern-Geschehen einzuräumen.

Before words are spoken in the classroom, we come together as bodies. We read each other through the gaze. As teachers, we are the focal point of a collective gaze before words are spoken. Our students are looking at us and wondering what our bodies have to say about who we are and how we live in

*the world. We see our students, too, as embodied presence.
(hooks, 2010, S. 153)*

Und in Bezug auf Emotionen konstatiert sie, dass “[...] if we refuse to make a place for emotional feelings in the classroom it does not change the reality that the presence of emotional energy over-determines the conditions where learning can occur.” (vgl. ebd., 2010, S. 160) Besonders für die translationsorientierte Sprachlehre scheint Wittes (2021) Ansatz hervorragend dazu geeignet, körperliche Empfindungen einzubeziehen, wenn interkulturelle Situationen rasch eingeschätzt und bewertet werden müssen.

The proximity of the other person, olfactory dimensions, movement, gestures, posture, artefacts (such as clothing and ornamentation), facial expressions, eye contact and the exchange of glances between the partners are channels of pre- and para-verbal communication which open up a conspiring corporeal space of communication (leiblicher Richtungsraum) in accordance with the own felt body’s lived sensitivities. (Witte, 2021, S. 30, Hervorh. im Orig.)

Räumt man nun den real aufeinandertreffenden Körpern im sozialen Raum des analogen – versus virtuellen – Unterrichtsraums, den sich zeigenden Emotionen und der „Körperkraft von Sprache“ (Gehring, 2019) den ihnen gebührenden Raum ein, so interessiert im Sinne von *Scholarship of Teaching and Learning (SoTL)* wiederum die studentische Perspektive darauf.

3.2.1. Körper, Sprache und Stimme aus Studierendensicht

Im Sommersemester 2022 wurde von der Autorin dieses Beitrags in der Lehrveranstaltung „Deutsch: Sprach-, Text- und Kulturkompetenz IV“ (Niveau C1), die im Rahmen des Bachelorstudiengangs „Transkulturelle Kommunikation“ angeboten wird, eine analoge Fragebogenerhebung mit 19 „Deutsch als Fremdsprache“-Studierenden durchgeführt (16 weiblich, drei männlich). Anregungen für die zehn gestellten Fragen lieferten Badwan (2021, S. 71, S. 73) und Gehring (2019). Letztere beschreibt die menschliche Stimme als besonderes synästhetisches Phänomen, da das „ganzheitliche Ineinander von Klang, Geräusch, Resonanz, Vibration, Mimik, Lautstärke, Atmung, Artikulation und Betonung“ von Gesprochenem auf faszinierende Art „plastisch und eben darin schon für sich genommen aussagestark ist [...]“. (Gehring, 2019, S. 145)

Die zehn Fragen lauteten wie folgt:

(1) Welche Sprachen sprichst du? (2) Welche Sprache(n) hast du als Kind gesprochen? (3) Hat der Eintritt ins Schulleben deine Art zu sprechen oder zu schreiben beeinflusst? (4) Hat der Beginn deines Lebens als Student:in deine Art

zu sprechen oder zu schreiben beeinflusst? Wenn ja, wie? (5) Gibt es Ereignisse in deinem Leben, die bewirkt haben, dass du neue sprachliche Fähigkeiten entwickelt hast (z. B. Auslandserfahrungen, Partnerschaften)? Wenn ja, welche? (6) Wie kleidest du dich üblicherweise für die Uni? Hat das eine Auswirkung auf deine Kommunikationsweise? (7) Denke daran, wie du deine Stimme im Unterricht einsetzt. Ist das anders als in anderen Situationen? Wenn ja, wie? Wenn nein, warum nicht? (8) Denke an deine Mimik, Gestik und Körperhaltung im Unterricht. Glaubst du, dass ihr alle – als Gruppe – euch diesbezüglich gegenseitig beeinflusst? Wenn ja, wie? Wenn nein, warum nicht? (9) Welchen Einfluss haben Stimme, Mimik, Gestik, Kleidung und Körperhaltung der Lehrperson auf das Unterrichtsgeschehen (z. B. Kommunikation, Interaktion)? (10) Welche Unterschiede zwischen Präsenz- und Online-Lehre sind für dich bedeutsam?

Ausgewählte Fragen, die sozio-emotionales Lernen in hochschulischer Sprachlehre fokussieren, werden im Folgenden kurz diskutiert.

3.2.2. Erkenntnisse aus Lehrendensicht

Die Erhebung verdeutlichte die multilinguale Gruppenzusammensetzung, da die befragten 19 Studierenden 15 verschiedene aktiv verwendete Sprachen anführten. 17 von 19 gaben bei Frage Nr. 4 an, dass sich ihr schriftlicher und mündlicher Ausdruck mit Studienbeginn dahingehend verändert hat, dass sie sich eloquenter, deutlicher oder professioneller über komplexe bzw. wissenschaftliche Konzepte ausdrücken als zu Schulzeiten.

Ohne dass Gefühle bei der Formulierung von Frage Nr. 6 zu Kleidung und Kommunikationsweise erwähnt wurden, fällt jedoch ihre häufige Erwähnung bei den Antworten auf (7x). Für 13 Personen wirkt sich die Kleidung auf ihre Kommunikationsweise aus, für fünf nicht, eine gab dazu nichts an. Häufig wird ein Zusammenhang zwischen schöner Kleidung, größerer Sicherheit und leichter Kommunikation beschrieben, was dieses Zitat zeigt: „Wenn ich mich schön kleide, fühle ich mich besser. Ich habe mehr Selbstbewusstsein und kann leichter mit Kolleg:innen sprechen.“ (#17). Fraglich ist, ob sich umgekehrt ein möglicherweise nachlässigerer Kleidungsstil bei Online-Lehre in Bezug auf selbstbewusstes Auftreten und sicheren sprachlichen Ausdruck nachteilig auswirkt.

Ebenso wie bei Frage Nr. 6 (Kleidung und Kommunikation) bejahten auch bei Frage Nr. 7 zum Einsatz der Stimme im Unterricht 13 Personen, dass es hier Unterschiede zum Privatleben gibt. Bei fünf ist dies nicht der Fall, eine gab dazu nichts an. Entweder wurde leiseres Sprechen als bewusste Unterscheidung zum privaten, lauterem Sprechen erwähnt oder es wurde mit Unsicherheit begründet:

„Es hängt davon ab, welches Thema besprochen wird. Wenn ich mich selbstbewusst und wohlfühle, kann ich viel sprechen und initiativ sein. Wenn ich aber unsicher bin, bevorzuge ich es, zu schweigen.“ (#5) Den Zusammenhang zwischen Sprache, Stimme und Gefühlen verdeutlicht dieses Zitat: „In jeder Sprache, die ich kann, klingt meine Stimme anders. Im Unterricht will ich natürlich professionell klingen und versuche, neutral zu reden, ohne Gefühle.“ (#18)

Ob sich die Gruppe hinsichtlich Mimik, Gestik und Körperhaltung im Unterricht gegenseitig beeinflusst (Frage Nr. 8), wurde von neun Personen bejaht. Häufig wurde angeführt, dass die gemeinsam verbrachte Zeit zu kurz ist, um einander zu beeinflussen, dies jedoch sehr wohl für den vertrauten Freundeskreis zutrifft. Der Einfluss von Stimme, Mimik, Gestik, Kleidung und Körperhaltung der Lehrperson (Frage Nr. 9) wird dahingehend beschrieben, dass Konzentration und Motivation höher sind, wenn weder zu leise noch zu monoton gesprochen wird. Aufschlussreich sind hier zwei Aussagen: „Es ist wichtig für mich, zu wissen, dass die Lehrperson am Unterricht interessiert ist. Das zeigt man normalerweise mit der Körperhaltung und Mimik.“ (#8) Aber noch etwas wird genau beobachtet, und zwar, ob man sich als Studierende:r der Lehrperson anvertrauen kann. „Man erfährt viel von der Person selbst auf diese Art und Weise. Ob man die Lehrperson ernst nehmen kann oder ob man mit ihr über persönliche Angelegenheiten reden kann.“ (#18)

Was die Rolle von Gefühlen und Sprache im Lernprozess anbelangt, so zeigt sich in den Antworten auf Frage Nr. 9 nach bedeutsamen Unterschieden zwischen Präsenz- und Online-Lehre, dass die Befragten die körperliche Begegnung im realen Unterrichtsraum vor allem aus zwei Gründen schätzen: für leichteren Selbstausdruck und für empathisches Wahrnehmen der anderen.

Ich kann die Mimik, Stimme, Gestik und Körperhaltung der Lehrperson sehen und wahrnehmen, das ist für mich sehr wichtig. Ich kann mich besser ausdrücken, da ich nicht an die Internetverbindung denken muss. Ich kann meine Kamerad:innen sehen und ihre Aufmerksamkeit fühlen. Präsenzlehre ist für mich bedeutend, da ich mich dadurch selbstbewusster und würdiger fühle.
(#8)

Auch Person #18 unterstreicht die Bedeutung körperlicher Interaktion. „Ich kann die Körperhaltung der anderen beobachten, was sehr wichtig bei der Kommunikation ist. Ich kann meine Freunde in Präsenz umarmen, sehen, ob alles in Ordnung ist und ob es ihnen gut geht.“ Für vier der 19 Befragten war bessere Konzentration bei Präsenzlehre ein bedeutsamer Unterschied. Auch die typische Geräuschkulisse des Hochschulgeschehens erfuhr eine positive Erwähnung. „Ich

fühle mich besser in einem realen und nicht Online-Raum. Die Geräusche der Klasse, der Uni, auch der Straße irritieren mich überhaupt nicht. Ich liebe sie.“ (#5) Was das eigene Wohlbefinden betrifft, so nannte es eine Person als motivationsfördernd und als Positiv-Aspekt für die Online-Lehre: „Ich habe oft mehr Motivation, weil ich mich zu Hause besser fühle.“ (#15) Genau das Gegenteil beschrieb jedoch Person #16: „Zu Hause fühlt man sich automatisch sehr entspannt, deshalb kann manchmal Motivationsmangel auftreten. Es gefällt mir, mich morgens für die Uni vorzubereiten, mich irgendwohin zu beeilen.“ Generell wurde trotz des größeren Komforts der Online-Lehre die Präsenzlehre als vorteilhafter beschrieben, was prägnant in diesem Zitat zum Ausdruck kommt: „Präsenz: Besser in fast allen Aspekten. Online: Besser nur, wenn es regnet.“ (#9)

4. Fazit

Die qualitativ erhobenen Studierendendaten aus den vergangenen Studiensemestern unterstreichen die Relevanz der direkten, persönlichen und performativen Begegnung in hochschulischen Lehr-Lern-Settings mit allen Aspekten körperlichen Aufeinandertreffens. Dabei zeigt sich der Ansatz des sozio-emotionalen Lernens und Lehrens besonders für die translationsorientierte Sprachlehre als geeignetes Instrument lernendenzentrierter Hochschullehre. Die Antworten der befragten Studierenden bestätigen, dass der virtuelle Raum „kein Raum für diffuse Zwischentöne, für das Einfangen von Stimmungen, für Spontaneität ist [...]“, da „[...] zahlreiche miminale Interaktionen wegfallen [...]“ (Froebus & Holzer, 2022, S. 6). Hochschulische Sprachlehre braucht das gemeinsame, im Moment aktualisierte Sprechen, das sowohl Handlung als auch „Gefühlssache“ und „ästhetisches Geschehen“ ist (Gehring, 2019, S. 128). Mit Verweis auf Merleau-Ponty (1964) beschreibt Gehring die „leibhaftig vollführte Rede“ als „hineingeflochten in die lautlose Textur unserer physischen Interaktionen miteinander und mit den Dingen“ (2019, S. 127). Sozio-emotional zufriedenstellende hochschulische (Sprach-)Lehr-Lern-Settings zeichnen sich folglich einerseits durch ein Gespür aller Beteiligten für diese lautlose Textur aus und andererseits dadurch, dass die Bedeutung der körperlichen Begegnung im Hochschulkontext anerkannt wird.

5. Literaturverzeichnis

Alhawamdeh, Shatha & Zhang, Chuyi (2021). *Wellness of Interpreters: Stress-Related Occupational Hazards and Possible Solutions*. *New Voices in Translation Studies*, 24, 82-93.

Badwan, Khawla (2021). *Language in a globalized world. Social justice perspectives on mobility and contact*. Cham: Palgrave Macmillan.

Budzińska, Katarzyna & Majchrzak, Olga (2021). *Positive Psychology in Second and Foreign Language Education*. Cham: Springer.

Froebus, Katarina & Holzer, Daniela (2022). *Universitäre Online-Lehre: Machtverschiebungen und neue Disziplinierungsräume*. *Magazin erwachsenenbildung.at*, 44-45, 2-11.

Gehring, Petra (2019). *Über die Körperkraft von Sprache. Studien zum Sprechakt*. Frankfurt/New York: Campus.

hooks, bell (2010). *Teaching critical thinking. Practical wisdom*. New York/London: Routledge.

Hubscher-Davidson, Séverine (2018). *Translation and Emotion. A Psychological Perspective*. London/New York: Routledge.

MacIntyre, Peter D., Ross, Jessica, Talbot, Kyle, Mercer, Sarah, Gregersen, Tammy, & Banga, Claire Ann (2019). *Stressors, personality and wellbeing among language teachers*. *Systems*, 82, 26-38.

MacIntyre, Peter D., Gregersen, Tammy, & Mercer, Sarah (2019). *Setting an agenda for positive psychology in SLA: Theory, practice, and research*. *The Modern Language Journal*, 103(1), 262-274.

Merleau-Ponty, Maurice (1964/2004). *Das Sichtbare und das Unsichtbare: Gefolgt von Arbeitsnotizen*. Paderborn: Wilhelm Fink.

Plonsky, Luke, Sudina, Ekaterina, & Teimouri, Yasser (2022). *Language learning and emotion*. *Language Teaching*, 55(3), 346-362.

Scharlau, Ingrid (2017). *Diese Linie sollte man verlängern. Zum Verhältnis der Hochschuldidaktik zu den Fächern*. In Webler, Wolff-Dietrich & Jung-Paarmann, Helga (Hrsg.), *Zwischen Wissenschaftsforschung, Wissenschaftspropädeutik und Hochschulpolitik. Hochschuldidaktik als lebendige Werkstatt* (229-243). Bielefeld: UVW.

Seidl, Eva (2021a). *Translation and Interpreting oriented Language Learning and Teaching' (TILLT) als hochschuldidaktische Professionalisierung*. In Schmidhofer, Astrid & Cerezo Herrero Enrique (Hrsg.), *Foreign Language Training in Translation and Interpreting Programmes* (45-68). Berlin: Peter Lang.

Seidl, Eva (2021b). *Resilienzerleben von Studierenden in der translationsorientierten Online-Sprachlehre*. In Schutti-Pfeil, Gisela, Darilion, Antonia & Ehrenstorfer, Barbara (Hrsg.), *Resilienz und Resilienzfaktoren in der Hochschullehre – Anpassungsleistungen der Hochschuldidaktik in volatilen Zeiten* (168-177). Wels: FH Oberösterreich.

Seidl, Eva (2022). *Emotional ups and downs in the virtual classroom. The case of translator training*. Impact Free 45. Hamburg.

Witte, Arnd (2021). *The sentient body and intercultural situational attentiveness*. In Witte, Arnd & Harden, Theo (Hrsg.), *Rethinking intercultural competence: Theoretical challenges and practical issues* (19-48). Oxford et al.: Peter Lang.

Autorin:

Seidl, Eva, Mag.: Nach Abschluss des Diplomstudiums „Germanistik und Romanistik“ (Italienisch) und der Universitätslehrgänge für „Deutsch als Fremd- und Zweitsprache“ und für „Internationales Projektmanagement“ an der Universität Graz im Jahr 2003 Beginn der Tätigkeit als Lehrbeauftragte für „Deutsch als Fremdsprache“ am Institut für Translationswissenschaft und am Zentrum für Sprache, Plurilingualismus und Fachdidaktik der Universität Graz.

