

**WIE VIEL
EMOTION
BRAUCHT
LERNEN BZW.
E-LEARNING?**

DOSSIER#07

INHALTSVERZEICHNIS

- 05 Dr. phil. Andrea Helbach, CSPC e-Learning ZFH
Editorial
- 09 Prof. Dr. Rolf Arnold, Dr. Markus Lermen, TU Kaiserslautern
Lernen ohne Emotion?
- 15 Prof. Dr. Wiltrud Gieseke, Humboldt-Universität zu Berlin
Beziehungen und Emotionen im Lebenslangen Lernen.
- 23 Prof. Dr. Rolf Göppel, Pädagogische Hochschule Heidelberg
Emotionen – essentiell oder irrelevant für schulisches Lernen?
- 31 Dr. phil. Bettina Siecke, Justus-Liebig-Universität Gießen
Emotionskonzepte und ihre Bedeutung zur Unterstützung selbstgesteuerten Lernens.
- 37 Prof. Dr. Helmut Niegemann, Dr. Steffi Heidig, Universität Leipzig
Emotionales Design beim E-Learning.
- 43 Prof. Willi Bernhard et al., Fernfachhochschule Schweiz
Emotionen durch partizipatives E-Learning erzeugen.
- 51 Dipl. Päd. Ricarda T. D. Reimer, MA Stanley Schwab, Pädagogische Hochschule FHNW
Bildungsräume und Emotionen: MUVes – Lernräume der Zukunft
- 59 **Autoren- und Bilderverzeichnis**
- 63 **Impressum**

BILDUNG IST (AUCH) EMOTIONALE REIFE

Editorial

Wie viel Emotion braucht Lernen bzw. E-Learning?

Gefühle zu haben hat nichts mit Gefühlsduselei zu tun. Sie sind das Kapital der Weisheit, denn diese lebt von Empfindungen als Nabelschnur zur Wahrheit. (unbekannt)

Im alltagssprachlichen Gebrauch werden die Begriffe «Emotion», «Gefühl» und «Affekt» oft synonym verwendet. Auch wenn für Laien weitgehend Einigkeit darüber besteht, was unter einer Emotion zu verstehen sei, so ist man sich in den Wissenschaften uneinig darüber, wie eine Emotion genau beschaffen ist.

Zumindest besteht in der Emotionspsychologie Konsens darüber, dass Emotionen aus mehreren Komponenten bestehen. Traditionell werden Emotionen als Gefüge von verschiedenen Funktionskomponenten wie subjektiv erlebten Gefühlen, Ausdrucksverhalten, Wahrnehmung und kognitiven Aktivierungsprozessen beschrieben (z.B. Plutchnik 1980 oder Scherer & Peper 2001). Diese Komponenten wurden zu drei wesentlichen Funktionsbereichen zusammengefasst: subjektives Erleben, soziale Kommunikation sowie körperliche Homöostase (Selbstregulation) und Adaptation. Emotionen wurden in der Vergangenheit auch hinsichtlich der ihnen zugrunde liegenden motivationalen Richtungstendenzen entweder als Vermeidungs- oder Annäherungsemotion geordnet (Kunzmann/Salisch). Die neurowissenschaftliche Forschung hat in den letzten Jahren eine Vielfalt wichtiger Entdeckungen struktureller, funktioneller und neurochemischer Sachverhalte erbracht. Es konnten mehrere Mechanismen beschrieben werden, die für die emotionale Beeinflussung der Wahrnehmung, der kognitiven Prozesse und der Verhaltenssteuerung verantwortlich sind.

Alle diese Forschungsergebnisse, ob aus der Allgemeinen Psychologie, der Emotionspsychologie, der Bewusstseinsforschung oder aus der Neurobiologie, führten dazu, dass die Emotionen einen wichtigen Stellenwert neben den kognitiven, reflexiven Prozessen in der Wahrnehmung und auch beim Lernen eingenommen haben. Sie sind vielmehr Bestandteil des kognitiven Reflexionsprozesses. So ist es, nach Roth (2003), das limbische System, das Affekte, Gefühle und Motivation vermittelt und auf diese Weise einer der Hauptkontrolloren des Lernerfolges ist: «Diese limbischen Zentren übernehmen eine zentrale Rolle in der Bewertung, was durch uns und mit uns geschieht, danach, ob es gut/vorteilhaft/lustvoll ist und entsprechend wiederholt werden sollte oder schlecht/nachteilig/schmerzhaft

und entsprechend zu meiden ist. Es legt diese Bewertungen im emotionalen Erfahrungsgedächtnis nieder, das weitgehend unbewusst arbeitet.»

Mit der zunehmenden Bedeutung von bewussten wie unbewussten Emotionen in Lernprozessen scheint zumindest eine alte Dualitätsdebatte zwischen Kognition und Emotion bzw. Verstand und Gefühl vorerst überwunden, auch wenn die inhaltliche Auseinandersetzung mit den Emotionen in der Praxis, ob in der Institution Schule oder Hochschule, in mediengestützten Lernumgebungen, in der Erwachsenenbildung oder allgemein beim Lernen, bisher nur peripher, wenn auch wiederholt vielerorts thematisiert wurde. Allgemein bleibt der Eindruck bestehen, dass die Umsetzung in die (pädagogische) Praxis auf sich warten lässt. Aufschwung wie ungeahnte Hilfestellung um die Bedeutung der Relevanz von Emotionen respektive ihrer Regulation beim Lernen liefern Konzepte wie das situative Lernen, das selbstorganisierte Lernen, aber auch das «Storytelling», indem sie als Lernsettings in Blended-Learning-Arrangements das Reflektieren der eigenen Emotionslage beziehungsweise das In-Beziehung-Setzen zum persönlich Erlebten als einen wesentlichen Bestandteil des Lernprozesses ansehen. Auch die veränderte Rolle der Lehrkräfte als Begleiter von Lernenden anstelle von reinen Wissensvermittlern nimmt Bezug auf ein reziprokes, emotionales Beziehungsgefüge von Lehrer und Lerner, die unmittelbar immer in Resonanz stehen.

Ungeachtet der Frage nach der heutigen Relevanz der «Gefühlsebene» für ein zeitgemässes pädagogisches Konzept von Bildung haben die Emotionen zweifelsfrei einen neuen Stellenwert beziehungsweise eine erhöhte Wertschätzung in der Auseinandersetzung erhalten! Sie sind in dem Sinne nicht mehr «wegzudenken». Einen historischen Abriss, wie sich das Thema Lernen und Emotionen in der Geschichte der Pädagogik entwickelt hat, lieferte zum Beispiel Rolf Göppel in einem Beitrag (Dörr/Göppel: «Bildung der Gefühle», 2003) zu den «Möglichkeiten, Problemen und Grenzen einer Bildung der Gefühle».

Mit diesem Dossier können wir das umfassende Thema um die Bedeutung der Emotionen für das Lernen bzw. für das E-Learning leider nur streifen. Mit der Auswahl der Autoren und Autorinnen ist jedoch meines Erachtens eine gute Mischung an Beiträgen (und weiterführender Literatur) in unterschiedliche Forschungs-, Theorie- und Praxisfelder gelungen, wenngleich noch lange nicht alle Themenbereiche rund um Emotionen und Lernen angesprochen werden.

Ich wünsche Ihnen nun inspirierende Stunden und viel Freude beim Lesen!

Andrea Halbach

Zürich, am 13. Dezember 2010

An dieser Stelle komme ich nicht umhin zu erwähnen, dass dies die letzte Ausgabe der «e-Dossiers» ist. Ich möchte mich hiermit bei allen Lesern und Leserinnen für Ihre Treue und positiven Rückmeldungen bedanken. Ein besonderer Dank geht auch an alle Autoren und Autorinnen, die in den sieben Dossiers des CSPC e-Learning der ZFH in den letzten drei Jahren mitgewirkt haben! Gleichzeitig möchte ich mich bei meinem Produktionsteam bedanken, das für eine unermüdliche Auseinandersetzung und Gestaltungsfreude immer ein offenes Ohr hatte, bei Judith Wolf für die sich stets verändernde grafische Gestaltung, bei Anton Rohr für das sensible Lektorieren und bei Daniel Fässler für die adäquate Umsetzung im Web.



DIE EMOTIONEN SIND UNSER ERSTER VERSTAND

Lernen ohne Emotion? Emotionen als Grundlage anderen Lernens.

Prof. Dr. Rolf Arnold, Dr. Markus Lermen, TU Kaiserslautern

Dass Lernen kein rein kognitiver Vorgang ist, sondern auch von emotionalen Faktoren beeinflusst wird, hat wahrscheinlich jeder selbst bereits vielfach erlebt. Unsere Emotionen (d.h. die körperlichen Veränderungen, die Gefühle und Verhaltensmuster), welche wir in den Lernsituationen empfinden bzw. erleben, beeinflussen unseren Lernprozess und dessen Nachhaltigkeit. Aber nicht nur das Lernen, sondern auch unsere gesamte Wahrnehmung wird von Emotionen bestimmt.

Im Folgenden soll den Fragen nachgegangen werden, in welchem Zusammenhang Lernen und Emotionen stehen, und den Folgerungen, welche sich auf der Basis der neueren Auseinandersetzung der Hirnforschung für das Lehren und Lernen ergeben. Dabei soll auch auf die Besonderheiten des Lernens mit digitalen Medien (E-Learning) eingegangen werden.

Grundlagen

Emotionen bilden die Grundlage unserer Gefühle, die wir in unseren Gedanken aufgrund psychologischer und biologischer Zustände mit Begriffen wie Zorn, Trauer, Furcht, Zaghaftigkeit, Freude, Liebe, Überraschung usw. benennen. Emotionen – auf das lateinische Wort *movere* (bewegen bzw. hinwegbewegen) zurückgehend – werden durch konkrete Personen oder Situationen, aber auch durch Gedanken und Erinnerungen ausgelöst und prägen unsere Handlungen bzw. unsere Handlungsbereitschaft. Sie basieren auf den Lebenserfahrungen, welche wir im Laufe unseres Lebens angesammelt haben, und entstammen evolutionär frühen Phasen – und sind dementsprechend auch relativ stabil.

Auch das Lernen ist von den unterschiedlichsten subjektiv-biografischen sowie lebensweltlichen Gegebenheiten geprägt und wird von verschiedenen Menschen ganz unterschiedlich gestaltet. Entsprechend ist emotionales Lernen stark verknüpft mit den für das Lernen von Erwachsenen charakteristischen Aspekten wie Biografiebezug und Subjektorientierung. Die in der jeweiligen (Bildungs-)Biografie gemachten Erfahrungen sind emotional eingefärbt, prägen unser Handeln und begleiten uns meist sehr lange.

Emotion als vernachlässigter Aspekt des Lernens

Die Bedeutung unserer Emotionen für einen nachhaltigen und erfolgreichen Lernprozess wurde lange Zeit ausgeklammert und wird auch heute noch häufig unterschätzt – obwohl

bereits Johann Heinrich Pestalozzi die besondere Rolle der Emotionen beim Lernprozess mit seiner Forderung nach einer ganzheitlichen Sichtweise des Menschen vor etwa 200 Jahren herausgestellt hat (Lernen mit «Kopf, Herz und Hand»).

Dass Lernen und Emotionen zusammengehören, ist – trotz der Parallelen – erst in den letzten Jahren wieder in das Interesse gerückt. Für Gabi Reinmann sind Emotionen beispielsweise die «vergessenen Weggefährten des Lernens» (2004), für Wiltrud Gieseke «ein ausgeblendeter Aspekt der Erziehungswissenschaft» (2007, S. 17). Die aktuelle Diskussion der Bedeutung von Emotionen im Lernprozess ist vor allem im Gegensatz zu den 1960er bis 1990er Jahren zu sehen, in denen der Fokus der Forschungen zu Lernprozessen und Lernerfolgen weitestgehend auf den kognitiven und motivationalen Aspekten lag (vgl. Arnold 2005). Im Bezug auf Emotionen und Lernen wurde zumeist nur der Bereich der Angst – insbesondere der Schul- und Prüfungsangst – als speziell leistungsbezogene Emotion intensiv beforscht, ansonsten wurden emotionale Aspekte des Lernens entweder «nur als Begleitphänomen der Lernmotivation gestreift oder gar nicht weiter behandelt» (Reinmann 2004, S. 101). Erst mit den Fortschritten der Hirnforschung, der Hinwendung zum systemisch-konstruktivistischen Paradigma sowie durch die Betonung der Subjektivität des Lernens wird die Bedeutung der Emotionen für Lernprozesse in den letzten Jahren wieder hervorgehoben (vgl. u.a. Roth 2007, Arnold 2005; Becker 2006).

Fortschritte der Hirnforschung

In einem ersten Begründungsmuster erhält die Rolle der Emotionen für das Denken und Lernen aufgrund der rasanten Fortschritte der Hirnforschung einen neuen Stellenwert. So wurde der Einfluss von Emotionen – positiver und negativer Art – auf die kognitiven Leistungen und die Wechselwirkung mit motivationalen Faktoren in einer Reihe von Untersuchungen bestätigt (vgl. zusammenfassend Becker 2006), ebenso wie die wesentliche Bedeutung von Emotionen und deren Rolle bei unseren Handlungen und Entscheidungen (vgl. u.a. Roth 2007). Emotionen werden mit Erfahrungen und Situationen verbunden und fließen in neue Erlebnisse und Situationen ein. Erst die Verknüpfung von Erfahrungen mit Emotionen gibt uns die Möglichkeit, Erfahrungen als solche zu markieren, d.h. mit einer subjektiv empfundenen Relevanz auszustatten.

Die neurobiologische Forschung liefert dabei weniger neue Konzepte und Prinzipien für die Gestaltung von Lehr- bzw. Lernsituationen als vielmehr eine Bestätigung bereits bekannter Thesen, insbesondere hinsichtlich der operationalen Geschlossenheit unserer Denk-, Fühl- und Handlungsmuster. So verweist der Hirnforscher Gerhard Roth auf die Einsichten der Bindungsforschung in den Prozess der «emotionalen Konditionierung»: Aufgrund wiederholter emotionaler Erfahrungen entsteht bei uns ein «emotionales Erlebnisgedächtnis», in welchem wir unsere Erfahrungen speichern, um anschliessend nach ihnen zu handeln (Roth 2007, S. 12).

Systemisch-konstruktivistisches Paradigma

Damit wird gleichzeitig das zweite Begründungsmuster beleuchtet. Mit dem systemisch-konstruktivistischen Paradigma als derzeitiger favorisierter Vorstellung der Auseinandersetzung mit (erwachsenen-)pädagogischen Lerntheorien werden die bisherigen Konzepte und Methoden des Lehrens und Lernens grundsätzlich in Frage gestellt und den Emotionen eine zentrale Bedeutung zugewiesen, wie u.a. Arnold (2005) zentral herausstellt. Im Sinne konstruktivistischer Überlegungen besitzen Emotionen insbesondere bei der Bewertung von Situationen eine zentrale Bedeutung für kognitive Lernprozesse, da «Wahrnehmungen [...] keineswegs Abbildungen der aussersubjektiven Realität [sind], sondern Deutungen und Konstruktionen, an denen Emotionen, Kognitionen und Gedächtnisinhalte beteiligt sind» (Siebert 2003, S. 128). Die Aneignung setzt eine Aktivierung eigener geistiger sowie gefühlsmässiger Prozesse voraus. Dies geschieht über die Verknüpfung des Erfahrenen mit den damit erlebten Emotionen.

Somit bedingen sich die beiden Begründungsmuster gegenseitig: Auf der einen Seite liefern die hirnhysiologischen Ergebnisse die Bestätigung für die konstruktivistischen Ideen, und auf der anderen Seite steuern die systemisch-konstruktivistischen Vorstellungen Bausteine für Lernarrangements bei, welche den Ergebnissen über die Funktionsweise des Gehirns beim Lernprozess entgegenkommen.

Betonung der Subjektivität des Lernens und des Biografiebezugs

Aus diesen beiden Positionen leitet sich das dritte Begründungsmuster ab. Wahrnehmung ist ein operational geschlossener Vorgang, bei dem Menschen sich das Neue stets nur unter Nutzung ihrer bereits vorhandenen Kompetenzen sowie unter Anwendung ihrer biografisch entwickelten Deutungs- und Emotionsmuster anzueignen vermögen. Wir erwerben in der Biografie emotional-kognitive Muster, Vorlieben und Ansichten, welche



04

auf aktuelle Lernprozesse mit einwirken. Lernen ist somit kein rein kognitiver Prozess, sondern die verschiedenen Lernmethoden und -inhalte sind mit Emotionen behaftet (vgl. Siebert 2003). Diese werden bei neuen Lernsituationen aktiviert und filtern bzw. lenken die Aufmerksamkeit. Einprägsam ist dies z.B. bei der Betrachtung von positiven Emotionen wie Freude und Stolz oder negativen Emotionen wie Angst oder Enttäuschung. Einmal vorhandene Emotionsmuster und Schemata sind dabei nur in einem sehr langwierigen Prozess umzuorientieren (vgl. Gieseke 2007).

Wir fühlen dann, wie wir immer schon gefühlt haben, und oft sind es gerade die Gefühle, die zu vermeiden wir uns so sehr bemüht haben, die da wieder auftreten (Arnold 2005).

Entsprechend ist unsere jeweilige Konstruktion der Wirklichkeit von unseren Emotionen geprägt – gemäss der Grundthese des Emotionalen Konstruktivismus:

Die Welt ist nicht nur so, wie wir sie sehen, sondern auch so, wie wir sie fühlen und uns zurechtlegen, damit wir sie aushalten können! (Arnold 2005).

Lernen ist somit nicht nur ein zutiefst subjektives Geschehen, es ist auch von aussen kaum wirklich intentional beeinflussbar. Lernen im Sinne von Veränderung ist nur von innen heraus steuerbar – durch Reflexion und Einsicht, aber auch durch das Sichspüren in veränderten Kontexten.

Emotionen als Grundlage anderen Lernens

Anders zu fühlen und nicht Altes zu wiederholen, stellt Lehrende und Lernende vor die grosse Herausforderung, emotionale Unsicherheit auszuhalten.

Aus diesen Betrachtungen wird deutlich, dass Emotionen als «ständige Begleiter im Lernprozess sichtbar [werden]» (Gieseke 2007, S. 13). So ist nach John Erpenbeck & Lutz von Rosenstiel (2009) die Kompetenzentwicklung von emotional-motivationalen Prozessen abhängig: Bei jeglicher Informationsverarbeitung sind neben kognitiven auch emotionale (und motivationale) Prozesse beteiligt, welche Auswirkungen auf den Lernprozess und das

Lernergebnis beinhalten können. Je nach Ausprägung können Emotionen den Lernerfolg und dessen Nachhaltigkeit fördern, aber auch – im Sinne von Lernwiderständen – Lernerfolge behindern oder gar unmöglich machen (vgl. u.a. Gieseke 2007).

Als grundlegende Konsequenz ergibt sich daraus, dass sich Lehrende in einem stärkeren Masse auf die Biografien und biografischen Vorprägungen der Lernenden einstellen müssen. Dies bedingt eine neue Begründung einer Didaktik nachhaltigen Lehrens und Lernens, in welcher die in den vorangegangenen Jahrzehnten dominierende Höherbewertung der kognitiven Vorgänge beim Lernen bzw. beim Wissenserwerb relativiert wird.

Damit verbunden ist eine gezielte Erwartungsenttäuschung: Wenn die Emotions- und Deutungsmuster sich mit den Jahren verfestigen, genügt es nicht, diese subjektiven Momente der Gewissheit und Plausibilität lediglich zu «berücksichtigen», um Anschlüsse zu gewährleisten. Es geht vielmehr auch darum, diese subjektiven Momente zu irritieren und im konstruktivistischen Sinne zu «perturbieren». Menschen lassen sich nämlich nicht erziehen, sie können sich lediglich selbst entwickeln, wenn sie durch ihre Erfahrungen dazu eingeladen oder gedrängt werden, ihre bisherigen Gewissheiten aufzugeben.

Emotionen und E-Learning: Wider didaktischen Begegnungszwang

Die wachsende Bedeutung von Emotionen für das Lernen und Lehren spiegelt sich in einem anderen Verständnis der Organisation von Lernprozessen wider, welches sowohl im Präsenzlernen als auch im Distance- bzw. E-Learning seine Entsprechung findet. Wenn Bildung konsequent als Veränderungsbegleitung im Lebenslauf betrachtet wird, spielen emotionale Vorerfahrungen, Prägungen und Befindlichkeiten eine umso grössere Rolle.

Dabei sind die empirischen Befunde, welche Auswirkungen E-Learning auf emotionales Lernen hat, widersprüchlich (vgl. u.a. Reinmann 2004): Zum einen sind spezifische Besonderheiten zu berücksichtigen, zum anderen bieten die digitalen Medien auch andere Möglichkeiten, erfahrungsorientierte Lernformen zu realisieren.

Virtuelle Lernformen und intensiver Austausch zwischen Lernenden und Lehrenden sind nicht einander ausschliessend, sondern häufig sogar einfacher zu realisieren als in Präsenzsituationen: Als pädagogisches Universalmodell hat die Begegnung ausgedient, Begleitung ist angesagt. Menschen müssen sich heute nicht mehr an einem Lernort versammeln, um das Wissen entgegenzunehmen, sie können es sich – vorausgesetzt, sie verfügen über die Selbstlern- und Kooperationskompetenzen – in wesentlichen Teilen selbst erschliessen. Wenn man dennoch zum Lernen zusammenkommt, dann geschieht dies zumeist aus lernkultureller Gewohnheit heraus, selten auf der Basis einer nüchternen didaktischen Nachhaltigkeitsanalyse.

Perspektivisch gesehen wird es zu einer Verschränkung neuer Selbststudien-Angebote mit tragfähigen didaktischen Konzepten der Kompetenzentwicklung kommen, in der auch emotionale Aspekte des Lehrens und Lernens ihre Berücksichtigung finden müssen.

Folgerung für die Praxis pädagogischen Handelns

Eine Konsequenz für Lehr-/Lernarrangements und speziell die Aufgabe von Bildung kann daher sein, die Lernenden in der Wahrnehmung ihrer Reflexionen und Gefühle zu unterstützen und entsprechende Möglichkeiten bereitzustellen. Dazu zählt auch die Schaffung einer lernförderlichen, sprich: angstfreien und motivierenden Lernumgebung (vgl. Roth 2007). Des Weiteren wird speziell in der Erwachsenenbildung die Anknüpfung an die Erfahrungswelt der Lernenden als wichtiger Faktor genannt, um eine vertiefte Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand zu ermöglichen. Entsprechend beinhaltet Lehren die Bereitstellung oder das Arrangement von Erfahrungsräumen, welche den Lernenden ein ganzheitlicheres, aber auch neues Erleben erlauben – unabhängig von der gewählten Distribuierensart.

