

Elfriede M. Ederer

# Der Einsatz von Neuen Informations- und Kommunikationstechnologien (NIKT) als Unterstützung des Literaturstudiums und der Kommunikationsmöglichkeiten im Rahmen eines Seminars zur Person-zentrierten Gesprächsführung an der Universität: Ein Praxisbericht über ein medienbasiertes Lernarrangement

**Zusammenfassung:** Zielsetzung dieses Beitrages ist es, die Möglichkeiten von E-Learning bei der Vermittlung des Personzentrierten Ansatzes (PCA) im Rahmen einer Lehrveranstaltung im Bakkalaureatsstudium (Bakkalaureat wird in Österreich für Bachelor verwendet.) Pädagogik an der Universität Graz aufzuzeigen. Nachdem auf Möglichkeiten eingegangen wird, die sich für das Erlernen von Gesprächsführung unterstützt durch NIKT ergeben, werden die unterschiedlichen Kommunikationsszenarien von medienbasierten Lernarrangements und der E-Learning-Varianten dargestellt. Auf dem Hintergrund der für das Lernen von Gesprächsführung relevanten Lernparadigmen und Instruktionsdesigns wird der Seminarablauf eines medienbasiert durchgeführten Gesprächsführungsseminars geschildert, in dem Präsenz- und Online-Phasen im Sinne des Blended Learning kombiniert werden. Die Darstellung soll dazu anregen, didaktische Gestaltungselemente der Lehrveranstaltung auch in die Psychotherapieausbildung zu übernehmen, ist doch die Nutzung verschiedener Informations- und Kommunikationstools eine Voraussetzung für internetgestützte Beratungsformen, deren Bedeutung weiter zunimmt.

**Schlüsselwörter:** E-Learning, Blended Learning, Neue Informations- und Kommunikationstechnologien (NIKT)

**Abstract:** The use of New Information and Communication Technologies (NICT) to support bibliographical research and enable alternative communication options within the framework of a seminar on person-centered communication: a real-life account of a media-based learning arrangement. This contribution aims at outlining the possible applications of e-learning for teaching the Person-Centred Approach (PCA) in a course within the baccalaureate degree in education at the University of Graz. A discussion of the new opportunities offered by NICT for the acquisition of communication skills is followed by a presentation of the various communication scenarios of media-based learning arrangements and of the different e-learning options. Against the background of the learning paradigms and instructional designs that are relevant with regard to the teaching of communication skills we will trace the progression of a media-based communication seminar which combines concepts of classroom sessions and online sessions in a blended learning arrangement. The presentation suggests the integration of some of the didactical design elements of this course into psychotherapy training programs, because the utilization of different information and communication tools is a prerequisite for internet-assisted forms of counseling, which are becoming increasingly important.

**Keywords:** E-learning, blended learning, new information and communication technologies (NICT)

## Hintergrund für die Integration Neuer Informations- und Kommunikationstechnologien (NIKT) in die Lehre

*Alle Mittel bleiben nur stumpfe Instrumente,  
wenn nicht ein lebendiger Geist sie zu gebrauchen versteht  
(Albert Einstein)*

Die Neuen Informations- und Kommunikationstechnologien (NIKT) haben den Bildungsmarkt erobert und E-Learning bzw. das Lernen unter Einbeziehung der NIKT zu einem zentralen Bestandteil zukunftsorientierter Bildungskonzepte gemacht. Waren in den Anfängen die Erwartungen groß, mittels Multimedia und Internet die Qualität von Aus- und Weiterbildung zu verbessern und stand das Thema des selbstgesteuerten Lernens in den ersten Jahren des computerunterstützten Lernens im Vordergrund, so zeigt sich heute eine differenziertere Erwartungshaltung. Zwar erhofft man sich nach wie vor eine Qualitätssteigerung, allerdings nicht allein durch Technikeinsatz, sondern durch neue Lehr- und Lernmethoden, die es ermöglichen, neue kooperative Lernformen zu finden, bei denen ein breites Spektrum von Ressourcen und Kommunikationsdiensten wie Chat, E-Mail und Foren im Rahmen von Lernplattformen effizient eingesetzt und genutzt werden (Reinmann-Rothmeier, 2003). Heute blickt man vor allem auf die neuen Kommunikations-, Kooperations- und Kollaborationsmöglichkeiten, die die Vernetzung von Computern eröffnet hat.

Diesen sich neu eröffnenden didaktischen Zugängen stehen aber der technische Aufwand und ein weiterer nicht zu unterschätzender Kostenfaktor gegenüber, der durch die Betreuung der Interaktionen der Lernenden und Studierenden im Netz entsteht. Die Erwartung, dass insbesondere netzbasierte Veranstaltungen für eine Entlastung der Lehrenden sorgen und Spielraum für anspruchsvolle, hochgradig interaktive Seminare in den Präsenzveranstaltungen schaffen, wurde enttäuscht (vgl. Reinmann-Rothmeier, 2003). Die bisherigen Erfahrungen zeigen, dass virtuelle Lehre – wenn sie gut gemacht wird – keineswegs eine Arbeitsentlastung bedeutet. Die Effektivität der Lehre kann gesteigert werden, vorausgesetzt werden aber neben der Fachexpertise und fachdidaktischen Expertise auf Seiten der Lehrenden noch mediale und technische Kompetenzen von Lehrenden und Lernenden, die Unterstützung dieser durch ein gut funktionierendes technisches Supportsystem sowie ein hoher Arbeitsaufwand seitens der Lehrenden und Lernenden. (vgl. Reinmann-Rothmeier & Mandl, 2001).