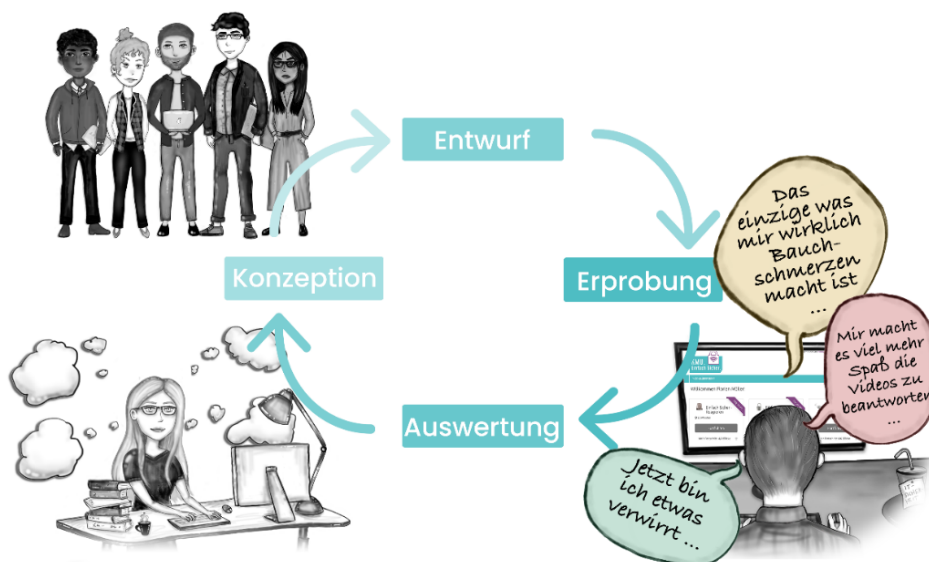
Mediendidaktische Konzeption mit Emotion

Claudia Kirschtein (Universität Paderborn (D), Medienpädagogik und empirische Medienforschung)

Abstract

Heute ist zwar in den Erziehungswissenschaften bekannt, dass ein Zusammenhang von Emotionen mit Denken, Handeln und Lernen besteht, aber wie Emotionen konkret beim Online-Lernen miteinbezogen werden können, ist noch wenig erforscht. In diesem Beitrag werden daher Ansätze zum Einbezug von Emotionen bei der Konzeption von Online-Angeboten aus mediendidaktischer Perspektive entwickelt. Dabei wird ein direkter Praxisbezug hergestellt: An der Universität Paderborn (D) werden in einem interdisziplinären Team seit 2019 Online-Angebote zur Verbesserung der IT-Sicherheit in kleinen und mittleren Unternehmen erstellt.

Schlüsselwörter: Emotionserfassung, Mediendidaktik, Online-Lernen, entwicklungs- und gestaltungsorientierte Bildungsforschung, Erwachsenenbildung



1. Einleitung

In der Erwachsenenbildung zählen Online-Angebote inzwischen zu einem festen Bestandteil der deutschen Weiterbildungslandschaft (Hansen & Gruber, 2009). Charakteristisch für die digitale Lernform ist, dass eine Internetverbindung die Nutzung ermöglicht und sie das Potenzial aufweist, „[...] zeitlich, räumlich, inhaltlich und methodisch flexibel, offen und selbstgesteuert zu lernen.“ (vgl. ebd., S. 48). In diesem Beitrag stehen Online-Angebote, die bereits vor der Nutzung vollständig konzipiert und umgesetzt wurden, im Fokus. Folglich besteht im Lernprozess nicht die Option – wie z. B. in einer IT-Sicherheitsschulung in Präsenz – die emotionalen Befindlichkeiten der Lernenden individuell und spontan zu berücksichtigen (Kerres, 2018). Es stellt sich deshalb bei der Produktion von Online-Angeboten die Frage: *Wie können Emotionen trotzdem bei der medialen Gestaltung berücksichtigt werden?* Ein Ansatz kann der Einbezug von Emotionen in die Planung bzw. in den Konzeptionsprozess der Angebote sein, der im Folgenden beleuchtet wird. Dazu werden im ersten Schritt Emotionen, die bisher in der Erwachsenenbildung größtenteils nur begleitend betrachtet wurden (Arnold, 2019), hinsichtlich ihrer Erfassungsmöglichkeiten erläutert. Darauf aufbauend wird im zweiten Schritt der Konzeptionsprozess in Anlehnung an die entwicklungs- und gestaltungsorientierte Bildungsforschung herangezogen, um am Praxisbeispiel die Potenziale einer emotionsorientierten Gestaltung aufzuzeigen.

2. Emotionskomponenten

Emotionen werden in diesem Beitrag, angelehnt an die Arbeitsdefinition von Meyer et al. (1993), als „psychische Zustände“ verstanden, die sich auf ein Objekt – in diesem Fall auf den Lerngegenstand – richten und unterschiedlich intensiv erlebt werden. Dieser Beitrag basiert auf der These, dass Emotionen neben kognitiven Aspekten eine bedeutende, wenn auch bisher vernachlässigte, Rolle beim Lernen spielen (Reinmann, 2003). In diesem Kapitel liegt der Fokus auf der Erfassung von Emotionen, um Ansätze für einen aktiven und praxistauglichen Einbezug in die Konzeption zu entwickeln. Es wird eine Betrachtungsweise in Emotionskomponenten, die sich in der Emotionsforschung etabliert hat, gewählt (Eder & Brosch, 2017). In der Literatur sind unterschiedliche Modelle zu finden, die sich vor allem in der Gewichtung der einzelnen Komponenten unterscheiden (Ulich & Mayring, 2003). Die folgenden Ausführungen orientieren sich an Frenzel & Stephens (2017) und stellen fünf Komponenten in den Vordergrund. Darauf

aufbauend werden in Abhängigkeit zur jeweils vorliegenden Form der zu messenden Emotion entsprechende methodische Zugänge exemplarisch erläutert. An dieser Stelle kann bereits vorweggenommen werden, dass kein Verfahren alleinstehend eine ideale Erfassung von Emotionen ermöglicht (Gläser-Zikuda, Hofmann, Bonitz & Lippert, 2018) und unterschiedliche Vorstellungen von Emotionen bestehen.¹

2.1. Physiologische und expressive Ebene

Ein Teil der Emotionsforschung konzentriert sich auf die *physiologische Komponente*, also den Zusammenhang zwischen körperlichen Veränderungen und Emotionen (Frenzel & Stephens, 2017). Herzrate, Hautleitfähigkeit und Hirnaktivität stellen dafür nur ausgewählte Beispiele dar, die durch entsprechende medizinische Messmethoden erhoben werden können (vgl. ebd.). Forschungen auf dieser physiologischen Ebene stehen in Abhängigkeit zu den vorhandenen technischen Möglichkeiten und werden häufig in Kombination mit anderen Verfahren verwendet, da eine eindeutige Zuordnung von Messdaten zu einzelnen Emotionen bislang nicht zweifelsfrei gelingt (Gläser-Zikuda et al., 2018). Darüber hinaus ist bis heute nicht geklärt, ob durch körperliche Veränderungen Emotionen ausgelöst werden (z. B. *James-Lange-Theorie*) oder Emotionen zu körperlichen Veränderungen führen (z.B. *Cannon-Bard-Theorie*).

Andere Emotionstheorien basieren darauf, dass der Gesichtsausdruck eine besondere Rolle bei der Emotionsentstehung spielt (z. B. *facial-feedback-Hypothese*). Der Gesichtsausdruck wird neben Haltung und Stimmlage der *expressiven Komponente* zugeordnet, die in Summe nonverbale Aspekte beinhaltet und damit eine bedeutende Rolle in der Interaktion einnimmt (Eder & Brosch, 2017). In diesem Kontext wurden Verfahren wie *Facial Affect Scoring Technique* (FAST) entwickelt, die Bewegungseinheiten Emotionskategorien zuordnen (Gläser-Zikuda et al., 2018). Methodisch bieten sich hier vor allem Auswertungen von Videoaufnahmen an, die häufig durch weitere Methoden ergänzt werden, um zielgerichtetere Interpretationen zu ermöglichen. Allerdings besteht die Möglichkeit, dass Menschen bewusst ihren Ausdruck steuern und damit Emotionen im Verborgenen bleiben (Frenzel & Stephens, 2017). Außerdem ist der Zusammenhang zwischen *expressiver Komponente* und Emotion bis heute ebenfalls noch nicht eindeutig geklärt (vgl. ebd.).

¹ Folglich sind daran anknüpfend eine Vielzahl an Emotionstheorien zu finden, die z. B. bei Eder & Brosch (2017) erläutert werden. Im Rahmen dieses Beitrags gilt es, einerseits eine erste Vorstellung von Emotionen zu entwickeln und andererseits nicht zu tief in die Emotionsforschung einzutauchen, um nicht die mediendidaktische Perspektive aus dem Blick zu verlieren.

2.2. Phänomenologische Ebene

Neben der zuvor erläuterten *physiologischen* und *expressiven Komponente* kann die *phänomenologische Ebene* unterschieden werden (Gläser-Zikuda et al., 2018). Darunter lassen sich die Komponenten *Motivation*, *Kognition* und *subjektives Erleben* einordnen, die im Folgenden hinsichtlich ihrer Erhebungsmöglichkeiten kurz erläutert werden. Bei der *motivationalen Komponente* steht der Zusammenhang zwischen Emotionen und Handeln im Vordergrund. In der Emotionsforschung besteht weitestgehend Einigkeit darüber, dass Motivation und Handlungsbereitschaft durch Emotionen erzeugt werden und beispielsweise durch Befragungen zu Motiven oder Beobachtungen von Verhaltensweisen erhoben werden können.

Basierend auf evolutionsbiologischen Theorien sind Ansätze hinsichtlich einer Bedürfnisbefriedigung zu finden, die eine Bewertung der Bedürfnisse bzw. Situationen notwendig macht. Diese Bewertung kann bewusst und unbewusst stattfinden (Frenzel & Stephens, 2017). Bei Letzterem sind reflexartige Reaktionen wie das Erleben von z. B. Furcht, wenn ein gefährliches Tier gesehen wird, gemeint, die als Überlebensmaßnahme angeboren sind (Eder & Brosch, 2017). Für die bewusste Bewertung von Situationen bedarf es kognitiver Bewertungsprozesse, die als *kognitive Komponente* zusammengefasst werden können. Besonders bekannt ist der *Appraisal-Ansatz*, wonach eine Situation nach „Nutzen und Schaden“ bewertet wird und darauf aufbauend die entsprechende Emotion entsteht (vgl. ebd.). Dementsprechend kann die Erhebung laut Eder & Brosch (2017, S. 189) mit „direkten Befragungen oder indirekt mit elektrophysiologischen und behavioralen Messmethoden“ durchgeführt werden. Daneben zeigt sich, dass Emotionen Einfluss auf kognitive (Lern-)Prozesse wie die Gedächtnisleistung haben (vgl. ebd.), sodass weitere Methoden eingesetzt werden können (z. B. Gedächtnistests).

Zentral ist die *subjektive Erlebenskomponente*, die eine Veränderung des momentanen Erlebens meint und von Frenzel & Stephens (2017, S. 20) als „affektiver Kern“ definiert wird:

Zuallererst charakteristisch für Emotionen ist ihr „gefühlter“ Kern: Emotionen spürt man, sie sind keine reinen Gedankeninhalte. [...] Affektives Erleben ist notwendig und hinreichend, um von einer Emotion sprechen zu können – keine Emotion ohne affektives Erleben, ohne affektives Erleben keine Emotion.

Die hier hervorgehobene, übergeordnete Bedeutung dieser Komponente ist allerdings umstritten, weshalb sie in anderen Modellen auch als eine Komponente neben den anderen dargestellt wird (Eder & Brosch, 2017).

Unabhängig von der Gewichtung bieten sich methodisch zur Erfassung der subjektiven Erlebenskomponente verschiedene geeignete Formen von Selbstberichten an (vgl. ebd.).

Zusammenfassend kann durch die beschriebenen Komponenten eine differenzierte Perspektive auf Emotionen entwickelt werden, die die Grundlage für einen aktiven Einbezug von Emotionen in den Konzeptionsprozess von Online-Angeboten bietet. Insbesondere die Methoden zur Erfassung von Emotionen fließen direkt in die Konzeption bzw. Erprobung ein, sodass im Folgenden zuerst das Vorgehen bei der Konzeption erläutert wird, welches im zweiten Schritt exemplarisch Anwendung findet.

3. Ein Konzeptionsprozess im Dialog

Es können zwar weder Lernprozesse noch lernförderliche Emotionen gezielt gesteuert, wohl aber gehemmt oder gefördert werden (Reinmann, 2003). Beim Online-Lernen können allerdings Emotionen – wie z. B. Angst, Langeweile oder Begeisterung – nicht spontan durch z. B. eine Lehrperson berücksichtigt werden, sondern müssen im Vorfeld antizipiert und bei der Gestaltung berücksichtigt werden (Arnold, 2019). *Wie werden sich die Lernenden beim Online-Lernen fühlen?* Dieser Frage folgend sind drei Perspektiven hinsichtlich des Konzeptionsprozesses besonders interessant:

1. Es gilt, Vorannahmen zu den Emotionen beim Online-Lernen zu entwickeln und diese in der Praxis zu überprüfen.
2. Durch neue technische Möglichkeiten können Emotionen unterschiedlich explizit und implizit in den Lerninhalten dargestellt werden.
3. Das Erkennen, Verstehen und Verbalisieren von Emotionen stellt die Grundlage für eine emotionsorientierte Konzeption dar.

Im Rahmen dieses Beitrags liegt der Fokus auf der ersten Perspektive, wobei alle drei eng miteinander verknüpft sind. In der Forschung lassen sich unterschiedliche Konzeptions-Ansätze finden (Kerres, 2018), wobei im Folgenden ein Vorgehen in Anlehnung an die entwicklungs- und gestaltungsorientierte Bildungsforschung nach Kamin & Meister (2017, S. 217)² herausgegriffen wird. Dies lässt sich damit begründen, dass es sich um ein iteratives Vorgehen im engen

² Es handelt sich hierbei um eine Weiterentwicklung des Konzepts nach Reinmann & Sesink (2014).

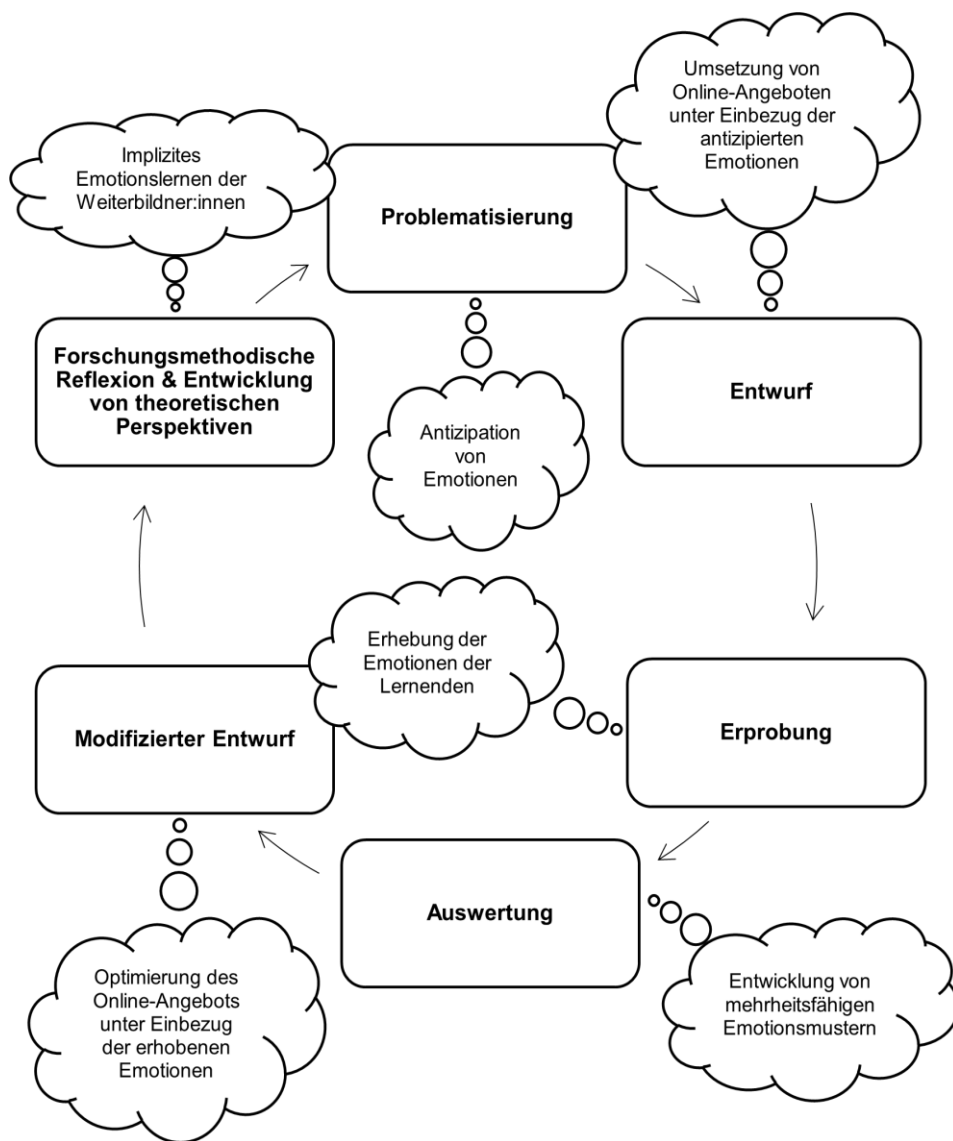


Abbildung 1: Zusammenfassung erster Überlegungen zum Einbezug von Emotionen in den Gestaltungs- und Entwicklungszyklus nach Kamin & Meister (2017)

Austausch mit der Zielgruppe handelt: „Gestaltung bzw. Entwicklung ist insofern Teil der Forschung, die im Dialog und in Interaktion mit den beteiligten Akteur:innen systematisch durchgeführt und reflektiert wird sowie offen für Veränderungen bleiben soll.“ Die enge Verzahnung zwischen (Bildungs-)Praxis und Theorie bietet sich besonders an, da eine schnelle Überprüfung der antizipierten Emotionen möglich ist. Der Gestaltungs- und Entwicklungszyklus wird in Abbildung 1 dargestellt und soll eine erste Idee von den vielfältigen Möglichkeiten,

Emotionen aktiv zu berücksichtigen, aufzeigen. Dazu werden im Folgenden die einzelnen Phasen der Planung am Praxisbeispiel „KMU. Einfach Sicher.“³ vorgestellt, um eine erste Idee für eine emotionsorientierte Konzeption zu entwickeln.