Emotionale Kompetenzen – als ein Ergebnis emotionaler Lernprozesse – sind aber nicht nur Voraussetzung und notwendige Bedingung von Lernen, sondern gleichzeitig auch Zielsetzung: Neben fachlichen Kompetenzen werden im Zuge der Modernisierung auch methodische, soziale sowie emotionale Kompetenzen als Bestandteile einer umfassenden Handlungskompetenz begriffen, welche wesentliche Basis einer Fähigkeit zum lebenslangen Lernen ist. Hierbei spielen die emotionalen Aspekte insbesondere hinsichtlich der Bereitschaft zum lebenslangen Lernen eine wichtige Rolle: Emotionen besitzen eine «Brückenfunktion [...], für Lehr-/Lernprozesse und Entscheidungsprozesse, [um] an Weiterbildung zu partizipieren“ (Gieseke 2007, S. 48). Daher ist es aus der Perspektive eines lebenslangen, selbst regulierten Lernens von besonderer Bedeutung, den Lernenden eine möglichst positive Erlebensqualität von Lernprozessen zu ermöglichen.

Zusammenfassend lässt sich resümieren, dass Emotionen und Lernen keine widersprüchlichen Konzepte sind, sondern sich wechselseitig bedingen und aufeinander

basieren. Inwieweit emotionale Lernprozesse mit aufgegriffen werden sollen (bzw. müssen), ist dabei von der jeweiligen Lernsituation und Zielsetzung abhängig: Je nach Thema, Zielgruppen und Situation bieten sich dazu unterschiedliche Einbindungsgrade an. Ebenso wenig, wie soziale und emotionale Kompetenzen allein durch inhaltlich ausgerichtete didaktische Settings wirklich gefördert werden können, ist es auch wahrscheinlich, dass Überblicks- und Erklärungswissen ausschliesslich handlungs- und erfahrungsorientiert angeeignet werden können. Es bedarf vielmehr auch hier eines «Scaffolding», einer Art Gerüstfunktion des Lehrenden, die auf der Basis seines fachlichen Know-Hows die «Richtigkeit» von Erklärungen zu überprüfen und die Angemessenheit von Interpretationen zu beurteilen hat. Es geht demnach um die nüchterne Beurteilung der Valenz (= Wertigkeit im Sinne von potenzieller kompetenzbildender Wirksamkeit) und die Entschlossenheit, nicht länger übergreifende Kompetenzen mit Hilfe eines für die Entfaltung dieser Kompetenzen eher ungeeigneten didaktischen Designs anbahnen zu wollen.

Literatur

- Arnold, R.:** Die emotionale Konstruktion der Wirklichkeit. Baltmannsweiler 2005.
Becker, N.: Die neurowissenschaftliche Herausforderung der Pädagogik. Bad Heilbrunn 2006.
- Erpenbeck, J./von Rosenstiel, L.:** Vom Oberlehrer zur Kompetenzhebamme. Kompetenzentwicklung als Zukunft der Weiterbildung. *Weiterbildung – Zeitschrift für Grundlagen, Praxis und Trends*, 2/2009, S. 6–9.
- Gieseke, W.:** Lebenslanges Lernen und Emotionen: Wirkungen von Emotionen auf Bildungsprozesse aus beziehungstheoretischer Perspektive. Bielefeld 2007.
Reinmann, G.: Die vergessenen Weggefährten des Lernens: Emotionen beim eLearning. In: Horst O. Mayer, Dietmar Treichel (Hrsg.), *Handlungsorientiertes Lernen und eLearning. Grundlagen und Praxisbeispiele*. München; Wien 2004, S. 101–116.
- Roth, G.:** Persönlichkeit, Entscheidung und Verhalten. Warum es so schwierig ist, sich und andere zu ändern. Stuttgart 2007.
- Siebert, H.:** Vernetztes Lernen. Systemisch-konstruktivistische Methoden der Bildungsarbeit. München 2003.

EMOTIONEN, BEZIEHUNGEN, LIFE LONG LEARNING

Beziehungen und Emotionen im Lebenslangen Lernen.

Prof. Dr. Wiltrud Gieseke, Humboldt-Universität zu Berlin

1. Welche Rolle spielen Emotionen im Lebenslangen Lernen?

Die raschen Veränderungen in der Arbeitswelt, die Individualisierung der Lebensformen sowie die Zunahme an Wissen, geforderte Flexibilität und Umstellungsbereitschaft bei gleichzeitig gefordertem Grundlagenwissen mit hoher Qualität stellt die Individuen vor Herausforderungen, die in der Zukunft nicht geringer werden. Wir wissen um die Schicht- und Milieuabhängigkeit von Bildungszugängen, -erfolgen und die davon abhängige Partizipation an Bildung/Qualifikation/Kompetenz (B/Q/K) nach der Erstausbildung. Diese Befunde aus der soziologischen Bildungsforschung (Tippelt u.a. 2008, Barz/Tippelt 2004, Reich/Barz/Tippelt 2004) sind wichtig. Sie benötigen aber, wenn es um die Sicherung von Bildungschancen über die Lebensspanne geht, mehr Mikrobetrachtungen, um Lehr-/Lernprozesse erforschen zu können. Das hohe Eigenaktivitätspotenzial ist für Lebenslanges Lernen (LLL) besonders wichtig, da keine staatliche Rahmengesetzgebung vorliegt, sondern nur normative Erwartungen an die Individuen gerichtet werden. Um Bildungsinteressen zu entwickeln und einen Neubeginn zu starten, spielen Emotionen eine entscheidende, bisher unterbewertete Rolle (siehe Grotlüschen 2010). Sie zeigen den Grad des Involviertseins (Heller 1981) an. Das gilt sowohl, was Art und Form, Beziehungs- und Entscheidungsfähigkeit der Erwachsenen im Austausch mit der Welt über Lernen, als auch, was neue Anforderungen betrifft, die im Zusammenhang mit den Dienstleistungsberufen auf das auf Menschen bezogene Handeln zielen. Die Vorstellung von Personalentwicklung hat seit mindestens 20 Jahren mit zunehmender Tendenz Emotionen aus unterschiedlichen Gründen zum Gegenstand von Lernprozessen werden lassen. Als Beispiele sind zu benennen: Konfliktregulierung, Inklusion, Motivierung/Aktivierung, Leitung, Coaching und Teamfähigkeit etc.

Einen zusätzlichen Schub hat die Betrachtung von Emotionen durch neurobiologische Befunde bekommen, die die hohe Vernetzung und die wechselseitigen Wirkungszusammenhänge zwischen Kognitionsprozessen, Wissensspeicherung und Emotionen sichtbar machen. Besondere Beachtung verdient dabei nach dem jetzigen Wissensstand, dass Emotionen quasi zum Motivator für die Wissensverarbeitung werden, die Entscheidungen aber emotionaler Steuerung unterliegen. Die bisher in der Literatur unterstellte Hierarchie zwischen Kognition und Emotion ist in Frage gestellt. Nicht zuletzt hat sich die Philosophie inzwischen den Emotionen neu angenommen (siehe Vendrell Ferran 2008, Döring 2009). Emotionalität wird nicht mehr als eine untergeordnete Stufe der geistigen

Entwicklung betrachtet, sondern greift in ihrer differenzierten Präsenz über sich hinaus. Insbesondere Erkenntnisse über die wechselseitige Abhängigkeit emotionaler und kognitiver Fähigkeiten sind das Ergebnis neurobiologischer Forschung. Der Blick ist dabei auf das Prozessuale der individuellen Entwicklung und auf die Ausdifferenzierung der Gefühle gerichtet. Bildung und LLL können aus der Perspektive der aktuellen Emotionsforschung nur über eine entwickelte Emotionalität gelingen, da erst mit ihr eine differenzierte Bewertung von Situationen, Sachverhalten und Entwicklungen möglich ist. Dabei geht es nicht um die Kalmierung und Verdrängung von Gefühlen, sondern darum, herauszufinden, welche menschlichen Ressourcen in den Emotionen verborgen sind, wie sie sich ausdifferenzieren und wie sie Kognitionsprozesse beeinflussen (vgl. Gieseke 2009, S. 18f).

2. Warum sind die Emotionen in bildungstheoretischen Überlegungen vernachlässigt worden, oder – gegensätzlich hinterfragt – weshalb werden sie wichtig?

Die Dualität zwischen Gefühl und Verstand ist tief in die europäisch-christliche Tradition eingelassen. In der Aufklärung ist diese Dualität nicht aufgehoben, sondern nur die Seite des Rationalen, des systematisch-naturwissenschaftlichen Denkens geschärft worden. Die innere Aufklärung zur emotionalen Seite menschlichen Verhaltens steht noch aus, wenngleich es so etwas wie technizistische Selbststeuerung, innere Disziplinierung durch den Protestantismus und das darin eingelassene Menschenbild (Elias 1976, 1990, Bollenbeck 1994) gibt. Diese konstruierte Dualität wurde auf die gesellschaftliche Organisation des Geschlechterverhältnisses übertragen. Dem Mann wurde der Verstand, die Kontrolle zugeordnet und der Frau die Gefühle, die Natur, das Irrationale. Der Mann stand für Gesellschaftlichkeit, für Gestaltungskraft, die Frau für den Innenbereich, das Private, das Intime. Die so konstruierte Geschlechterdualisierung bestimmte in der Folge den gesamten wissenschaftlichen und gesellschaftlichen Diskurs im 19. Jahrhundert. Eine Gleichheit der Geschlechter in Bezug auf ihre Bildsamkeit wurde so – vermeintlich wissenschaftlich belegt – unterlaufen, denn die Aufklärung war eingeschlechtlich gedacht und allein auf den «Menschen Mann» ausgerichtet.

Nicht zuletzt verstärkte diese duale Geschlechterkonstruktion eine nicht beachtete Abwertung der Emotionen als weiblich verankert und führte zu einem Stillstand in der Erforschung der Emotionen (vgl. Gieseke 2009, S. 19).

Für das 19. Jahrhundert wirkte in Deutschland die nicht vollzogene bürgerliche Revolution und der aufgeklärte Protestantismus. Das Gewissen mit seiner selbstdisziplinierenden Wirkung wird zu einer steuernden Größe und führt zur inneren Einsicht. Hier haben wir es bereits mit individueller Emotionsregulierung zu tun. Diese Verschränkung von protestantischer Religiosität und Aufklärung führt zum Individualismus, mit einer nach innen geleiteten Moral. Es dominiert die «gute Gesinnung», alles Äusserliche wird abgewertet. So nahmen Konzepte einer Erziehung zur emotionalen Innerlichkeit und humanistisch begründeten Subjektivität eine der gesellschaftlichen Wirklichkeit abgewandte Position ein und waren damit für diese nichtdemokratische Wirklichkeit sehr dienlich. Industrialisierung und Verwissenschaftlichung im feudalen Gewand waren die Antwort der wilhelminischen Zeit. Religiosität und Aufklärung wurden funktionalisiert und politische Demokratisierungsprozesse tabuisiert¹ (vgl. Gieseke 2009, S. 22).

Das Deutungsmuster Bildung war also bisher in der Moderne von einer komplizierten philosophischen und politischen Kultur beeinflusst, die die deutsche Auseinandersetzung mit der Aufklärung und im Besonderen mit der Französischen Revolution bestimmte (vgl. ebd., S. 29). Heute werden von Individuen bildungsoffene Dispositionen erwartet, wie z.B. gute Selbsteinschätzung, Selbstverantwortung, entwickelte Bildungsinteressen, Motivation, individuell voranbringendes Entscheidungsverhalten und Durchhaltevermögen. Bei allen Stichworten handelt es sich um Dispositionen, die eine offene persönlichkeitsstützende Erziehung im Jugendalter voraussetzen. Sie verweisen aber vor allem

1 Religiosität in einer politisch radikalierenden Dimension beherrscht heute den Islamismus. Die fehlende Trennung von Staat, Religion und Privatheit entfaltet ihre politische Dimension in der Globalisierung. Das Aufklärungskonzept ist neu herausgefordert. Auf eine neue Verschränkung von Religiosität in Vielfalt und Aufklärung im postmodernen Staat hat Habermas (2001) hingewiesen. Veyne (2001) zeigt, dass Foucault (unter Bezug auf Weber) diesen Prozess der Arbeit am Subjekt als individuelle Wahl der Freiheit durch den Protestantismus und somit als Prozess der Ästhetisierung bezeichnet. Damit meint Foucault den Prozess aktiver Selbstveränderung. Aus der Ästhetisierung ist eine Subjektivierung geworden, die er als Korrelat zum Kapitalismus ansieht.



05

auf emotionale Kompetenzen, die erst den Weg zur Erwachsenenbildung/Weiterbildung (EB/WB) eröffnen. Diese emotionalen Dispositionen als individuelles Weiterbildungsdispositionsverhalten spielten bisher keine Rolle. Die gesellschaftlichen ideologischen Barrieren der Partizipation aller an Bildung bestimmten die Diskurse bis weit in das letzte Drittel des 20. Jahrhunderts. Es geht weiterhin um die Einlösung des Aufklärungsanspruchs, des Rechts auf Bildung für alle gesellschaftlichen Schichten, auch in lebenslanger Perspektive (vgl. ebd., S. 40). Bildungsentscheidungen im Lebenslauf werden bei der Marktlage undurchsichtiger und komplexer, das Individuum ist auf Austausch und Beratung angewiesen, um seine Entscheidungen abzuwägen. Emotionen, wenn wir sie im aktuellen Kontext gegenwärtiger Forschungsbefunde betrachten, sind biologisch bestimmte, sozial-kulturell überformte Informationssysteme, die im Rückgriff auf abgespeichertes Wissen handlungsanleitend wirken. Besonders sozial-kulturell sensibel tangiert es die Lernhaltungen von Individuen und ihre hier gefällten Entscheidungen.

Emotionen können aber in ihrer relativen Unabhängigkeit durch ihre partielle Unverstelltheit eine schützende, rettende Seite bekommen. Man schaut hinter den Vorhang. Sie können aber ebenso bei unaufgeklärten Gefühlen einem manipulierten Anpassungsdruck unterliegen oder sich zu Widerständen gegen Bildung verdichten.

3. Lernen als beziehungsabhängige Grösse. Emotionales Lernen und emotionale Lernmuster, die lebenslanges Lernen fördern

3.1 Sozialisation von Emotionen

Die Fähigkeit, Beziehungen zur Umwelt, zu anderen Personen und zu Themen/Inhalten herzustellen, legt die Basis für eine Offenheit, eine Bereitschaft, sich Neues anzueignen, neugierig zu bleiben, aber auch Frustrationen auszuhalten, Auswege zu finden. Um sich langfristig auf eine lernende Rolle im Leben einzustellen, bedarf es dafür erlernter Selbstregulierung und Ausdifferenzierung des emotionalen Empfindens. Emotionen unterliegen also ebenso einem Lernprozess, und wenn sie mit Kognitionen zusammenwirken, entstehen komplexe Muster des Handelns als Ausdruck von Persönlichkeit. Ulich u.a. (1999) beschreiben emotionale Sozialisation als Umgang mit den eigenen Gefühlen. Der Grund und Grad des Involviertseins zeigt die Beziehung zu einem Thema, einer Person etc., wobei immer die sozialisatorische Wirkung, auch vor einem historisch-politischen Kontext aus zu sehen ist. Emotionale Schemata und kulturelle Muster sind in dem Zusammenspiel untersucht. Dabei wird ein Ineinanderwirken elterlicher Erziehungstheorien, elterlicher Erwartungen und Eltern-Kind-Beziehungen gesehen (Ulich/Volland/Kienbaum 1999, S. 9). Besonders die Wechselwirkungen von Beziehungen zwischen Eltern und Baby und die Ausformung emotionaler Ausdrucksformen wird durch die Untersuchungen von Papoušek/Papoušek (1999) belegt. Die sich herausbildende emotionale Selbstregulierung in dem Alter bis 10 gelingt, wenn sie auf eine gute Beziehung zu den Eltern und einer

positiv wirkenden Kommunikation zurückgreifen kann, die dann als Selbstregulierung verinnerlicht wird. Über die anschließenden Prozesse – gerade auch im Erwachsenenalter – wissen wir zu wenig.

Die so erworbenen Schemata haben aber eine unterschiedliche Gestalt, sie sind nicht immer situativ angemessen. Denn diese Schemataentwicklung geht nicht auf bewusste und intentionale Informationsverarbeitung zurück. Sie entwickelt sich implizit in Abhängigkeit von kulturellen Bedingungen und sozialen Beziehungen. Ulich geht davon aus, dass das Selbstregulative, Selbstorganisierte zufällig aus vielerlei Konstellationen gespeist ist. Trommsdorff/Friedlmeier (1999) bestätigen zusätzlich diese Wechselwirkung zwischen Emotionen und Interaktion: Kurz gesagt: Emotionen regulieren Interaktion; Emotionen werden aber ebenso durch Interaktionen reguliert und modelliert. Emotionen dienen so gesehen zur Herstellung, Aufrechterhaltung und Unterbrechung von Beziehungen. Regulierung zielt immer darauf ab, negative emotionale Zustände in ein individuell akzeptables Ausmass zu transformieren, auszudifferenzieren und so weit wie möglich in positive Emotionen umzuwandeln (vgl. Gieseke 2009, S. 102).

Alle Zwischenformen im Prozess der Emotionsregulierung leben von der Balancierung, über die unser Geist verfügt, nämlich etwas zu erleben, gefühlsmässig zu spezifizieren und die Beziehung zu Personen oder einer Sache einzuordnen und andererseits den emotionalen Ausdruck dieses Erlebens situationsadäquat für die Aussenwelt emphatisch zu modellieren (siehe dazu Holodynski 1999). Kulturelle und zeitgeistbezogene Anforderungen in der Emotionsmodulierung nehmen also darauf Einfluss, welche Emotionen in den jeweiligen Wirklichkeiten üblich sind bzw. erwartet werden. Individuelle Emotions-schemata reiben sich also an konsensualen oder widerstreitenden Öffentlichkeiten und/oder gesellschaftlichen Diskursen etc. Daraus entstehen Bewegungen, neue kulturelle Themen, die einen Anstoss zu neuen Sichten bereithalten. Bildungsinstitutionen, Bildungskontexte geben ebenso erwartete Ausdrucks-codes vor, die jeweils eingeflochten sind in die gelebten Lernkulturen.

Alle Angebote und Trainingsansätze in der Personalentwicklung, z.B. in der Verbesserung der Teamarbeit, arbeiten mit dieser Trennungsmöglichkeit von Erleben und Ausdruck und bei gleichzeitigem Interesse durch Beziehungsfähigkeit die Kommunikation zu fördern, den Dialog, das Verstehen aufrechtzuerhalten. Denn wenn der Regulationsprozess auch in seiner freundlichen Form überzogen standardisiert wird, hat man es mit einer Panzerung, in dem Fall besser mit einer Maskierung, zu tun. Hier sind die Grenzen zur Manipulation, auch zu einer Beziehungslosigkeit fließend. Wo es andere Beziehungen gibt, kann man ausweichen, wer aber keine Wechselwirkungen im Austausch herstellen kann, also monadenhaftes Handeln existiert, wächst gleichwohl ein Interesse, man könnte auch sagen, eine Sehnsucht nach Beziehung, die sich um so leichter autoritären, manipulativen Zumutungen/Missbrauch beugt (vgl. Gieseke 2009, S. 41ff.).

Dieses geschieht häufig dadurch, dass man mit Personen im Arbeitshandeln nicht kommuniziert, sie übersieht, sie ausgrenzt. In der Unterwerfung sucht dann das Individuum Bindung, Beziehung, ein Aufgehobensein.

Der autoritäre Charakter ist geboren. Angstgesteuerte Beziehungen entfalten sich. Ein Ausweg, wenn sich noch nicht feste Schemata entwickelt haben, liegt in der Regel darin, gemeinsam Sündenböcke zu suchen, die mit einem möglichen Kulturschemata der Zeit verbunden werden.

Alle Weiterbildungskurse zur Personalentwicklung, die Emotionen als Inhalt haben, kommen nicht daran vorbei, eine Organisation als «Gefühlsarena» (Fineman 1993) zu betrachten, wo auch diese Beziehungsformen gar nicht so selten sind. Die erwachsenenpädagogischen Arbeitsweisen sind also je nach Thema sehr genau zu bedenken.

3.2 Kann man von lernförderlichen emotionalen Mustern sprechen?

Vor diesem Hintergrund sind lernförderliche Emotionsmuster erst einmal solche, die keine «Einbahntunnelbeziehung» anlegen, sondern jene, die auf Wechselseitigkeit setzen, die Spielräume lassen für unterschiedliche Interpretationen und für verschiedene Perspektiven, die angstfrei diskutiert werden können. Die Wertschätzung eines Gegenübers durch Empathie, aber gleichwohl auch Differenz zum Ausdruck bringen zu können und diese in den Dialog einzubringen, ist von Bedeutung. Wenn Emotionen spürbar sind, sich thematisch aber nicht anbinden, sind sie bei der thematischen Bearbeitung anzusprechen (Metakommunikation), damit sie aushandelbar werden. Dabei wird auch deutlich, dass es keine emotionsfreien Sachthemen gibt. D.h. aber nicht, dass jede/r sich offenlegen muss, wohl aber, dass er/sie herausgefordert ist, sich zu artikulieren, ein Thema, eine Frage anzugehen sowie zu verfolgen, dialogfähig und handlungsfähig zu werden. Wissen und



eigene Bezugnahme gehen bei solchen aktivierenden Lernvorgängen ineinander. Man ist aufgefordert, sich auf die anderen in der Gruppe, den Dozenten/der Dozentin einzulassen, emphatisch zu sein, über Distanzierungen eigene Positionen zu gewinnen, aber sie wieder zu verschränken mit den Mitdiskutanten und dann über gemeinsames Handeln zu befinden. Insgesamt sind für das Lernen natürlich sogenannte positive Emotionen förderlich, aber man kann nicht bestreiten, dass für den Dialog eine Kontroverse, für viele Individuen auch konkurrente Spannungen, intellektuell förderlich sind. Wenn dieses gelingt, ohne sein «Gegenüber» persönlich zu verletzen und beim Thema zu bleiben, können alle beim Wechselspiel der Emotionen bei der Themenbearbeitung nur gewinnen. Hier würden Prozessanalysen solche Verläufe aufklären können. Ein Menschenbild mit der Vorstellung, dass Menschen sich in einem Prozess befinden, also lernen und nicht nur sind, ermöglicht solche freien, offenen und herausfordernden, beziehungsorientierten Wechselbeziehungen, die ein emotionales und kognitives Zusammenspiel ermöglichen. Natürlich bekommt man dabei seine festgefahrenen Deutungsmuster gespiegelt, seinen Eigensinn, erfährt auch Schmerz, kommt aus seiner psychosozialen Trägheit (Ciompi 1999) heraus, aber kann dabei seinen Eigensinn durchdeklinieren, zur Sprache bringen und die dabei wirkenden Emotionen betrachten. Man wird angeregt, sich mit neuem Wissen zu beschäftigen. D.h. Beziehungsfähigkeit als Lernherausforderung zielt auf Leistung. Sie setzt thematisches Interesse voraus und benötigt Offenheit gegenüber jedem/jeder und arbeitet mit Herausforderungen. Die Lernkulturen, die der/die Dozent/in implementiert, geben den Rahmen, die Spielräume, die Ablaufformen, die thematische Breite vor. Enge Trainingskonzepte schliessen sich von diesem Ansatz aus. Es sei denn, es werden verschiedene Möglichkeiten durchgespielt.