Wenngleich es angesichts der raschen Entwicklung auf dem Medienmarkt in der Praxis verwundert, darf nicht unerwähnt bleiben, dass es schwierig ist, didaktische Fragen insbesondere zu den neuen Medien systematisch mit didaktischen Theorien zu verbinden. Auf der Seite der Lehrenden bedarf es der Beschäftigung mit den psychologischen und didaktischen Aspekten des E-Learning und „didaktischer Phantasie“ für die im Hinblick auf Lernziele und

Adressatenkreis gezielte Modularisierung und didaktische Aufbereitung der Inhalte (Schulmeister, 1997, 2001, 2002, 2004). Didaktisches Know-how ist gefragt, wenn Lernmaterialien und Module nicht nur ins Netz gestellt werden, sondern gleichzeitig großen Aufforderungscharakter für eigenverantwortliches und kooperatives Lernen haben sollen.

## Möglichkeiten, die sich für das Erlernen von Gesprächsführung mit NIKT ergeben

*Sage es mir, und ich vergesse es;  
zeige es mir, und ich erinnere mich;  
lass es mich tun, und ich behalte es.*

*Lehrspruch von Konfuzius, der manchmal als  
Ausspruch von Benjamin Franklin zitiert wird:  
Tell me and I forget,  
Teach me and I remember,  
Involve me and I learn.*

Neue Medien stellen eine sinnvolle Ergänzung zu klassischen Lernmedien dar, und eine Integration neuer Lernmedien in vorhandene Lehrangebote ist mit Qualitätssteigerung verbunden. Dennoch mag sich vielleicht die eine oder andere Leserin denken, dass dies für die Verwendung von NIKT bei technischen oder naturwissenschaftlichen Inhalten gilt, aber die Sache bei den so genannten „weichen“ Themen wie Gesprächsführung, Kommunikation und Interaktion doch anders liegt und dass dieses Gebiet einen absoluten Grenzfall für das Lernen mit Computer-based Tools (CBT) darstellt und weithin als ein Gebiet gesehen wird, das für computergestütztes Lernen nicht der ideale Anwendungsbereich ist. Denken wir nur an die Diskussion über das Programm ELIZA von Joseph Weizenbaum (1966), das eine Simulation der Gesprächstherapie sein sollte und, obwohl es mehr zu einer Parodie geriet, doch von Psychotherapeutinnen und Patientinnen ernst genommen wurde (Weizenbaum, 1977). Eine reine Virtualisierung einer Lehrveranstaltung zur Gesprächsführung wäre wohl nicht möglich, da damit eine viel zu enge Segmentierung auf „machbare“ Lerninhalte erfolgen würde. Wie Schulmeister (2002) sehr berechtigt warnt, besteht damit die Gefahr, dass die Grenzen, die einer Virtualisierung des Studienangebotes durch die Natur der fachwissenschaftlichen Inhalte gesetzt sind, überschritten werden. Nur zu oft passiert es bereits, dass in Psychologie, Sozialpädagogik, Erziehungswissenschaft, Medizin und anderen Fächern in der Regel nur die Inhalte angeboten werden, die in virtuellen Umgebungen noch erlernbar sind, also die technischen, naturwissenschaftlichen oder methodischen Anteile. Auf diese Weise werden Studiengänge, für die der direkte Umgang mit Menschen in Therapien, im Unterricht, am Krankenbett etc. essentiell ist, auf ein virtuell studierbares Maß zurecht gestutzt, was zu völlig anderen Qualifikationsprofilen führt. Inhalte werden damit illegitimerweise in virtuellen Veranstaltungen

behandelt und soziale Therapiemethoden oder pädagogische Methoden als „Trockenkurs“ angeboten, die in diesem Medium nicht adäquat gelehrt und gelernt werden können. Schließlich geht es bei Gesprächsführungsseminaren nicht darum, abstrakte Regeln und Wissen zu pauken. Es steht vielmehr im Vordergrund, jene Haltungen und Verhaltensweisen von Teilnehmerinnen zu verändern, die für empathische, wertschätzende und soziale Auseinandersetzung mit anderen Personen notwendig sind. Mit anderen Worten, in Gesprächsführungsseminaren soll nicht gelernt werden, besser über Kommunikation reden zu können. Das Lernziel besteht vielmehr darin, besser zu kommunizieren und das lernt man bekanntermaßen nicht aus Büchern, sondern am besten durch Übungen, in denen das eigene Gesprächsverhalten reflektiert und verändert werden kann. Allerdings ist zumindest den Leserinnen, die selbst Gesprächsführungs- und Therapieausbildungen durchführen, ein Problem bekannt, welches den Erfolg von Trainings, Seminaren und Ausbildungen zu erschweren vermag: die knappe Zeit.