3.1. Problematisierung

Das Verbundprojekt „KMU. Einfach Sicher.“ entwickelt seit 2019 u. a. multimediale Online-Angebote für Mitarbeitende in kleinen und mittleren Unternehmen (KMU) zum Thema „IT-Sicherheit“. Das Projekt entwickelte sich aus der Problemstellung heraus, dass trotz zunehmendem IT-Sicherheitswissen das Verhalten von KMU-Mitarbeitenden weiterhin große Sicherheitsdefizite aufweist (DsiN, 2021). In Zusammenarbeit mit weiteren Fachbereichen (Didaktik der Informatik, IT-Sicherheits-Expert:innen) und Partner:innen (Netzwerkpartner:innen, technische:r Dienstleister:innen) flossen in der Phase der Problematisierung Vorarbeiten und Recherchen ein. Darüber hinaus wurden eine Online-Befragung von KMU-Mitarbeitenden und Expert:inneninterviews mit KMU-Führungskräften durchgeführt. Dabei stellte sich heraus, dass u. a. Weiterbildungsangebote fehlen, die die Lernenden aktiv beim Umgang mit z. B. Hilflosigkeit, Angst, Frustration und Überforderung unterstützen. Es besteht ein dauerhafter Weiterbildungsbedarf hinsichtlich IT-Sicherheitsmaßnahmen in Unternehmen, die oftmals als Mehraufwand seitens der KMU-Mitarbeitenden empfunden werden und Lernwiderstände auslösen. Es konnte eine erste Idee von den Emotionen der Online-Lernenden entwickelt werden, die im Entwurf berücksichtigt werden konnte.

³ Das Projekt „IT-Sicherheit ohne Hürden: Einfacher Zugang für kleine und mittelständische Unternehmen“ (KMU. Einfach Sicher.) ist Teil der Initiative „IT-Sicherheit in der Wirtschaft“ im Förderschwerpunkt „Mittelstand-Digital“. Das „Mittelstand-Digital“ Netzwerk bietet mit dem „Mittelstand-Digital-Zentren“, der Initiative „IT-Sicherheit in der Wirtschaft“ und „Digital Jetzt“ umfassende Unterstützung bei der Digitalisierung. Kleine und mittlere Unternehmen profitieren von konkreten Praxisbeispielen und passgenauen, anbieterneutralen Angeboten zur Qualifikation und IT-Sicherheit. Das Bundesministerium für Wirtschaft und Klimaschutz ermöglicht die kostenfreie Nutzung und stellt finanzielle Zuschüsse bereit. Weitere Informationen finden Sie unter www.it-sicherheit-in-der-wirtschaft.de.

3.2. Entwurf

Es wurden insgesamt mehrere Online-Angebote zu unterschiedlichen Themenfeldern entworfen, die für die Zielgruppe relevant sind. Zu den zentralen Gestaltungsansätzen zählt, dass statt IT-Sicherheits-Expert:innen oder -Lehrkräften Identifikationsfiguren eingesetzt werden. Dementsprechend wurden zwei fiktive Charaktere in einem comichaften Zeichenstil entwickelt, die beispielhaft in Abbildung 2 dargestellt sind. Die Figuren sind selbst als Mitarbeitende in einem KMU konstruiert und laden zur „gemeinsamen“ Auseinandersetzung mit IT-Sicherheitsthemen ein (KMU. Einfach Sicher., 2022). Folglich wird ein Storytelling-Ansatz verfolgt, der die Möglichkeit bietet, Emotionen explizit darzustellen und zu thematisieren. Dazu werden interaktive Videos, Bilder, Texte und Aufgaben eingesetzt (vgl. ebd.).



Abbildung 2: Beispiel-Darstellung der Figuren Gerda und Gert (KMU. Einfach Sicher., 2022)

3.3. Erprobung

Die Annahmen bzgl. der Emotionen der Online-Lernenden galt es möglichst früh in der Praxis zu überprüfen. Basierend auf den in Kapitel 2 angeführten Methoden fand eine Konzentration auf das subjektive Erleben statt, sodass vor allem Selbstberichte in Form von Interviews und Online-Befragungen eingesetzt wurden. Die Methodenwahl basiert auf der Idee, durch Selbstberichte einen umfassenden Einblick in das emotionale Erleben der Lernenden und Hinweise auf andere Komponenten zu erhalten. Es galt die Emotionen in einer möglichst realen Lernsituation zu erheben, sodass eine Erfassung der *physiologischen Komponente* mittels technischer Hilfsmittel möglicherweise in einem Labor nicht infrage kam. Stattdessen wurde die Erprobung am Arbeitsplatz und ausschließlich über ein Videokonferenzsystem digital seitens des Projektteams durchgeführt. Die ersten Erprobungen zeigten zudem, dass der Gesichtsausdruck einzelner Lernenden beim Online-Lernen nur wenig Veränderung zeigte, sodass sich auch die Untersuchung der *expressiven Komponente* als wenig zielführend darstellte.

3.4. Auswertung und modifizierter Entwurf

In der Auswertung zeigte sich, dass mehrheitsfähige Emotionsmuster herausgearbeitet werden können, die entscheidende Impulse für die Weiterentwicklung der Online-Angebote lieferten. So zeigte sich, dass z. B. Fragen in den Videos Freude bei den Proband:innen auslöste oder die Vorstellung alle Passwörter einem Programm anzuvertrauen Angst hervorrief. Hierbei handelt es sich nur um zwei ausgewählte Beispiele, um einen Einblick zu ermöglichen. Dabei wurde nicht eine dichotome Sichtweise auf Emotionen verfolgt, die eine Bewertung in positive und negative Emotionen vornimmt, sondern eine Unterstützung beim konstruktiven Umgang mit Emotionen fokussiert. Konkret bedeutet dies z. B., dass Gefühle, wie Angst vor der Nutzung eines Programms für Passwörter, im modifizierten Online-Angebot offen thematisiert und konkrete Handlungsalternativen aufgezeigt werden.

Dieser Entwurf wurde im Anschluss erneut mit weiteren fünf KMU-Mitarbeitenden erprobt, sodass das Angebot weiter geschärft werden konnte. Insbesondere die Figuren wurden weiterentwickelt, um eine Abgrenzung oder Identifikation seitens der Lernenden zu ermöglichen. Dabei hat es sich als hilfreich erwiesen, auf der Weiterbildungsplattform unterschiedliche Versionen des Angebots erstellen zu können und diese jeweils zu erproben. So konnten schnell Gestaltungsentscheidungen getroffen werden.

3.5. Forschungsmethodische Reflexion und theoretische Perspektiven

Da die Online-Angebote auf nachhaltige Verhaltensänderungen zur Verbesserung der IT-Sicherheit im Unternehmen abzielen, besteht ein besonderes Interesse an den kognitiven und motivationalen Komponenten, wodurch Rückschlüsse durch die Erhebung der subjektiven Erlebenskomponente möglich waren. Es wurden unterschiedliche Erhebungszeitpunkte gewählt, um die Entwicklung von Emotionen beim Online-Lernen berücksichtigen zu können. Entsprechend wurden Befragungen vor, während und nach dem Online-Lernen durchgeführt, sodass aus dem erhobenen Material mehrheitsfähige Emotionsmuster herausgearbeitet werden konnten, die aktiv in die Gestaltung bzw. Optimierung der Online-Angebote einfließen konnten. Das iterative Vorgehen bietet sich besonders an, um möglichst früh fehlerhafte Planungen zu identifizieren. Es zeigte sich auch, dass eine effiziente Erfassung von Emotionen herausfordernd ist, da sich die Versprachlichung von Emotionen als zeitintensiv darstellte. In diesem Zusammenhang stellt Arnold (2019, S. 338) Vorstellungen und Emotionen gegenüber:

„Vorstellungen“ sind kognitiv. Sie können ausgedrückt, mitgeteilt und diskutiert werden, während Emotionen in ihrer eigentlichen Substanz etwas Altes und in wesentlichen Aspekten sowohl Vorbewusstes wie auch Vorsprachliches sind. Sie können von Subjekten gespürt und „gesehen“, aber keineswegs durchgängig „vorgestellt“ werden.

Folglich variierte die Qualität der Selbstberichte der Proband:innen und es erwies sich die Herstellung einer Vertrauensbasis und die Schaffung eines geschützten Raums (z. B. Datenschutz, Einzelbefragungen) als besonders wichtig. Insgesamt wurden unterschiedliche Methoden und Gestaltungsansätze ausprobiert, die es zukünftig noch zu systematisieren gilt.

Darüber hinaus wurden auch die Emotionen seitens der Weiterbildner:innen hinterfragt und das begleitend stattfindende Emotionslernen reflektiert (Arnold, 2019). Die Kompetenz, die Emotionen der Lernenden zu erfassen und in mediale Angebote zu übersetzen, stellt sich neben Medienkompetenz als essenziell wichtig heraus.

4. Fazit

Dass Emotionen für das Lernen von Bedeutung sind, ist heute zwar bekannt, allerdings lassen sich in der Erwachsenenbildung weiterhin nur wenige Autor:innen finden, die Emotionen in den Fokus ihrer Arbeit stellen. Mit Blick auf die mediendidaktische Praxis fehlen bislang konkrete Hilfestellungen für die Erstellung von Online-Angeboten (Reinmann, 2003). Dieser Beitrag zeigt an einem konkreten Beispiel mediendidaktische Überlegungen zum Einbezug von Emotionen bei der Konzeption auf. Ansetzend bei der entwicklungs- und gestaltungsorientierten Bildungsforschung stellt der enge Austausch mit der Zielgruppe einen elementaren Baustein für eine emotionsorientierte Konzeption dar. Den Herausforderungen wie z. B. die Notwendigkeit, sich in eine fachfremde Zielgruppe hineinzusetzen, kann durch einen Fokus auf Emotionen begegnet werden. Da Online-Angebote meist in interdisziplinären Teams mit unterschiedlichen Kompetenzen entwickelt werden (Kerres, 2018), kann eine Sichtweise auf Emotionen in Form des angeführten Komponentenmodells hilfreich für das gemeinsame Verständnis und die Planung der Erprobungen sein. Jedoch liefert dieser Beitrag nur erste Überlegungen und Impulse für einen Einbezug von Emotionen in die Konzeption von Online-Angeboten, die es zukünftig weiterzuentwickeln gilt. *Welche Gestaltungsansätze sprechen Online-Lernende emotional an und fördern nachhaltiges Lernen? Wie kann ein konstruktiver Umgang mit Emotionen beim Online-Lernen unterstützt werden?*

Diese und viele weitere Fragen bleiben an dieser Stelle noch unbeantwortet, sodass hier lediglich erste Anstöße für einen interdisziplinären Austausch zwischen Wissenschaft und Bildungspraxis und daran anknüpfende Anschlussforschungen⁴ gegeben werden.

5. Literaturverzeichnis

Arnold, Rolf (2019). *Die emotionale Konstruktion der Wirklichkeit: Beiträge zu einer emotionspädagogischen Erwachsenenbildung*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Bräuer, Heidrun (2005). *Interaktionsprozesse in Lerngruppen – Empirische Analyse des dynamischen Zusammenwirkens von Verhalten, sozialen Motiven und emotionalem Erleben*. Verfügbar unter: https://pub-data.leuphana.de/frontdoor/deliver/index/docId/371/file/Dissertation_2005_Br%C3%A4uer_Interaktionsprozesse.pdf [29.05.2022]

Deutschland sicher im Netz e.V. (2021). *DsiN-Sicherheitsindex 2021*.

Verfügbar unter: https://www.sicher-im-netz.de/sites/default/files/download/210611_DsiN_Sicherheitsindex2021-digital-DS.pdf [29.05.2022]

Eder, Andreas B. & Brosch, Tobias (2017). *Emotion*. In Müsseler, Jochen & Rieger, Martina. Lehrbuch. Allgemeine Psychologie (185-217), Berlin/Heidelberg: Springer.

Frenzel, Anne C. & Stephens, Elizabeth J. (2017). *Kapitel 1: Emotionen*. In Goetz, Thomas. Emotion, Motivation und selbstreguliertes Lernen (16-77), Paderborn: Ferdinand Schöningh.

Gläser-Zikuda, Michaela, Hofmann, Florian, Bonitz, Melanie & Lippert, Nikoletta (2018). *Methodische Zugänge zu Emotionen in Schule und Unterricht*. In Huber, Matthias & Krause, Sabine. Bildung und Emotion (377-396), Wiesbaden: Springer Fachmedien.

Hansen, Kirstin & Gruber, Hans (2009). *Erwachsenenbildung – Konzepte, Methoden und Perspektiven*. In Henninger, Michael & Mandl, Heinz. Beltz-

⁴ Hier setzt z. B. das aktuell laufende Promotionsprojekt von Kirschstein an, in dem aus mediendidaktischer Perspektive die Rolle von Emotionen bei Online-Angeboten in der beruflichen und betrieblichen Weiterbildung empirisch erforscht wird.

Pädagogik. Handbuch Medien- und Bildungsmanagement (41-54),
Weinheim/Basel: Beltz.

Kamin, Anna-Maria & Meister, Dorothee M. (2017). *Digital unterstütztes Lernen in Pflegeberufen unter entgrenzten Bedingungen – ein gestaltungs- und entwicklungsorientiertes Forschungsprojekt*. In Mayrberger, Kerstin, Fromme, Johannes, Grell, Petra & Hug, Theo. Jahrbuch Medienpädagogik 13: Vernetzt und entgrenzt - Gestaltung von Lernumgebungen mit digitalen Medien (212-229). Wiesbaden: Springer Fachmedien.

Kerres, Michael (2018). *Mediendidaktik: Konzeption und Entwicklung digitaler Lernangebote*. Berlin/Bosten: De Gruyter Oldenbourg.

KMU. Einfach Sicher. (2022). *KMU. Einfach Sicher. Modulübersicht*.
Verfügbar unter: <https://weiterbildung.kmu-einfach-sicher.de/home/>
[29.05.2022]

Meyer, Wulf-Uwe, Schützwohl, Achim & Reizenze, Rainer (1993). *Einführung in die Emotionspsychologie Bd. 1*. Bern: Hans Huber.

Reinmann, Gabi (2003). *Die vergessenen Weggefährten des Lernens: Herleitung eines Forschungsprogramms zu Emotionen beim E-Learning*.
Verfügbar unter: <https://opus.bibliothek.uni-augsburg.de/opus4/frontdoor/deliver/index/docId/369/file/Arbeitsbericht01.pdf>
f [29.05.2022]

Reinmann, Gabi & Sesink, Werner (2014). *Begründungslinien für eine entwicklungsorientierte Bildungsforschung*. In Hartung-Griemberg, Anja, Schorb, Bernd, Niesyto, Horst, Moser, Heinz & Grell, Petra. *Methodologie und Methoden medienpädagogischer Forschung* (75-98), Wiesbaden: Springer Fachmedien.

Ulich, Dieter & Mayring, Philipp (2003). *Psychologie der Emotionen*. Stuttgart: W. Kohlhammer.

Autorin:

Kirschtein, Claudia, MA: Masterstudium der „Interdisziplinären Medienwissenschaft“, wissenschaftliche Mitarbeiterin im Projekt „KMU. Einfach Sicher.“. Ihre Forschungs- und Arbeitsschwerpunkte liegen in den Bereichen mediendidaktischer Gestaltung von Online-Angeboten in der Erwachsenenbildung und Emotionen beim Online-Lernen.