3.3 Was bedeutet es, Beziehungen aufzubauen, um förderliche Lernkulturen zu arrangieren?

Es muss festgehalten werden, dass sich keine Regeln aufstellen lassen, die ausreichend durch Forschung als lernförderlich ausgewiesen sind. Goleman (1997) hat unter der Chiffre «Emotionale Intelligenz» für Unternehmen zum Leitungsverhalten, aber ebenso für Schulen zur Konfliktberuhigung Lösungsstrategien erarbeitet. Empathie, Zeit und genaue Beobachtung werden bei der Aggressionsregulierung genutzt. Eine Reihe von Kompetenzen werden mit Schüler/inne/n herausgearbeitet und geordnet zwischen persönlicher und sozialer Kompetenz, d.h. von der Selbstwahrnehmung zum Beziehungsmanagement. Besonders hervorgehoben wird bei ihm, was die Leitungskompetenz betrifft, die resonante Führung, abgegrenzt von der dissonanten Führung, die mit Zynismus, Passivität und Kreativlosigkeit arbeitet. Man fühlt sich bei einer dissonanten Führung missachtet und nicht anerkannt. Die resonante Führung setzt Selbstregulierung, die Auseinandersetzung mit eigenen Wertmassstäben, Leistungsinteresse, Initiativen, Empathie anderen gegenüber voraus. Wichtig dafür ist: Man kann dieses Verhalten zwar oberflächlich antrainieren, wenn es aber nicht verarbeitet worden ist und zu einer Haltung wird, nimmt es den antrainierten Charakter mit. Man akzeptiert dann zwar das Bemühen, aber eine spezi-

fische Art von Beziehung, die für das jeweilige Zusammentreffen kulturell wechselseitig z.B. in Lernsituationen akzeptiert wird, stellt sich nicht her. Eine künstliche Zwischenwelt wird eingezogen. Häufig drückt sich dieses auch körperlich in einer Gebärdenunsicherheit aus (siehe Schmitz 1998).

Eine subtilere Form ist die Manipulation, die sich der Empathie bedient und Anerkennung verteilt, die nicht gemeint ist. Inwieweit sie das Lerninteresse fördert, wäre ebenso für Untersuchungen von Interesse. Bindung und Beziehung wird in der Regel auf die frühe Kindheit fokussiert und mit weitreichenden Folgen für das Erwachsenenalter betrachtet. Die aktuelle Begrenzung in der Betrachtung solcher Bindungs- und Aufmerksamkeitsprobleme auf die Kindheit und die negativen Folgen für die Entwicklung der Lernpotenziale liegt nun darin, dass das Erwachsenenalter nicht mehr beachtet wird und damit die langfristige Entwicklung ausgeblendet ist. Wenn es so ist, dass Bindungs- und Beziehungsangst gerade auch im weiteren Verständnis das Spiel- und Probierverhalten behindert, spielt dies auch in berufliche und gesellschaftliche Entwicklungen hinein. Dort, wo Angst vor Veränderungen besteht, also besonders, wenn es um mehr Offenheit geht, werden Gesellschaften in Konservierungsprozessen eher starr, sie entwickeln nicht neue Ideen, weil sie die Angst daran hindert (vgl. Gieseke, 2009, S. 217/218).

Die Spiele mit der Angst haben nun nicht nur in der Kindheit/Jugend, sondern auch im Erwachsenenalter eine Bedeutung. Lernförderliche Beziehungsrealisierungen knüpfen an den Lerngegenstand, das vorhandene Abstraktionsniveau und die Handlungskompetenz an. Sie schaffen dafür erst offene Räume, in denen über das anstehende Thema gesprochen werden kann, wo das jeweilige «Involviertsein» hergestellt werden kann. Ebenso ist es wichtig, Leitungsqualitäten einzubringen, welche sichern, dass die Gruppen in ihrer Differenz/Heterogenität einander austauschen und die Interessen des jeweiligen Einzelnen herausarbeiten. Absolute Harmonie ist nicht Beziehungsfähigkeit, und Beziehungsentwicklung in Lernsituationen zielt nicht darauf. Es zählt die Herausforderung, das Durcharbeiten, das Verstehen oder das Einüben. Etwas erkennen, sich wechselseitig helfen, individuell nacharbeiten, Personen nicht entwerten, darum geht es. Die Person bleibt unabhängig von der jeweiligen Position anerkannt, sie wird herausgefordert und bestimmt selbst, wo sie ihre Lerngrenzen markiert. Man lernt letztlich allein, aber die Gruppe ist ein jeweils aktueller Resonanzboden. Hybride Lernkulturen, die sich z.B. auch über netzbasiertes Lernen realisieren, sind dafür in Untersuchungen über Lernkulturen einzubeziehen. Zu fragen wäre, welche Funktionen welche Lernformen übernehmen und welche Rolle die begleitenden Personen spielen.

Die Kritik am monadisch orientierten Lernen bei hoher Beziehungsabhängigkeit des Menschen zeigt auf, dass eine Folge die zu grosse Autoritätsabhängigkeit ist. Dieses möchte ich «Durchsteuern» nennen. Der monadisch reduzierte Mensch ist der beziehungsbedürftige Mensch. Freiheit, in diesem Fall Vereinzeln, verbindet sich mit autoritärem Durchsteuern. So ereignet sich dann eine spezifische Beziehung. Es geht darum, wenn man Lernkontexte entwickelt, von welchen pädagogischen Handlungskonzepten man ausgehen will. Man kann über autoritäre Formen, die mit Angst arbeiten, kurzfristig Leistung erhöhen, alle Prüfungen zeugen davon, ob sie aber LLL unterstützen, muss bezweifelt werden.

Das Prozessierungsmodell (Fiehler 1990) ist aus meiner Sicht ein interessanter Ansatz, um kulturell geformte Beziehungskonstellationen zu begreifen (vgl. Gieseke 2009, S. 124). Hier sind Langzeituntersuchungen vonnöten. Besser als alle kurzfristigen Begleituntersuchungen, die als Beschleunigungsansatz zurzeit genutzt werden und gerade, was Lernkulturen (Arnold/Schüssler 1998, Gieseke/Robak/Wu 2009, Fleige 2009) betrifft, nicht verlässlichere Ergebnisse erbringen. Zumal bei solchen Untersuchungen die Faktoren Lernatmosphäre und Beziehungen zusätzlich ins Spiel kommen. Methodische Anforderungen stellen sich besonders, was Interpretationen, Wirkungen und Verwertungen des im Lernprozess Erarbeiteten betrifft. Alles sind getrennte Untersuchungsvorhaben, wir stehen erst am Anfang einer Erforschung solcher pädagogischen Prozesse. Um die Bedeutung von Beziehungen im Bildungsprozess zu erforschen, sind u.a. die Aushandlungsprozesse in dem Zwischenraum zwischen Teilnehmer/in und Dozent/in auszuwerten («is located in between them», Biesta 2004, S. 15). Unterstellt wird, dass eine Alltagsmeinung in den Lernprozess eingebracht, diese verteidigt wird, aber diese ebenso zur Disposition steht.

Gemeinsame Aktivitäten als Partizipation initiieren Lernprozesse und fordern dazu Beziehungsfähigkeit heraus. Lernprozesse aus der Sicht der Partizipation verweisen darauf, dass Sozialisations- und Lernprozesse häufig ineinander gehen. D.h., pädagogische Prozesse finden nicht nur in den Zwischenräumen zwischen Dozent/in und Teilnehmer/in statt, sondern die soziale Situation, die durch diesen Zwischenraum entsteht, erzeugt Wirkungen auf Lernhaltungen (vgl. Gieseke 2009, S. 232).

Literatur

- Arnold, R.:** Die emotionale Konstruktion der Wirklichkeit. Beiträge zu einer emotionspädagogischen Erwachsenenbildung. Baltmannsweiler 2005
- Arnold, R./Schüssler, I.:** Wandel der Lernkulturen. Ideen und Bausteine für ein lebendiges Lernen. Darmstadt 1998
- Barz, H./Tippelt, R. (Hrsg.):** Weiterbildung und soziale Milieus in Deutschland. Band 2: Adressaten- und Milieuforschung zu Weiterbildungsverhalten und -interessen. Bielefeld 2004
- Biesta, G.:** Mind the gap! Communication and the educational relation. In: Bingham, C./Sidorkin, A. M. (Eds.): No education without relation. New York 2004, pp. 11–22
- Bollenbeck, G.:** Bildung und Kultur. Glanz und Elend eines deutschen Deutungsmusters. Frankfurt am Main/Leipzig 1994
- Ciampi, L.:** Die emotionalen Grundlagen des Denkens. Entwurf einer fraktalen Affektlogik. Göttingen 1997 (2., durchges. Aufl. 1999)
- Döring, S. A.:** Philosophie der Gefühle. Frankfurt/M. 2009
- Elias, N.:** Über den Prozess der Zivilisation. Band I. Wandlungen des Verhaltens in den weltlichen Oberschichten des Abendlandes. Band 2. Wandlungen der Gesellschaft. Entwurf zu einer Theorie der Zivilisation. Frankfurt am Main 1976 (Suhrkamp 1979)
- Elias, N.:** Über die Menschen und ihre Emotionen – ein Beitrag zur Evolution der Gesellschaft. In: Zeitschrift für Semiotik (1990) 4, S. 337–357
- Fiehler, R.:** Kommunikation und Emotion. Berlin/New York 1990
- Fineman, S.:** Organizations as emotional arenas. In: Fineman, S. (Ed.): Emotion in organizations. London/Thousand Oaks/New Delhi 1993c, pp. 9–35
- Fleige, M.:** Lernkulturen in Institutionen der öffentlichen Erwachsenenbildung. Eine perspektivverschränkende Studie am Beispiel der Evangelischen Erwachsenenbildung. Dissertation. Berlin: Humboldt-Universität, 2009
- Gieseke, W.:** Lebenslanges Lernen und Emotionen. Wirkungen von Emotionen auf Bildungsprozesse aus beziehungstheoretischer Perspektive. 2., unveränd. Aufl. Bielefeld 2009
- Gieseke, W./Robak, S./Wu, M.-L. (Hrsg.):** Transkulturelle Perspektiven auf Kulturen des Lernens. Bielefeld 2009
- Goleman, D.:** Emotionale Intelligenz. München 1997
- Grotlüschen, A.:** Erneuerung der Interessetheorie. Vom Zusammenspiel pragmatischer und habitueller Achsen bei der Genese von Interessen und Widerständen. Wiesbaden 2010
- Habermas, J.:** Der Riss der Sprachlosigkeit. Nach den Terrorakten: Der Friedenspreisträger des deutschen Buchhandels. Jürgen Habermas, über die Bedeutung der Säkularisierung in modernen Gesellschaften. In: Frankfurter Rundschau (2001-10-16) Nr. 240, S. 18
- Heller, A.:** Theorie der Gefühle. Hamburg 1981
- Holodynski, M.:** Handlungsregulation und Emotionsdifferenzierung. In: Friedlmeier, W./Holodynski, J. (Hrsg.): Emotionale Entwicklung. Funktion, Regulation und soziokultureller Kontext von Emotionen. Heidelberg/Berlin 1999, S. 31–51
- Papoušek, H./Papoušek, M.:** Symbolbildung, Emotionsregulation und soziale Interaktion. In: Friedlmeier, W./Holodynski, J. (Hrsg.): Emotionale Entwicklung. Funktion, Regulation und soziokultureller Kontext von Emotionen. Heidelberg/Berlin 1999, S. 135–155
- Reich, J./Barz, H./Tippelt, R. (Hrsg.):** Weiterbildung und soziale Milieus in Deutschland. Band 1: Praxishandbuch Milieumarketing. Bielefeld 2004
- Schmitz, H.:** Der Leib, der Raum und die Gefühle. Ostfildern vor Stuttgart 1998
- Tippelt, R. u.a.:** Weiterbildung und soziale Milieus in Deutschland. Band 3: Milieumarketing implementieren. Bielefeld 2008
- Trommsdorff, G./Friedlmeier, W.:** Emotionale Entwicklung im Kulturvergleich. In: Friedlmeier, W./Holodynski, J. (Hrsg.): Emotionale Entwicklung. Funktion, Regulation und soziokultureller Kontext von Emotionen. Heidelberg/Berlin 1999, S. 275–293
- Ulich, D./Volland, C./Kienbaum, J.:** Sozialisation von Emotionen: Erklärungskonzepte. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, 19 (1999) 1, S. 7–19
- Vendrell Ferran, I.:** Die Emotionen. Gefühle in der realistischen Phänomenologie. Berlin 2008
- Veayne, P.:** Die Verkettung der Dinge. Keine Realität, keine Rationalität und keine Dialektik: Michel Foucaults Denken – eine Archäologie. In: Frankfurter Rundschau (2001-10-16) Nr. 240, S. 22

EMOTION, SCHULE, WIDERSPRÜCHE

Emotionen – essenziell oder irrelevant für schulisches Lernen?

Prof. Dr. Rolf Göppel, Pädagogische Hochschule Heidelberg

Es besteht ein erstaunlicher Gegensatz zwischen dem, was uns die Psychologen, Psychiater und Neurobiologen gerade in den letzten Jahren über den engen und fundamentalen Zusammenhang zwischen Emotion und Lernen berichten, und dem, wie dieser Zusammenhang in der subjektiven Alltagswahrnehmung und in den Erzählungen und Erinnerungen von Schülerinnen und Schülern auftaucht.

So schreibt etwa Gerald Hüther in einem Aufsatz über das Verhältnis von Bildung und Bindung, Gefühle seien «die entscheidenden Trigger für alle Lernprozesse. Ohne Aktivierung emotionaler Zentren bleibt nichts im Hirn haften», [...] Damit die emotionalen Zentren aktiviert werden, muss etwas passieren, das einem Menschen (unter die Haut geht)» (Hüther 2004, S. 18f.).

Luc Chiompi, der eine Theorie der «Affektlogik» entwickelt hat, postuliert ähnlich prinzipiell: «Vom Kindergarten bis zur Universität entscheidet die affektive Grundstimmung, in welcher das Lehren und Lernen einer beliebigen kognitiven Materie stattfindet, weitgehend darüber, ob die zu vermittelnden Inhalte überhaupt aufgenommen und sinnvoll vernetzt, die zugehörigen Assoziationen geweckt, die entsprechenden Gedächtnisspeicher mobilisiert werden oder nicht» (Chiompi 2001, S. 14).

Nach Gerhard Roth ist nicht der Neokortex, sondern das stammesgeschichtlich viel ältere limbische System, das Affekte, Gefühle und Motivationen vermittelt und somit das «zentrale Bewertungssystem unseres Gehirns» darstellt, «der eigentliche Kontrolleur des Lernerfolgs». «Dieses System entscheidet insofern grundlegend über den Lernerfolg, als es bei jeder Lernsituation fragt: (Was spricht dafür, dass Hinhören, Lernen, Üben usw. sich tatsächlich lohnen?) Dies geschieht überwiegend aufgrund der vergangenen, meist unbewusst wirkenden Erfahrungen» (Roth S. 498ff.).

Und Manfred Spitzer, der als Psychiater eines der erfolgreichsten Bücher der letzten Jahre zum Thema «Lernen» geschrieben hat und an der Universität Ulm ein «Transferzentrum für Neurowissenschaften und Lernen» leitet, geht ganz allgemein von folgendem Axiom aus: «Was den Menschen umtreibt, sind nicht Fakten und Daten, sondern Gefühle, Geschichten und vor allem andere Menschen.» Deshalb sei beim Lernen vor allem «die emotionale Komponente der zu lernenden Daten und Fakten, das innere Beteiligtsein, die Spannung des Dabeiseins» zentral (S. 160). «Gelernt wird immer dann, wenn positive Erfahrungen gemacht werden. Dieser Mechanismus ist wesentlich für das Lernen der verschiedensten Dinge, wobei klar sein muss, dass für den Menschen die positive Erfahrung

schlechthin in positiven Sozialkontakten besteht» (ebd., S. 181). Hier wird also eine fundamentale Voraussetzung für Lernen, gewissermaßen eine «*conditio sine qua non*», formuliert. Andererseits wird aber gerade Manfred Spitzer nicht müde zu betonen, dass unser Gehirn immer lerne, ja dass es gar nicht anders könne, als permanent zu lernen, weil es nun eben einmal «zum Lernen geschaffen» sei. So heisst es schon auf dem Klappentext des Buches: «Lernen ist die natürliche und nicht zu bremsende Lieblingsbeschäftigung unseres Gehirns.»

Offensichtlich sind es unterschiedliche Begriffe von Lernen, auf die hier bei den unterschiedlichen Formulierungen Bezug genommen wird: Das eine Mal geht es um schulisches Lernen, also um planvolles und absichtsvolles Lernen, etwa um das Memorieren von Daten und Fakten, das Einprägen von Vokabeln, das Verstehen von bestimmten mathematischen Operationen oder das Üben von bestimmten Aufgabentypen – wenn man so will, um das «Büffeln» und «Pauken» –, das andere Mal geht es um prinzipielle Aspekte des Aufbaus kognitiver Strukturen, der Selbstorganisation des Geistes, der Adaption an die Welt, der Veränderung von Wahrnehmungs-, Deutungs- und Bewertungsschemata, der Erweiterung von Erlebens- und Handlungsmöglichkeiten unter dem Eindruck von Erfahrungen. In diesem Sinne kann man dann eben auch lernen, dass (schulisches) Lernen primär Druck, Zwang, Mühsal, Versagensangst, Enttäuschung und Frust bedeutet und nicht lustvolle Herausforderung, geistige Bereicherung und faszinierende Entdeckung eigener Möglichkeiten; dass Hinhören, Lernen, Üben usw. sich kaum lohnen und dass Anerkennung und positive Sozialkontakte in der Peer Group am ehesten durch Distanzierung gegenüber den schulischen Anforderungen und mehr oder weniger rebellische oder subversive Widerstände gegen jene Zumutungen zu gewinnen sind. – Eine ziemlich fatale Lektion, die da für manche Schüler auf dem «heimlichen Lehrplan» steht!

Wenn man diese Postulate über die neuropsychologischen Voraussetzungen von Lernprozessen vernimmt (und wörtlich nimmt) und sie mit dem kontrastiert, was Schüler typischerweise über ihre Erfahrungen mit ihrer zentralen formalen Lerninstitution, der Schule, aber auch über ihre individuellen Einstellungen und Strategien und ihre emotionale Resonanz bzw. Distanz im Hinblick auf das Lernen äussern (und wenn man auch diese Äusserungen wörtlich nimmt), dann muss man eigentlich staunen, dass dort überhaupt irgendwelche relevanten Lernfortschritte stattfinden.

«Lernen» und «Emotionen» werden von Schülern und Schülerinnen nämlich oftmals als Begriffe aus ganz unterschiedlichen «Registern», ja aus unterschiedlichen «Welten» wahrgenommen, als zwei Ansprüche, die sich gegenseitig hindern, wenn nicht gar ausschliessen. Emotionen tauchen dann am ehesten als Stör- und Verhinderungsfaktoren erfolgreichen Lernens auf (Beispiel: Ich konnte gar nicht klar denken, gar nicht richtig lernen, ich hatte den Kopf überhaupt nicht frei, ... weil ich so verliebt, so traurig, so besorgt, so empört, so wütend war). «Lernen» ist in der subjektiven Wahrnehmung und Bewertung der Schüler oftmals eher negativ besetzt, gilt als unlustvoll, belastend, als Anstrengung und «notwendiges Übel» (Beispiel: «Kommst du heute mit ins Schwimmbad – nein, ich kann nicht, ich muss noch so viel lernen ...»). Gleichzeitig gehört es auch aus ihrer subjektiven Sicht gewissermassen zur «Professionalität» des «disziplinierten und erfolgreichen Schülers», sich im eigenen Lernen möglichst unabhängig von Launen, Stimmungen, wechselnden Gefühlslagen zu machen – vielleicht sogar davon, ob man den Lehrer in dem betreffenden Fach nun besonders mag oder nicht – und seinen «Lernjob» regelmässig, zuverlässig und möglichst affektneutral zu «erledigen». «Lernen» ist in diesem Sinne Arbeit, Pflichterfüllung, Zurückstellung von Bedürfnissen, von Lust, Gefühl und Genuss. Es ist für die allermeisten Schüler vor allem ein Gebot der Vernunft, im Hinblick auf die eigenen Zukunftschancen die Lernaufgaben ernst zu nehmen – auch wenn sie rein gefühlsmässig überhaupt keine Lust dazu haben. Wenn die Schüler sich überhaupt nur dann ans Lernen machen würden, wenn sie eine ausgesprochen positive emotionale Beziehung zum anstehenden Lernstoff verspüren, eine persönliche Faszination und Begeisterung für das Thema der nächsten Schulaufgabe, dann würde die Klausurvorbereitung in der Regel wohl ziemlich bescheiden ausfallen.

Emotional bedeutsam sind für die Schüler in aller Regel sehr viel mehr die Ergebnisse ihrer Lernanstrengungen, die sich in Notenwerten bei Klausuren und Abfragen ausdrücken, als die konkreten Lerninhalte und Lerngegenstände selbst (etwa das Multiplizieren von Brüchen, der Gebrauch des Gerundiums, die Abfolge der Ottonischen Kaiser, die Verbindungen der Alkalimetalle, der Aufbau der Zelle). Diese sind – auch wenn es natürlich bisweilen spezifische Präferenzen für dieses oder Abneigungen gegen jenes Themengebiet gibt – in den Augen der Schüler doch die letztlich eher beliebigen schulischen Stoffe und Pensen, die es in diesem Schuljahr eben «abzuarbeiten» gilt, und



vor allem eben die Vehikel zur Erlangung von Notenpunkten und dadurch in der Summe schliesslich zur Erreichung von Zertifikaten und Zukunftschancen. Auf diesem Weg sind sie – zumindest für die erfolgreichen Schüler – dann sekundär durchaus auch mit emotionalen Erfahrungen von Anerkennung, Selbstwertstärkung und Stolz verbunden. Aber kaum ein Schüler, der das Klassenziel nicht erreicht hat, wird sich damit trösten, dass er trotz all der miserablen Noten in den versetzungsrelevanten Problemfächern in anderen Bereichen doch für sich persönlich bedeutsame Lernfortschritte erzielt und interessante Erkenntnisse über die Welt gewonnen hat.