Häufig haben Teilnehmerinnen<sup>1</sup> von Trainings angesichts einer engen zeitlichen Kalkulation nicht ausreichend Gelegenheit, Gespräche zu üben und danach zu reflektieren, sollen doch auch der theoretische Hintergrund und so genanntes Basiswissen vermittelt werden, mit denen sich die Teilnehmerinnen auch im individuellen Lernen auseinandersetzen müssen, bevor die Reflexion darüber mit den anderen Auszubildenden erfolgen kann. Hier sollen die Neuen Medien eine Möglichkeit bieten, die Präsenzlehre zu entlasten. Bereits vor Beginn der Übungsphasen auf die Lernplattform gestellte Materialien und prozessorientierte Lernunterlagen können eine Entlastung bringen. Für den Lernprozess relevante und unterstützende Ressourcen können im Sinne des *Learning on demand* in Abhängigkeit von den individuellen Lernzielen abgerufen werden, wodurch eine viel stärkere Individualisierung und personenzentrierte Wissensgenerierung unterstützt wird. Dies soll den Lernenden die Möglichkeit bieten, sich auf die Erreichung der praktischen Lernziele, das Lernen von Personenzentrierten Gesprächen zu konzentrieren.

In der für diesen Beitrag relevanten Lehrveranstaltung wird die Computerunterstützung einerseits dazu verwendet, einen beträchtlichen Anteil der intellektuellen Inhalte zur Verfügung zu stellen, die die Basis für reale Übungsmöglichkeiten von Gesprächen in den Präsenzphasen bilden. Damit soll in den Präsenzphasen Raum für persönlichen Ausdruck, Austausch mit anderen, für Teamentwicklung und Reflexion der ablaufenden Prozesse geschaffen werden. Andererseits kommen noch die wesentlichen innovativen Faktoren des Designs der Lehrveranstaltung dazu, nämlich das Einbeziehen von netzbasierter Kommunikation und die Verwendung von Internet-Unterstützung zu Vermittlungs-, Reflexions- und

Teamarbeitszwecken in den die Präsenzphasen vor- bzw. nachbereitenden Online-Phasen.

## Kommunikationsszenarien für medienbasierte Lernarrangements und E-Learning-Varianten

*Während das Netz ursprünglich gebaut worden war, um Computer miteinander zu verbinden, verdankte es seinen durchschlagenden Erfolg schließlich seiner nicht vorhergesehenen Fähigkeit, auch Menschen miteinander in Kontakt zu bringen. (Musch, 1997, S. 33 nach Abbate, 1994).*

Bezogen auf die Kommunikation in E-Learning-Veranstaltungen lassen sich in Anlehnung an Zentel und Hesse (2004) drei Grundszenerien unterscheiden, die das Potential des netzbasierten Austausches spezifisch nutzen: *Anreicherungsszenarien*, *Workshopszenarien* und *rein netzbasierte Szenarien*. Die ersten beiden können unter dem Begriff der *hybriden Szenarien* (Kerres & Jechle, 2000) bzw. *Blended Learning* (Reinmann-Rothmeier, 2003) zusammengefasst werden. Veranstaltungen dieser Art setzen sich sowohl aus Präsenz- als auch netzbasierten bzw. Online-Phasen zusammen. Im rein netzbasierten Szenario findet die gesamte Veranstaltung virtuell statt.

Der Begriff *Blended Learning* hat sich erst im Laufe des Jahres 2001 etabliert und bezeichnet mittlerweile einen der vorherrschenden Trends für E-Learning-Lösungen. Übersetzt man den englischen Begriff „blended“, heißt dies soviel wie „vermengt, vermischt, ineinander übergehend“. Ein deutschsprachiges Pendant hat sich – wohl aufgrund der Tatsache, dass eine exakte deutsche Übersetzung etwas holprig klingen würde („Vermischtes“ Lernen) – nicht entwickelt. Im deutschsprachigen Raum hat sich dahingegen der Begriff des Hybriden Lernens verbreitet, der bereits länger als der Trendausdruck „Blended Learning“ existiert und in etwa die gleiche Bedeutung hat, nämlich eine Form von E-Learning, in welcher Präsenzveranstaltungen (Workshops, Seminare, Kurse) mit internetbasiertem Lernen kombiniert werden. Die jeweiligen Anteile – E-Learning bzw. tradiertes Lernen – können zeitlich, inhaltlich und mengenmäßig beliebig variiert werden.