Digital Storytelling – Emotionen im Lernprozess

Anastasija Lyubova, Dagmar Archan (FH CAMPUS 02, Zentrum für Hochschuldidaktik)

Abstract

Dieser Beitrag diskutiert, inwiefern „Digital Storytelling“ Emotionen von Hochschulstudierenden evozieren und Lernprozesse intensivieren kann. Zunächst wird das Konzept der emotionalen Intelligenz in Zusammenhang mit kontemporären Ansichten auf das Lernen vorgestellt. In Folge wird „Digital Storytelling“ als Lehr- und Lernmethode beschrieben und es wird anhand einer Befragung von Studierenden analysiert, ob und wie diese mit Emotionen durch „Digital Storytelling“ umgehen. Es zeigt sich, dass „Digital Storytelling“ Emotionen im Lernprozess hervorruft – diese führen nach Ansicht der Befragten jedoch nicht notwendigerweise zur Verbesserung des Lernprozesses, können sich aber durchaus motivierend auswirken.

Schlüsselwörter: Digital Storytelling, Emotionale Intelligenz, Motivation, Emotionen, lerner:innenzentrierter Unterricht



1. Einleitung

Emotionen können Lernprozesse beeinflussen – sowohl im positiven als auch im negativen Sinn. Eine Lehr- und Lernmethode, die durch die individuelle Verarbeitung persönlicher Erinnerungen stark emotionsgesteuert ist, ist das *Digital Storytelling* (DS). In diesem Artikel wird die Bedeutung von Emotionalität und Emotionaler Intelligenz für Lernprozesse beleuchtet und es wird anhand eines Beispiels aus der Praxis dokumentiert, welche Rolle Emotionen von Hochschulstudierenden beim DS einnehmen.

2. Die Bedeutung Emotionaler Intelligenz (EI) für das Lernen

Lange Zeit war die dominante Ansicht, dass emotionale und kognitive Prozesse voneinander getrennt stattfinden. Es wurde angenommen, dass Entscheidungen und Handlungen ausschließlich das Resultat rationaler Prozesse sind. Emotionen wurden als Störung der rationalen mentalen Prozesse angesehen (Salovey & Mayer, 1990, S. 185). Bereits in den 1960er Jahren fingen die ersten Wissenschaftler:innen an, diese Ansicht zu hinterfragen (vgl. ebd.). In diesem Kapitel wird zuerst die Entwicklung des Begriffs und Forschungsfeldes der *Emotionalen Intelligenz* (EI) beschrieben und anschließend deren Bedeutung für Lernprozesse beleuchtet.

2.1. Entwicklung des Begriffs

Salovey und Mayer (1990, S. 186) unterscheiden *Emotionen* und *Launen*. Nach ihrer Definition werden Emotionen von einem bestimmten Ereignis ausgelöst und können vom Individuum als positiv oder negativ empfunden werden. Zudem sind Emotionen kürzer und intensiver als Launen. Eine allgemeinere Definition bieten Tyng et al. (2017), die Emotionen als Sammelbegriff für eine Reihe affektiver, kognitiver und physiologischer Prozesse sehen, die das eigene Verhalten beeinflussen. Salovey und Mayer (1990, S. 198-200) nehmen an, dass die Reaktion auf Emotionen erlernt und daher auch trainiert werden kann, um das persönliche und soziale Erleben zu verbessern.

Erste Definitionen des Begriffs EI hatten zum Ziel, die Beziehung zwischen Kognition und Emotion zu beschreiben. Die erste formale Definition des Begriffs EI stammt von Salovey und Mayer, die in ihrem Artikel „Emotional Intelligence“ (1990) diesen folgendermaßen bezeichnen:

We define emotional intelligence as the subset of social intelligence that involves the ability to monitor one’s own and others’ feelings and emotions, to discriminate among them and to use this information to guide one’s thinking and actions. (vgl. ebd., 1990, S. 189, Hervorhebung im Original).

Später verbessern Salovey und Mayer ihre Definition, wodurch der Begriff EI zielgerichteter wird:

[...] the capacity to reason about emotions, and of emotions to enhance thinking. It includes the abilities to accurately perceive emotions, to access and generate emotions so as to assist thought, to understand emotions and emotional knowledge, and to reflectively regulate emotions so as to promote emotional and intellectual growth (Salovey & Mayer, 2004, zit. in Mayer et al., 2004, S. 197)

Ihrer Ansicht nach kann EI in vier geistige Vorgänge unterteilt werden, die zueinander in hierarchischer Beziehung stehen: 1. Wahrnehmen von Emotionen, 2. Nutzen der Emotionen, um das Denken zu erleichtern, 3. Emotionen verstehen und 4. Emotionen beeinflussen (siehe Abbildung 1). Die Beeinflussung bzw. Regulation der eigenen Emotionen erlaubt es, diese zugunsten von kognitiven Prozessen zu verwenden. So können positive Emotionen zum Beispiel zur Selbstmotivation, zum Problemlösen und zum Erkennen von Zusammenhängen genutzt werden. Emotionale Intelligenz zeigt, dass Personen rational über Emotionen reflektieren können (Brackett et al., 2011, S. 89). Auch aktuelle neurologische Erkenntnisse zeigen, dass Kognition und Emotionen zwar in unterschiedlichen Bereichen des Gehirns entstehen, aber dass diese Bereiche miteinander interagieren (Tyng et al., 2017).

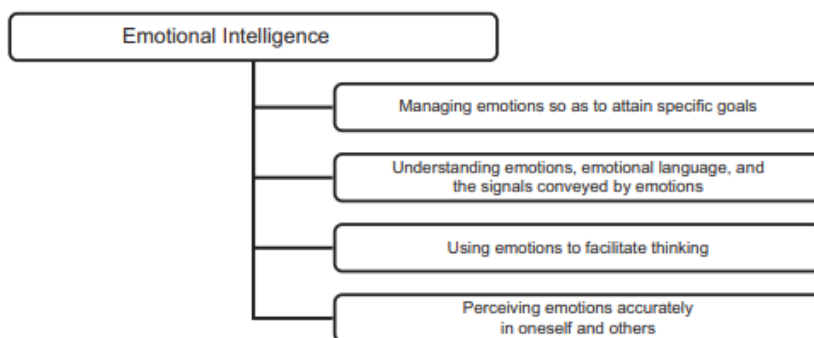


Abbildung 1: „Emotionale Intelligenz“ nach Mayer & Salovey (zit. in Mayer et al., 2008, S. 507)

Der Psychologe Daniel Goleman (1996) popularisierte den Diskurs um EI und Salovey und Mayers Verständnis des Begriffs EI und beschreibt, welchen Einfluss Gefühle auf kognitive Funktionen wie beispielsweise Konzentration, Motivation oder Lernen haben. Seit der Popularisierung von EI entwickelte sich das Feld rasant weiter. Mayer et al. (2004, zit. in Brackett et al., 2011) entwickelten den *Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT)*, welcher Anwendung in unterschiedlichen empirischen Studien fand. Studien zufolge resultiert höhere EI in größerem Wohlbefinden (*wellbeing*) und in besserer geistiger Gesundheit (Martins et al., 2010).

2.2. Kognition, Emotion und Emotionale Intelligenz

Sowohl negative als auch positive Emotionen beeinflussen die kognitiven Fähigkeiten, die beim Lernen zum Einsatz kommen. Insbesondere Studierende sind einem hohen Risiko ausgesetzt, unter psychischer Belastung oder geistigen Krankheiten zu leiden (Baik et al., 2019, S. 674-676). Dies wiederum kann sich auf kognitive Leistung negativ auswirken: “[...] prolonged psychological distress impacts their capacity to learn and academic participation by impairing information processing, attention, memory, decision-making, motivation, and impulse control” (vgl. ebd., 2019, S. 675).

Es ist mittlerweile weit erforscht, wie Emotionen sich auf Motivation und das Merken und Abrufen von Informationen auswirken, jedoch bedarf es weiterer Studien, um den Einfluss von Emotionen auf den gesamten Lernprozess zu beschreiben. Bisweil wurde herausgefunden, dass Emotionen kognitive Prozesse wie Aufmerksamkeit, Wahrnehmung, Schlussfolgerung und Problemlösen beeinflussen. Negative Emotionen wie intensiver oder langanhaltender Stress wirken sich negativ auf den Lernprozess aus. Positive Emotionen hingegen erleichtern das Lernen und Tragen zu akademischem Erfolg bei (Tyng et al., 2017). Es ist daher wichtig, Studierenden die Möglichkeiten und Methoden zu geben, sich emotional zu entwickeln und das Wohlbefinden durch die Kultivierung positiver Emotionen zu steigern. Gerade Studierende, die sich häufig in einer eher instabilen Phase des Lebens befinden, können in ihrem Alltag und im späteren Berufsleben von besseren emotionalen Kompetenzen profitieren (Baik et al., 2019, S. 674-676).

Voraussetzung für das Nutzen der EI, um die Motivation zu steigern, Emotionen zu regulieren sowie die sozialen Vorteile lernfördernd zu nutzen, ist jedoch die Fähigkeit zu reflektieren. Denn EI kann nur trainiert und aufgebaut werden, wenn der erste Schritt, also das Erkennen von Emotionen, gemacht wurde. Besonderes Potenzial zur Reflexion bietet das DS, das im folgenden Kapitel vorgestellt wird.

3. Digital Storytelling – Emotionen und Reflexion im Hochschulunterricht

In diesem Kapitel werden Digital Storytelling (DS) und eine Möglichkeit des Einsatzes im Hochschulunterricht beschrieben. In Folge wird DS als Reflexionsprozess theoretisch diskutiert und die praktische Umsetzung anhand des Einsatzes im Sprachunterricht einer Hochschule analysiert.

3.1. Digital Storytelling (DS)

Das sogenannte *Digital Storytelling* beschreibt die Erstellung kurzer, digitaler Filmartefakte, wobei diese in der Regel persönliche und emotionale Elemente beinhalten und sich an bestimmte Vorgaben halten (Grimme-Institut, 2013, S. 2). So werden beim DS digitale Erzählungen mit Bildern, Videos, Musik und Soundeffekten kombiniert (Schuch, 2020, S. 173). Diese digitalen Stories sind durchschnittlich drei bis fünf Minuten lang (Otto & Becker, 2016, S. 52). Gerade die individuelle Erzählweise ist eine Stärke des DS, da Inhalte dadurch häufig authentisch transportiert werden können. Zudem resultiert der stark reduzierte Einsatz von (bewegten) Bildern und Texten in einer einfachen und dadurch nachvollziehbaren Darstellung komplexer Themen.

DS wird nicht nur für persönliche Anliegen, gesellschaftliche Themen oder im Journalismus verwendet, sondern findet auch als Methode in der Schul- und Hochschulbildung Anwendung (Grimme-Institut, 2013, S. 2). So dient DS als Instrument der Wissensvermittlung in durch Multimedialisierung und E-Learning geprägten Lehr- und Lernumgebungen und ermöglicht Studierenden, ihre eigene Geschichte zu erschaffen (Robin, 2011). DS kann die Interaktion der Studierenden untereinander anregen und vernetztes Lernen initiieren (Otto et al., 2016, S. 53). Diese Methode zählt zu den lernendenzentrierten, prozessbasierten Methoden (vgl. ebd., 2016, S. 54) und kann dazu beitragen, die folgenden Kompetenzen der Studierenden zu verbessern (Robin, 2011):

- **Forschungskompetenz:** Design und Realisierung von Ideen, wobei geeignete Unterlagen dafür gefunden oder kreiert werden.
- **Problemlösungskompetenz:** Bei der Erstellung der Story müssen viele technische, aber auch gestalterische Entscheidungen getroffen und Hindernisse überwunden werden.
- **Interpersonale Kompetenz:** Das Ausfüllen verschiedener Rollen bei der Erstellung der Story.

- Technologiekompetenz: Verwendung verschiedener Technologien wie Aufnahme- oder Videoschnitttools.

Weitere Kompetenzen, die gefördert werden, sind Präsentationskompetenzen und digitale Kompetenzen oder, je nach Aufgabenstellung, Reflexionsfähigkeit, EI der Studierenden und soziales Lernen (Robin, 2011).

3.2. Digital Storytelling als Reflexionsprozess

Seal et al. (2010) definieren EI als Kompetenz, die entwickelt werden kann. Da im Leben und am Arbeitsmarkt nicht nur inhaltliche, sondern auch emotionale und soziale Kompetenzen gefragt sind, sprechen sie sich für einen stärkeren Fokus auf EI an den Hochschulen aus. Wie bei anderen Modellen, bildet auch bei Seal et al. (2010) emotionale Selbstwahrnehmung die Basis für weiteres Handeln. Selbstwahrnehmung besteht unter anderem aus den Fähigkeiten, eigene und fremde Emotionen zu erkennen und zu verstehen, was sie hervorgerufen hat.

Das Erstellen einer digitalen Story erfordert eine tiefe Auseinandersetzung mit den eigenen Emotionen, wodurch emotionale Selbstwahrnehmung trainiert wird. Zudem kann DS besonders lernförderlich sein, da Informationen durch Geschichten besser verarbeitet werden und die emotionale Natur der Geschichten sie einprägsamer macht. Um eine solche Geschichte verständlich für andere zu erzählen, müssen Personen sich erst mit den eigenen Gefühlen auseinandersetzen und diese in eine Geschichte, die für das Zielpublikum verständlich ist, umformulieren (Ribeiro et al., 2014).

Lehrende, die DS im Unterricht einsetzen, berichten, dass das Erstellen dieser digitalen Artefakte eine Bandbreite an Emotionen hervorrufen kann. Schuch (2020) erzählt davon, dass eine digitale Story einer Studierenden, die nach Jahren wieder in ihr Herkunftsland zurückkehrte, zu interessanten Diskussionen mit ihren Kommiliton:innen zu ihrem kulturellen Hintergrund führte. Eine andere Studierende arbeitete wochenlang an ihrer Story, die ihrer verstorbenen Mutter gewidmet war, mit dem Ziel, ihre Mutter mit einem möglichst perfekten Video zu ehren. Diese Emotionalität ist für Schuch einerseits ein Zeichen dafür, dass Studierende, die sich emotional mit einem Thema auseinandersetzen, sich wirklich auf dieses einlassen und dies führt andererseits zu einer tieferen Auseinandersetzung mit höherem Engagement bei der Erstellung der Inhalte (vgl. ebd., S. 188).

3.3. Digital Storytelling in der Praxis

Wird DS auch in der praktischen Hochschullehre seitens der Studierenden als Bereicherung wahrgenommen – werden Emotionen hervorgerufen und fördern diese den Lernprozess? Eine, im Studienjahr 2021/22 durchgeführte Untersuchung, soll Aufschluss geben und wird in den folgenden Kapiteln vorgestellt.

3.3.1. Aufgabenstellung

DS wurde im vorliegenden Fall von Englischlehrenden der Lehrveranstaltung „Business English I“ (5. Semester, Bachelorstudiengang) der Studienrichtung „Innovationsmanagement“ der FH CAMPUS 02 eingesetzt. Alle Studierenden sollten zum Ende des Semesters im Rahmen einer Projektarbeit einen Lebenslauf erstellen und diesen durch ein sogenanntes „Application Video“ ergänzen. Dabei sollten sie einem/einer fiktiven Arbeitgeber:in ihre Stärken und Schwächen in Form eines Videos darlegen. Als Vorgabe erhielten die Studierenden Referenzvideos und einige Eckpunkte (Länge des Videos etc.), waren in der Gestaltung sonst aber frei. Die Kohorte umfasste insgesamt 31 Studierende, die in zwei Gruppen geteilt wurde, wobei beide Gruppen von verschiedenen Lektor:innen unterrichtet wurden. Eine Gruppe sollte zusätzlich zum „Application Video“ noch ein weiteres Video erstellen – dabei handelte es sich um ein Vorstellungsvideo für ein Projekt mit russischen Studierenden (Hefner-Matuschik, 2021). In diesem Video stellten sich die Studierenden persönlich sowie die Stadt Graz vor und gewährten Einblicke in ihren Studienalltag.

Die Studierenden wurden mündlich und schriftlich auf die Aufgabenstellung vorbereitet, die auf der Lernplattform *Moodle* ausführlich beschrieben wurde. Insgesamt luden die Kursteilnehmer:innen in beiden Gruppen 31 *Application Videos* (AV) und 6 *Vorstellungsvideos* (VV) hoch. Die Studierenden wurden nach Semesterende mittels digitalen Fragebogens zu ihren Erfahrungen mit der Erstellung der Videos für den Englischunterricht befragt.