Und selbst bei denjenigen, die ihre Schulkarriere mit dem Abitur und somit durchaus erfolgreich beenden, fällt die Gesamtbilanz im Hinblick auf die zurückliegende Lern- und Schulzeit oftmals recht geringschätzig und, wenn man es genau bedenkt, eigentlich eher deprimierend aus. In der Abiturzeitung eines bayerischen Gymnasiums wurden unter anderem auch die Antworten abgedruckt, die die frischgebackenen Abiturienten beim Ausfüllen eines komplexen Fragebogens zu Protokoll gegeben hatten. Die letzte Frage dieses Fragebogens lautete: *«Persönliches Fazit aus 13 Schuljahren – was habe ich gelernt?»* Hier die Zusammenstellung der entsprechenden Antworten:

1. Vieles ... was ich nicht mehr brauchen werde.
2. Das Leben ist ungerecht.
3. Die Hoffnung stirbt zuletzt!
4. Wissen, Freude, tolle Erinnerung – schön wars!
5. Kein Stress – wird schon alles; irgendwie, irgendwann ... man muss es einfach einsehen, auch einmal unnütze und längst überholte Sachen zu lernen.
6. Wann man lernen sollte und wann das Lernen unsinnig ist – viel Zeug, was ich nie brauchen werde
7. Viel zu viel, aber das meiste wieder vergessen.
8. Augen zu und durch.
9. Mit minimalem Aufwand maximale Ergebnisse erreichen.
10. Gleichzeitig zu schreiben und für die nächste Stunde zu lernen.
11. Nichts.
12. Chip Tricks, Nerds beschimpfen.
13. Individualität ist nicht wichtig.
14. Ich sag euch Leute, das kommt dran! In irgendeiner Weise kommt das dran.

15. Immer souverän wirken.
16. Frustrationstoleranz.
17. Geografie interessiert später keinen, der Abschnitt ist fürs Berufsleben egal, Schule hat natürlich vor Bewerbungen Priorität, USA liegt in Japan, und das Wichtigste während der Schulzeit ist das Überleben. Man sollte einfach den Lehrern nicht alles glauben.
18. Viel Nutzloses, einiges Nützliches und: Gute Noten sagen nichts über einen Charakter aus.
19. Um den heissen Brei rumzureden.
20. Zu viel Unwichtiges.
21. Nimm nie dein Lieblingsfach als LK!
22. Spicken und sich besser nicht über Ungerechtigkeiten aufregen – bringt eh nichts!
23. Auf Durchzug schalten, wenn es unnütz ist, annehmen, was nützlich ist, und das hinzufügen, was für dich wichtig ist!
24. 13 Jahre sind zu viel!
25. Nicht alles so ernst nehmen.
26. Lächeln und Winken.
27. Als Schüler hat man eine schöne Zeit und vergisst die Schule darum nicht.
28. Lernen hilft!
29. Das Leben ist kein Ponyhof.
30. Dass wir dringend ein besseres Schulsystem brauchen.
31. Dass man nach dem Sinn nicht fragen darf und dass nicht jede Abfrage gleich zweistellig sein muss.
32. Das Bildungssystem ist teilweise fürs Arsch, Eierköpfe können über dein Leben bestimmen, man muss Glück haben.
33. Die Verschönerung des Alltags.
34. ... und warum ist das so? – Danach darfst du nicht fragen!
35. Sich nicht über Kinder aufregen, nett zu nervigen Leuten sein.
36. Dass Noten kein objektives Bewertungskriterium sind.
37. Ich weiss, dass ich nichts weiss.
38. Mit Versagen und mit Niederlagen konstruktiv und mit Kampfgeist umgehen zu können und so mein Selbstwertgefühl zu wahren.

Welche emotionale Haltung gegenüber der Schule und gegenüber all der eigenen Lebenszeit und Lebensenergie, die man dort 13 Jahre lang in das «Kerngeschäft Lernen» investiert hat, kommt hier zum Ausdruck? Natürlich kann man einwenden, dass das eher bedrückende Bild, das sich in den Antworten abzeichnet, keineswegs die ganze Wahrheit darstelle, dass es weitgehend dem Kontext und der Befragungssituation geschuldet sei: Dass der Moment, wo man die Abiturprüfungen hinter sich hat und die Abiturfeier und die Abiturzeitung vorbereitet – und dabei solche Fragebögen ausfüllt –, eben nicht nur der «Moment des Triumphs» sei, sondern auch der «Moment der Abrechnung», in dem man seinem Ärger noch einmal richtig Luft macht, in dem man gegenüber den Lehrerinnen und Lehrern zum Schluss noch einmal deutlich zum Ausdruck bringt, was einem all die Jahre gestunken hat, was man sich aber bisher nicht zu sagen traute. Zudem müsste man in Rechnung stellen, dass die Selbstporträts in der Abiturzeitung primär der coolen und witzigen Selbstinszenierung dienen, dass es sich also um einen Schreibenanlass und Veröffentlichungskontext handelt, bei dem es einfach für Jugendliche nicht angesagt wäre, sich brav und dankbar zu gebärden und streberhaft ein rundweg positives Fazit zu Protokoll zu geben. Etwa indem man bestimmte mathematische Formeln, physikalische Gesetze, literarische Kenntnisse und geschichtliches Zusammenhänge als «wertvolle Gaben», die der persönlichen Bereicherung und dem Weltverstehen dienen, ausdrücklich wertschätzt.

Aber immerhin kommt auch Helmut Fend, der sowohl als empirischer Schul- wie auch als Jugendforscher ausgewiesen ist, zu einem eher besorgniserregenden Fazit: «Die vielen empirischen Untersuchungen in meinem Umkreis zeigen sehr deutlich, dass in der Wahrnehmung der jungen Generation aus dem mit grossen öffentlichen Mitteln geschaffenen Angebot eine «Zumutung» geworden ist. Es wird nicht als grossartige gesellschaftliche Sorge für eine bestmögliche Vorbereitung auf das Leben wahrgenommen. Die Binnensicht der schulischen Angebote ist häufig von Fremdheit, von Desinteresse, ja von Ablehnung gekennzeichnet [...] Das Lehrer-Schüler-Verhältnis scheint auf einem mehr oder weniger expliziten Kampfniveau stabilisiert. Möglichst verdeckter und erfolgreicher Widerstand, ja verletzender Umgang der Schüler mit den Lehrern, bringen den Ersteren Klas-

senprestige. Dieses Kampfverhältnis ist aber durchaus gegenseitig. Es ist von Abwehr, ja von gegenseitigen Verletzungen gekennzeichnet. Die Abiturzeitungen legen Jahr für Jahr dafür ein beredtes Zeugnis ab» (Fend 2004, S. 341).

Ist der zu Beginn dieses Beitrags beschriebene Gegensatz zwischen der Perspektive der Hirnforschung, die die emotionale Aktivierung als basale Voraussetzung von Lernprozessen schlechthin ansieht, und der gängigen Schülerperspektive, die Lernen als eher emotional neutrale bis emotional negativ besetzte Tätigkeit zur Erreichung eines bestimmten Zweckes auffasst, irgendwie aufzulösen? Im Prinzip sind drei Möglichkeiten der Auflösung denkbar:

a) Die Hirnforscher haben unrecht mit ihrer überzogenen These, dass Lernen nur möglich sei bei entsprechender Aktivierung emotionaler Zentren. In Wirklichkeit findet Lernen auch als «emotional neutrale geistige Arbeit» durchaus wirksam statt.

b) Die Schüler haben unrecht mit ihrer überzogenen Kritik an der Schule und ihrer Beschreibung, dass sie die entsprechenden Lernprozesse dort bloss in strategischer Absicht (zum Zweck der Erreichung von Noten und Abschlüssen) absolvieren. In Wirklichkeit sind sie offensichtlich bei den Unterrichts- und Lernprozessen viel stärker emotional angesprochen, als sie selbst wahrhaben wollen.

c) Beide haben recht: Die Schüler pauken zwar im Sinne des «bulimischen Lernens» im Vorfeld von Prüfungen allerhand an Wissensstoff in sich hinein, das schulische Lernen ist aber – wie die Statements der Abiturienten zeigen – häufig nicht sonderlich nachhaltig, es bleibt kaum etwas dauerhaft haften und es wird zudem häufig nicht «positiv besetzt», nicht als persönlich bedeutsam wertgeschätzt, weil die emotionale Beteiligung fehlt.

Ich tendiere persönlich zur dritten Sichtweise: Es ist ja einerseits nicht zu leugnen, dass durchschnittliche Schüler in durchschnittlichen Schülerkarrieren doch eine ganze Menge lernen und am Ende – etwa im Rahmen der Abiturprüfung – durchaus anspruchsvolle Mathematikaufgaben lösen, gehaltvolle Aufsätze schreiben und schwierige Fremdsprachentexte übersetzen. Und es ist andererseits nicht zu leugnen, dass die Schüler am Ende ihrer schulischen Lernkarrieren oftmals mit recht ambivalenten, ja bisweilen mit verächtlichen, ressentimentgeladenen Gefühlen auf ihre schulischen Lernanstrengungen zurückblicken, dass sie das schulische Lernen häufig nicht als beglückende und bereichernde Horizonterweiterung, sondern als bedrückende und belastende Zumutung erleben. Dies ist auch deshalb so besonders fatal, weil nach Spitzer bei der Verankerung von Lerninhalten im Gedächtnis auch die emotionale Bewertung der Situation, in der diese Lernerfahrung stattgefunden hat, gleich mit abgespeichert wird (vgl. Spitzer 2002, S. 165f.). Nicht wenige Schüler werden bestätigen, dass mit bestimmten schulischen Lerninhalten – etwa in Mathematik – bei ihnen auch gleich eine negative emotionale Konnotation, die von typischen schulischen Stress- und Ohnmachtserfahrungen herrührt, von Erfahrungen des Nichtverstehens, des Sichhängstigens vor dem Versagen in Prüfungen, des Beschämtwerdens durch Lehrer im Unterricht etc., unauslöschlich verknüpft ist.

Es ist also gar nicht auszudenken, zu welchen intellektuellen Leistungen sich Schüler aufschwingen würden und zu welcher lebenslangen Lernbegeisterung sie angeregt werden könnten, wenn es gelänge, die Schule so zu verändern, dass, wie von den Psychologen und Neurowissenschaftlern gefordert, eine positive emotionale Grundstimmung – Lernfreude, Entdeckungslust, Begeisterung, Faszination, wechselseitige Unterstützung, soziale Anerkennung und Respekt – dort der selbstverständliche Regelfall wäre! (vgl. Göppel 2010, Göppel u.a. 2010)

Literatur

- Chiompi, L. (2001):** Affektlogik, affektive Kommunikation und Pädagogik. Eine wissenschaftliche Neuorientierung. In: Unterweger, E./Zimprich, V.: Braucht die Schule Psychotherapie? Die Emotionalisierung der Schule von morgen. Wien, S. 3–17
- Fend, H. (2004):** Was stimmt in deutschen Bildungssystemen nicht? Wege zur Erklärung ihrer Funktionsweise und Wege der Reform. In: Schavan, A. (Hrsg.): Bildung und Erziehung. Perspektiven auf die Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen. Frankfurt/M., S. 33–354
- Göppel, R. (2010):** Von der «Unterrichtsvollzugsanstalt» zum «emotionalen Raum»? – Die Bedeutung emotionaler Aspekte beim schulischen Lehren und Lernen. In: ders: Pädagogik und Zeitgeist. Erziehungsmentalitäten und Erziehungsdiskurse im Wandel. Stuttgart 2010, S. 140–161
- Göppel, R./Hirblinger, A./Hirblinger, H./Wuerker, A. (Hrsg.) (2010):** Schule als Bildungsort und «emotionaler Raum». Der Beitrag der Psychoanalytischen Pädagogik zu Unterrichtsgestaltung und Schulkultur. Opladen 2010
- Hüther, G. (2004):** Kinder brauchen Wurzeln. Zum Verhältnis von Bindung und Bildung. In: Schavan, A. (Hrsg.): Bildung und Erziehung. Perspektiven auf die Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen. Frankfurt/M., S. 17–26
- Roth, G. (2004):** Warum sind Lehren und Lernen so schwierig? In: Zeitschrift für Pädagogik, 50. Jg., S. 496–506
- Spitzer, M. (2002):** Lernen. Gehirnforschung und die Schule des Lebens. Heidelberg, Berlin



EMOTIONSKONZEPTE, MODELLE, SELBSTGESTEUERTES LERNEN

Emotionen, Emotionskonzepte und Denkmodelle:

Welche Bedeutung haben sie für das selbstgesteuerte Lernen?

Dr. phil. Bettina Siecke, Justus-Liebig-Universität Gießen

Emotionen, Emotionskonzepte und Denkmodelle

Die Beschäftigung mit Emotionen ist spätestens seit den 1990er Jahren ein populäres Thema geworden. In seinem Bestseller zur «Emotionalen Intelligenz» verspricht Daniel Goleman (Goleman 1996), dass «emotionale Intelligenz» dem Menschen im privaten und beruflichen Bereich zu mehr Erfolg verhelfen kann. Inzwischen hat das Thema der Emotionen auch in der Pädagogik an Aktualität gewonnen und wird als Zusammenhang von Emotionen und Lernen in vielfältigen Richtungen bearbeitet (vgl. z.B. Gieseke 2007, Arnold/Holzapfel 2008).

Emotionstheorien und Emotionskonzepte

Grundsätzlich bestehen sehr unterschiedliche Zugänge zu Emotionen und Möglichkeiten zu ihrer Beschreibung. Die Versuche zur Erklärung von Emotionen werden als Emotionstheorien oder Emotionskonzepte bezeichnet und stellen gedankliche, theoretische Überlegungen zu Emotionen dar. Sie beinhalten jeweils eine bestimmte Blickrichtung auf emotionale Sachverhalte im Sinne einer ausschnitthaften Betrachtung von Wirklichkeit.

Ältere Theorien unterscheiden primäre Emotionen (z. B. Furcht, Ärger, Freude, Traurigkeit, Vertrauen, Ekel, Erwartung, Überraschung) und sekundäre Emotionen, die als Mischung von primären Emotionen angesehen werden (aus Freude und Vertrauen entsteht z. B. die Emotion Liebe) (vgl. Ulich 1995, S. 20ff.). Auch wird eine enge Verbindung von Emotion und Kognition (sowie von Motivation und Verhalten) angenommen (vgl. ebd., S. 112ff.)

Denkmodelle zu Emotionstheorien

Die Versuche, die Vielfalt unterschiedlicher theoretischer Konzepte zu Emotionen umfassend zu systematisieren, sind umfangreich und schwierig. Es können grundlegende Funktions- und Prozessmodelle unterschieden werden, nach denen man Erklärungsversuche zu Emotionen einordnen kann. Die wichtigsten heute diskutierten Denkmodelle lassen sich «im Hinblick auf vergleichbare zugrunde liegende Untersuchungsinteressen und Menschenbilder in eine Ordnung [...] bringen» (ebd., S. 121). Auf einer übergeordneten Ebene lassen sich biologisch-physiologische, kognitiv-handlungstheoretisch orientierte und entwicklungsorientierte Denkmodelle unterscheiden (ebd., S. 123ff.). Es ist wichtig, die

Zuordnung der Emotionskonzepte zu einem bestimmten Denkmodell bzw. zu einer Metatheorie zu kennen, da je nach metatheoretischem Hintergrund bestimmte Auslegungen fokussiert werden und andere unbeachtet bleiben. Bestimmte Fragen zu Emotionen können damit beantwortet werden und andere nicht.

Bedeutung von (ausgewählten) Emotionskonzepten für das selbstgesteuerte Lernen

Konzepte des selbstgesteuerten Lernens sind in den aktuellen pädagogischen Diskursen von grosser Bedeutung. Sie sind durch einen hohen Anteil an Selbststeuerung bzw. Selbstbestimmung des Lerners geprägt (Friedrich/Mandl 1997, S. 239) und basieren auf der Annahme, dass der «Lerner die Determinanten des Lernprozesses wie Lernziel, -zeit, -ort, -inhalt, -methoden und -partner selbst bestimmt» (Deitering 1995, S. 21).

Auch Emotionen sind im Kontext selbst gesteuerten Lernens von grosser Wichtigkeit (Goetz/Frenzel/Pekrun 2010, S. 82ff.). Um deren Bedeutung genauer aufzuzeigen, wird im Folgenden eine Systematik zur Ordnung von Emotionskonzepten aus der Entwicklungspsychologie herangezogen. Darin sind unterschiedliche Sichtweisen auf Emotionen integriert und in grundlegenden Annahmen aufeinander aufgebaut. Die Systematik unterscheidet ein strukturalistisches, ein funktionalistisches und ein kontextualistisches Paradigma (Holodynski/Friedlmeier 1999).

Strukturalistische Emotionskonzepte

Emotionskonzepte der strukturalistischen Denkrichtung sind eng mit einer naturwissenschaftlich ausgerichteten Emotionspsychologie verknüpft. Darin werden universelle Basisemotionen angenommen, die jedem Menschen angeboren sind und anhand eindeutiger Zeichen identifiziert werden können. Einzelne Emotionen wie z. B. Freude, Ärger oder Stolz können anhand ihrer objektiven und stabilen Struktur beschrieben werden. Emotionen bestehen in dieser Sichtweise aus mindestens drei Komponenten, die das Gefühl, die körperlichen Veränderungen und den Ausdruck umfassen.

Die strukturalistischen Emotionskonzepte können auch Aussagen zu Emotionen in (selbstgesteuerten) Lernprozessen machen. Pekrun/Hofmann (1999) zeigen, dass im Verlauf von Lern- und Prüfungssituationen eine Vielzahl von Lern- und Leistungsempfindungen entstehen können. Sie lassen sich in affektive, kognitive, expressive, physiologische und motivationale Komponenten unterteilen. Für (selbstgesteuerte) Lernsituationen sind beispielsweise die Emotionen Freude, Ärger, Angst, Langeweile, Scham und Hoffnungslosigkeit bekannt. Sie können z. B. in positive (z. B. Lernfreude) und negative Emotionen (z. B. Langeweile) unterteilt werden sowie in aufgabenbezogene (z. B. Hoffnung, Ergebnisfreude) und soziale Emotionen (z. B. Dankbarkeit).

Funktionalistische Emotionskonzepte

Die funktionalistische Denkrichtung stellt heute die dominierende Sichtweise in der Emotionspsychologie dar (Ulrich 1995, S. 125ff.). Emotionen haben die Funktion zur Aufrechterhaltung und Anpassung des Organismus an die Umwelt. Sie dienen dazu, die Befriedigung der individuellen Motive und Anliegen sicherzustellen und zu überwachen. Die Emotion wird als ein Prozess gesehen, der aus drei Komponenten, nämlich der vorauslaufenden kognitiven Bewertung, der eigentlichen emotionalen Reaktion und der nachfolgenden Bewältigungshandlung, besteht (Holodynski/Friedlmeier 1999, S. 8ff.). Eine grosse Anzahl an Emotionskonzepten kann dem funktionalistischen Paradigma zugeordnet werden. Allen funktionalistischen Emotionskonzepten ist gemeinsam, dass die kognitive Bewertung zum Beginn des Emotionsprozesses im Vordergrund steht (Siecke 2007, S. 162).

Auch bei der Erforschung des (selbstgesteuerten) Lernens finden kognitiv orientierte Emotionskonzepte Verwendung. Kognitive Einschätzungen stehen in Verbindung mit Emotionen und motivationalen Prozessen sowie mit der Verwendung von Lernstrategien (Jerusalem/Pekrun 1999, Gläser-Zikuda 2001, Sembill 1992). Auch die Lern- und Leistungsempfindungen finden in dieser Sichtweise zunehmend Beachtung (vgl. Hofmann/Pekrun 1999). Dabei zeigt sich, dass positive Emotionen überwiegend mit günstigen Wirkungen auf den Lernprozess und das Lernergebnis verbunden sind, wobei deren Wirkung indirekt über intrinsische und extrinsische Lernmotivation sowie über kognitive und metakognitive Strategien erfolgt (Straka 2010, S. 60). Andere kognitive Emotionskonzepte wie z.B. die emotionale Kompetenz (Saarni 1999) und die emotionale Intelligenz (Salovey/Meyer 1990) betonen stärker den Aspekt der individuellen Emotionsregulation. Emotionen umfassen hier die Fähigkeit, sich seiner eigenen Gefühle bewusst zu sein und diese sprachlich und mimisch angemessen auszudrücken und eigenständig zu regulieren sowie die Emotionen anderer zu erkennen und zu verstehen. Die positive Wirkung emotional kompetenten Erlebens und Verhaltens ist auch für das selbstgesteuerte Lernen von Bedeu-

tung (vgl. Goetz/Frenzel/Pekrun 2006). In einer Studie mit Jugendlichen, die aufgrund ihrer Bindungserfahrungen unterschiedliche Fähigkeiten der Emotionsregulation entwickelt hatten, zeigte sich, dass die Jugendlichen mit hohen Fähigkeiten in der Emotionsregulation in Anforderungssituationen des selbstgesteuerten Lernens emotional angemessener reagieren konnten (z. B. durch «Hilfe holen») und damit letztlich erfolgreicher waren als die Jugendlichen mit geringeren Fähigkeiten der Emotionsregulation (Zimmermann 1999).

Kontextualistische Emotionskonzepte

Bei den kontextualistischen Emotionskonzepten wird der kulturelle Kontext bedeutsam. In dieser Sichtweise sind Emotionen keine ausschliesslich personenspezifischen Erfahrungen, sondern haben einen kulturellen Ursprung, aus dem das Individuum sie durch Sozialisation zu etwas Persönlichem und Intrapsychischem transformieren muss. Die Emotionen und ihre Regulationsformen werden in zwischenmenschlichen Interaktionen gemeinsam konstruiert. Die Emotionskonzepte werden dem sozialen Konstruktivismus zugeordnet (vgl. Weber 2000, Holodyski 2006, S. 33) und z.B. als soziale Konstruktion (vgl. Josephs 1999) oder als Gefühlsregeln (vgl. Hochschild 1990) beschrieben. Das Emotionskonzept der Gefühlsregeln von Hochschild (1990) beschreibt beispielsweise, dass nicht nur der Gefühlsausdruck, sondern auch das Gefühl selbst Regeln unterworfen ist, die wiederum in gesellschaftliche Erwartungen und Normen eingebettet sind. Die Anpassung an bestehende Gefühlsregeln wird als «Gefühlsarbeit» bezeichnet und findet sich in zahlreichen privaten und beruflichen Situationen als Anforderung wieder (vgl. Hochschild 1990, Gieseke 2007, S. 135ff.).

Auch für Prozesse des selbstgesteuerten Lernens kann das Vorhandensein von Gefühlsregeln angenommen werden. Das selbstgesteuerte Lernen findet in einer spezifischen Lernkultur statt, die durch Normen, Werthaltungen, Einstellungen und Verhaltensweisen einer Gruppe von Menschen geprägt ist. Darin sind Gefühlsregeln eingebunden, die als implizite und explizite Aussagen, alltagspsychologische Weisheiten, moralische Imperative oder Anforderungen auf den Lerner einwirken und auf diese Weise sein emotionales Erleben und Verhalten beeinflussen. Gefühlsregeln können als Hinweise in Lernmaterialien und Aufgabenstellungen vorliegen, durch die Lernkultur einer Schule oder eines Betriebs vermittelt werden oder als allgemeine gesellschaftliche Einstellungen auf Lernprozesse Einfluss nehmen.