Während im *Anreicherungsszenario* (*e-learning by distributing*) der Schwerpunkt auf der Präsenzveranstaltung liegt, stehen im *Workshopszenario* (Busse, 1999) (*e-learning by collaborating*), das ein integratives Konzept verfolgt, Face-to-Face- und virtuelle Treffen gleichberechtigt nebeneinander. Insbesondere in diesem Zusammenhang wendet sich der Ansatz der hybriden Lernarrangements gegen die Annahme, dass bestimmte Medien oder Vermittlungsformen an sich im Vergleich zu anderen irgendwie vorteilhafter seien. Es wird vielmehr davon ausgegangen, dass die notwendigen Bestandteile eines Lernangebotes immer von den Rahmenbedingungen des sich jeweils stellenden didaktischen Problems abzuleiten

<sup>1</sup> **Vorbemerkung zum geschlechtergerechten Sprachgebrauch:** Da das Verhältnis von weiblichen zu männlichen Studierenden im Studienfach Pädagogik am Institut für Erziehungswissenschaft an der Universität Graz in etwa einem von 9:1 entspricht, wird in Analogie generell die weibliche Form als inklusiv verstanden.

sind und dass die besondere Qualität und auch Effizienz eines Lernangebotes vor allem in der Kombination von Elementen unterschiedlicher methodischer und medialer Aufbereitung zum Tragen kommt. Die Face-to-Face-Treffen sind meist keine – wie sonst üblich – wöchentlichen Veranstaltungen, sondern in Abhängigkeit von den Rahmenbedingungen des Lernens in bestimmten Abschnitten des Veranstaltungsverlaufs stattfindende Treffen der Gesamtgruppe. Workshopszenarien können in ihrer Grobstruktur bezüglich der Alternation von Präsenz- und Online-Phasen in unterschiedlicher Weise aufgebaut sein. Zentel und Hesse (2004) beschreiben diesbezüglich drei Typen. Typ 1 besteht lediglich aus einer Online-Phase und einer darauf folgenden Präsenz-Phase. Im Typ 2 liegt zwischen zwei Präsenzphasen am Beginn und am Ende der Veranstaltung eine Online-Phase. Der Typ 3 ist charakterisiert durch drei Präsenz-Phasen und zwei dazwischen liegende Online-Phasen.

Als Standardform kann der Typ 2 bezeichnet werden. Das erste Präsenztreffen, häufig auch als Kick-off-Meeting bezeichnet, dient dazu, auf organisatorischer, technischer, sozialer und inhaltlicher Ebene Voraussetzungen zu schaffen, damit die dort gebildeten Kleingruppen möglichst effektiv und selbstgesteuert arbeiten können. In der darauf folgenden netzbasierten Online-Phase arbeiten die Studierenden in Kleingruppen an einem Themenkomplex, also einem Subthema, das in traditionellen Seminaren oftmals in Form von Referaten und Hausarbeiten erarbeitet wird. Die Ergebnisse werden dann meistens im Rahmen des abschließenden Präsenztreffens im Plenum präsentiert und diskutiert.

Da im Typ 1 auf das erste Präsenztreffen verzichtet wird, müssen die Voraussetzungen, die im Typ 2 in der ersten Präsenzphase (Kick-off-Meeting) geschaffen werden, dann ebenfalls online übermittelt werden. Dies ist vor allem in Bezug auf die zu nutzende Technik und die sozialen Ziele wie Kennenlernen und Gruppenbildungsprozess nicht einfach zu leisten. Gründe für den Verzicht auf das erste Präsenztreffen sind in der Regel organisatorischer Art, wenn sich Studierende und Lehrende aus großer räumlicher Distanz und oft auf internationaler Ebene an einem virtuellen Seminar beteiligen. Ein einführender Workshop kann deshalb oft aus Kostengründen nicht durchgeführt werden.

In Typ 3 stellt das zusätzliche Präsenztreffen eine Möglichkeit dar, Zwischenergebnisse zu präsentieren und die in der Online-Phase aufgetauchten Probleme in der Gesamtgruppe zu besprechen.

Im rein netzbasierten Szenario, dem ein rein virtuelles Konzept zugrunde liegt, wird der Rahmen von realen Bildungseinrichtungen verlassen, stattdessen finden alle Aktivitäten ausschließlich mediengestützt statt. Es ist vor allem die zeitliche und örtliche Flexibilität Lehrender und Lernender, die eine solche Veranstaltungsform nahe legt. Im Mittelpunkt steht die mediengestützte Durchführung der Lehrveranstaltung und die Interaktion von Nutzerin und System mit Rückmeldungen an die Nutzerin vom System (*e-learning by interacting*). Präsenzveranstaltungen finden hauptsächlich in den Anfangs- und Schlussphasen statt.