3.3.2. Digital Storytelling aus Sicht der Lernenden

Der digitale Fragebogen umfasste 13 Fragen und zielte darauf ab, folgende Fragen zu beantworten:

- *Haben sich die Studierenden mit persönlichen Inhalten wie Erfahrungen und (vergangenen) Emotionen auseinandergesetzt?*
- *Welche Aspekte der Videoerstellung trugen zum Reflexionsprozess über diese Erfahrungen und Emotionen bei?*

- *Wie wirkte sich dieser emotionale Reflexionsprozess auf die Verarbeitung der Lehrinhalte aus?*

Die 31 Studierenden wurden um Beantwortung des Fragebogens gebeten, wobei die Rücklaufquote relativ gering war. Aufgrund der durchaus detaillierten Fragen wird dennoch davon ausgegangen, valide Antworten erhalten zu haben. 13 Studierende öffneten den Fragebogen zum AV; sechs Personen beantworteten alle Fragen dazu. Beim VV war die Rücklaufquote deutlich schlechter – das Gesamtsample betrug vier Personen, wobei zwei Proband:innen den Fragebogen bis zum Schluss bearbeiteten.

Im Folgenden werden relevante Ergebnisse der Umfrage zusammengefasst:

Sowohl die Studierenden, die das AV (in Folge „Gruppe AV“ genannt), als auch jene, die das VV (in Folge „Gruppe VV“ genannt) erstellten, waren mehrheitlich der Meinung, dass ihr Video viele persönliche Elemente umfasste (83% der Gruppe AV, 100% der Gruppe VV). Die Auseinandersetzung mit den persönlichen Inhalten führte bei den Studierenden hauptsächlich dazu, sich an persönliche Erfahrungen (Gruppe AV: 60%, Gruppe VV: 100%) und vergangene Emotionen (Gruppe AV: 40%, Gruppe VV: 50%) zu erinnern. 40% der Studierenden, die das AV erstellt und den Fragebogen dazu beantwortet hatten, gaben zudem an, sich mit vergangenen Emotionen aus einer neuen Perspektive auseinandergesetzt zu haben. Beide Gruppen waren sich einig, dass insbesondere der Planungsprozess und das Abstimmen der Inhalte auf das Zielpublikum zum Reflexionsprozess über persönliche Erfahrungen und Emotionen beigetragen haben. Die Mehrheit der Gruppe AV (83%) sowie die Hälfte der Gruppe VV waren der Meinung, dass sie sich in andere hineinversetzen mussten, um die Aufgabe erfolgreich zu meistern, allerdings fanden sie diese Aufgabe durchaus schwierig und waren nicht vollkommen davon überzeugt, sie zufriedenstellend erfüllt zu haben.

Weniger als ein Drittel der Befragten gab an, im Video Musik verwendet zu haben; jene die Musik verwendeten (33% der Gruppe AV, 0% der Gruppe VV), dachten bei der Musikauswahl aktiv darüber nach, welche Musik die Emotionen, die sie im Video vermitteln wollten, am besten unterstreichen würde.

Emotionen spielen also auch nach Meinung der befragten Studierenden eine durchaus wichtige Rolle beim DS – sowohl bei der Planung als auch bei der Erstellung der Artefakte.

Hatte das DS nun auch Auswirkungen auf die Motivation der Studierenden? Hier fallen die Antworten relativ eindeutig aus. 50% der Gruppe VV und nur 33% der Gruppe AV gaben an, dass das Erstellen des Videos sie dazu motivierte, sich mit

den Lehrinhalten auseinanderzusetzen. 67% der Gruppe AV gaben zudem an, dass sie die Kursinhalte durch das DS nicht besser verstanden hatten (bei der Gruppe VV betrug die Rate 50%). Jene Studierenden, die das Gefühl hatten, die Inhalte besser verstanden zu haben, führten dies darauf zurück, dass sie die Inhalte mit persönlichen Erfahrungen oder Emotionen verknüpfen oder Inhalte einfach durch die Videoerstellung wiederholen konnten. Abbildung 2 stellt die Antworten der Gruppe AV auf die Frage „Verglichen mit anderen Kursen habe ich die Inhalte besser verstanden, weil ...“ grafisch dar.

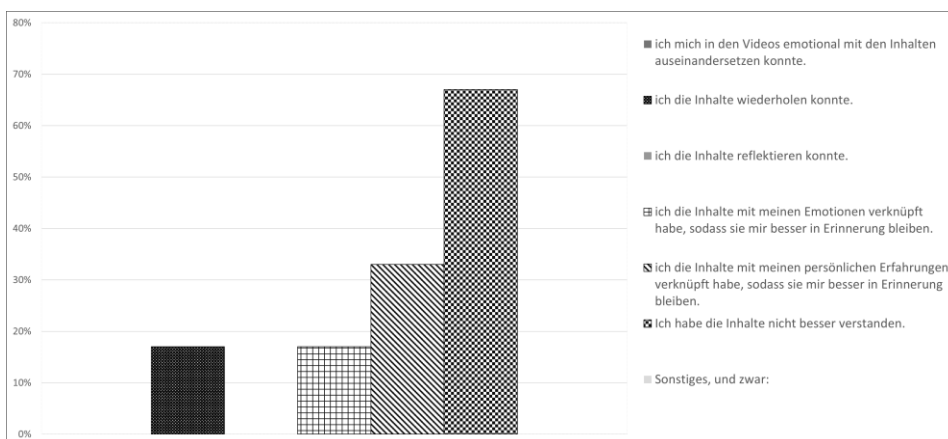


Abbildung 2: Lerninhalte mit Digital Stories besser verstehen (Gruppe AV)

Die Frage nach der Motivation und Nachhaltigkeit des DS im untersuchten Fall fällt also durchaus durchwachsen aus. Die Studierenden hatten eher nicht das Gefühl, dass die Videoerstellung motivierend wirkte oder sie beim Lernerfolg unterstützte. Jene, die der Meinung waren, etwas mitgenommen zu haben, führten dies auf die Wiederholung der Inhalte und die persönlichen Erfahrungen/Emotionen zurück.

Etwas mehr als 60% der Befragten würden gerne wieder Videos in einer Lehrveranstaltung erstellen. Obwohl die Studierenden angaben, dass DS nicht besonders zu ihrer Motivation beitragen würde, so fühlten sich 50% der Befragten (in beiden Gruppen) bei der Erstellung des Videos motiviert. Weitere positive Gefühlsregungen waren *belustigt* und *gut gelaunt*. Vor allem das AV führte jedoch auch zu Überforderung (50% der AV Gruppe gaben an, überfordert gewesen zu sein) und in geringerem Ausmaß zu Unsicherheit und Frustration. Die Fertigstellung des Videos führte vor allem zu Erleichterung, aber auch zu Stolz und Motivation.

Die Analyse der Daten lässt darauf schließen, dass die Erstellung von digitalen Stories bei Studierenden eine Reihe von Emotionen auslöst. Die Studierenden haben sich im Rahmen der Arbeit an ihren Artefakten überwiegend mit persönlichen Inhalten wie Erfahrungen und (vergangenen) Emotionen auseinandergesetzt, wobei vor allem die Planung des Videos und die Abstimmung der Inhalte zum Reflexionsprozess beitragen. Dieser emotionale Reflexionsprozess wirkte sich nach Meinung der Studierenden nicht unbedingt darauf aus, dass sie die Lerninhalte besser verstehen konnten; jene die der Meinung waren, dass ihnen die Lerninhalte besser in Erinnerung bleiben würden, führten dies auf die Verarbeitung von Emotionen und persönlichen Erfahrungen zurück.

4. Conclusio

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass DS auch im Hochschulunterricht vielfältige Betrachtungsweisen hervorrufen und somit den Unterricht bereichern kann (Otto & Becker, 2016, S. 60). Jedenfalls ist DS sehr kontextualisiert und hängt von einer Vielzahl an Variablen ab (Nguyen, 2011, S. 182), darunter auch die Aufgabenstellung sowie die Persönlichkeit der Studierenden. Darauf ist wohl auch die – teils unterschiedliche – Einschätzung der Studierenden zum Erfolg dieser Methode zurückzuführen.

Aus der im Rahmen dieser Publikation durchgeführten Befragung zeigt sich, dass DS Emotionen hervorruft und diese den Lernprozess unterstützen können. Auch wenn die Studierenden die Frage nach der Motivation nicht eindeutig beantworteten, so zeigt sich doch, dass die Erstellung „digitaler Geschichten“ stolz macht, motivierend ist und eine emotionale Auseinandersetzung mit dem Lernstoff nach sich zieht. Aus den Umfragen geht hervor, dass die Studierenden sich mit ihren Emotionen und Erfahrungen auseinandergesetzt haben. Somit kann das DS als Reflexionsprozess verstanden werden, bei dem die erste Stufe Emotionaler Intelligenz nach Salovey & Mayer (1990) – *Wahrnehmen von Emotionen* – gefördert wird. Weitere Forschungsbestrebungen in diesem Gebiet sind wünschenswert, um den Umgang der Studierenden mit Emotionalität im Lernprozess weiter zu analysieren.

5. Literaturverzeichnis

Baik, Chi, Larcombe, Wendy, & Brooker, Abi (2019). *How universities can enhance student mental wellbeing: The student perspective*. Higher Education Research & Development, 38(4), 674–687.

Brackett, Marc, Rivers, Susan, & Salovey, Peter. (2011). *Emotional Intelligence: Implications for Personal, Social, Academic, and Workplace Success: Emotional Intelligence*. Social and Personality Psychology Compass, 5(1), 88-103.

Dogan, Bulent & Robin Bernard (2008). *Implementation of Digital Storytelling in the Classroom by Teachers Trained in a Digital Storytelling Workshop*. In McFerrin, Karen, Weber Roberta, Carlsen Roger & Willis Dee Anna (Hrsg.), Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference 2008 (902-907), Las Vegas, Nevada, USA: Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).

Goleman, Daniel (1996). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. London: Bloomsbury.

Grimme-Institut (2013). *Im Blickpunkt: Digital Storytelling*. Digitale Gesellschaft/NRW: Marl.

Hefner-Matuschik, Birgit (2021). *Online-Projekt Studierender der FH CAMPUS 02 und der Perm National Research Polytechnic University*. fnma Magazin 04/2021(S. 28-30).

Nguyen, Anh (2011). *Negotiations and challenges in creating a digital story: The experience of graduate students*. Dissertation. Verfügbar unter: <https://uh-ir.tdl.org/handle/10657/276> [22.05.2022]

Martins, Alexandra, Ramalho, Nelson, & Morin, Estelle (2010). *A comprehensive meta-analysis of the relationship between Emotional Intelligence and health*. Personality and Individual Differences, 49(6), 554-564.

Mayer, John, Salovey, Peter, & Caruso, David (2004). *Emotional Intelligence: Theory, Findings, and Implications*. Psychological Inquiry, 15(3), 197-215.

Mayer, John, Salovey, Peter, & Caruso, David (2008). *Emotional intelligence: New ability or eclectic traits?* American Psychologist, 63(6), 503-517.

Otto, Daniel & Becker, Sara (2016). *Digital Storytelling als Methode für vernetztes Lernen in interkulturellen und interdisziplinären Lehrformaten*. In Apostolopoulos, Nicolas; Coy, Wolfgang; von Köckritz, Karoline; Mußmann,

Irike; Schaumburg, Heike; Schwill, Andreas (Hrsg.) *Grundfragen Multimedialen Lehrens und Lernens: die offene Hochschule: Vernetztes Lehren und Lernen; Tagungsband* (S. 51-62). Münster: Waxmann.

Ribeiro, Sandra, Moreira, António, & da Silva, Cristina (2014). *Digital Storytelling: Emotions in Higher Education*. Präsentiert bei CELDA 2014, 180-186.

Robin, Bernard Ross (2011). *The Educational Uses of Digital Storytelling*. In Crawford, Caroline M., Carlsen Roger, McFerrin Karen, Price Jerry, Weber Roberta & Willis Dee Ann (Hrsg.), *Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference 2006* (709-716). Orlando, Florida, USA: Association for the Advancement of Computing in Education (AACE). Erstpublikation 2006.

Salovey, Peter, & Mayer, John (1990). *Emotional Intelligence*. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185-190.

Seal, Craig, Naumann, Stefanie, Scott Amy, & Royce-Davis, Joanna (2010). *Social emotional development: A new model of student learning in higher education*. *Research in Higher Education Journal*. Verfügbar unter: <https://www.aabri.com/manuscripts/10672.pdf> [25.05.2022]

Schuch, Andreas (2020). *Digital Storytelling as a Teaching Tool for Primary, Secondary and Higher Education. A Systematic Overview of its Educational Benefits, a Sample Project and Lessons Learned*. AAA – Arbeiten aus Anglistik und Amerikanistik 45.2. Gunter Narr Verlag: Tübingen. 173-195.

Tyng, Chai, Amin, Hafeez, Saad, Mohammad, & Malik, Aamir (2017). *The Influences of Emotion on Learning and Memory*. *Frontiers in Psychology*, 8. Verfügbar unter: <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2017.01454/full> [25.05.2022]

Autorinnen:

Archan, Dagmar, FH-Prof.ⁱⁿ MMag.^a Dr.ⁱⁿ: Ist seit 15 Jahren hauptberuflich Lehrende an der FH CAMPUS 02 und dissertierte zum Thema „Blended Learning“. Seit Jänner 2019 leitet sie das Zentrum für Hochschuldidaktik der FH CAMPUS 02. Ihr besonderes Interesse gilt der Erforschung und Umsetzung digitaler Lehr- und Lernumgebungen.

Lyubova, Anastasija, BA: Studiert Geisteswissenschaften mit Fokus auf „Digitalisierung und Gesellschaft“ an der Karl-Franzens-Universität in Graz. Sie schloss die Ausbildung zur E-Tutorin ab und interessiert sich besonders für Aspekte und Herausforderungen der Digitalisierung in der Lehre. Am Zentrum für Hochschuldidaktik an der FH CAMPUS 02 beschäftigt sie sich vor allem mit Themenbereichen rund um „Technology Enhanced Learning.“

Motivationsnacks

Christian Hermann (FH JOANNEUM, Institut „Gesundheits- und Krankenpflege“)

Abstract

Eine gelungene Lehreinheit könnte wie folgt definiert werden: „Die Studierenden konnten in das zu behandelnde Thema eintauchen, sich mit der Thematik aktiv auseinandersetzen und empfinden am Ende der Lehrveranstaltung eine innere Zufriedenheit. Zusätzlich verspüren sie jedoch einen Drang, noch mehr über das Besprochene bzw. Bearbeitete erfahren zu wollen.“

Unzählige Einflussgrößen wirken auf die Erfolgsgeschichte einer Lehrveranstaltung ein. Ein Grundstein eines positiven Unterrichtsverlaufes ist die Motivation aller Beteiligten. Daraus ergibt sich folgende Fragestellung: „Welche pädagogischen Möglichkeiten können Lehrpersonen nutzen, um motivierend auf die Auszubildenden einzuwirken?“

Schlüsselwörter: Unterricht, Motivation, Aufmerksamkeit, Lernklima



**Fotoquelle: Eigenes Bild – entstanden am Bahnhof in Judendorf-Straßengel
(29.01.2017 um 17:04 Uhr)**

1. Die Vorlesung sollte schon vor Beginn zu Ende sein

Lehrende werden teilweise von Studierenden aus unterschiedlichen Gründen (Nervosität vor einer bevorstehenden Prüfung, familiäre Überbelastung, eine zu kurze Nachtruhe bzw. zu wenig Zeit für die persönliche Psychohygiene oder einfach aufgrund eines generellen Desinteresses am aktuellen Unterrichtsinhalt) mit folgenden Aussagen bei deren Erscheinen im Lehr- und Lernbereich begrüßt: „Heut mog i net“, „Ich möchte jetzt lieber zu Hause sein.“, „I mog heut nimma.“ oder „Können wir heute früher aufhören?“. Diese und viele andere ähnliche Aussagen erlauben nicht die Annahme, dass der bevorstehende Unterricht mit viel Neugier erwartet wird.

Um den damit möglicherweise aufflammenden Unterrichtsstörungen zuvorzukommen, sollte der oder die Vortragende diesen Zustand rechtzeitig erkennen, um eine entsprechende Gegensteuerung einleiten zu können (Jung, 2020).

Daraus ergibt sich die Frage: *Wie können Pädagoginnen und Pädagogen gemeinsam mit den ihnen anvertrauten Auszubildenden trotz vorhandener negativer Einflussfaktoren ein positives Arbeits-, Lehr- und Lernklima erschaffen?*

In diesem Zusammenhang liegt die Betonung bewusst auf den Wörtern *GEMEINSAM* und *SCHAFFEN*.

1.1. Ein positives Lehr- und Lernklima gestalten

Um Auszubildende im Lernprozess gut erreichen bzw. unterstützen zu können, benötigen die Lehrenden oft mehr als „nur“ die entsprechenden Fachkompetenzen.