Herausforderungen für Lehrkräfte

Die kurze Skizzierung von Emotionen im selbstgesteuerten Lernen durch die «Brille» unterschiedlicher Emotionskonzepte zeigt, dass Emotionen den Lernprozess des selbstgesteuerten Lernens sehr unterschiedlich beeinflussen können. Je nach «Blickrichtung» rücken damit auch unterschiedliche Aspekte einer pädagogischen Unterstützung in den Fokus.

Zunächst kann festgestellt werden, dass das Auftreten von positiven Lernemotionen zu fördern ist, da sich diese als günstig für Lernprozesse erwiesen haben. Eine pädagogische Unterstützung können Lehrende bereits durch die Art der Aufgabenstellung und die Angemessenheit ihrer Schwierigkeitsgrade vornehmen mit dem Ziel, dass Lernprozesse mit Erfolg absolviert und auf diese Weise mit positiven Emotionen verbunden werden (vgl. Siecke 2007, S. 40ff.).

Auch die Fähigkeit zur Emotionsregulation ist für Prozesse des selbstgesteuerten Lernens von Bedeutung. Lehrende können diese Fähigkeit fördern, indem sie Lerner bei dem Erkennen der eigenen lern- und leistungsbezogenen Emotionen (z. B. Ärger über schwierige Aufgabe), der Reflexion über diese Emotionen (z. B. über deren positive oder negative Konsequenzen für Lernen und Leistung) und dem Wissen und der Fähigkeit zur zielorientierten Modifikation dieser Emotionen (Regulation) unterstützen. Dies kann z.B. durch Übungen zur Erweiterung des emotionsbezogenen Vokabulars oder durch das Einnehmen einer Metaperspektive zur Einleitung der Emotionsregulation erfolgen (Goetz/Frenzel/Pekrun 2006, S. 243ff.).

Auch die Gefühlsregeln eines Lerners sind pädagogisch zugänglich und können in Bezug auf ihre Angemessenheit überprüft werden. Für Lehrpersonen bedeutet dies, dass sie Lerner bei der Bewusstmachung ihrer Gefühlsregeln unterstützen. Dies geschieht, indem emotionale Einstellungen und Verhaltensweisen in Bezug auf (selbstgesteuerte) Lernprozesse erkannt und in Bezug auf ihre Angemessenheit hinterfragt und reflektiert werden. Ungünstige Gefühlsregeln können auf diese Weise identifiziert und ggf. modifiziert werden.

Die Vielfalt vorhandener Emotionskonzepte wird im Kontext des selbstgesteuerten Lernens erst ansatzweise berücksichtigt. Es bleibt zu hoffen, dass diese in Zukunft eine stärkere Beachtung finden und auch bei der Förderung des selbstgesteuerten Lernens verstärkt zum Einsatz kommen.



Literatur

- Arnold, R./Holzapfel, G. (Hrsg.) (2008):** Emotionen und Lernen. Die vergessenen Gefühle in der (Erwachsenen-)Pädagogik. Baltmannsweiler.
- Deitering, F. G. (1995):** Selbstgesteuertes Lernen. Göttingen.
- Friedrich, H. F./Mandl, H. (1997):** Analyse und Förderung selbstgesteuerten Lernens. In: Weinert, F. E./Mandl, H. (Hrsg.): Psychologie der Erwachsenenbildung. Göttingen.
- Gieseke, W. (2007):** Lebenslanges Lernen und Emotionen: Wirkungen von Emotionen auf Bildungsprozesse aus beziehungstheoretischer Perspektive. Bielefeld.
- Gläser-Zikuda, M. (2001):** Emotionen und Lernstrategien in der Schule. Eine empirische Studie mit qualitativer Inhaltsanalyse. Weinheim.
- Goetz, T./Frenzel, A. C./Pekrun, R. (2006):** Emotionale Intelligenz im Lern- und Leistungskontext. In: Schulze, R./Freund, A./Roberts, R. D. (Hrsg.): Emotionale Intelligenz. Ein internationales Handbuch. Göttingen u. a., S. 237–256.
- Goetz, T./Frenzel, A. C./Pekrun, R. (2010):** Psychologische Bildungsforschung. In: Tippelt, R./Schmidt, B. (2008): Handbuch Bildungsforschung. 3., durchgesehene Auflage. Opladen, S. 71–91.
- Goleman, D. (1996):** Emotionale Intelligenz. München.
- Hochschild, A. R. (1990):** Das gekaufte Herz. Zur Kommerzialisierung der Gefühle. Frankfurt a.M./New York.
- Hofmann, H./Pekrun, R. (1999):** Lern- und leistungsthematische Emotionen. In: Friedlmeier, W./Holodynski, M. (Hrsg.): Emotionale Entwicklung. Funktion, Regulation und soziokultureller Kontext von Emotionen. Heidelberg/Berlin, S. 114–132.
- Holodynski, M. (2006):** Emotionen – Entwicklung und Regulation. Heidelberg.
- Holodynski, M./Friedlmeier, W. (1999):** Emotionale Entwicklung und Perspektiven ihrer Erforschung. In: Friedlmeier, W./Holodynski, M. (Hrsg.): Emotionale Entwicklung. Funktion, Regulation und soziokultureller Kontext von Emotionen. Heidelberg/Berlin, S. 1–26.
- Jerusalem, M./Pekrun, R. (1999) (Hrsg.):** Emotion, Motivation und Leistung. Göttingen.

- Josephs, I. E. (1999):** Emotionale Entwicklung im Spannungsfeld zwischen persönlicher und kollektiver Kultur. In: Friedlmeier, W./Holodyski, M. (Hrsg.): Emotionale Entwicklung. Funktion, Regulation und soziokultureller Kontext von Emotionen. Heidelberg/Berlin, S. 259–274.
- Pekrun, R./Hofmann, H. (1999) Lern- und Leistungsemotionen:** Erste Befunde eines Forschungsprogramms. In: Jerusalem, M./Pekrun, R. (Hrsg.): Emotion, Motivation und Leistung. Göttingen, S. 247–267.
- Saarni, C. (1999):** The development of emotional competence. New York/London.
- Salovey, P./Mayer, J. D. (1990):** Emotional Intelligence. In: Imagination, Cognition and Personality 9 (3), S. 185–211.
- Sembill, D. (1992):** Problemlösefähigkeit, Handlungskompetenz und Emotionale Befindlichkeit. Zielgrößen forschenden Lernens. Göttingen.
- Siecke, B. (2007):** Lernen und Emotionen. Zur didaktischen Relevanz von Emotionskonzepten im Kontext beruflicher Bildung. Bielefeld.
- Straka, G. A. (2010):** Lernen als Zusammenspiel von Handeln, Information, Motivation und Emotion. In: Nickolaus, R./Pätzold, G./Reinisch, H./Tramm, T. (Hrsg.): Handbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Bad Heilbrunn, S. 53–64.
- Ulich, D. (1995):** Das Gefühl. Einführung in die Emotionspsychologie. 3., neu ausgest. Aufl., Weinheim.
- Weber, H. (2000):** Sozial-konstruktivistische Emotionstheorien. In: Otto, J. H./Euler, H. A./Mandl, H. (Hrsg.): Emotionspsychologie. Ein Handbuch. Weinheim, S. 139–150.
- Zimmermann, P. (1999):** Emotionsregulation im Jugendalter. In: Friedlmeier, W./Holodyski, M. (Hrsg.): Emotionale Entwicklung. Funktion, Regulation und soziokultureller Kontext von Emotionen. Heidelberg/Berlin, S. 219–240.

LERNMOTIVATION EMOTIONALES DESIGN, DOID-MODELL

Emotionales Design beim E-Learning.

Prof. Dr. Helmut M. Niegemann, Dr. Steffi Heidig, Universität Erfurt

Emotionen wurden in Bezug auf die Gestaltung von Lernsituationen und insbesondere auch auf das mediengestützte Lernen bisher vergleichsweise wenig diskutiert. Forschung zum multimedialen Lernen, die darauf abzielt, empirisch gestützte Empfehlungen für die Gestaltung von (E-Learning-)Lernmaterialien zu entwickeln, beschäftigte sich bisher hauptsächlich mit kognitiven Faktoren, wie zum Beispiel der Verringerung der kognitiven Belastung. Die Motivation der Lernenden spielte dabei eine geringere Rolle. Die Anregung der Motivation wird jedoch weitgehend als notwendige Voraussetzung für erfolgreiche Lernprozesse akzeptiert und hat somit Eingang in Instruktionsdesignmodelle gefunden. Sie können genutzt werden, um die Erstellung von Lernmaterialien systematisch anzuleiten. Welche Rolle spielen aber Emotionen im Lernprozess, und wie können diese gefördert werden?

Die Rolle der Emotionen im Lernprozess

Während sich der Begriff «Emotion» in der Alltagssprache hauptsächlich auf das erlebte Gefühl bezieht, umfasst das wissenschaftliche Konstrukt «Emotion» verschiedene psychische Prozesse. Neben dem subjektiv erlebten Gefühlszustand (der Erlebens- oder auch affektiven Komponente) begleiten eine Emotion auch motivationale Prozesse, handlungs- und zielbezogene Gedanken sowie physiologische Aktivierungen und expressive Ausdrücke in Gestik und Mimik. Diese emotionsbedingte Aktivierung kann dazu beitragen, dass die Aufmerksamkeit fokussiert wird und bestimmte Gedächtnisprozesse erleichtert werden. Im Lernkontext erlebte Emotionen können sich somit auf die Qualität der Lernergebnisse auswirken.

Die Erforschung der Rolle von Emotionen im Lernprozess beschränkte sich zunächst hauptsächlich auf Prüfungsangst. Empirische Studien der Münchener Forschergruppe um Reinhard Pekrun belegen jedoch, dass in Lernsituationen eine Vielzahl verschiedener positiver und negativer Emotionen auftritt, wie etwa Freude, Hoffnung, Stolz, Erleichterung, Ärger, Langeweile und Scham. Neben der Valenz der Emotion (positiv vs. negativ) ist dabei deren Potenzial zur Aktivierung zu berücksichtigen. So zählen Freude, Hoffnung und Stolz zu den positiv aktivierenden Emotionen, Erleichterung zu den positiv deaktivierenden, Langeweile zu den negativ deaktivierenden sowie Angst und Ärger zu den negativ aktivierenden Emotionen. Diese Unterscheidung ist notwendig, um den Einfluss der Emotionen im Lernprozess näher zu beleuchten.

Positiv aktivierende Emotionen wie Freude und Hoffnung können eine bestehende Lernmotivation stärken, indem sie positive Selbsteinschätzungen begünstigen. Sie können weiterhin die Aufmerksamkeit fokussieren und flexibles Denken fördern. Negativ aktivierende Emotionen dagegen können die Lernmotivation beeinträchtigen, indem sie die Furcht vor einem Misserfolg erhöhen. Ein gewisses Mass an Angst kann jedoch auch anregend wirken und dazu führen, dass der Lernende sich mehr anstrengt. Sowohl positive als auch negative deaktivierende Emotionen werden das Lernen eher behindern, da sie die Aufmerksamkeit von der Aufgabe abziehen und zu einem oberflächlichen Verarbeitungsstil führen können. Der Zusammenhang zwischen Emotionen und Lernen ist demnach komplexer Natur. Eine «emotionsgerechte Gestaltung» kann also nicht einfach auf «so viel Emotion wie möglich» oder ein «so wenig Emotion wie möglich» abzielen. Stattdessen sollten positiv aktivierende Emotionen angeregt, negative aktivierende und deaktivierende Emotionen eher abgeschwächt werden. Wie kann das aber erreicht werden?

Emotionale Gestaltung

Bei der Gestaltung mediengestützter Lernangebote stellen sich stets Fragen wie: Wer soll mit dieser Lerneinheit was lernen? Wie soll das Wissen vermittelt werden? Sollen Übungen, Lerntests, Animation oder Simulationen angeboten werden? Zu jeder dieser Fragen müssen Entscheidungen getroffen werden, die zum Teil aufeinander aufbauen und miteinander in Wechselbeziehung stehen. Um diese Entscheidungen zu strukturieren und begründete Empfehlungen für die jeweiligen Komponenten des Konzeptionsprozesses zu geben, kann das von uns an der Universität Erfurt entwickelte Instruktionsdesignmodell DOID (Decision Oriented Instructional Design Model) herangezogen werden.

Rahmenmodell zur didaktischen Konzeption multimedialen Lernens (DOID)

Das DOID-Modell (Abb.) dient als Rahmenmodell für die Gestaltung und Konzeption multimedialer Lerneinheiten. Es bildet den Konzeptionsprozess ab und systematisiert die einzelnen Entscheidungsfelder. Der Konzeptionsprozess beginnt dabei mit der Festlegung der Ziele und den notwendigen Analysen zur Feststellung der Zielgruppenmerkmale und des Lernbedarfs (Lernziele). Darauf folgen voneinander abhängige Entscheidungsfelder zum Format (Instruktions- vs. Problemorientierung), der Strukturierung des Lerninhaltes, dem Interaktionsdesign, welches zum Beispiel Möglichkeiten zum Fragenstellen, Hilfeangebote, Feedback und Übungsaufgaben umfasst, sowie zum Layout und der Darbietung von Bildern, Animationen und Audio (Multimedia-Design). Das Motivations- und Emotionsdesign bildet im DOID-Modell ein zentrales Entscheidungsfeld, das in Wechselbeziehung zu den anderen Entscheidungsfeldern steht. Darüber hinaus sollte der Konzeptionsprozess durch Usability-Tests, Evaluationen und Projektmanagement-Massnahmen begleitet werden.

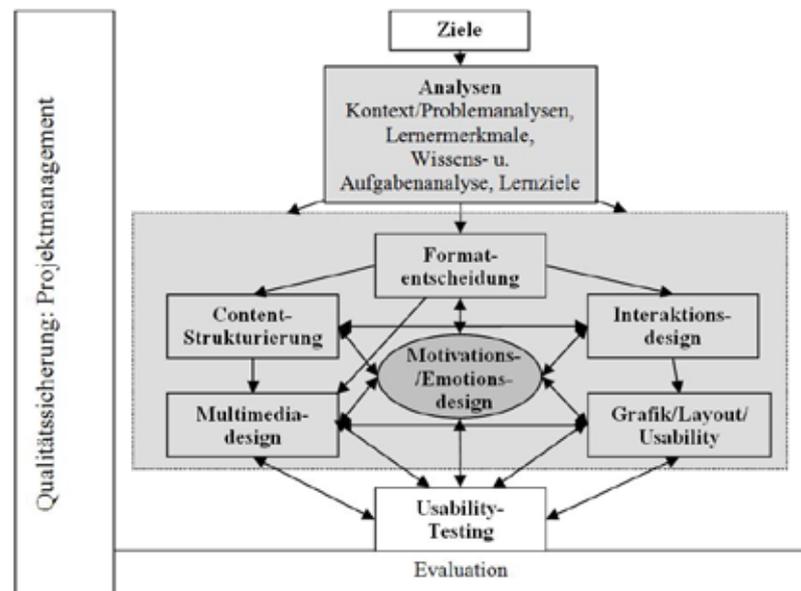


Abb. DOID-Modell

Das DOID-Modell dient hier als Rahmenmodell für die Darstellung von systematischen Empfehlungen zur Förderung von positiv aktivierenden Emotionen sowie zur Vermeidung negativer Emotionen. Es reicht dabei nicht aus, einfach nachträglich ein paar «emotionsförderliche Details» hinzuzufügen. Stattdessen sollte bei jedem grau hinterlegten Entscheidungsfeld überlegt werden, welche Gestaltung sich positiv auf das emotionale Erleben auswirken könnte.

Empfehlungen zum Emotionalen Instruktionsdesign: EMO-ID

Die folgenden Empfehlungen beziehen sich nicht ausschliesslich auf die Förderung emotionalen Erlebens, sondern auch auf die Unterstützung der Motivation. Motivation und Emotion werden hier gemeinsam betrachtet, da sie sich gegenseitig bedingen. Positiv aktivierende Emotionen können die aktuelle Motivation steigern, und umgekehrt kann eine hohe aktuelle Motivation positive Emotionen erzeugen. Wahrscheinlich kennt jeder die Situation, dass man einen Text lesen muss und eigentlich keine Lust dazu hat (niedrige Motivation). Während des Lesens findet man das Thema jedoch zunehmend interessant und freut sich, dass man etwas Neues dazulernt (höhere Motivation, positive Emotion). Wir greifen bei diesen Empfehlungen auf Strategien aus verschiedenen Modellen zurück (ARCS-, FEASP-, ECOLE-Modell²), die sich explizit mit der Förderung des emotionalen und motivationalen Erlebens in Lernprozessen beschäftigen, und systematisieren diese anhand der Entscheidungsfelder aus dem DOID-Modell.

Analysen

Die Leitfrage zu Beginn des Konzeptionsprozesses einer Lerneinheit ist: Wer soll was lernen und wozu? In einer Kontext- und Zielgruppenanalyse können Informationen über die Lernenden, deren Eigenschaften und Erwartungen sowie die zu erwerbenden Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten gewonnen werden. Diese Informationen können genutzt werden, um die Nützlichkeit des Lehrstoffes zu vermitteln und die Aufgaben und Beispiele an die Erfahrungswelt der Lernenden anzupassen. Beide Massnahmen dienen dazu, das Interesse der Lernenden zu wecken und Anknüpfungspunkte für das Vorwissen der Lernenden aufzuzeigen, was Stolz und Freude begünstigen kann. Insbesondere bei heterogenen Zielgruppen sollten verschiedene Einstiegsmöglichkeiten in das Programm sowie Wahlmöglichkeiten bezüglich des Schwierigkeitsniveaus und der Lernziele angeboten werden. So können Langeweile, aber auch Angst oder Hoffnungslosigkeit aufgrund zu hoher Anforderungen vermieden werden.

Formatentscheidung

Auf welche Art und Weise soll der Lehrstoff vermittelt werden? Analog zum Sendeformat beim Fernsehen (z. B. Krimi, Serie, Spielshow) können auch bei mediengestützten Lernangeboten verschiedene Formate gewählt werden. Es kann dabei grob zwischen direkter Instruktion mit dem Fokus auf Informationsvermittlung und stärker lernerzentrierten Formaten, wie dem problembasierten Lernen, unterschieden werden. Letztere geben dem Lernenden Fragen und zum Teil komplexe Problemstellungen vor, die dann exploriert werden sollen. Dies kann zur Anregung von Interesse und Freude beitragen, bei zu wenig Anleitung jedoch auch Angst und Frustration auslösen, wenn der Lernende nicht über ausreichend Vorwissen verfügt, um zwischen Wichtigem und weniger Wichtigem zu unterscheiden. Bei direkter Instruktion sollten dagegen das Vorwissen und die Erfahrungswelt der Lernenden berücksichtigt werden, damit weder Langeweile noch Überforderung auftreten.

Content-Strukturierung

In welcher Reihenfolge soll der Lehrstoff präsentiert werden, und wie umfangreich sollen die einzelnen Informationseinheiten sein? Eine Strukturierung des Lernstoffs vom Einfachen zum Komplexen bietet sich an, um Hoffnung zu wecken und vor allem Angst

2 Das ARCS-Modell beinhaltet empirisch gut belegte Strategien zur Unterstützung und Förderung der Motivation beim Lernen. Es ist nach den Anfangsbuchstaben seiner Hauptkategorien benannt: Aufmerksamkeit (attention), Relevanz (relevance), Erfolgszuversicht (confidence) und Zufriedenheit (satisfaction) (s. Keller 1983). Das FEASP-Modell (s. Astleitner 2000) und das ECOLE-Modell (s. Gläser-Zikuda et al. 2005) handeln Strategien zur Förderung des emotionalen Erlebens ab. Die Bezeichnung FEASP ergibt sich aus den berücksichtigten Emotionen: Angst (fear), Neid (envy), Ärger (anger), Sympathie (sympathy) und Vergnügen (pleasure). ECOLE bedeutet «emotional and cognitive aspects of learning».

oder gar Hoffnungslosigkeit aufgrund zu vieler unbekannter und damit unverständlicher Informationen vorzubeugen. Zu Beginn der Lerneinheit sollte ein Überblick über Inhalt und Struktur gegeben werden. Dieser sollte, auch wenn es zunächst trivial klingt, mit den vorgegebenen Lernzielen und dem Inhalt übereinstimmen, um Ärger zu vermeiden. Fortschrittsanzeigen begünstigen die Motivation der Lernenden, sofern der bisher geleistete Aufwand in Relation zum Fortschritt und dem noch zu bearbeitenden Teil steht. Dies verdeutlicht auch, dass die einzelnen Instruktionseinheiten relativ kurz gehalten werden sollten, um Erfolgserlebnisse zu ermöglichen sowie Langeweile und Hoffnungslosigkeit entgegenzuwirken. Bezüglich der Reihenfolge der Lerninhalte sollte darauf geachtet werden, dass auf zuvor Erlerntes zurückgegriffen und neu erworbenes Wissen angewendet werden kann.

Multimedia-Design

Wie soll der Lernstoff dargeboten werden? Sollen Bilder, Animationen, Audiosequenzen und Videos eingebunden werden? Beim Multimedia-Design liegt es zunächst nahe, Bilder, Animationen und Videos anzubieten, um Interesse zu wecken und durch Abwechslung Langeweile entgegenzuwirken. Tatsächlich empfiehlt es sich, neue, überraschende Elemente einzusetzen, um Neugier und aktuelles Interesse anzuregen. Bilder, Animationen und Simulationen können den Lehrstoff veranschaulichen und insbesondere bei geringem Vorwissen der Lernenden und niedrigem räumlichem Vorstellungsvermögen das Verständnis erleichtern. Sie können auch als «Belohnung» nach erfolgreicher Bearbeitung von Teilabschnitten eingesetzt werden. Andererseits können diese zusätzlichen Elemente aber auch ablenken und den Lernenden überfordern, wenn zu schnell zu viele Informationen präsentiert werden. Insbesondere bei Videos und Animationen sollte den Lernenden deshalb die Möglichkeit gegeben werden, das Tempo selbst zu steuern, anzuhalten, zurückzugehen und ggf. die Geschwindigkeit anzupassen. Dadurch können Ärger und Hoffnungslosigkeit vermieden und Freude angeregt werden. Insgesamt gilt beim Multimedia-Design wohl «weniger ist mehr». Die eingesetzten audiovisuellen Elemente sollten dann eingesetzt werden, wenn sie zum Verständnis des Lerninhaltes beitragen. Auf jeder Seite eingesetzt, kann der Neuigkeitseffekt jedoch schnell in Überforderung umschlagen und Angst auslösen, wenn der Lernende viele gleichzeitig präsentierte Informationen nicht mehr erfassen kann. Rein dekorative Grafiken und Animationen lenken eher vom eigentlichen Lerninhalt ab.