Was den Prozess bei der Integration von NIKT in die Lehre betrifft, so beginnt dieser meist mit dem Interesse an NIKT durch die Lehrveranstaltungsleiterin bzw. mit der Bitte der Studierenden nach Zusatzunterlagen zu den Veranstaltungsinhalten. In den Anfängen werden die die Lehre anreichernden Materialien den Studierenden oft via E-Mail zur Verfügung gestellt bzw. sind die Anreicherungsmaterialien von einer Homepage der Lehrveranstaltungsleiterin herunterzuladen (*e-learning by distributing*). Bereits in diesem Prozesstadium bei der Integration von NIKT sind interaktive Phasen asynchron via E-Mail einbaubar, jedoch führen Unzuverlässigkeit, Kapazitätsbeschränkungen und häufige Spam-Mails der von den Studierenden oft in Anspruch genommenen E-Mail-Anbieter zur Verwendung einer Lernplattform, auf der eine komfortable Nutzung der Kommunikations- und Interaktionstools möglich ist. Erst durch die Verwendung einer Lernplattform ist das Anreicherungskonzept auf ein Integrationskonzept mit gleichberechtigten Online-Phasen ausbaubar. Die bislang überwiegende Einwegkommunikation zwischen Lehrveranstaltungsleiterin und Studierenden sowie dieser untereinander kann zielgerichtet für die Kollaboration genutzt werden (*e-learning by collaborating*). Erst in weiterer Folge erfolgt im Prozess der Integration von NIKT in die Lehre eine Auseinandersetzung mit virtuellen Konzepten.

Verfügbare Online-Kurse werden dann oft im Sinne eines integrativen Ansatzes eingebunden. Ein Beispiel für eine bereits in der Praxis erprobte Integration einer Software zum Thema Kommunikative Kompetenzen ist das bei Henninger und Mandl (2003) beschriebene CaiMan®, (Computer-Aided Multimedia Applications), ein multimediales Tool für Kommunikationstrainings, das den Userinnen die Möglichkeit bietet, Gesprächssituationen zu analysieren und über den Vergleich mit Expertinnenanalysen online ihre eigene Wahrnehmung zu schärfen. Ebenso im Sinne eines integrativen Ansatzes für zusätzliche Übungsmöglichkeiten in Beratungs-

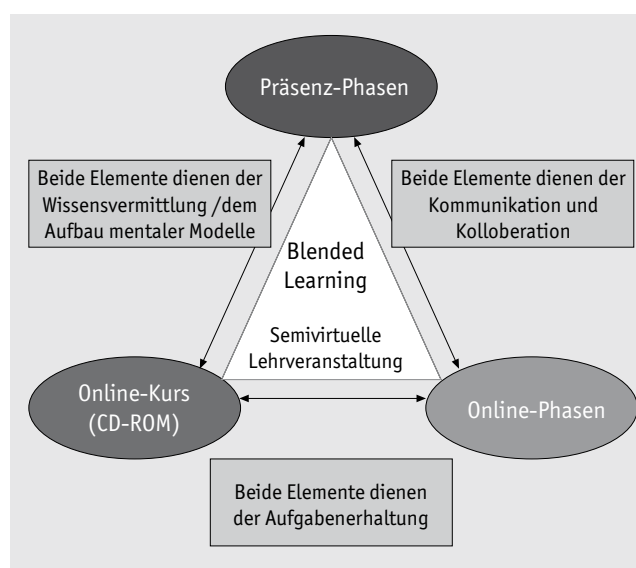
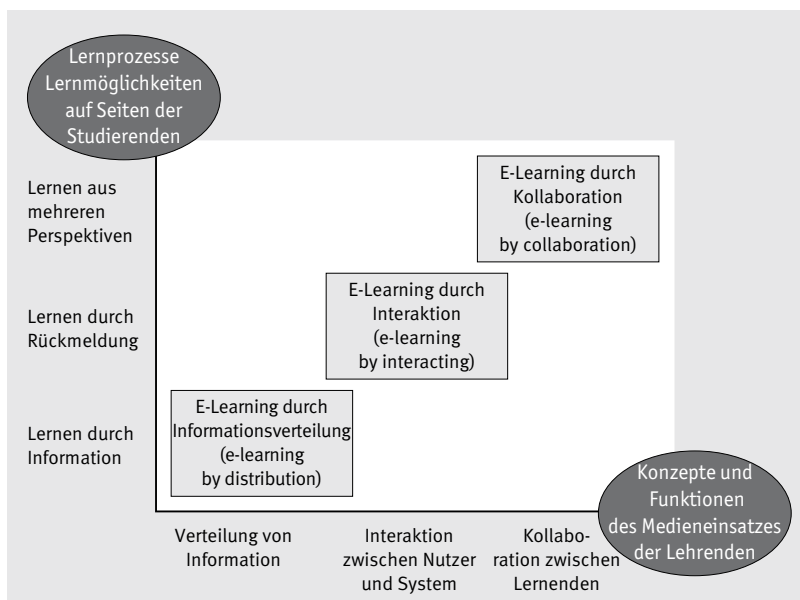


Abb. 1: Blended-Learning-Lernszenario mit Integration eines Online-Kurses

und Coachinggesprächen wird die CD-ROM von Redlich und Jacobs (1998) eingesetzt und unterstützt in Form von Skill-Trainings die Vor- und Nachbereitung von Live-Kursen in Gesprächsführung und Beratung. Ihr Einsatz erlaubt Selbstbestimmung der Lernzeit, aktives Lernverhalten, aktives Handeln, entdeckendes Lernen, selbstgesteuertes Lernen als Problemlöseprozess und aktive Konfliktlösung in der Interaktion mit dem System (vgl. dazu auch Schulmeister, 2001). Grafisch ist eine solche Integrationsmöglichkeit von Software in ein Lernarrangement vom Typ Blended Learning in der in Anlehnung an Reinmann-Rothmeier (2003) entstandenen Abbildung 1 dargestellt.