Eine vertraute, sichere Atmosphäre, in der die Lernenden sich wohlfühlen und sich somit frei von negativen Umgebungseinflüssen geistig – wie auch physisch – bewegen können, ist ein Grundparameter für gute Lehre. Fragen zu stellen oder selbst Erlebtes vor einer Gruppe mitzuteilen, erfordert ein Arbeits- bzw. Gruppenklima, welches von Vertrautheit, Wärme und Loyalität gekennzeichnet ist.

Das Empfinden, willkommen zu sein, einen Beitrag leisten zu dürfen (nicht zu müssen) und damit ein wesentlicher Teil der Gruppe zu sein, beugt einer Frustration und somit einer vorzeitigen Abwendung vom Unterrichtsverlauf vor (Butzkamm, 2012).

1.2. Gefühls- und Emotionsebene

Unterschiedliche Reize (Lärm, Geruch, Farben, Wärme, Kälte etc.) lösen im Menschen verschiedenste Gefühle aus. Diese finden dann in Form von positiven oder negativen Emotionen ihren Ausdruck. Der, aus dieser Kaskade, entstandene emotionale Zustand beeinflusst die weitere Aufnahme- und Konzentrationsfähigkeit der Studierenden. Umgelegt auf einen Unterrichtseinstieg bedeutet dies, dass Reize, welche von den Auszubildenden positiv wahrgenommen werden, eine positive Ausgangslage für eine produktive Unterrichtseinheit schaffen. Im Gegensatz dazu ziehen negativ konnotierte Eindrücke negative Emotionen nach sich. Dieses Faktum hat nachhaltige Auswirkungen auf die Eröffnungsphase einer Lehrveranstaltung. Ein holpriger Einstieg beeinflusst die Domänen *Motivation, Handlungs- und Lernverhalten* nachteilig (Amerein, 2018).

1.3. Extrinsische Motivation

Der Bereich *Motivation* teilt sich in die Gebiete *intrinsische und extrinsische Motivation*. Extrinsische Motivation wird grundsätzlich durch Außenreize aktiviert. Dies bedeutet für die Gestaltung von Lehr-, Lern- oder Übungssequenzen, dass Lehrende die Möglichkeit haben, Auszubildende durch unterschiedliche Stimuli für die bevorstehende Unterrichtseinheit zu motivieren – ein sogenanntes „externes Belohnungssystem“ kann aktiviert werden. Optimal wäre natürlich, wenn die Lernenden aufgrund ihrer inneren Einstellung (intrinsische Motivation) schon voller Neugier auf die bevorstehenden Seminare, Vorlesungen bzw. Übungen warten (Wirtschaftspsychologische Gesellschaft WPGS, o. J.).

1.4. Intrinsische Motivation

Die Bereiche *Neugier, Freude am Tun* und *verinnerlichte Werte* benennt Römer (2020) als Grundsteine der sogenannten *intrinsischen Motivation*. Der von innen kommende Antrieb ist dafür verantwortlich, dass Wissen und Erfahrungen ohne zusätzliche Außenreize gesammelt werden. Diesen Motivationsfaktor bringen die Auszubildenden im besten Falle schon ins Studium mit. Menschen mit ausgeprägten intrinsischen Antrieben nutzen nahezu jede Möglichkeit zur Wissenserweiterung und Erfahrungssammlung. Im Umkehrschluss gibt es jedoch auch Persönlichkeiten, die sich ihrer Umwelt und den damit verbundenen Außenreizen regelrecht verschließen. Neugier ist eine grundlegende menschliche Eigenschaft, die durch eine entsprechende Sozialisation gefördert oder unterbunden wird. Erfahren Menschen immer wieder für sie angenehme, positive Rückmeldung (persönliche Erfolge wie z. B. das Erlernen des Stehens und Gehens, trotz mehrmaliger missglückter Versuche) bei der Erkundung von neuen

Lebensbereichen, wird das Bestreben, Neues zu entdecken, gefördert. Diese „kleinen“ Erfolgsgeschichten führen dazu, dass Menschen sich bis ins hohe Alter mit Begeisterung immer wieder neuen Themen widmen bzw. das sogenannte Prinzip des „Lebenslangen Lernens“ leben.

1.5. Handlungs- und Lernverhalten

Studierende sollten ein Grundinteresse an der selbst gewählten Ausbildung mitbringen und daher auch das Bedürfnis verspüren, zusätzliches Wissen, durch die Teilnahme an Lehrveranstaltungen, akquirieren zu wollen. Da jedoch im Rahmen einer Ausbildung immer wieder Lehr- und Lernbereiche einfließen, zu denen die Auszubildenden in ihrem bisherigen Leben noch keinen Grundbezug aufbauen konnten oder mit denen sie aufgrund vorangegangener Lebenssituationen negative Assoziationen verknüpfen, fehlt ihnen auf diesen Gebieten dieser autonome positive intrinsische Motivationsfaktor. Ist diese Konstellation gegeben, besteht eine erhöhte Gefahr von negativen Unterrichtseinflüssen. Um diesen im Vorfeld zu begegnen, muss einerseits diese Situation von den Vortragenden erkannt und andererseits sollte postwendend der Versuch gestartet werden, durch gezielte didaktische Interventionen, die Motivation der Auszubildenden extrinsisch zu aktivieren (Narciss, Heymann & Schulze, o.J.; Wirtschaftspsychologische Gesellschaft WPGS, o. J.).

Ziel ist es immer, die Lernenden in irgendeiner Form zu berühren, um ihre Aufmerksamkeit und ihr Interesse an der zu bearbeitenden Thematik zu wecken bzw. zu erhalten.

Hier bieten sich motivierende Unterrichtseinstiege, sogenannte „Motivationssnacks“ an. Werden diese zur Erhaltung der Aufmerksamkeit während einer Lehrinheit eingesetzt, können sie als „Aufmerksamkeitsbooster“ angesehen werden.

2. Der motivierende Unterrichtseinstieg

Menschen sind zu besonderen Leistungen fähig, wenn sie das Gefühl verspüren, einen für sie sinnvollen Beitrag, leisten zu dürfen bzw. zu können. Persönliche Betroffenheit, ausgelöst durch das bewusste Erleben einer Situation, kann unterschiedlichste Gefühle auslösen (siehe 1.2 „Gefühls- und Emotionsebene“). Werden positiv besetzte Gefühle geweckt, dann beginnen sich die angesprochenen Personen für ein Thema zu interessieren bzw. verspüren sie den inneren Drang sich noch intensiver mit der Materie befassen zu wollen. Als

besonders nachhaltig erweisen sich dabei Möglichkeiten, bei denen Auszubildenden die Chance geboten wird, die Art und Weise ihrer Beteiligung selbst mitzugestalten. Der motivierende Unterrichtseinstieg stellt einen möglichen Teil eines partizipatorischen Unterrichtsstils dar (Keuler, 2019).

Durch die aktive Mitgestaltung einer Lehr- bzw. Lernsequenz erfahren die Studierenden selbst das Gefühl, ein wesentlicher Teil der Ausbildung zu sein. Dieser Schritt bedeutet, dass die Auszubildenden keine passive Konsument:innenrolle mehr einnehmen, sondern zu aktiven Komponist:innen ihrer Ausbildung werden. Muntermachende bzw. positiv besetzte aufmerksamkeitsregende Inputs am Beginn eines Unterrichts haben das Ziel, bestehende negative Emotionen zu minimieren bzw. zu eliminieren und als „Türöffner“ für eine lebendige Lehre/ein lebendiges Training zu wirken (Hausmann & Koller, 2017).

In Anlehnung an die von Jäckli (2015) beschriebenen Motivationsmöglichkeiten wurden die im Anschluss angeführten „Motivationsnacks“ erarbeitet und in unterschiedlichen Lehr- und Lernsettings bereits in die Praxis umgesetzt. Die angeführten Elemente wurden entweder in Form eines aktiven Unterrichtseinstiegs oder als „Aufmerksamkeitsbooster“ zur Anwendung gebracht.

Nachfolgend werden unterschiedliche Motivationsvarianten, inklusiv möglicher Umsetzungsmöglichkeiten, aufgezeigt. Die damit verbundenen spontanen und nachhaltigen Ziele dieser Unterrichtssequenzen sowie die Übungsdauer sind ebenfalls angeführt. Die Haupt- und Unterkapitel einer Lehrveranstaltung können vorab als Motivationsschwerpunkte definiert und somit optimal als themenspezifische Unterrichtseinstiege ausgestaltet werden.

2.1. Motivation durch körperliche Bewegung

Aufgrund einer Fallvignette (z. B. erhalten die Studierenden im Bereich „Gerontologie“ eine Beschreibung einer Lebenssituation einer älteren Person) bereiten die Studierenden eine Bewegungsübung vor, die darauf abzielt, die beschriebenen Fähigkeiten der Person entweder zu erhalten oder zu verbessern. Am Beginn einer Seminareinheit oder als Wiedereinstieg nach einer Pause werden die individuell gewählten Übungen im Plenum vorgestellt und aktiv, unter genauer Anleitung eines bzw. einer Studierenden, von allen durchgeführt. Ergänzend sind der Auswahlgrund sowie das Nutzungs- und Risikoprofil der gewählten Übung zu präsentieren (z. B. Nutzungsprofil: Einsatz im Rahmen der morgendlichen Aktivierung; Risikoprofil: Sturzrisiko, Kurzatmigkeit, Überforderung etc.).

Spontanziele: körperliche Aktivierung der Teilnehmenden, Erhöhung der Sauerstoffzufuhr und eine damit verbundene Aufmerksamkeitssteigerung, Vermittlung von Freude an der Bewegung und individuell auf die Gruppe bzw. auf das Thema abgestimmte Feinziele.

Nachhaltige Ziele: das Erlernen von exakten Instruktionsweitergaben, freies, angstbefreites Sprechen vor einer Gruppe, Sammlung von Übungsmaterial für die Praxis usw.

Übungsdauer: ca. 5 Minuten

2.2. Motivation durch mentale Bewegung

Im Rahmen des Themenkomplexes „Lernen und Erinnern“ z. B. im Themenfeld „Gesundheitsförderung im Alter“ erhalten die Studierenden die Aufgabe, eine Übung zu präsentieren, welche dabei unterstützen kann, die Gedächtnisleistung von Menschen im Alter zu erhalten bzw. zu trainieren. Die individuell gewählten Übungen (Merk-, Such- und Rätselübungen bzw. mathematische Aufgaben etc.) werden im Plenum präsentiert und ebenfalls aktiv von allen unter der Anleitung eines bzw. einer Studierenden durchgeführt. Ergänzend sind, wie schon zuvor beschrieben, der Auswahlgrund sowie das Nutzungs- und Risikoprofil der Übung zu präsentieren (z. B. Nutzungsprofil: Erhalt der bestehenden geistigen Ressourcen; Risikoprofil: Über- oder Unterforderung der zu betreuenden Person etc.).

Spontanziele: mentale Aktivierung der Übungsteilnehmer:innen, Spaß an der gemeinsamen Aufgabe, Freude zu verspüren, Wissen vermitteln zu dürfen, die persönliche Gesprächsführungstechnik zu verfeinern und individuell vereinbarte Feinziele je Gruppe.

Nachhaltige Ziele: das Erlernen von individuell abgestimmten Instruktionsweitergaben, leiten einer Gruppenaktivität, freies, angstbefreites Sprechen vor einer Gruppe, Sammlung von Übungsmaterial für die Praxis usw.

Übungsdauer: ca. 5 Minuten

2.3. Motivation durch Betroffenheit

Unterschiedlichste „Trigger“ (Auslösepunkte) können bei Menschen Betroffenheit und somit eine Aufmerksamkeitssteigerung auslösen. Ein breites Repertoire an didaktischen Möglichkeiten bietet sich hier an, um die Auszubildenden zu erreichen.

2.3.1. Motivation mittels positiv besetztem Triggerpunkt

Der positiv aktivierende Zugang bewirkt prinzipiell Freude und Vitalität. Diese Variante kann z. B. im Arbeitsbereich „Psychiatrie“ durch den Auftrag, einen persönlichen Motivationspruch für den Beginn eines jeden neuen Seminarabschnitts bereit zu halten, umgesetzt werden. Optional kann die Spruchbreite noch auf die jeweils zu behandelnde Thematik abgestimmt werden. Die Auszubildenden tragen am Beginn der Unterrichtseinheit ihr Zitat bzw. ihren selbst erstellten Motivationstext vor und begründen ihre Auswahl. Erweitert kann diese Startoption noch durch eine visuelle und/oder akustische Umrahmung (z. B. in Form eines projizierten Bildes, eines Musikbeitrags, eines Kurzvideos etc.) vorgestellt werden. Als haptischer Output wird diese Sammlung von persönlichen Beiträgen in einem schnell einsetzbaren Format zusammengefügt und allen Teilnehmer:innen am Ende der Vorlesungs-, Seminar- bzw. Übungsreihe zur weiteren freien Verfügung, z. B. in Form einer pdf-Datei auf einer Lernplattform, bereitgestellt.

Spontanziele: mentale Aktivierung der Teilnehmer:innen, vorhandene negative Emotionen werden durch positive ersetzt usw.

Nachhaltige Ziele: mögliche Sprechhemmung vor einem Plenum reduzieren, Sprechqualität fördern (Betonung), Kreativitätsanregung durch die Spruch- und Bildauswahl bzw. -gestaltung, Erstellung einer persönlichen im Alltag einsetzbaren Motivationshilfe usw.

Übungsdauer: ca. 5 Minuten für zwei Präsentationen

*Anmerkung: Als **sehr positiv empfunden wurde immer ein gedrucktes Ansichtsexemplar**, welches der Klasse bzw. Unterrichtsgruppe überreicht wurde. Diese selbsterstellten Spruch- und Bildbände wurden von den Auszubildenden mit Freude an externe Referent:innen als Gastgeschenk oder bei Exkursionen als Dankeschön für die Einladung überreicht.*

2.3.2. Motivation mittels negativ besetztem Triggerpunkt

Eine belastende, nachdenklich machende Betroffenheit kann Menschen dabei helfen, sich in die Rolle einer real betroffenen Person (z. B. Patient:in oder Angehörige:n) hineinzusetzen. Diese Variante bewirkt zumeist eine erhöhte Motivation, sich mit der aktuellen Thematik zu beschäftigen.

Der Auftrag, sich im Unterricht körperlich aktiv bewegen zu dürfen, löst bei vielen Auszubildenden spontan „Glücksgefühle“ aus. Wird Bewegung jedoch als

beschwerlich oder schmerzhaft empfunden, dann entstehen Gefühle der Hilflosigkeit bzw. Abhängigkeit.

Im Zusammenhang mit den Themen *Alter, Immobilität und Pflegeabhängigkeit* erhalten die Auszubildenden z. B. den Auftrag, so viele Stufen aufwärts zu bewältigen, bis bei ihnen eine leichte Kurzatmigkeit einsetzt und oder bis erste Anzeichen der körperlichen Belastung in ihren Beinen wahrnehmbar werden. Sogenannte „Simulationsanzüge“ bzw. „-produkte“ bieten zusätzliche Möglichkeiten, um Bewegungs- und Koordinationseinschränkungen und/oder Lebensbeeinträchtigungen entsprechend diversen Krankheiten nachzustellen. Beispielsweise können durch diese Simulationsartikel Symptome, bedingt durch etwaige Fehlsichtigkeit, Gesichtsfeldeinschränkungen, Schwerhörigkeit, Adipositas, Morbus Parkinson und vieler anderer Erkrankungen, ansatzweise nachempfunden werden.

Persönliche Betroffenheit und ein damit verbundener erhöhter Motivationspegel kann auch durch eine sehr bewegende Videosequenz erzeugt werden. Entsprechende Clips sollten eine Länge von 10 Minuten nicht wesentlich überschreiten.

Spontanziele: Studierende können sich ansatzweise in die Betroffenenseite, z. B. in Personen mit der Diagnose *COPD (Chronic Obstructive Pulmonary Disease = chronisch obstruktive Lungenerkrankung)*, hineinversetzen, erleben Handlungen erschwert, welche sie normalerweise unbekümmert ausführen können usw.

Nachhaltige Ziele: Die Wahrnehmung der eigenen körperlichen Anstrengung bleibt im Gedächtnis abgespeichert und wird bei jeder zukünftigen Pflegehandlung oder -planung berücksichtigt.

Übungsdauer: ca. 10 Minuten als Einstiegssequenz oder „Aufmerksamkeitsbooster“

Anmerkung: *Die Auszubildenden müssen vor dem Abspielen möglicherweise belastender Videosequenzen unbedingt über den zu erwartenden Inhalt informiert werden, damit Studierende, die eventuell unter einer entsprechenden Vorbelastung leiden, die Möglichkeit haben, sich innerlich darauf vorzubereiten oder ihnen die Option angeboten wird, sich diesen Beitrag nicht anzusehen und sogenannte „Flashbacks“ zu verhindern.*

3. Conclusio

Der emotionale Zustand der Auszubildenden am Beginn bzw. während einer Lehrveranstaltung entscheidet über eine Teilhabe oder Teilnahme am Unterricht (Schneider, 1979).