Interaktionsdesign

Welche interaktiven Elemente sollen angeboten werden? Sollen Hilfen, Übungsaufgaben und Tests bereitgestellt und wie soll das Feedback gestaltet werden? Im Kontext multimedialen Lernens wird häufig von mehr oder weniger interaktiven Lernangeboten gesprochen. Tatsächlich kann ein Lernangebot selbst jedoch nicht interaktiv sein. Interaktivität ist vielmehr ein Prozess, der sich aus dem Lernangebot, den darauf folgenden Reaktionen des Lernenden und der erneuten Aktion des Lernangebotes ergibt. Sie erfordert also aufeinander bezogene Aktivitäten auf beiden Seiten – des Lernangebotes und des Lerners. Die Instruktionspsychologen Domagk, Schwartz und Plass beschreiben den Interaktionsprozess in einem Modell (INTE-RACT³), das auch explizit auf die Rolle der Emotionen und der Motivation der Lernenden eingeht.

Auf der Ebene konkreter Gestaltung lässt sich eine ganze Reihe von Empfehlungen zum Interaktionsdesign geben. Zunächst einmal sollte der Lernende sein Lerntempo selbst bestimmen können und kein automatischer Wechsel der Bildschirmseiten erfolgen, um Ärger und Angst zu vermeiden. Die Möglichkeit, zwischen unterschiedlichen Lernwegen zu wählen, kann Interesse und Freude an der Bearbeitung anregen. Bei der Gestaltung von Übungsaufgaben sollte darauf geachtet werden, dass die Leistungsanforderungen und Bewertungsmaßstäbe transparent und nachvollziehbar sind. Der Inhalt von Tests und Übungsaufgaben sollte mit den Lernzielen übereinstimmen und die Anwendung neu erworbenen Wissens umfassen, um Ärger zu vermeiden sowie Freude und Stolz zu fördern. Dabei ist jedoch darauf zu achten, dass ein angemessener Schwierigkeitsgrad gewählt wird, um Angst oder gar Hoffnungslosigkeit vorzubeugen. Fortschrittsanzeigen können

3 Das INTERACT-Modell beschreibt Interaktivität als Prozess, der die Interaktionsmöglichkeiten des Lernsystems, die Merkmale der Lernenden, deren physische und kognitive Aktivitäten sowie die Lernergebnisse enthält. Die Emotionen und die Motivation der Lernenden werden explizit als eine Komponente des Prozesses behandelt und deren Beziehungen zu den anderen Komponenten aufgezeigt (s. Domagk, Schwartz & Plass 2010).

die Motivation fördern, sofern die Aufgaben nicht zu umfangreich sind. Eine Variation des Antwortformates sowie Frage-Antwort-Rückmeldungssequenzen schaffen Abwechslung und wirken so Langeweile entgegen. Wettbewerbe mit anderen Lernenden sollten nur als Option angeboten werden, da schwächere Lernende dadurch entmutigt werden könnten. Nach jeder Aufgabe oder sinnvollen Einheit sollte ein elaboriertes Feedback gegeben werden, in dem erläutert wird, warum die Antwort richtig oder falsch ist. Übertriebenes Lob, aber auch Angriffe auf den Selbstwert der Lernenden sollten dabei vermieden werden. Die erbrachten Leistungen in Tests sollten stets auf die Anstrengung des Lernenden, nicht aber auf überdauernde Personenmerkmale (Talent, Intelligenz etc.) zurückgeführt werden, da der Lernende diese nicht ändern kann und so hoffnungslos oder ärgerlich reagieren könnte. Zudem ist eine individuelle Bezugsnorm, bei der die Leistungen des Lernenden mit seinen früheren Leistungen verglichen werden, einem Vergleich mit anderen Lernenden oder mit einem der maximal erreichbaren Punktzahl (56% gelöst) vorzuziehen.

Grafik/Layout/Usability

Wie sollen Layout und Benutzerführung gestaltet werden? Bei der Benutzerführung ist vor allem auf eine intuitive Bedienbarkeit, Benutzerfreundlichkeit und eine gewisse Fehler-toleranz zu achten, um Ärger zu vermeiden. Ein ansprechendes Layout, zum Beispiel in warmen Farben, kann positive Emotionen auslösen und so den Lernprozess fördern.

Fazit

Die Rolle von Emotionen wurde im Kontext multimedialen Lernens bisher kaum diskutiert. Die Ergebnisse empirischer Studien zeigen jedoch, dass in Lernsituationen eine Vielzahl verschiedener Emotionen auftreten und dass diese die Qualität der Lernergebnisse beeinflussen können. Mediengestütztes Lernen im Besonderen erfordert, dass die Lernenden ihren Lernprozess selbst organisieren und steuern. Hier kommt den Emotionen und auch der Motivation der Lernenden eine grosse Bedeutung zu. Aufgrund der engen Kopplung emotionaler und motivationaler Prozesse haben wir in diesem Artikel gemeinsame Empfehlungen zur Förderung des emotionalen und motivationalen Erlebens gegeben. Sie orientieren sich am Konzeptionsprozess mediengestützten Lernens, systematisiert durch das DOID-Modell. Die aufgeführten Empfehlungen sind dabei als «Daumenregeln» zu verstehen. Sie sollen eine Orientierung bieten, nicht jedoch als «Rezepte» verstanden werden.

Literatur

- Astleitner, H. (2000).** Designing emotionally sound instruction: The FEASP-approach. *Instructional Science*, 28 (169–198).
- Domagk, S. & Niegemann, H. M. (2009).** Emotion, Narration und Lernen mit interaktiven Lernangeboten. In Giessen, H. (Hrsg.). *Emotionale Intelligenz in der Schule. Unterrichten mit Geschichten* (S. 39–62). Weinheim: Beltz.
- Domagk, S., Schwartz, R. N., & Plass, J. L. (2010).** Interactivity in multimedia learning: An integrated model. *Computers in Human Behavior*, 26, 1024–1033.
- Keller, J. M. (1983).** Motivational design of instruction. In C. M. Reigeluth (Ed.): *Instruc-tional design theories and models: An overview of their current studies* (pp. 383–434). Hills-dale, NJ: Erlbaum.
- Niegemann, H. M., Domagk, S., Hessel, S., Hein, A., Zobel, A., und Hupfer, M. (2008).** *Kompendium Multimediales Lernen*. Berlin, Heidelberg: Springer.
- Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W., & Perry, R. P. (2002).** Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement: A program of qualitative and quantitative research. *Edu-cational Psychologist*, 37 (2), 91–105.

PARTIZIPATION, LERNGEMEINSCHAFT, E-LEARNING

Emotionen durch partizipatives E-Learning erzeugen.

Prof. Willi Bernhard, Prof. Marco Bettoni, lic. phil. Cindy Eggs, M.A. Gabriele Schiller,
Fernfachhochschule Schweiz (FFHS)

Einleitung

In diesem Beitrag lesen Sie, wie Emotionen beim Lernen an der Fernfachhochschule Schweiz (FFHS) im Rahmen des Distance Learning, im Speziellen in kooperativen, virtuellen Lernprozessen, berücksichtigt und einbezogen werden. Unsere Erfahrungen zeigen: Wo das Lernen partizipativ gestaltet wird, kommen auch Emotionen besser ins Spiel und ist der «Learning-Output» höher.

Emotionen sind im Allgemeinen schwierig zu studieren, weil sie nicht direkt gemessen werden können und man deshalb vorwiegend auf verbale Beschreibungen angewiesen ist. Die Konzepte im handlungsorientierten Lernen, im Selbststudium, im Online-Lernen und in der Betreuung der Studierenden basieren zwar auf Modellen, welche emotionale Komponenten enthalten, wie dies beispielsweise in Etienne Wengers «Social Theory of Learning» oder im didaktischen Tetraeder (Abb.) des Institutes für Fernstudien und E-Learning-Forschung der Fernfachhochschule Schweiz (IFeL) der Fall ist. Eine explizite Beschreibung, wie es bei Lernzielen und Lerninhalten Standard ist, wird man bei emotionalen Komponenten im gleichen Stil jedoch vergeblich suchen. Trotzdem lassen sich viele verschiedene emotionale Komponenten im E-Learning entdecken und gezielt integrieren.

Über Emotion, Motivation und Gefühle im E-Learning

Emotionen sind ein fester Bestandteil des Menschen, die sich in Form von Gefühlen negativer oder positiver Art äussern. Gefühle können entweder affektiv oder emotional ausgelöst werden (Johnston, Why we feel, 1999). Während der Affekt ein eher angeborenes Verhaltensmuster darstellt, untersteht die Emotion einem eigenen Bewertungsprozess. Er beruht auf der Grundlage gemachter Erfahrungen und erweist sich als lernfähig, indem die gegebene Situation mit früheren verglichen, bewertet und darauf neu eingeordnet wird. Emotionen geben unserer Erfahrung eine Wertung. Wir können dadurch Situationen ohne profunde Reflexion äusserst schnell beurteilen und als wünschens- oder ablehnenswert einschätzen.

Während Gefühle wie Panik und Ekstase eher affektiver Natur sind und im E-Learning unserer Meinung nach nicht vorkommen, gibt es eine Reihe von Gefühlen, welche durch Emotionen geprägt werden und im E-Learning eine massgebende Rolle spielen, vor allem

Freude, Vertrauen, Interesse, Überraschung, Besorgnis, Langeweile und Ärger. Emotionen sind vor allem wichtig, um etwas als sinnvoll einzuschätzen: Die Bewertung, dass ein bestimmter Lerninhalt, eine Lernform, ein Lernplan oder eine Aufgabe einen Sinn ergibt, kommt aber nicht plötzlich, sondern allmählich durch einen Prozess zustande. In seiner «Social Theory of Learning» hat Etienne Wenger ein Modell dafür vorgeschlagen, das er «Negotiation of Meaning» genannt hat (Wenger 1998). Wenn der Sinn eingesehen wird, dann folgt die Motivation auch. Das Motiv ist eben der Sinn, das «meaning»; es geht also um mehr als um Anreize. Eine solche Sicht der Motivation muss mit derjenigen von Wenger ergänzt werden. Das Konzept dazu heisst «Community of Practice» (CoP) und wurde 1991 durch Jean Lave und Etienne Wenger geprägt. Eine CoP ist eine Interessen-Gemeinschaft, eine Gruppe von Personen, die ein Anliegen oder eine Herausforderung teilen (domain) und durch regelmässige Interaktionen (community) lernen, diese besser anzugehen (practice). Diese Interessen-Gemeinschaften stellen das Lernen in den Kontext sozialer Beziehungen. Dabei zeigten sie, dass für den Wissenserwerb – neben Strukturen oder Modellen – insbesondere die Teilnahme an einer Gemeinschaft entscheidend ist, in der das Wissen partizipativ konstruiert und ausgetauscht wird. Mit anderen Worten: Wo das Lernen partizipativ gestaltet ist, kommen auch Emotionen besser ins Spiel.

Das Paper über den didaktischen Tetraeder von Per Bergamin (IFeL) enthält einen Teil über «Gemeinschaft», wo dieser Aspekt des partizipativen Lernens und Lehrens ebenso behandelt wird (Der Schlüsselfaktor zur Umsetzung von Blended-Learning-Szenarien an Hochschulen, Bergamin & Brunner 2007). Das Modell des didaktischen Dreiecks ist um die Dimension «Gemeinschaft» erweitert worden. Der «Networked Student» muss in der Gemeinschaft zu einem grossen Teil partizipativ lernen, um zum Lernerfolg zu kommen. Wo die Partizipation nicht vorhanden ist, fehlen grösstenteils auch Emotionen, nämlich jene des «social radar» (Goleman 1998, S. 133ff); ist sie vorhanden, so sind auch Emotionen da, und zwar als Ressourcen für eine bereichernde Lernerfahrung (Wenger 1998, S. 55–57).

Zum Lernen braucht es Motivation, was besonders beim E-Learning wichtig ist, weil man sich in hohem Masse selbst organisieren, Disziplin aufbringen und auch das Anytime-&-anywhere-Prinzip vorteilhaft integrieren muss. Menschen kann man beim Lernen und Wissensaustausch nicht steuern, man kann sie nur dazu motivieren. Deshalb ist es wichtig, Emotionen zu erzeugen, denn sie bilden die Grundlage für den Selbstantrieb.

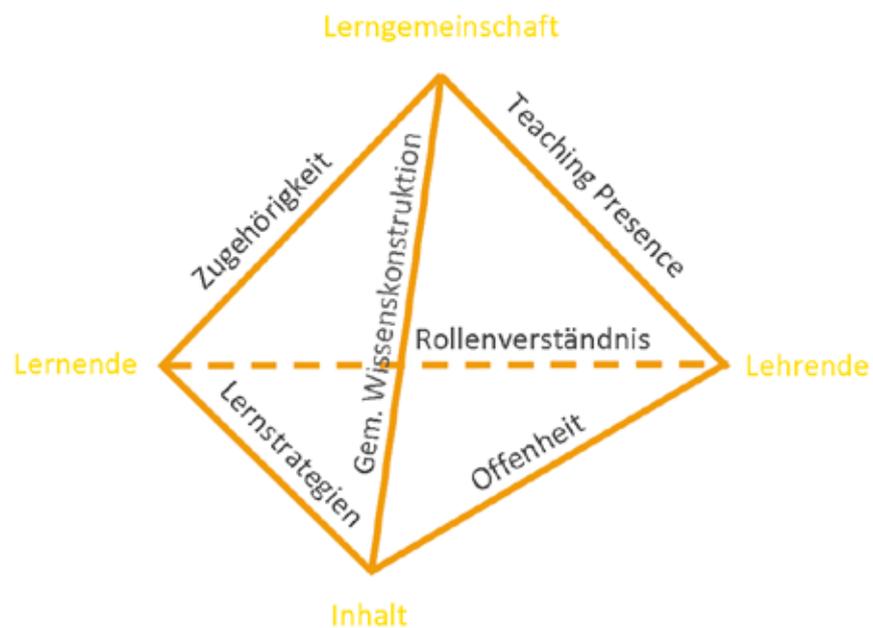


Abb. Didaktischer Tetraeder

Emotionale Komponenten in der Praxis des E-Learning

Die Fernfachhochschule Schweiz bietet im E-Learning sowohl Kurse im Blended Learning mit einem Präsenzanteil von 20 Prozent an wie zum Beispiel bei den Bachelor-Studiengängen als auch solche mit bis zu 100 Prozent Online-Anteil wie beim CAS-Teledozent. Der E-Learning-Teil wird dabei überwiegend mit asynchronen Mitteln durchgeführt, als LMS kommt dabei hauptsächlich die Open-Source-Plattform Moodle zum Einsatz.

Je nachdem, wie man den Online-Unterricht gestaltet, erhält man eine unterschiedliche Beteiligung. Man kann online einfach Daten ablegen, weiterführend Interaktionen bewerkstelligen oder Kollaborationen eingehen. Das Gegenüber ist dabei in irgendeiner Form immer präsent, nur Gestik und Mimik und Sprache verschwinden im asynchronen Teil. Erfahrungen haben aber gezeigt, dass man sein Gegenüber trotzdem wahrnehmen kann, und dies mit vielen möglichen Emotionen. Es kann beklemmend wirken, fröhlich mitmachen, ein ungutes Gefühl äussern oder Zustimmung zeigen. Führt man diese Erfahrungen aus den Kursen der FFHS zusammen, lässt sich der folgende Bezug zu emotionalen Komponenten herstellen: Der Vergleich mit Angeboten, welche sehr viele Aktivitäten auf der Lernplattform aufweisen, mit solchen, in denen sie nur spärlich benutzt werden, lässt erkennen, dass der Erfolg vorwiegend in der Kollaboration liegt. Wer nur Daten online ablegt und ein paar Aufgaben stellt, muss keine grossen Aktivitäten erwarten. Es hat sich gezeigt, dass Aktivitätssteigerungen um den Faktor 20 möglich sind, wenn der Mensch mit seinen Emotionen einbezogen wird. Es gilt also, sie zu fördern. Der Anreiz mitzumachen kommt vor allem nicht aus der Pflicht heraus, sondern aus dem positiven Gefühl, das sich einstellt, wenn man sich selbst einsetzt und merkt, dass man nicht allein gelassen wird. Im Folgenden sollen einige emotional bedingten Gefühle aus dem Erfahrungswissen der FFHS im E-Learning betrachtet werden:

Freude: Für den Wissenserwerb ist es zentral, dass die Lernenden während des Lernprozesses positive Emotionen wie Freude empfinden. Lernen ist ein durchaus emotionaler Prozess, bei der asynchronen Zusammenarbeit ist das Gegenüber aber weder visuell noch auditiv wahrnehmbar. Da der überwiegende Teil der Interaktion in Form von Textbeiträgen in Foren, Wikis, Gruppen- und Einsendeaufgaben stattfindet, ist der Schreibstil ein wesentlicher Erfolgsfaktor. Eine positive, wertschätzende Haltung (zur Bensen & Maleh, 2001) belohnt die TeilnehmerInnen und erzeugt positive Emotionen und motivierende Gedanken. Wenn jemand zum Beispiel eine Aufgabe falsch angegangen hat, kann man darauf Hinweise geben, unter welchen Umständen sich dieser (falsche) Weg als richtig erweisen kann, gefolgt von Tipps zum korrekten Lösungsweg. Wenn jemand nicht mitmacht, kann man nachfragen, ob alles in Ordnung sei, und hinweisen, dass man die fehlende Aktivität bemerkt habe und gerne Hilfe leisten würde. Das E-Learning hat den enormen Vorteil der individuellen Betreuung. Der Aufwand des Dozierenden lässt sich dabei verringern, wenn er von der 1:1-Interaktion (Student-Dozent) zur n:n-Kollaboration (alle als Gruppe) schreitet.

Vertrauen: Der Mensch ist von Grund auf gewohnt, nur mit Personen zusammenzuarbeiten, die er kennt und denen er vertraut. Vertrauen ist aber weder zu kaufen, noch ist es verhandelbar. Im E-Learning muss es ebenso zuerst auf einer sozialen Ebene aufgebaut werden, bevor man bei fachlichen Themen zusammenarbeiten kann. Wenn sich die Teilnehmer nicht persönlich treffen können, so eignet sich zum Kennenlernen beispielsweise ein Opening-Circle, welcher bewusst private Dinge anspricht, um Emotionen wirken zu lassen – hier geht es eindeutig nicht um Sachliches, sondern um das Erzeugen von Mit-, Gemeinschafts- und Zugehörigkeitsgefühlen, um miteinander zusammenarbeiten zu wollen. Lerngemeinschaften in der Form der CoP sind ein wichtiger Aspekt beim E-Learning. Sind sie gut eingeführt und angenommen, dann werden sie ein Ort des Lernens und ein Pfad, der vom Lehrling zum Meister führt. Weil Studenten durch eine gemeinsame Lernerfahrung und durch ähnliche Emotionen verbunden sind, lernen sie, sich und anderen zu vertrauen. Am Anfang entstehende Ängste können in CoP besprochen und somit relativiert werden. Erste Erfolge, die Freude auslösen, können gemeinsam gefeiert und erste Niederlagen gemeinsam durchgestanden werden. CoP sind ein virtueller und oft realer Ort der Gemeinsamkeit. Und wo Leute sich treffen, existieren Emotionen. Wichtig ist dabei, den Raum zu schaffen, in dem die Studierenden gegenseitig über ihre Emotionen berichten können, ohne sich zu schämen (auch ein wichtiges Gefühl, das jeder zu vermeiden versucht).

Interesse: Manche sind von Grund auf neugierig und zeigen an etwas Interesse, bei anderen muss es die Aufmerksamkeit erst geweckt werden (Steiner, Exploratives Lernen,

2009). Wenn Kollaborationsmöglichkeiten vorhanden sind, kann durch Nachfrage und Partizipation das Erstinteresse geweckt werden. Ein Online-Coffee Corner, für den informellen Austausch ermöglicht einen zwanglosen eigenständigen Charakter und eine eigenständige Funktion der emotionalen Unterstützung. Man kann dort Dinge erörtern, die einen bewegen, und später gemeinsam zum Fachlichen übergehen.

Überraschung: Sie spielt eine einzigartige Rolle im Lernprozess und ist die einzige Emotion, welche keine bereits vorgegebene positive oder negative Bewertung besitzt (Johnston 1999, S. 103). Während Angst immer negativ und Freude immer positiv besetzt ist, kann die Überraschung sowohl positive als auch negative Werte einnehmen. Als Gegenteil der Routine erhöht sie die Effizienz im Lernprozess. Im E-Learning sind deshalb laufend kleine Veränderungen vorzunehmen, damit es nicht zur Gewohnheit wird. Auf einer E-Learning-Plattform kann dies dadurch geschehen, dass sich der Kurs laufend erweitert, neue Kursunterlagen und Diskussionen dazukommen und auf Neuigkeiten und das Feedback von Studierenden eingegangen wird.

Besorgnis: Mangel an Informationen und Facilitating kann bei Studierenden Besorgnis auslösen. Sie wissen nicht mehr, ob sie zeitgerecht fertig werden oder noch auf dem richtigen Weg sind. Oder sie kennen den Stand ihres Wissens nicht und sorgen sich um das Bestehen des Kurses. Laufendes Feedback über die Leistungen sowie Nachfragen bei Abwesenheiten können diese Emotionen eliminieren oder zumindest eingrenzen. Generell gilt: Keep it easy and simple: So kann den Studierenden auch die Angst oder Sorge vor dem Umgang mit neuen Medien genommen werden.

Langeweile: Wenn die E-Learning-Plattform nur als elektronische Ablage benutzt wird, kommt schnell Langeweile auf. Die Aktivitäten nehmen in einem solchen Fall rapide ab. Dasselbe gilt für Kurse mit ausgebauten Textfriedhöfen oder verwirrendem Inhalt. Dagegen können kleine Dinge wie der Einsatz von Bildern in Zusammenhang mit Texten hilfreich sein. Sie erhöhen die Wiedererkennungsrates zu einem Thema und schaffen Abwechslung (Steiner, Exploratives Lernen, 2009). Wenn alle Foren, Wikis und Textseiten ein kleines Bild besitzen, welches die Emotion und nicht den Sachverstand anspricht, kann auf diese Weise eine emotionale Verankerung erzeugt werden. Emotionale Verankerungen lassen sich auch textuell unterstützen. So kann man zum Beispiel bei einer Diskussion über «Sicherheitsrelevante Fragen in LAN-Netzen» diese unter dem Stichwort «Netzspinne» führen. Das assoziiert unmittelbar ein Bild in unserem Gehirn, verbunden mit einer Emotion, welche sich schnell verankert.