In Anlehnung an Reinmann-Rothmeier (2003) zeigt nun abschließend die Abbildung 2 die drei E-Learning-Varianten in den verschiedenen mediendidaktischen Lernarrangements, die durch die unterschiedlichen Konzepte bzw. Funktionen des Medieneinsatzes der Lehrenden und die Lernprozesse bzw. Lernmöglichkeiten auf Seiten der Studierenden bestimmt sind (vgl. dazu auch Hesse, Mandl, Reinmann-Rothmeier & Ballstaedt, 2000).



**Abb. 2:** Drei E-Learning-Varianten in den verschiedenen mediendidaktischen Lernarrangements, die sich aus den unterschiedlichen Konzepten bzw. Funktionen des Medieneinsatzes der Lehrenden und der Lernprozesse bzw. Lernmöglichkeiten auf Seiten der Studierenden ergeben

## Für das Erlernen von Personenzentrierter Gesprächsführung relevante Lernparadigmen und Instruktionsdesigns

*Denn die Dinge, die wir erst lernen müssen, bevor wir sie tun, lernen wir beim Tun.*

(Aristoteles)

Für das Lernen im Zusammenhang mit sprachlich-kommunikativem Handeln stehen *konstruktivistische Lernansätze* im Zentrum. In kon-

struktivistischen Lernumgebungen geht es weniger um den Erwerb von abstraktem, de-kontextualisiertem Wissen, als vielmehr darum, Wissen in Handlungssituationen zu erwerben. Den Vertretern des konstruktivistischen Lernens zufolge (Greeno, 1997; Greeno, Collins & Resnick, 1996; Greeno & Moore, 1993; Lave, 1988, 1991) ist Wissen nicht trennbar von der Person und Situation, in der die Person agiert. Wissen ist auch nicht mehr von der Handlung selbst zu trennen, sondern zugleich Ursache und Wirkung von Handlung. In diesem Sinne verliert die für die traditionellen Lernansätze typische Trennung von Wissen und Handeln ihre Bedeutung. Lernen wird als Konstruktionsprozess des Individuums verstanden, der neben dem Erwerb von neuem Wissen auch die Reorganisation vorhandener Wissensbestände und gespeicherter Handlungsabläufe impliziert. Im Gegensatz zu einer rein faktenorientierten Vermittlung von neuem Wissen steht die Reflexion, die Weiterentwicklung und Veränderung von vorhandenen (Kommunikations-)Fähigkeiten im Sinne eines Umlernens im Mittelpunkt. In den Präsenzphasen wird eine Lernumgebung geschaffen, die Möglichkeiten zur Verfügung

stellt, Informationen über das eigene Handeln zu erlangen, dieses zu reflektieren und zu verändern. Dem Konzept des gemäßigt konstruktivistischen Lernens wird im Hinblick auf eine aktive Beteiligung der Lernenden und der Anregung zur selbständigen Konstruktion von Wissen entsprochen (vgl. Baumgartner, Häfele & Häfele, 2002; Mandl & Winkler, 2002; Reinmann-Rothmeier & Mandl, 2001). Dabei sind die Gesprächsübungen in einen situativen Anwendungskontext eingebunden, wobei der Schwerpunkt auf der situativen Komponente der Handlungsausführung und deren Reflexion liegt. Damit erfolgt Lernen im konstruktivistischen Sinne, in anwendungsnahen Situationen, da ohne die Einbettung in einen Handlungskontext das hinter der Handlungsausführung liegende Wissen nicht aktiviert wird.

Dem Problem des Erwerbs von anwendbarem Wissen in Handlungskontexten haben sich in den vergangenen Jahren vor allem neuere amerikanische kognitivistische Instruktionsansätze zugewandt. In diesen Forschungsansätzen erfolgte die Auseinandersetzung mit dem Problem des „trägen Wissens“ (inert knowledge), d. h. mit Wissen, das zwar vorhanden ist, aber in Problemsituationen nicht abrufbar ist und damit nicht zur Anwendung kommt (*Anchored Instruction-Ansatz* von Bransford, Franks, Vye & Shepwood, 1989). Die *Cognitive Flexibility Theory* von Spiro, Feltvich, Jacobson und Coulson (1992) spielt insbesondere für die Einnahme von multiplen Perspektiven bei der Reflexion und Supervision von Gesprächssequenzen eine Rolle. Im *Cognitive Apprenticeship-Ansatz* (Collins, Brown & Newman, 1989) ist das situierte Lernen, d. h. das Lernen anhand problemrelevanter Beispiele und authentischer

Situationen entscheidend. Lernumgebungen im Sinne des Cognitive Apprenticeship sollen den Lernenden erlauben, einen Bezug zwischen dem Lernen und den späteren Problemsituationen herzustellen. Der Erwerb des Wissens erfolgt in diesem Sinne nicht mehr getrennt von der Anwendung des Wissens. In der Reflexion des eigenen Wissens in Problemsituationen, d. h. im Vergleich der eigenen Problemlösungen mit denen anderer Lernender oder Expertinnen liegt diesem Ansatz zufolge eine wichtige Bedingung für den Erwerb anwendbaren, situierten Wissens. Mit Hilfe dieser Reflexion kann es gelingen, sich des eigenen Handelns und der Handlungsergebnisse bewusst zu werden und das Handeln zielgerichtet zu verändern.