Auszubildende sollten immer den Eindruck haben, willkommen zu sein. Positiv bewährt hat sich ebenfalls die Aufnahme aller Unterrichtsinhalte bzw. -ergebnisse (Videos, Spruchsammlungen etc.) in ein für die Auszubildenden immer verfügbares Unterrichtsportfolio. Die darin enthaltenen Beiträge, welche mit persönlichem Einsatz erstellt wurden bzw. die Gefühlswelt der Studierenden berührt haben, erhalten damit eine entsprechende Würdigung. Zusätzlich enthält dieses Portfolio viele Übungs- und Praxisbeispiele, welche direkt in der beruflichen Praxis anwendbar sind. Individuell können noch sogenannte „persönliche Erlebnis- bzw. Gefühlsprotokolle“ hinzugefügt werden, die im Rahmen der Praxisübungen gesammelt wurden (z. B. *Was habe ich während bzw. unmittelbar nach der Präsentation meines Motivationspruchs oder bei einer körperlichen Bewegungsübung empfunden?*).

Vortragende haben vielfältige Möglichkeiten, Auszubildende mit auf die Ausbildungsreise zu nehmen. Umfangreiche Medien- und Methodenkoffer sind in unterschiedlichsten Varianten verfügbar. Die Auswahl der passenden Tools erfordert eine individuelle Abstimmung auf die zu bearbeitende Situation und die zu begleitenden Menschen (Dübbelde, 2017).

Körperliche und mentale Bewegungssequenzen bzw. Kurzinterventionen, welche eine persönliche Betroffenheit auslösen, eignen sich nachweislich als sogenannte „door opener“ („Türöffner“) für einen produktiven Unterrichtsverlauf.

Das Wichtigste im Leben sind tragfähige menschliche Beziehungen. Kremer und Schulz (2020) betonen in ihrer Interpretation des *Transtheoretischen Modells der Veränderung von Prochaska und DiClemente* genau diese Situation. Menschen (Lehrende), denen die einzigartige Möglichkeit geboten wird, Einfluss auf das Verhalten ihrer Mitmenschen zu nehmen, müssen zuerst verstehen, was in diesen Personen aktuell vorgeht, um entsprechende Maßnahmen zur Verhaltensveränderung (Motivation zur Mitarbeit) anbieten zu können.

Bringen die Studierenden einmal nicht ausreichend *intrinsische Motivation* mit in den Unterricht, besteht die Gefahr einer ineffizienten Lehrereinheit. In diesem Falle stehen den Vortragenden erprobte Motivationsinstrumente zur Verfügung,

um einen Funken der eigenen Begeisterung für die zu vermittelnde Materie auf die Auszubildenden überzuleiten.

4. Ausblick

Die in dieser Abhandlung dargebotenen „Motivationssnacks“ bzw. „Aufmerksamkeitsbooster“ wurden schon mehrmals aktiv in der Lehre eingesetzt. Evaluationen erfolgten bisher nur im Rahmen von Unterrichts- bzw. Vorlesungsfeedbacks. Spezielle Untersuchungen betreffend Nachhaltigkeit wären wünschens- und erstrebenswert. Im Speziellen die Fragen, ob die selbst erstellten Motivationshandbücher zur Erhaltung der individuellen psychischen Gesundheit von den Teilnehmer:innen nach Ausbildungsende weiter eingesetzt werden und mit welcher Intensität die individuell erschaffenen Übungs- und Trainingseinheiten im beruflichen Kontext zur Anwendung kommen?

5. Literaturverzeichnis

Amerlein, Bärbel (2018). *Die sozial-emotionale Entwicklung*. In Kasten Hartmut. *Entwicklungspsychologie Lehrbuch für pädagogische Fachkräfte*. 2. Auflage (S. 336-339)., Haan-Gruiten: Europa Lehrmittel.

Butzkamm, Wolfgang (2012). *Lust zum Lehren, Lust zum Lernen. Fremdsprachen von Anfang an anders unterrichten*. Verfügbar unter: https://api.pageplace.de/preview/DT0400.9783772054471_A20253586/preview-9783772054471_A20253586.pdf [27.05.2020]

Dübbelde, Gabi (2017). *Aktivierende Methoden für Seminare und Übungen, Methodenkoffer*. Verfügbar unter: <https://www.uni-giessen.de/fbz/zentren/zfbk/didaktik/informationen/downloads/lehreinsteiger-1/methodenkoffer-seminare> [27.05.2020]

Hausmann, Clemens & Koller, Martina M. (2017). *Psychologie, Soziologie und Pädagogik: Ein Lehrbuch für Pflege- und Gesundheitsberufe*. 3. Auflage (S. 34-41), Wien: facultas.

Jäckli, Stefanie (2015). *Schüler für Fachthemen interessieren und motivieren - Informatikunterricht im Fokus*. In Gallenbacher Jens. *GI-Edition Lecture Notes in Informatics Informatik allgemeinbildend begreifen INFOS 2015 16*. GI-Fachtagung Informatik und Schule (S. 171-180). Verfügbar unter: <https://dl.gi.de/handle/20.500.12116/2005> [27.05.2020]

Jung, Marvin (2020). *Unterrichtsstörungen präventiv begegnen Ein wichtiger Schritt des Classroom-Managements* (S. 75-80). Padua: Hogrefe AG.
Verfügbar unter: <https://doi.org/10.1024/1861-6186/a000540>. [27.05.2020]

Keuler, Charlotte (2019). *Unterricht partizipativ gestalten*. Mateneen Praxishefte: Demokratische Schulkultur Partizipation im Unterricht. S. 5-8.
Verfügbar unter: <https://doi.org/10.25353/ubtr-made-1167-4f71> [27.05.2020]

Kremer, Georg, & Schulz, Michael (2020). *Motivierende Gesprächsführung in der Psychiatrie* (S. 45-47). Psychiatrie Verlag: Köln.

Narciss, Susanne, Heymann, Anna-Luise, & Schulze, Mario (o. J.). *Stolz auf die eigene Leistung als Motivationsquelle*. Verfügbar unter: https://tu-dresden.de/mn/psychologie/ipep/lehrlern/ressourcen/dateien/lehre/lehramt/lehrveranstaltungen/motivationsfoerderung/folder-2011-11-01-8121459277/b_LeistMotivation.pdf?lang=de [27.05.2020]

Römer, Bärbel (2020). *Schwierige Persönlichkeiten und Veränderungen. Hast du 'ne Macke? Mach was draus!* (S. 59-68). Verfügbar unter: https://doi.org/10.1007/978-3-658-29578-3_6 [07.06.2020]

Schneider, Walter (1979). *Unterrichtsplanung*. In Schneider Walter. Beiträge zum Unterricht (S. 27-29). Basel: ROCOM-Publication.

Wirtschaftspsychologische Gesellschaft WPGS (o. J.). *Intrinsische Motivation und extrinsische Motivation*. Verfügbar unter: <https://wpgs.de/fachtexte/motivation/intrinsische-motivation-und-extrinsische-motivation/> [27.05.2020]

Autor:

HERMANN, Christian, MSc. in Pflegepädagogik: Diplomierter Gesundheits- und Krankenpfleger mit der Zusatzqualifikation für psychiatrische Gesundheits- und Krankenpflege, Hochschullektor an der FH JOANNEUM am Institut für Gesundheits- und Krankenpflege mit dem Schwerpunkt „Psychiatrie“.

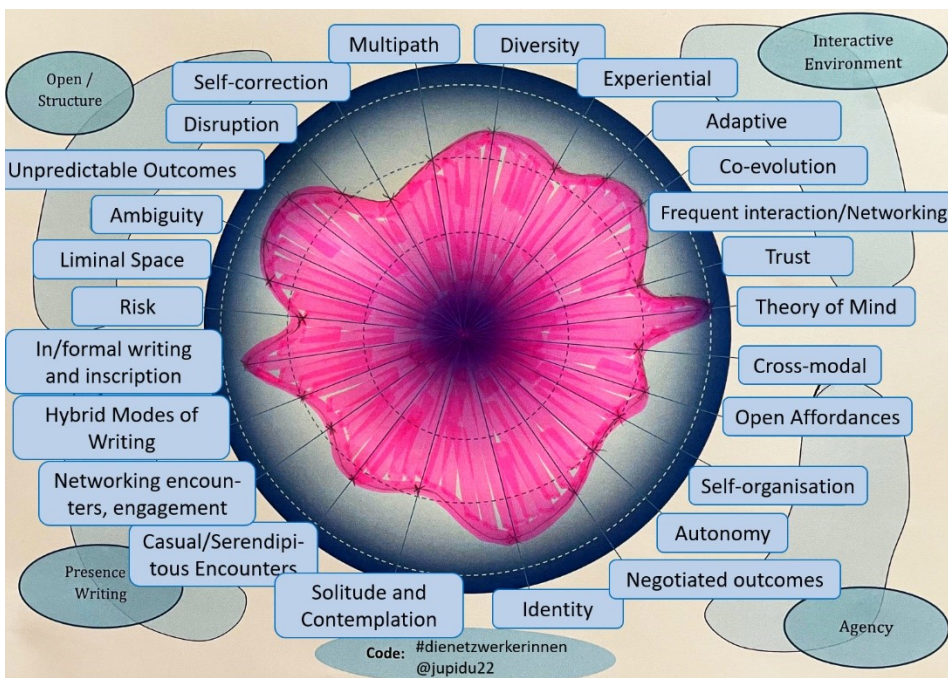
Reflections on the characteristics of a successful online women's network

Jutta Pauschenwein (FH JOANNEUM, ZML – Innovative Lernszenarien)

Abstract

This paper deals with the women's network "#dienetzwerkerinnen", a publicly funded project, which started in 2019. The author initiated the project and is active in the project as project lead, team member, facilitator and moderator, developer of workshops and network activities. The activities in the network are manifold. Using the footprints of emergence with their 25 perspectives she reflects her perception of "#dienetzwerkerinnen", which also serves well to generate ideas about the network after the project ends in November 2022.

Keywords: online, networking, moderation, diversity, women



1. Introduction

“The 1st call for proposals of the Laura Bassi 4.0 program was aimed specifically at women who want to shape the digital transformation”¹ stated the website of the Austrian Research Promotion Agency FFG in 2018. The author could not resist this call, as she has been an "a gender sensitive online person" from the very beginning, continuously taking care of online groups of various kinds since 1999. Working at the ZML – Innovative Learning Scenarios (FH JOANNEUM) it's her job to deal with the web, with online-tools and experiment to foster innovation.

She is interested in how people learn (online). In her trainings and courses, she creates spaces/environments for the participants to learn from within themselves. She believes that women can shape the digital transformation if they know how to use the tools and if they develop approaches and concepts of using the tools in their own way.

In the proposal for an online women's network with the name *#dienetzwerkerinnen* (*the female networkers*) she defined three objectives for women who join the network and for the network itself.

1. In the online women's network, women support each other in their everyday professional lives and explore ways to shape the digital transformation.
2. In the online women's network, women address current problems of work or life in a moderated exchange, whereby creative, visual approaches are an essential part of the process. Visual collaboration in a platform as Miro² for example, support the women in the process of problem solving. By communicating and collaborating online the women improve their technical skills and adapt tools to their needs.
3. Materials developed in the online women's network are available as open educational resources under an open license. In this way what was learned is available for other women – and everybody who is interested – as well.

¹ Available at <https://www.ffg.at/laura-bassi-4.0> [19.04.2022] - Die 1. Ausschreibung des Programms Laura Bassi 4.0 richtete sich gezielt an Frauen, die Digitalisierung gestalten wollen.

² Available at <https://miro.com/app/dashboard/> [16.05.2022]

1.2. Who are the women in the network?

The network was mainly built by word of mouth. This is true for the project partners who were informed in business groups and networks or who were known to colleagues of the university. And it is true for women who joined the network later; in this case an online version of word by mouth was especially important. Their professions and fields of work are diverse, many of them come from a university or a small company. They joined the network out of curiosity, they wanted to develop their digital skills and to network with women³.

The project focusses mainly on building the network in the first year and expanding the network in the following two years. Further work packages aim at problem solving and the creation of open resources of what was learned. In the work package dissemination, a (massive) open online course (MOOC) was planned to share what was learned.

The proposal was very open using the *Research through Design* method with the approach of “online first” in the centre (Frayling, 1993; Baytaş, 2021; Zimmerman et al., 2010). When the project started in November 2019 the partners could easily bring their interests and challenges into project work. The Corona Pandemic accelerated the joint online learning processes in the network. During the first year the project team experimented with tools, developed rules and processes for collaboration, and created a broad range of online workshops. The project's website plays an important role in sharing what was learned.

From the beginning of the second year until now, further women were joining the network. The author learned that it is not possible to plan the expansion of the network in detail but that it happens rather chaotically. The intensity of engagement into group learning processes differs from woman to woman and from day to day. The author provides content regularly. For example, in the series *#didaktischekleinigkeiten (didactical trivia)* she writes about tools, concepts, evaluation, visualization, ...used in online learning, teaching, and training. The readers can experiment with approaches shared by *#dienetzwerkerinnen* in their own context. Regular readers feel connected to the author (from time to time they tell her so), whereas she has rather unclear feelings about the network members and how the network is proceeding. Choosing the reflection method with the footprints of emergence, she aims to understand better what's happening in the network.

³ Portraits of some of the women, who joined the network, in German. Available at <https://www.dienetzwerkerinnen.at/blog/category/frauenvordenvorhang/> [16.05.2022]

1.3. What are the criteria for a successful network?

The author measures success in hard facts (how many workshops were developed and offered, how many women were active in the network?) and soft facts (did we learn something new; did we enjoy networking?). During the first project year the women of the partner team enhanced their online competences and learned from each other. Reflecting this phase, they wrote “We benefit from mutual exchange about online tools”, “As a farmer and a mother an online-project is the only way for me to be part of a project”, “[...] how research and practice work together to create new concepts which benefit all women”⁴. In second year, the phase of the network expansion, the women who joined the network like “the diversity of the group, the different professions”, “the positive vibrations in the network and that all of them love to learn”⁵, that the network is “straightforward and open”⁶, “The mutual appreciation, respect, and enthusiasm”⁷. In the third year in the feedback to the open online course named *#onlinelearnvergnügen* (enjoyable online learning) the participants wrote “Keep going! The intention that learning can be fun was fulfilled in every respect”, “Keep it up! It was a great series of events. I have always been able to take something with me and try out new things”, “Should be offered again and again, because diversity in learning opportunities is important”⁸.

2. Some facts about the network *#dienetzwerkerinnen*

- Research project to enhance women’s competences in the online world
- Website <https://www.dienetzwerkerinnen.at/>
- 6 partner organisations, 10 members in the project team <https://www.dienetzwerkerinnen.at/das-projekt/ueber-uns/>
- More than 80 online workshops open for every woman, sometimes also for men <https://www.dienetzwerkerinnen.at/kalenderseite/>
- Presentation of the project at about 10 conferences, network meetings etc.

⁴ Zwischenbericht *#dienetzwerkerinnen*, FFG-Programm: Laura Bassi 4.0, 1. Ausschreibung (Nov. 2020), internes Dokument, S. 3-4, translation by the author

⁵ <https://www.dienetzwerkerinnen.at/blog/2022/04/01/yvonne-wittmann-fauler/> translation by the author

⁶ <https://www.dienetzwerkerinnen.at/blog/2022/03/18/sabine-ilger> translation by the author

⁷ <https://www.dienetzwerkerinnen.at/blog/2022/02/16/doris-kiendl/> translation by the author

⁸ Online-Evaluation of *#onlinelearnvergnügen* (enjoyable online learning) [20.05.2022, 05.06.2022]

- About 50 women have registered for the protected exchange
- About 500 people, mostly women, encountered *#dienetzwerkerinnen*
- About 140 people attended the open online course in year 3.

3. Footprints of emergence as method of reflection

In the abstract of the paper *Footprints of Emergence* Williams et al (2012, p. 50) wrote that “we need to develop practical tools to help us describe these new forms of learning which are multivariate, self-organised, complex, adaptive, and unpredictable”. New forms of learning are happening in the women's network and therefore the *footprints of emergence* are very well suited to shed new light on the network. The author is familiar with this method and has been using it continuously since 2012 (Pauschenwein et al., 2013, 2014; Mackness & Pauschenwein, 2016).

The *footprints of emergence* enables designers and learners to visualize the course design and their learning experience in any course. They explore the relationship between prescribed (controlled) and emergent learning processes. 25 factors organized in four clusters help to reflect a learning scenario starting from slightly different perspectives.