Ärger: Vergessene Passwörter können bereits beim Einloggen in die Lernplattform Ärger verursachen, ebenso technische Probleme, zu langsamer Webseitenbau oder Fehlermeldungen ohne weitere Hinweise. Vermeintliche Standards sind ebenso wenig hilfreich, wenn sie den Benutzer verärgern. So wird oft auf die grosse Masse gesetzt, indem man Systeme vorschreibt oder einfach annimmt, dass diese doch jede/r benutzt. Wer ausschliesslich auf Windows-Systeme setzt und Mac- wie Linux-User ausser Acht lässt, verärgert diese früher oder später. Dasselbe gilt beispielsweise für Programme wie Word oder Outlook, welche zum Teil auch aus Bequemlichkeit genommen werden, weil man sie schon lange kennt und bereits eingesetzt werden. Es gibt aber immer Veränderungen und Neues, und gerade innovative und aufmerksame Menschen haben oft andere Vorstellungen darüber, was man positiv ändern könnte und was für sie nützlich oder begehrenswert ist. Wird solches nicht berücksichtigt, kann es zum Streit kommen. Alternativen wie zum Beispiel Open-Office, Libre-Office oder Thunderbird-Anwendungen sollten nicht von vornherein ausgeschlossen werden, auch wenn sie vielleicht offiziell und schulweit nicht unterstützt werden. So trifft man beispielsweise Moodle an sämtlichen Fachhochschulen in der Schweiz an, obwohl es nicht von allen offiziell eingesetzt resp. unterstützt wird.

Wenn wegen ungenügender Usability die Studierenden Informationen und Dokumente nicht finden, kann auch das sie ärgern. Es empfiehlt sich, die Hilferufe und Kommentare der Teilnehmenden ernst zu nehmen, auch wenn man selbst keine Probleme damit hat.

Es ist wichtig zu lernen, wie Emotionen auch online ausgedrückt werden können. Emoticons sind in verschiedenen Kulturen unterschiedlich, aber Emotionen sind weltweit gleich. Zusammenfassend können wir festhalten, dass ein Trend in Richtung unterstütztes E-Learning in der Gruppe geht und der bewusste Umgang mit Emotionen dabei eine wichtige Rolle einnimmt. Nur wer seine eigenen Emotionen bewusst wahrnimmt, kann auch diese von anderen erkennen und entsprechend darauf eingehen.

Emotionale Trends im zukünftigen Lernen

Die Dominanz des «Klassenzimmer-orientierten Lernens» ist immer vielfach noch präsent. Die derzeit bestehenden E-Learning-Ansätze haben im Allgemeinen dieses Modell einfach übernommen (de Vries, 2010).

Das Lernmodell des 21. Jahrhunderts wird sich im Vergleich zu demjenigen des 20. Jahrhunderts in eine andere Richtung bewegen:

Ausbildungsmodell des 20. Jh.: Maschinen-Modell

- Lehrer diktieren Inhalte und Lernstile
- Begrenzte Auswahl an Lernstoff, der an alle vermittelt werden muss
- Gleiche Ziele für alle
- Lernen mit festgelegter Dauer zu Beginn der Kindheit, wo auch die Weichen gestellt werden
- Ausbildung fördert Begabte, andere stehen hinten an
- Lernende passen sich dem Schulsystem an

Ausbildungsmodell des 21. Jh.: Ökologisches Modell

- Professionelle Lernbegleiter passen die Lernsituation auf das Individuum an
- Der Lernende wählt das Wie, Was, Wann und Wo des Lernens
- Individuelle Leistungsziele
- Lernen erfolgt jederzeit, überall und andauernd, Beginn jederzeit möglich, keine verpassten Chancen
- Lernen fördert alle, jeder kann einen Nutzen daraus ziehen
- Das Schulsystem unterstützt den Lernenden

Der Trend der Zukunft liegt in der «E-Learning CoP» – was mit virtueller Lerngemeinschaft übersetzt werden kann. Die Hierarchie zwischen Dozierenden und Studierenden relativiert sich, neue Konstrukte können entstehen. Der Dozent wird zum Lernbegleiter, der auch vom Studenten etwas lernen kann, sich deshalb aber nicht abgewertet fühlt.

In der CoP treffen sich somit, unabhängig von ihrer Rolle (Dozent, Student), Lernende. Jedem eröffnet sich damit, je nach Wissensstand in einem bestimmten Lernfeld, ein Spektrum an neuen Handlungsmöglichkeiten – von der legitimen peripheralen Partizipation (Wenger, 1998) bis hin zum Kernmitglied, das neue Mitglieder einführt. So können sich innerhalb der CoP verschiedene neue Aufgabengebiete ergeben. Der Student erhält zum Beispiel Expertenstatus, oder ein Dozent wird zum sich langsam vorantastenden Anfänger (zum Beispiel im Umgang mit neuen Technologien). Vorhandene Wissensschätze lassen sich unabhängig vom Status erkennen und für die Lerngemeinschaft gewinnbringend einführen.

Aus dem bisher üblichen, eher einseitigen und starren «Fluss» des Wissens, im Gefälle von Dozent zu Student, eröffnet sich ein «Meer» des Wissens, das alle Beteiligten mit neuen Kenntnissen nährt. In Zukunft können sich daraus auch neue, bisher noch unentdeckte Formen des Miteinanders im Lernen ergeben.

Der Trend geht also in Richtung Personalisierung und Selbstzentrierung eigener Stärken und Schwächen, Kollaborationen im Lernen (Winning by Sharing), Lernen und Beurteilen durch Peer-Reviews mit anderen, individueller Leistungsorientierung und Mobilität im Lernen.

Betrachtet man die Liste der Top 100 E-Learning Tools 2010 (Centre for Learning & Performance Technologies, so sind die Tools in den vorderen Rängen, solche, welche durch die persönliche Note und vom Ausdruck des Individuums und von Zusammenarbeitsformen geprägt sind. Die Liste enthält Twitter, Youtube, Google-Docs, Delicious, Slideshare, Google-Reader, Skype, Wordpress, Moodle und Facebook in den ersten zehn Positionen.

Zur Wissensaneignung in der E-Learning CoP mit diesen neuen kollaborativen Lernformen und Tools braucht es eine neue Lernkultur, problembasiertes Lernen, mehr Eigenständigkeit und weniger Kontrolle. Emotionen finden hier einen grösseren Raum, da der Student mit seiner Sinnsuche (siehe oben: «Negotiation of Meaning») vermehrt im Mittelpunkt steht und am Schluss nicht alle gleich sein müssen.

Nach einer Phase der Überbewertung der Technologie, die auf einer relativ komplizierten Handhabung beruhte, folgt nun durch die bessere Usability eine Phase der Rückbesinnung auf menschliche Komponenten auch im Bereich des E-Learning. Je einfacher die Technologie zu beherrschen ist, desto deutlicher treten wieder menschliche Komponenten hervor.

Was im Leben ausserhalb des Internets selbstverständlich ist, nämlich der Ausdruck von persönlichen Statements und Emotionen, wird jetzt auch zunehmend online als wichtig erkannt.

Gerade im Bereich Lernen, in unserem Fall des E-Learning, ist unseres Erachtens der Einbezug von Emotionen in den Aufbau von Lernumgebungen von fundamentaler Bedeutung für den Lernerfolg.

Literatur

- Bergamin, Per & Barbara Brunner-Amacker (2007):** Medienkompetenz. Der Schlüsselfaktor zur Umsetzung von Blended-Learning-Szenarien an Hochschulen. In: Per Bergamin / Gerhard Pfander, Medien im Bildungswesen. Medienkompetenz und Organisationsentwicklung.: h.e.p. Bern.
- Goleman, Daniel (1998):** Working with emotional intelligence. Bantam Books New York.
- De Vries Pieter (2010):** Informelles Lernen im Alltag: Wie Digital Natives lernen? Keynote am SFEM 2010, Lernrends auf dem Prüfstand. Wie lehren und lernen wir morgen? 28./29. Oktober 2010, WORLDDIDAC Basel.
- Steiner, Verena (2009):** Exploratives Lernen. Der persönliche Weg zum Erfolg. Ein Arbeitsbuch für Studium, Beruf und Weiterbildung, Pendo Zürich.
- Johnston, Victor S. (1999):** Why we feel: The Science of Human Emotions. Helix Perseus Books.
- Nöllke, M. (2004):** So managt die Natur. Was Führungskräfte vom erfolgreichsten Unternehmen aller Zeiten lernen können. Haufe Freiburg.
- Wenger, Etienne (1998):** Communities of Practice. Learning, Meaning, and Identity. Cambridge University Press Cambridge.
- Zur Bonsen Matthias & Maleh Carole (2001):** Appreciative Inquiry (AI): Der Weg zu Spitzenleistungen. Beltz Weinheim.



;-) LOL THX
;-(:-O
GRRRR :-P

Bildungsräume und Emotionen: MUVes – Lernräume mit Zukunft.

Dipl. Päd. Ricarda T. D. Reimer und MA Stanley Schwab, Pädagogische Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz (PH FHNW)

Die Entwicklung anregender Lehr-/Lernumgebungen ist für jedwede Bildungseinrichtung von zentraler Bedeutung. Bei einem Blick auf aktuelle erziehungswissenschaftliche Diskurse wird deutlich, dass zum einen Lernorte/-räume und zum anderen Emotionsforschung und neurobiologische Forschung im Fokus zahlreicher Publikationen und Veranstaltungen stehen. Im Folgenden werden anhand eines konkreten Lehr-/Lernsettings in der Hochschule die genannten Themenfelder miteinander verbunden und reflektiert.

Die Gestaltung attraktiver Unterrichts-, Seminar- und Tagungsräume beginnt bei der Auswahl des geografischen Standortes und geht über die aussen- und innenarchitektonische Planung bis hin zum vorhandenen oder nicht vorhandenen Blumenarrangement am Veranstaltungstag. In Abhängigkeit zur Annahme, was ein pädagogischer Raum ist oder auch nicht, erweitern sich die Orte und Settings um ein Vielfaches. So gibt es eben die klassischen Lernorte, wie Schulen, Hochschulen, Einrichtungen der Erwachsenenbildung usw., darüber hinaus kann im Rahmen einer institutionalisierten (auch nonformalen) Bildungsveranstaltung auch beispielsweise der Wald oder die Börse zum Lernraum werden. Wendet man sich zudem der Frage nach dem pädagogischen Raum vor dem Hintergrund des informellen Lernens zu oder stellt man das Subjekt ins Zentrum, so kann jeder soziale und interaktive Prozess, der ein Aneignungsprozess ist, als Lernraum begriffen werden. Insbesondere die Forschungen zum Themenfeld des informellen Lernens haben gezeigt, dass Lernen auch gerade dort stattfindet, wo eben keine pädagogische Absicht im Mittelpunkt steht (vgl. Kirchhof 2007, Overwien 2002).

Räume werden demnach nicht ausschliesslich über dreidimensionale Gebäude definiert, sondern eben auch sozial konstruiert. Insofern ist auch das Internet, mit seinen Kommunikations-, Interaktions- und Gestaltungsmöglichkeiten als Sozialraum zu behandeln. Von zentraler Bedeutung ist überdies, dass virtuelle Räume auf den tatsächlichen Sozialraum Einfluss nehmen und umgekehrt. Die Diskussion der internetbasierten Social Communities spiegelt diesen Aspekt in besonderer Form wider. Hervorzuheben ist, dass auch Emotionen, soziale Nähe und Distanz in besonderer Weise über diesen virtuellen Raum zum Ausdruck gebracht werden können, wobei hier der reale Raum (geografische Ort) und die Zeit über die synchronen und asynchronen Kommunikationsmöglichkeiten überwunden werden können.



Die von Gieseke vorgenommene Analyse möglicher Einbindungen von «Emotionen» in das Bildungsverständnis prominenter Vertreter der Erziehungswissenschaften verdeutlicht, dass zwar die emotionale Bildung in eine umfassende Kompetenzvorstellung integriert, jedoch nicht emotionstheoretisch aufgearbeitet ist (Gieseke 2009, S. 32). Auch der Blick auf die Verwendung des Bildungsbegriffes in der Erwachsenenbildung führt trotz konstruktivistischer Einflüsse (vgl. Arnold, Siebert) und der Behandlung von Lernwiderständen (vgl. Holzkamp 1995) letztlich zu dem Gesamtresümee: «Bildung erschien als Synonym für Rationalität, Bekämpfung der Irrationalität und der Gefühle, die für Unwissenheit standen» (vgl. Gieseke 2009, S. 47). Basierend auf neurobiologische Forschungsergebnisse richtet sich nunmehr auch in der Erziehungswissenschaft zunehmend die Aufmerksamkeit auf die Bedeutung von Emotionen (zur Abgrenzung zwischen Gefühlen und Emotionen vgl. Gieseke 2009, S. 50).

Wesentlich für einen gelingenden und anregenden Lernprozess ist nebst aller Vielfältigkeit im methodischen Repertoire, der Form der medialen Unterstützung und der (medien-)didaktischen Planung und Umsetzung die emotionale Qualität des Lehr-/Lernsettings. Der Bildungspraxis stehen somit zunehmend auch virtuelle Räume zur Verfügung, das heisst, zum einen sind es konkrete Lernumgebungen und zum anderen werden den Menschen durch die digitalen Technologien Räume eröffnet, die veränderte Kommunikationsformen ausbilden, neue Erfahrungen ermöglichen und Emotionen hervorrufen. Gerade der kritisch-reflexive Umgang mit diesen Räumen und den entsprechenden Chancen und Gefahren muss medienpädagogisch analysiert und in Bezug auf Bildungsprozesse thematisiert werden. Insofern darf die Nutzung webbasierter Lehr-/Lernsettings nicht bloss als ein mediengestütztes Seminar- oder Unterrichtsszenario angesehen werden. Bildungsverantwortliche, die digitale Technologien einsetzen, stehen in der Verantwortung, sich mit medienpädagogischen Inhalten auseinanderzusetzen, denn der Lehr-/Lernraum erfordert eine Reflexion gegenüber ebendiesem Kommunikations- und somit «Lebensraum». Zudem ist immer wieder zu verdeutlichen, dass es nicht die Tools oder die virtuelle Umgebung an sich sind, die einen Mehrwert, sprich ein besseres Lernen oder ein Mehr an Interaktivität, erzeugen, vielmehr steht hier die pädagogische und didaktische Kompetenz im Vordergrund.

Der Vorstellung, dass gerade durch die Integration neuer Medien die Lehrenden nahezu überflüssig werden oder beispielsweise in Online-Phasen eines Seminars die Lehrperson nicht präsent zu sein braucht, entspricht das Gegenteil. Somit hat die Erweiterung von Lehr-/Lernsettings durch E-Learning zahlreiche Folgen für die Kommunikation zwischen Lernenden und Lehrenden. Die Kommunikation unter Anwesenden, das heisst der Face-to-face-Kontakt, steht nicht mehr zwingend im Mittelpunkt, und insofern hat Präsenz eine andere Bedeutung, die Teilnehmenden haben nunmehr eine Online-Identität, mit entsprechenden Kommunikationsformen, die sie im virtuellen Raum präsentieren. «Präsent machen». So zum Beispiel verschwindet die nonverbale Kommunikationsebene, und Emoticons und Smilies halten Einzug in den pädagogischen Kontext. Die Vermittlung



14

emotionaler Zustände durch Emoticons, dessen Begriff sich aus der Verbindung der zwei englischsprachigen Wörter «Emotion» (Emotionen) und «Icon» (Symbol) zusammensetzt, scheint heutzutage eine Selbstverständlichkeit in der Chat-, E-Mail- oder SMS-Kommunikation zu sein. Die fehlenden nonverbalen Kommunikationen, wie beispielsweise das Grinsen, das herzhaftes Lachen oder Stirnrunzeln, können durch die Verwendung von Emoticons in einem gewissen Masse ausgeglichen werden. Die aus den Standardzeichen (z.B. Doppelpunkt, Strich, Klammer) zusammengesetzten Symbole werden vielfach auch «Smilies» genannt; die bekanntesten und am häufigsten genutzten Smilies sind :-) (lachen, Freude), ;-) (zwinkern, Ironie), :-((traurig). Eine spezifische Tastenkombination auf dem Computer oder Mobiltelefon ermöglicht somit dem Empfänger, mit wenigen Zeichen den eigenen Gefühlszustand wiederzugeben oder die Art der Aussage einzuordnen, das heisst ob ein Beitrag eventuell ironischer Natur ist oder eben ernst gemeint sein soll.

Es existieren zahlreiche weitere Lösungen und Konzepte, welche mit der Kombination unterschiedlicher Technologien versuchen, den virtuellen Raum zu «emotionalisieren». Neben dem schriftlichen Austausch sichern verschiedene Systeme die Integration von Voice, damit eine Kommunikation über Ton ermöglicht wird, wenngleich man sich nicht unbedingt face-to-face wie in einem Videosystem sieht. Somit hat man in Online-Phasen auch über das Web die Möglichkeit, miteinander zu sprechen. Erwähnenswert ist an dieser Stelle bereits der Hinweis auf einen sogenannten 3D-Voice-Chat; das heisst, je näher man dem anderen Gesprächspartner (Avatar) in einer virtuellen Welt kommt, desto lauter wird der Ton und beim Entfernen entsprechend leiser. Darüber hinaus bereichern die Entwicklungen im Bereich «Augmented Reality» die Schnittstelle zwischen Realität und Virtualität enorm, und die Beteiligten nehmen die Umwelt mit veränderten Sinnen wahr – vielleicht sogar in bestimmter Weise noch genauer, als es ihnen die «normale» Anwesenheit anbieten könnte. Somit ermöglicht das mediengestützte Setting ein neues «Sich-einlassen» auf das Gegenüber und der «mixed-reality-world». Der Trend zur Konvergenz, sprich das Zusammenführen unterschiedlicher Dienste und Übermittlungstechniken unter einem Gerät und/oder einer Applikation, geht unvermindert weiter und spiegelt sich sowohl bei der Software- wie auch Hardware-Entwicklung wider – vom Notebook bis hin zum digitalen Device (z.B. iPhone).

Diese Entwicklung kann einen entscheidenden Beitrag zur «Emotionalisierung» des virtuellen Raumes leisten: Dank vielseitigen und elaborierten Tools ist eine differenzierte Kommunikation möglich, welche den Schlüssel zu emotionalen Begegnungen und Interaktionsprozessen im virtuellen Raum darstellt. Und zwar sowohl in der Art der Kommunikation (synchron, asynchron, textlich, bildlich u.a.) wie auch betreffend den Kommunikationsraum (soziale Plattformen, Lernplattformen, 3-D-Infrastrukturen u.a.). Diese Technologien und Tools ihrerseits evozieren vielseitige Kommunikationsformen wie auch eine «neue» Kommunikationssymbolik. Sie ist je nach Kommunikationsmedium, in dessen Kontext sie verwendet wird, oftmals ein dynamisches, nicht offizialisiertes Regelwerk, das aus der Community heraus entstanden ist und als «stille» Vereinbarung fungiert. Immer mit dem

Ziel, Emotionen im virtuellen Raum wiederzugeben, hat sich die digitale Kommunikation zu einem facettenreichen Konglomerat von unterschiedlichen Technologien und Symbolsystemen entwickelt.

Nebst den allgemein bekannten und etablierten Technologien wie E-Mail, Instant Messaging, Foren, Videochat usw. haben sich insbesondere im Bereich dreidimensionaler virtueller Welten in den letzten Jahren interessante Kommunikationsmöglichkeiten und Interaktionsräume entwickelt.

Wegen des kommerziellen Erfolgs erfreuen sich vor allem die sogenannten MMORPGs (Massively Multiplayer Online Role-Playing Games) eines grossen Bekanntheitsgrades. Wenn sie auch insbesondere bei Jugendlichen beliebt sind, so tummeln sich auch viele (junge) Erwachsene in diesen persistenten virtuellen Spielwelten herum. Der Interaktion und somit auch der Kommunikation zwischen den Spielenden und den Spielgruppen kommt eine zentrale Funktion zu. Stellvertretend für Funktionsweise, Inhalt und Ziel eines MMORPG wird oftmals World of Warcraft (WoW) genannt. Der Immersionseffekt von WoW basiert auf verschiedenen Elementen, welche ihrerseits mit hochemotionalen Prozessen und Faktoren verbunden sind. Als Erstes kann der Spielende seinen eigenen Avatar entwerfen und gestalten. Die Formung der grafischen Stellvertretung des realen Ich in einer virtuellen Welt mittels einer künstlichen Person ist eng mit der Frage nach Identifikation und Selbstkonzept verknüpft. Als Nächstes muss sich der Spielende für eine Fraktion entscheiden – «Allianz» oder «Horde». Dieser Schritt dient der «Community-Bildung», der Entwicklung eines «Gruppen- und Wir-Gefühls». Bei der Bewältigung der teilweise komplexen Missionen kommt der Kommunikation eine grundlegende Funktion zu. Sowohl Text- wie Sprachchat ermöglichen effizientes Organisieren und Durchführen strategischer Operationen. Hierbei hat sich ähnlich dem Phänomen der Emoticons eine eigene WoW-Chattersprache entwickelt – ein Jargon aus Abkürzungen und Fachbegriffen, welcher nur von Insidern vollständig entschlüsselt werden kann.

All diese interdependenten Elemente – von der individuellen Gestaltung des Avatars bis hin zur Gemeinschaftsbildung mittels gemeinsamer Missionen – führen nicht nur zu einer erhöhten Immersion, sondern auch zu einer erhöhten Emotionalität im Spiel und durch das Spiel. Auch sogenannte MUVES machen sich dieses Phänomen zunutze. MUVE steht für «(Online), Multi-User Virtual Environments». MUVES unterscheiden sich im Wesentlichen von MMORPGs darin, dass sie nicht «game»-spezifisch sind. Bei einem MUVE geht es nicht darum, sich in Gruppen zu organisieren, um gemeinsam eine (kriegerische) Mission zu erfüllen. Bei den MUVES steht die (virtuelle) Begegnung per se im Fokus der Community, und man bewegt sich meistens in Landschaften und Gebäuden, die versuchen, die reale Welt mehr oder weniger genau abzubilden. Mit seinem Avatar kann man in Shopping-Malls gehen, andere Avatare in Strassencafés, Partylokalen und Museen treffen oder mit ihnen Konzerte, Ausstellungen oder Seminare besuchen. Hierbei lehnt sich die virtuelle Welt stark an die Realität an – von der Bekleidung über das Mobiliar bis hin zur Architektur der Gebäude. Bemerkenswert an einem MUVE ist die Tatsache (im Gegensatz zu einem MMORPG), dass die Mitglieder der Community selbst «ihre» virtuelle Welt gestalten. Die Avatare bauen Gebäude, bilden Landschaften und erschaffen all die kleinen Dinge, die man im Alltagsleben eines Avatars so benötigt – von der Cyber-Uhr bis hin zu den Cyber-Schuhen. In einer solchen virtuellen Welt, wo das primäre Ziel die Interaktion ist, müssen die (technischen) Kommunikationsmöglichkeiten ebenso elaboriert sein wie die Immersionswirkung der Kommunikationsräume selbst. Es ist diese Kombination von Immersion und Emotion, welche im Endeffekt zu einem erhöhten «Sense of Presence» (Baños 2004) im virtuellen Raum führt, was letztlich eng mit den empfundenen Emotionen zu tun hat.