Wenn es nun um die Planung des Einsatzes von elektronischen Medien geht, besteht eine besondere Herausforderung darin, dass elektronische Medien eine Antizipation der möglichen Ereignisse einer Unterrichtssituation zum Zeitpunkt der Planung verlangen. Während in einer Face-to-Face-Veranstaltung auch spontan auf Wünsche von Studierenden eingegangen werden kann, ist dies in einer virtuellen Sitzung u. U. nicht möglich, weil kein entsprechendes Material elektronisch verfügbar ist. Die Bedeutung der didaktischen Analyse und Planung ist demzufolge im Zusammenhang mit dem Einsatz von NIKT noch wichtiger als ohne elektronische Medien. Modelle des Instructional Design bilden die Grundlage für den Entwurf einer Unterrichtssituation und der dazu notwendigen Lernumgebung. Unter Instructional Design wird die Entwicklung, Implementation und Evaluation von didaktischen Konzeptionen zur Gestaltung von Lernumgebungen unter Einbezug von Medien (sowohl Neue Medien als auch traditionelle Medien) verstanden. Instruktion meint in diesem Zusammenhang nicht ausschließlich die Lehre, ohne das Lernen zu berücksichtigen, wie dies die Bezeichnung nahe legt. Instructional Design umschließt sowohl Lehr- als auch Lernprozesse. Unter Design wird Gestaltung im weiteren Sinne verstanden. Es geht also nicht um den kreativen Gestaltungsvorgang einzelner Medien (Gestaltung im engeren Sinne), sondern um den Entwurf einer Lernumgebung, der unterschiedliche (Multi-)Medien und Faktoren in den Gestaltungsprozess einbezieht. Der im vorliegenden Beitrag beschriebenen Lehrveranstaltung liegen Aspekte aus folgenden Instructional Design-Modelle zugrunde: Cognitive Apprenticeship (Collins, Brown & Newman, 1989), Situated Learning (Mandl, Gruber & Renkl, 2002) und Learning Communities (Bielaczyc & Collins, 1999).

Der Cognitive Apprenticeship-Ansatz (Collins, Brown & Newman, 1989) orientiert sich am traditionellen Meister-Lehrlings-Verhältnis, in dem Lernen im Austauschprozess zwischen Expertinnen (Meisterinnen) und Novizinnen (Lehrling) stattfindet. Wenngleich nicht alle Aspekte beim Lernen von Gesprächsführung in gleicher Intensität zum Tragen kommen, so sind die wesentlichen Elemente eines Lehr-/ Lernprozesses im Sinne des Cognitive Apprenticeship: Modeling (Expertinnen demonstrieren zu erlernende Fähigkeiten und Fertigkeiten zur Lösung eines Problems), Coaching (unter Anleitung von Expertinnen erproben Novizinnen Fähigkeiten und

Fertigkeiten), Articulation (Novizinnen oder Expertinnen verbalisieren den Lernprozess), Reflection (der Lernprozess wird wiederholt und reflektiert) und Exploration (die erlernte Problemlösestrategie wird angewendet). Während die Studierenden in einer ersten Phase von den Lehrenden viel Unterstützung erhalten, sowohl inhaltlich als auch organisatorisch (Scaffolding), wird das Ausmaß der Hilfe in der zweiten Phase deutlich zurückgenommen (Fading).

Ein anderes Design, an dem sich die didaktische Gestaltung und Ausrichtung der Lernumgebung orientiert, ist das Konzept des *Situated Learning*. Lernen muss demnach möglichst in einem personalen und situativen Kontext vollzogen werden, in dem es bedeutungsvoll ist. Hinter diesem Ansatz steht die Idee, dass Wissen nicht einfach von Person zu Person übertragen werden kann, sondern in einem aktiven Konstruktionsprozess entsteht. Konsequenzen für die Gestaltung von Lernumgebungen sind, dass Lernen in Gruppen vollzogen werden sollte, geeignete Hilfsmittel zur Verfügung stehen und die Anwendungsbedingungen des Wissens berücksichtigt werden sollten. Damit sind starke Parallelen zu dem Design der *Learning Communities* gegeben, auf das im Rahmen der Darstellung des Seminarablaufs noch eingegangen wird. Die Einbeziehung kontextueller Einflüsse, die Forderung nach authentischen Lehr-Lernszenarien, d. h. Lernszenarien, in denen explizite Verbindungen zwischen Lerninhalt und Lebenswelt der Lernenden existieren, und die Betonung der Eigenaktivität der Lernenden sind Merkmale von Lehr-Lern-Modellen, die dem *situierten Lernen* (Mandl, Gruber & Renkl, 2002) zuzurechnen sind und das Design der im Rahmen dieses Beitrages zu beschreibenden Lehrveranstaltung prägen.