- “Open/Structure cluster (the extent to which the overall structure of the learning scape is open or predetermined
- Interactive Environment cluster (the way openness and structure are realised in an actual event)
- Agency cluster (the overall extent to which agency, initiative and identity are active elements of the learning process)

Presence/Writing cluster (the way in which people present and articulate themselves and their thoughts and feelings across a wide range of media, from the immediate presence of conversation and interaction to studied, formal modes of writing)” (Mackness & Pauschenwein, 2016, p. 279)

It is beyond the scope of this article to explain every factor in detail. These can be found in Williams et al (2012) and on the WIKI of the *footprints of emergence*⁹. In the discussion of the *footprint of #dienetzwerkerinnen* some of the factors are

⁹ Available at <http://footprintsofemergence.pbworks.com/w/page/125481272/Critical%20Factors> [10.05.2022]

explained in more detail. To create a *footprint of emergence* the author refers to the individual factors which are described in *table 2* (Williams et al., 2012, p. 85).

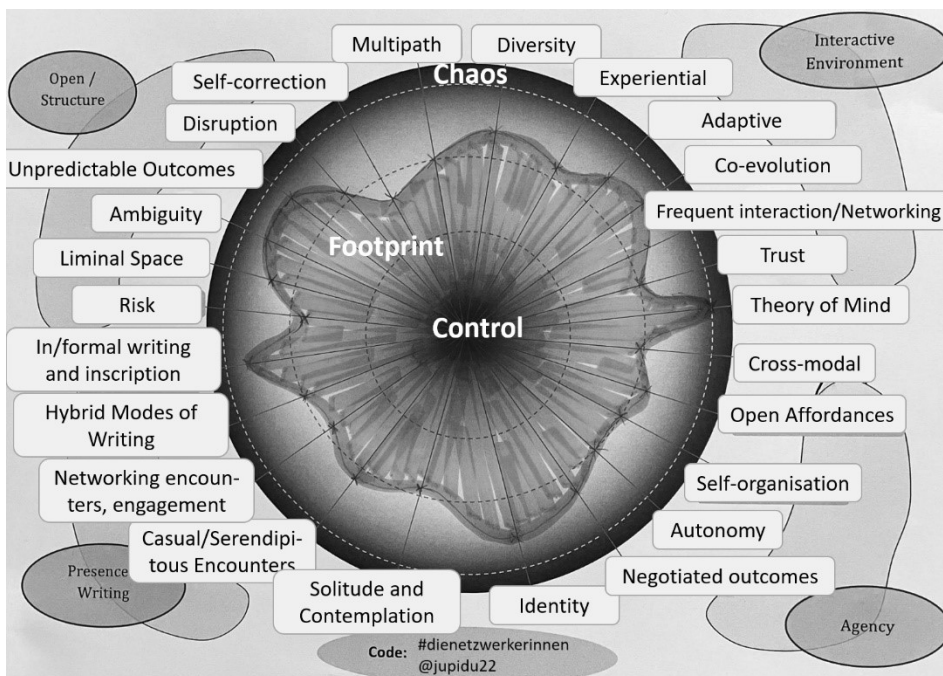


Figure 1: Footprint of #dienetzwerkerinnen, May 2022

The author reflects the women`s network from 25 perspectives. The result is illustrated in Figure 1. The amoeba-like shape form in the middle is the “footprint” itself.

How to draw a footprint? A point is placed on the lines relating to each factor which extends from the centre of the circle to the circumference. A point placed at or near the centre indicates a controlled, prescribed experience. A point placed at or near the circumference indicates a chaotic experience, in relation to the factor being considered. Joining the points creates the footprint. Would the footprint describe a very prescribed, controlled learning scenario it would be a rather small area in the middle of figure 1 around the word “Control”. In the case of a chaotic scenario, it would cover the whole circle. This specific footprint tells us that there are challenges for the person who reflects the network but all together there`s a possibility for deep learning as well. The values of many factors lie in the zone of “sweet emergence”, between prescribed and chaotic learning.

Furthermore Figure 1 shows the different clusters of a footprint and the factors which belong to them. In the next section the footprint will be discussed in detail.

4. Discussion of the footprint about *#dienetzwuerkerinnen*

Drawing and interpreting a footprint depend very much on the individual person and the actual situation. This means that repeating the creation of a footprint would produce a slightly different figure as well as the interpretation of the footprint changes from day to day. Therefore, the author took notes of her thoughts immediately on a piece of paper during the creation of the footprint. She is struggling with different perspectives in drawing a footprint all the time. Her footprint reflects the network design per se, her feelings and experiences when dealing with the network and hypothesis how the network members experience the network as well. Why is she choosing such an open approach? In her experience and in exchange with her colleagues she perceives that all perspectives are valuable. She believes that it is not possible (at least for her) to reflect a learning scenario only from one point of view. The reflection in Figure 1 includes the person, who reflects (the author), and her hypotheses about the women in the network as well.

4.1. The cluster open/structure

She always starts with questions of the cluster *open/structure*. In doing so she reflects the women's network from a certain distance. Let's focus on factors with large value. As the project was planned to foster very open scenarios for learning and communicating the factors *Ambiguity* and *Unpredictable Outcomes* are rather prominent in this cluster – marked by white arrows in Figure 2. To think about *Ambiguity*, one reflects "How tightly defined, or open is the meaning and application of the learning?" In the case of *Unpredictable Outcomes*, one asks: "How fixed or unpredictable are the learning outcomes?" (Mackness, 2019).

Reflective personal insight into the network

Ambiguity: In the third project year the women are using very different tools for their online activities. Throughout the project it was not possible to use just one single video conference system. This was due to personal preferences on one hand and shortcomings of technology on the other hand. Some of the women were already using one of the platforms at their workplace and wanted to use that same platform for *#dienetzwuerkerinnen* with a

private account, but the continuous identification issues of the platform complicated matters.

Unpredictable Outcomes: Triggered by the Corona Pandemic and the lockdowns an extraordinary online workshop was created and conducted many times. The competences of the bio farmer and online expert were brought together to enable women to produce different types of cheese in their own kitchen, together with the online group and supported by an online coach.

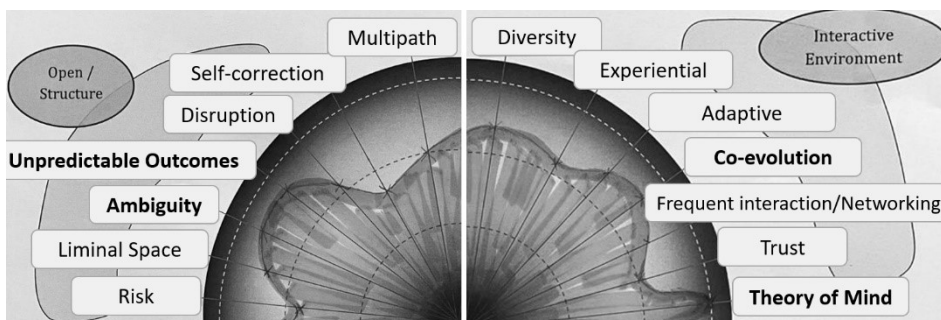


Figure 2: Factors of the clusters open/structure and interactive environment

4.2. The cluster interactive environment

In drawing the footprint, the author proceeds with the cluster *interactive environment*. This means that she reflects what's happening in the women's network. The distance between reflection and reflected object diminishes. The factors *co-evolution* and *theory of mind* are the most prominent in this area. The related questions are "Is the course independent of learner initiative, or does it grow and adapt with the learners?" (co-evolution)¹⁰ and "Is it critical for learners to anticipate what other people (or interfaces) are 'thinking', or not?" (Theory of mind)¹¹ (Mackness, 2019).

They question how much the network adapts and grows mutually and if there are many people with many minds in the network which activities and approaches should be anticipated somehow.

¹⁰ See as well <http://footprints-of-emergence.pbworks.com/w/page/125401073/Co-evolution> [13.05.2022]

¹¹ See as well <http://footprints-of-emergence.pbworks.com/w/page/125401130/Theory%20of%20Mind> [13.05.2022]

Reflective personal insight into the network

Co-evolution: In the third project year *#dienetzwerkerinnen* offer an open online course named *#onlinelearnvergnügen* (*enjoyable online learning*) where everybody can join, independent of gender. Months before the start this open course was discussed with the project team, and they agreed upon structure, content, and responsibilities. Production of content, update of the website and advertising took place in continuation until the course started on 25. April 2022. The purpose of the course was to share what was learned in the network so far. Especially in the last weeks before the start the *co-evolution* of the content was intense, and weeks changed with respect to the initial concept. This made the advertising activities partly inconsistent.

Theory of Mind: There's not one story but many stories about challenges to moderate different groups of women from different backgrounds, ages, preferences. What do they want, need, search and how could the moderators support group learning processes?

For example: in the project team workshops were developed and offered. As "mastermind" of the project the author felt obliged to understand what will happen in the workshop and if the concept of the workshop includes a learner centred approach, inclusion of tasks and only short inputs. The female trainers didn't always agree with this attitude. the author had to learn that sometimes the trainer and the participants prefer a professional presentation over a learning task. Therefore, in the open course *#onlinelearnvergnügen* there were some talks as well.

4.3. The cluster *agency*

As next step the author reflects the factors in the cluster *agency*. The meaning of "*agency*" is not easy to understand. In German the author uses the term "Persönliche Entwicklung" but there are some shortcomings in this translation. Mackness (2019) explains *agency* as "Developing your capability, on your own terms". In open learning scenarios the trainer or moderator takes on the role of a facilitator and the participants are self-reliant learners. Therefore, in any case the identity is multifaceted. In the case of the women's network there are many different roles involved.

Reflective personal insight into the network

Identity: Thinking about her role in the network the author becomes aware of the many jobs she has. She’s the leader, a member of the project team, a member of the network, an expert and trainer, a participant in the workshops, a journalist and social media manager, a web editor, a learner, a reflector, an analyser, a researcher ... And all the other women in the network inhabit different identities as well.

For example: To encourage the development of identity, *#dienetzwerkerinnen* created the concept *#voneinandererfahren* (*learning from each other*). The *#voneinandererfahren* session takes place in a videoconference between women of the network. A woman, who joined the network recently, speaks about herself, her life, how they grew and developed, what her challenges were – for about 20 minutes. Then the other participants (normally between 3 and 9) ask questions, brainstorm, talk about related experiences, their associations – and together something new arises. The idea for the above-mentioned cheese production workshops was created in this way.

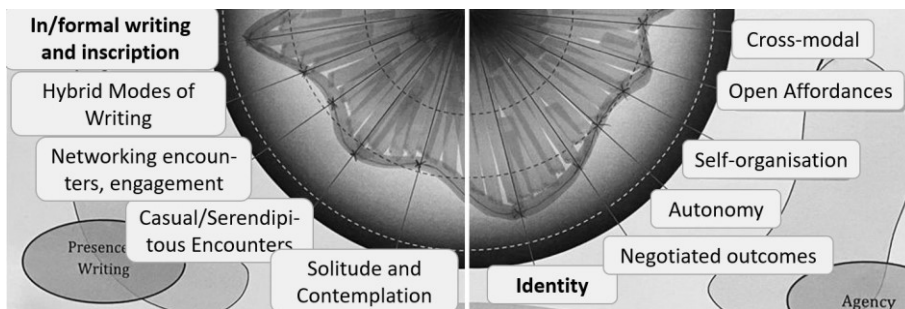


Figure 3: The clusters agency and presence/writing

4.4. The cluster presence/writing

Finally, the author reflects her being and interacting in the network. This is the “sweetest emergent” area of the footprint. The high value for the factor *in/formal writing and inscription* relates to the broad range of interacting and creating artefacts and practices. In reflecting, the author asks: “Is a range of forms of interaction, to develop ideas and perspectives, integral to the learning?” (Mackness, 2019)

Reflective personal insight into the network

In/formal writing and inscription: During the project period (Nov. 2019-Oct.2022) we invented some formal, ritualized interactions but mostly interaction simple happens, somehow controlled in our workshops, less controlled and often totally uncontrolled in the closed network platform, where extensive discussion threads emerged.

For example: in the channel *What is on our minds right now?* one of the women started a discussion about money. And this discussion became the thread with the most contributions. Furthermore, the discussion, the useful links, and the support encouraged some of the women to deal with their money, to invest it for retirement.

5. Conclusion and outlook

In this article the women's network *#dienetzwerkerinnen* and some of the activities in the network are described. The method of the *footprint of emergence* was used to reflect the perception of the author. She wanted to understand the network better. She is familiar with the *footprint of emergence* method of reflection and uses it continuously. In the article she discussed the results of her footprint with respect to one or two factors in each of the four cluster Open/Structure, Interactive Environment, Agency and Presence/Writing. This way, she gives insights into the network.

5.1. Is the footprints a useful method for reflecting on the success of an online learning network?

For the author creating a footprint is always helpful. To think about a learning space/environment from 25 perspectives has impact on the reflecting person. New thoughts and relations emerge. Applying the method gave the author a clearer understanding of the network. Her reflection is her very personal view of the network. It was reassuring for her that the footprint wasn't too chaotic.

The author was most impressed with the type of interaction in the women's network. Women continuously switch from personal gossip to professional conversation, from challenges in their personal world to challenges at work. This

result is contrary to the proposal where the focus was on professional challenges for women.

One can criticize that the author included many different aspects into the footprint: the network design per se, her feelings and experiences, and her hypothesis of how the network members experience the network as well. In her experience of using the footprints they are a very subjective reflection method. The shape of the footprint depends on the person who creates it and her values and beliefs. Furthermore, it changes over time. If the footprint, which was drawn before the start of this article, would be drawn now, at the end of writing this paper, it would look different.

The *footprints of emergence* work perfectly well if they are used for discussion. This is the experience of the group of three online moderators of the Higher Education program of FH JOANNEUM - one of whom is the author -, which meet every month, draw a footprint and speak about their groups. Therefore, the author will discuss her footprint of *#dienetzwerkerinnen* with members of the network and invite them to create a footprint as well.

In the author's opinion there's one serious drawback of this method. It is very complex and difficult to understand. And it needs to be applied continuously to get used to it.

5.2. How will the network proceed?

The project *#dienetzwerkerinnen* will end at the end of October 2022. The women's network will continue! There are many ideas already on how to keep it running. In June, the project partners will discuss the issue and plan the future of *#dienetzwerkerinnen*.

6. References

Baytaş, Mehmet Aydın (2021). *The Three Faces of Design Research*. Available at: <https://www.designdisciplin.com/the-three-faces-of-design-research/> [04.05.2022]

Frayling, Christopher (1993). *Research in art and design*. Royal College of Art Research Papers series, 1(1). Available at: https://researchonline.rca.ac.uk/384/3/frayling_research_in_art_and_design_1993.pdf [04.05.2022]

Mackness, Jenny [2019]. *Critical Factors*. WIKI in cooperation with Williams, Roy. Available at:
<http://footprintsofemergence.pbworks.com/w/page/125481272/Critical%20Factors> [13.05.2022]

Mackness, Jenny & Pauschenwein, Jutta (2016). *Visualising structure and agency in a MOOC using the Footprints of Emergence framework*. Tenth International Conference on Networked Learning. Lancaster. Available at:
<https://www.lancaster.ac.uk/fss/organisations/netlc/abstracts/mackness.htm> [09.05.2022]

Pauschenwein Jutta, Gudrun Reimerth, Erika Pernold (2013). *Footprints of Emergence. Eine aussagekräftige Evaluierungsmethode für moderne Lernszenarien*. In Claudia Bremer, Detlef Krömke (Hrsgs) „*E-Learning zwischen Vision und Alltag*“, S 318-325. Münster, New York, München, Berlin, Waxmann. Available at:
<http://www.waxmann.com/?eID=texte&pdf=2953Volltext.pdf&typ=zusatztext> [29.04.22]

Pauschenwein, Jutta (2014): *All my footprints*. Tagungsband 13. E-learning Tag der FH JOANNEUM am 17. September 2014, p. 22-34. Available at:
<https://zmldidaktik.files.wordpress.com/2013/05/pauschenwein-all-my-footprints.pdf>

Williams, Roy/Mackness, Jenny/Gumtau, Simone (2012): *Footprints of Emergence. The International Review of Research in Open and Distance Learning*, 13(4), 49-90. Available at:
<http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/1267> [29.04.22]

Zimmerman, John, Stolterman, Erik, & Forlizzi, Jodi (2010). *An analysis and critique of Research through Design: towards a formalization of a research approach*. In proceedings of the 8th ACM conference on designing interactive systems (pp. 310-319). ACM.

Author:

Pauschenwein, Jutta, Mag., Dr.: She is head of the ZML – Innovative Learning Scenarios at FH JOANNEUM and leads the project *#dienetzwerkerinnen*. She deals with different aspects of online learning processes in research, projects and trainings.

I would like to thank Jenny Mackness for introducing me to the Footprints of Emergence and for her feedback to this article.