Obwohl es ähnlich wie bei den MMORPGs eine Vielzahl von MUVES gibt, dürfte die Online-3D-Infrastruktur Second Life (SL) den grössten Bekanntheitsgrad haben. SL wird in den Medien immer wieder als eher bedenklich und kritisch einzustufendes Kulturphänomen beurteilt. Cybersex, soziale Isolation, Realitätsverlust usw. sind die häufig genannten Stichwörter. Sozusagen «im Schatten» dieser Negativmeldungen hat sich in Second Life eine lebendige und facettenreiche Community gebildet, die sich ganz dem Thema des kooperativen Lehrens und Lernens in virtuellen Räumen verschrieben hat. Zahlreiche Universitäten, Hochschulen und Bildungsinstitutionen jeglicher Couleur haben einen virtuellen Campus mit Seminarräumen, Hörsälen, Cafés, Besprechungsräumen, aber auch «Inseln» zum Verweilen erschaffen.

Die E-Learning-Community in SL hat für Interessierte lukrative Angebote, um auf ihrem Campus Land zu erwerben. Der Besitz von Land ist eine wichtige Voraussetzung, um selber und mit anderen Avataren zusammen eine virtuelle Umgebung zu gestalten und diese den eigenen Bedürfnissen entsprechend zu modifizieren.

Die Zielrichtung von MUVES und die technisch-organisatorischen wie auch interaktiven Möglichkeiten, die ein MUVE wie SL bietet, führten zur Ausarbeitung und Durchführung eines E-Learning-Projekts an der Pädagogischen Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz (PH FHNW) der «etwas anderen Art».

Im dritten Studienjahr zur Ausbildung als Primarlehrperson besuchten 29 Studierende das Pflichtmodul «Medienbildung und ICT in der Schule». In diesem Semester sollte der Fokus für einmal spezifisch auf die Bedeutung und Wirkung von virtuellen 3D-Welten in der Lebenswelt von Schülerinnen und Schülern gerichtet werden. Der Kurs trug entsprechend den Titel «Kinder und Jugendliche im Spannungsfeld digitaler und realer Welten». Die Grundidee des Projekts bestand darin, dass die Studierenden in einem MUVE für Erwachsene (in diesem Fall Second Life) über MUVE von Kindern und Jugendlichen eine virtuelle Ausstellung gestalten sollten. Dahinter steckt die Idee eines «didaktischen Doppeldeckers». Die Ausstellungen wurden als Gruppenarbeit organisiert und umgesetzt. Parallel zu den Online-Tätigkeiten in Second Life führten die Studierenden zwecks Reflexion einen individuellen Blog auf dem Wiki der PH FHNW. Als Leistungsnachweis wurden Inhalt und Präsentation der virtuellen Ausstellungen in Form einer Gruppennote beurteilt. Hinzu kam eine Bewertung des Blogs (individuelle Note). Erwartet wurde auch eine gewisse Präsenzzeit in Second Life. Im Gegenzug mussten die Studierenden keine schriftliche Semesterarbeit abliefern.

Die Verpflichtung, von Beginn an eine vorgegebene Mindestzeit in SL zu verbringen und punktuell stattfindende Online-Seminare und Online-Treffen auf dem virtuellen Campus von SL zu besuchen, war Grundvoraussetzung, um die Studierenden in der Anfangsphase überhaupt dazu zu bringen, sich in der für sie neuen Umgebung einzuleben und erste Erfahrungen zu sammeln. Die anfängliche Haltung der Studierenden kann allgemein als eher ablehnend beurteilt werden. Die ersten, eher mechanisch anmutenden Schritte mit dem eigenen Avatar, das Shoppen in den Freebies, die ersten Begegnungen mit fremden Avataren lösten zu Beginn eher Kopfschütteln, bisweilen sogar Verunsicherung aus. Wenn SL einzelnen Studierenden überhaupt ein Begriff war, dann eher in Zusammenhang mit Negativschlagzeilen aus den Medien und den Stimmen kritischer Dozierenden «in house», welche die Gefahr des Realitätsverlustes und den Verlust an Primärerfahrung kritisierten. Diese anfängliche ablehnende Haltung sollte sich aber rasch ändern zugunsten eines lustvollen «Sich-einlassens» auf diese für alle unbekannte Pixel-Welt. In der Grundhaltung glücklicherweise immer kritisch bleibend, haben die Studierenden die «unendlichen Weiten» von SL durchforstet und berichteten in ihren Blogs von ihren Entdeckungen und Begegnungen. Durch dieses explorative Vorgehen erlernten die Studierenden die zahlreichen Möglichkeiten, ihren Avatar, aber auch die Umwelt aktiv mit- und umzugestalten und sich mittels verschiedener Kommunikationsmöglichkeiten und Kommunikationsaktivitäten (inter-)aktiv einzubringen. So entstand bei vielen Studierenden ein erstes Verständnis dafür, welche emotionale Wirkung solche Welten haben und welche immersive Kraft sie auf einen ausstrahlen können.

Parallel dazu untersuchten die Studierenden verschiedene MUVES für Kinder und Jugendliche. Sie führten Interviews mit Schülerinnen und Schülern, begleiteten diese auf ihren Rundgängen in den virtuellen Welten oder eröffneten selber einen Zugang zur Welt (immer im Rahmen der Nutzungsvereinbarungen der jeweiligen Plattform). Die Studierenden untersuchten nach altersspezifischen Interessen die folgenden fünf Kinder- und Jugendlichen-MUVES: Smeet (für Teenager unter 18), Panfu (für 6–14 Jahre), Club Penguin (für 6–14 Jahre), Habbo Hotel (12–18 Jahre) und Teen Second Life (für Teenager unter 18).

Die Konzeption, Aufbereitung und Sammlung von Material in Form von Screenshots, Gesprächsprotokollen u. a. und die Umsetzung der Inhalte in Form einer Ausstellung halfen dabei, die letzten inneren Widerstände zu überwinden und die Thematik virtueller Welten objektiver und differenzierter anzugehen.

Bei diesem virtuellen gruppenspezifischen Prozess spielten Emotionen eine entscheidende Rolle. Das gemeinsame Gestalten der Ausstellungsräume, die Auswahl der Ausstellungsobjekte, die Absprachen und Diskussionen der Avatare mittels Textchat, Voicechat und Gestures wurden durch die zahlreichen Kommunikations- und Interaktionsmöglichkeiten als lustvoller und gemeinschaftlicher Prozess erlebt. Hierbei spielten sich Emotionen auf verschiedenen Ebenen ab. Zum einen war bei vielen Studierenden die «subjektive Faszination» zu beobachten, wenn mittels ihres Avatars fantasievolle Raum- und Gebäudekonzepte erschaffen wurden – vom Unterwasser-Seminarraum bis hin zum schwebenden Hörsaal in luftiger Höhe mit Glasboden.

Die Möglichkeit, im virtuellen Raum einen gruppenspezifischen Prozess zu erleben, zu sehen und zu spüren, war ein weiteres Schlüsselerlebnis für viele Studierende.

Das nachfolgende Zitat ist, so nehmen wir an, zwar nicht mit dem Blick auf virtuelle Lehr-/Lernräume formuliert worden, dennoch möchten wir die Zeilen ebenfalls für diese

markieren: «Emotionen bilden die Brücke zum anderen Menschen, um Kommunikationen gelingen zu lassen. Sie sichern dabei nicht nur die Möglichkeit von Aneignung und Vermittlung, sondern auch die Selbsterfahrung aufgrund des Verstehens und der Empathie des anderen. Erst im Austausch mit anderen werden Differenzen oder Gemeinsamkeiten in der Aneignung von Wissen und Erfahrungen verarbeitet und zu Einsichten verdichtet. Die affektive Durchdringung aller kognitiven Prozesse, die wechselseitige Beeinflussung von Kognitionen und Emotionen (nicht die Interpretation von Emotionsmustern als sogenannte mentale Sonderfunktion) muss neu betrachtet werden. Die professionellen Ansprüche im lebenslangen Lehr-/Lernprozess – sowohl an die Lernenden als auch an die Lehrenden – werden sich damit erhöhen» (Gieseke 2009, S. 15).

In diesem Sinne werden Forschungen betreffend die Verknüpfungen zwischen den unterschiedlichen Räumen immer wichtiger (vgl. Bauernschuster u.a. 2010), denn durch die Virtualisierung werden die Ansprüche auch hier in Bezug auf den lebenslangen Lehr-/Lernprozess erhöht, und zudem wird eine neue Form der Identitätskonstruktionsleistung erfordert.

Literatur

- Arnold, Rolf (2009):** «Seit wann haben Sie das?» Grundlinien eines Emotionalen Konstruktivismus. Heidelberg: Carl Auer Verlag.
- Arnold, Rolf (2007):** Die emotionale Konstruktion der Wirklichkeit. Heidelberg: Schneider Verlag.
- Baños, R. M., Botella, C., Alcañiz, M., Liaño, V., Guerrero, B. Rey (2004):** Immersion and Emotion: Their Impact on the Sense of Presence. In: CyberPsychology & Behavior, December 2004, 7(6), <http://www.liebertonline.com/doi/abs/10.1089/cpb.2004.7.734>
- Published in Volume: 7 Issue 6: February 1, 2005 (online: 20.11.2010).
- Bauernschuster, Stefan, Falck, Oliver, Wössmann, Ludger (2010):** Schadet Internetnutzung dem Sozialkapital? (Studie des ifo Institutes für Wirtschaftsforschung e.V., München) http://www.cesifo-group.de/portal/page/portal/ifoHome/e-pr/e1pz/generic_press_item_detail?p_itemid=14397663 (online: 20.11.2010).
- Giesecke, Wiltrud (2009):** Lebenslanges Lernen und Emotionen. Wirkungen von Emotionen auf Bildungsprozesse aus beziehungstheoretischer Perspektive. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Holzkamp, Klaus (1995):** Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung. Frankfurt am Main: Campus Verlag.
- Kirchhof, Steffen (2007):** Informelles Lernen und Kompetenzentwicklung in und für berufliche Werdegänge. Münster, New York: Waxmann Verlag.
- Koubek, Jochen:** Soziokulturelle Konstruktion virtueller Lernräume. <http://waste.informatik.hu-berlin.de/forschung/oz/theorie/raum.html> (online: 20.11.2010).
- Overwien, Bernd (2002):** Informelles Lernen, theoretische Diskussion und Forschungsansätze. Kumulative Habilitation. Universität Oldenburg.
- Reimer, Ricarda T. D., Volk, Benno (2009):** 3D-Seminar- und Tagungsorte als internationale und hochschulübergreifende E-Learning-Architekturen. In: Schwill, Andreas, Apostolopoulos, Nicolas (Hg.): Lernen im Digitalen Zeitalter. S. 243 –251.
- Reinmann-Rothmeier, Gabi, Mandl, Heinz (2001):** Unterrichten und Lernumgebungen gestalten. In: A. Krapp, B. Weidenmann (Hg.): Pädagogische Psychologie. Weinheim: Beltz Verlag.
- Siebert, Horst (2001):** Selbstgesteuertes Lernen und Lernberatung. Neue Lernkulturen in Zeiten der Postmoderne. Neuwied u.a.: Luchterhand.
- Tillmann, Angela (2010):** Virtuelle Erfahrungsräume: Über das Verhältnis von Medien und Raum. In: Sozialraum.de, Ausgabe 2/2010. <http://www.sozialraum.de/virtuelle-erfahrungsraeume.php> (online: 20.11.2010)



AUTOREN-, BILDERVERZEICHNIS

Prof. Dr. Rolf Arnold ist Professor für Pädagogik, insbesondere Berufs- und Erwachsenenpädagogik an der TU Kaiserslautern. Gleichzeitig ist er wissenschaftlicher Direktor des Distance and Independent Studies Center (DISC) dieser Universität, Sprecher des Virtuellen Campus Rheinland-Pfalz (VCRP) sowie Verwaltungsratsvorsitzender des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung (DIE) in Bonn. Er ist als systemischer Berater im nationalen und internationalen Rahmen (Schwerpunkte: Führungskräfte, Bildungssystementwicklung) tätig. Lehrtätigkeiten u.a. an den Universitäten Bern, Heidelberg, Klagenfurt und Luzern.

Dipl. EL. Ing. FH Willi Bernhard ist Professor an der Fernfachhochschule Schweiz (FFHS), Bereichsleiter für Dienstleistungen und Teledozent. Er forscht, berät, publiziert und unterrichtet in den Bereichen E-Learning & E-Collaboration, Business Creativity & Ideamanagement, Enterprise Modelling & Simulation und Complexity-Management.

Prof. FH Dipl. ETH Marco Bettoni ist Leiter der Stabstelle Forschung an der Fernfachhochschule Schweiz (FFHS). Er forscht auf dem neuen Gebiet der Wissenskooperation, insbesondere im Hinblick auf deren Anwendung in E-Collaboration, E-Learning sowie Forschungs- und Ideenmanagement.

Lic. phil. Cindy Eggs ist wissenschaftliche Mitarbeiterin der Stabstelle Forschung an der Fernfachhochschule Schweiz (FFHS). Sie wirkt an verschiedenen E-Collaboration- und E-Learning-Projekten mit und leitet verschiedene praktische Wissensmanagement-Projekte, darunter die Lessons-Learned-Studie in einem internationalen Kooperationsprojekt in Nicaragua und für das Schweizerische Rote Kreuz in Bern.

Prof. Dr. Wiltrud Gieseke studierte in Oldenburg, Berlin und Münster, 1. Lehrprüfung in Oldenburg im Jahr 1970, das Diplom in Erziehungswissenschaften Berlin im Jahr 1973. Von 1973 bis 1980 war sie wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Pädagogischen Arbeitsstelle des DVV (jetzt Deutsches Institut für Erwachsenenbildung Bonn), es folgte die Promotion 1980 in Münster. Von 1980 bis 1989 war sie akademische Rätin für Erwachsenenbildung an der Universität Oldenburg, im Jahr 1987 habilitierte sie in Oldenburg, 1989 übernahm sie eine Vertretungsprofessur für Politische Weiterbildung/Frauenbildung in Bremen. Seit 1992 hat sie die Professur für Erwachsenenpädagogik an der Humboldt-Universität inne. Sie ist Leiterin der Abteilung Erwachsenenbildung/Weiterbildung am Institut für Erziehungswissenschaften der Philosophischen Fakultät IV. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind die Beratungs-, Programm- und Professionsforschung im Bereich Erwachsenenbildung.

Prof. Dr. habil. Rolf Göppel studierte in Würzburg Diplompädagogik und Lehramt für Sonderschulen mit Fachrichtung Verhaltensgestörtenpädagogik, es folgte die Promotion über die Geschichte der Verhaltensgestörtenpädagogik, anschliessend die Habilitation über die pädagogische Relevanz der Risiko- und Resilienzforschung. Er lehrte an den Universitäten Würzburg, Köln und Frankfurt und Wien und hat derzeit eine Professur für Allgemeine Pädagogik an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg inne. Zu seinen Arbeitsschwerpunkten zählen: Psychoanalytische Pädagogik, Kinder- und Jugendforschung, Risiko- und Resilienzforschung, emotionale Aspekte des Lehrens und Lernens. Derzeit ist er stellvertretender Vorsitzender der Kommission Psychoanalytische Pädagogik in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Seine jüngsten Publikationen sind: «Aufwachsen heute: Veränderungen der Kindheit, Probleme des Jugendalters». Stuttgart 2007 (Kohlhammer), «Pädagogik und Zeitgeist – Erziehungsdiskurse und Erziehungsmentalitäten im Wandel». Stuttgart 2010 (Kohlhammer)

Dr. Steffi Heidig ist seit 2003 wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl Lernen und neue Medien an der Universität Erfurt. Sie studierte Kommunikationspsychologie mit dem Schwerpunkt Multimedia an der Hochschule Zittau/Görlitz. Nach Abschluss des Studiums 2002 arbeitete sie als freie Trainerin und wechselte dann an die Universität Erfurt. Dort promovierte sie 2007 zum Thema «Pädagogische Agenten in multimedialen Lernumgebungen». Im Jahr 2009 absolvierte sie einen dreimonatigen Forschungsaufenthalt an der New York University. Derzeit arbeitet sie an ihrer Habilitation zu emotionalen Prozessen beim multimedialen Lernen.

Dr. Markus Lermen ist wissenschaftlicher Mitarbeiter und Leiter der AG Schulentwicklung am Fachgebiet Pädagogik, insbesondere der Berufs- und Erwachsenenpädagogik der TU Kaiserslautern, sowie als Dozent in verschiedenen Bereich der Erwachsenenbildung tätig. Seine Arbeitsschwerpunkte liegen in den Bereichen Benachteiligtenpädagogik, Lernen und Lehren mit (digitalen) Medien sowie Schulentwicklung.

Univ.-Prof. Dr. Helmut M. Niegemann ist seit 2003 Inhaber des Lehrstuhls für Lernen und neue Medien an der Universität Erfurt. Er studierte Soziologie und Erziehungswissenschaft, nach dem Magisterabschluss 1971 auch Psychologie an der Universität des Saarlandes. Nach einer Tätigkeit als Lehrer an einer Berufsbildenden Schule promovierte er als wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Universität des Saarlandes mit einem unterrichtspsychologischen Thema. Nach beruflichen Aktivitäten in einem Medienverlag, als Freiberufler und wiederum als Forschungsmitarbeiter an der Universität Mannheim folgten die Habilitation (Universität des Saarlandes, 1993), eine Vertretungsprofessur in Darmstadt und in Heidelberg sowie 1997 die Leitung der Abteilung Didaktisches Design am Deutschen Institut für Fernstudienforschung an der Universität Tübingen. Von 2001 bis 2003 war er Universitätsprofessor für Medienkonzeption/Digitale Medien an der TU Ilmenau.

Dipl. Päd. Ricarda T. D. Reimer ist Leiterin der Beratungs- und Supportstelle E-Learning an der Pädagogischen Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz (FHNW). Die Entwicklung und Durchführung eines stets aktuellen und innovationsfördernden Beratungs- und Weiterbildungsangebotes für eine professionelle mediengestützte Hochschuldidaktik steht im Zentrum des Aufgabenfeldes. Nach Abschluss am Oberstufen-Kolleg (Unesco-Projekt-Schule) studierte sie an der Universität Bielefeld Soziologie und Bildungsökonomie (Erziehungswissenschaften), anschliessend war sie zunächst wissenschaftliche Mitarbeiterin und Dozentin am Institut für Allgemeine Pädagogik und Erwachsenen-/Weiterbildung an der Universität Flensburg, bevor sie am E-Learning Center der Universität Zürich ihre wissenschaftlichen Tätigkeiten zu verschiedenen Themenfeldern (OER, Games, MUVs, E-Forschendes Lernen) verfolgte und zudem Schulungen für Studierende und Promotionsstudierende (E-Tutor/innen, E-Competence) entwickelte und leitete.

M.A. phil. Gabriele Schiller ist im Team der Stabstelle Forschung der Fernfachhochschule Schweiz (FFHS) als Beraterin tätig. Sie wirkt auch international als selbständige Beraterin im Bereich humanzentriertes Wissensmanagement mit den Bereichen Communities of Research und Collaboration. Ihr Schwerpunkt ist der Mensch in der Wissensgesellschaft.

MA Stanley Schwab ist Dozent für Medienpädagogik/ICT an der Pädagogischen Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz (FHNW). Seit dem Abschluss seiner Ausbildung an der Universität Freiburg im Jahre 1995 unterrichtete er an Berufsschulen, Gymnasien und der Volksschule und hat später einen MAS an der Hochschule der Künste in Bern und einen MA an der Universität Duisburg-Essen absolviert. Seit 2003 ist er als Dozent für die Aus- und Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern tätig und ist Mitarbeiter bei imedias, der Beratungsstelle für digitale Medien in Schule und Unterricht der PH FHNW. Die Förderung der Nutzung von digitalen Medien zur Individualisierung, Kooperation und Unterstützung von Lehr- und Lernprozessen gehört zu seinem Kernanliegen. Hierbei hat er sowohl praxisorientierte Unterrichtsprojekte in der Volksschule (Radio machen in der Schule) wie auch innovative E-Learning-Projekte an der PH FHNW (Lehren und Lernen in virtuellen 3D-Welten wie Second Life) realisiert. Unter seiner Projektleitung wurde im Jahre 2008 das Fach «Medienbildung» mit einem entsprechenden Curriculum in die Stundentafel der Volksschule des Kantons Solothurn aufgenommen und politisch verankert. Zurzeit engagiert er sich für die Umsetzung des Fachs Medienbildung an der Volksschule sowohl aus medienpädagogischer als auch mediendidaktischer Sicht.

Dr. phil. Bettina Siecke absolvierte das Studium der Sozialwissenschaften an der Justus-Liebig-Universität Gießen. Von 1995 bis 2000 war sie pädagogische Mitarbeiterin in Bildungsmassnahmen in Giessen, Friedberg und Verden an der Aller, 1997/98 wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut Technik und Bildung (ITB) an der Universität Bremen und von 2000 bis 2005 wissenschaftliche Mitarbeiterin am Fachgebiet Berufspädagogik und berufliche Weiterbildung an der Universität Erfurt. 2005 folgte die Promotion zum Thema «Lernen und Emotionen». Seit 2006 ist sie wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Professur Berufspädagogik/Arbeitslehre an der Justus-Liebig-Universität in Gießen. Ihre Arbeits- und Forschungsschwerpunkte sind die Durchlässigkeit in der beruflichen Bildung, berufliche Bildung in Deutschland und der Schweiz, berufliche Integrationsförderung, Berufsrückkehrerinnen sowie Emotionen und Lernen.

Bilderverzeichnis



[01] johnnypinball / flickr.com



[02, 03] Martin Wolf



[04] chris8800 / flickr.com



[05, 06] Martin Wolf



[07] kaswenden / flickr.com



[08] Martin Wolf



[09] matthiaswerner / flickr.com



[10] Shockmotion / flickr.com



[11] Willi Bernhard



[12] Martin Wolf



[13, 14, 15] Ricarda T. D. Reimer



[16] Martin Wolf



[17] Spuz / flickr.com

Impressum

Herausgeber:

CSPC e-Learning der Zürcher Fachhochschule (ZFH)

Verantwortliche Redaktion:

Dr. phil. Andrea Helbach

Lektorat:

Anton Rohr

Gestaltung:

Judith Wolf, Winterthur

Alle Rechte vorbehalten

© Texte bei den Autorinnen und Autoren

© Bilder bei den Autorinnen und Autoren (Bilderverzeichnis)

© 2010 für diese Ausgabe

CSPC e-Learning ZFH

c/o PHZH, Schönberggasse 1

CH-8090 Zürich

<http://www.elearning.zfh.ch>