### **Teilnahmevoraussetzungen, Rahmenbedingungen, mediendidaktisches Lernarrangement, Zielgruppe und Ziele der Lehrveranstaltung**

*Man kann nicht in die Zukunft schauen,  
aber man kann den Grund für etwas Zukünftiges legen – denn  
Zukunft kann man bauen.*

*(Antoine de Saint-Exupéry)*

Das Seminar *Personenzentrierte Gesprächsführung in pädagogischen Handlungsfeldern* wird derzeit im 4. Semester des Bakkalaureatstudiums Pädagogik im Rahmen der Methoden pädagogischer Handlungsfelder als eine von drei möglichen Alternativen zweistündig über ein Semester angeboten. Als Voraussetzung für die Teilnahme am Seminar sind eine Reihe von Vorlesungen, Proseminaren und Übungen zu absolvieren. Die Gruppengröße musste unter dem Druck der Sparmaßnahmen von zuvor 18 auf 25 erhöht werden. Zweifelsohne sind 25 Studierende für nur eine Lehrveranstaltungsleiterin und die Selbstorganisation in der Gesamtgruppe zu viel. Dem konnte durch die Bildung von Learning Communities (LCs)

entgegengewirkt werden, für deren Zusammenarbeit eine klare Vorstrukturierung erfolgte, auf die noch in der Darstellung des Seminarablaufs eingegangen wird.

Erfolgte in der Pilotphase der Einbeziehung der NIKT in das Lehrveranstaltungsdesign die Orientierung am *Anreicherungskonzept (e-learning by distributing)*, so konnte in den darauf folgenden Semestern, d. h. in der Projektphase der medienbasierten Gestaltung der Lehrveranstaltung, mit der Einführung der Lernplattform WebCT (Web Course Tools), die eine Vielfalt von kommunikativen Tools zur Verfügung stellt, ein *integratives Konzept (e-learning by collaborating)* verwirklicht werden. Das Veranstaltungsdesign durchlief von der Pilot- und Projekt- über die Prototypenphase einen permanenten formativen und summativen Evaluationsprozess durch die Studierenden und die Lehrveranstaltungsleiterin. Zudem ist die Lehrveranstaltung auch einbezogen in das *Projekt Qualitätssicherung medienbasierter Lehrarrangements* (Paechter & Sindler, 2004). Da Kommunikation und Kooperation im virtuellen Raum mehr erfordern als die Kommunikation im realen Raum, richtet sich das Seminar an Studierende, also an einen Personenkreis, der in hohem Maße in der Lage ist, den Prozess des Wissenserwerbs selbst und eigenverantwortlich zu steuern, der komplexe Probleme in kooperativer Arbeit auch auf der virtuellen Ebene lösen will und bereit ist, sich die dafür nötigen Grundlagen auch im Rahmen der Veranstaltung zu erwerben und für kollaboratives Arbeiten zu nützen. Was die Voraussetzungen auf Seiten der Studierenden dafür betrifft, ist zu bedenken, dass, selbst wenn die webbasierten synchronen (Chat) und asynchronen Kommunikationstools (E-Mail, Foren) immer mehr Studierenden vertraut sind, ihr Einsatz aber für Unterrichtszwecke zumindest ungewohnt ist. Wie der Name schon sagt, werden Chatwerkzeuge meist für den informellen Plausch in der Freizeit genutzt. Neu zu erschließen sind also nicht nur der Stellenwert des Kommunikationsmediums, sondern auch die Umgangsformen damit im Rahmen der Lehre. Die Erfahrungen aus den Pilotveranstaltungen haben aber gezeigt, dass die nötige Flexibilität unserer Studierenden für solche Veränderungen in didaktischen Konzepten und methodischen Zugängen vorhanden ist und auch die Geduld, um die neuen Möglichkeiten der Zusammenarbeit zur erkunden und in das Repertoire für eine Lehrveranstaltung zu integrieren. Die Einführung im Kick-off-Meeting ist immer ein enormes Empowerment und eine Ermutigung für die Studierenden sich mit den interaktiven Möglichkeiten der Lernplattform auseinander zu setzen und sie in die Arbeitsweise sowie Lern- und Lehrkultur zu integrieren, selbst dann, wenn damit für den Universitätsbetrieb noch ungewohnte Anforderungen verbunden sind.

Das *Ziel der Lehrveranstaltung* ist das Kennenlernen des Personenzentrierten Ansatzes (PCA), die theoretische Auseinandersetzung mit dessen Hintergrund und den zentralen Wirkfaktoren, das Erfahren der Grundlagen der Personenzentrierten Gesprächsführung in praktischen Gesprächsübungen sowie in der Personenzentrierten Vorgangsweise während des gesamten Seminarablaufs. Die Darstellung

und Erarbeitung des theoretischen Hintergrundes (Grundvariablen, Menschenbild, Persönlichkeitstheorie, Aktualisierungstendenz, Inkongruenz-Konzept, Theorien zur Veränderung und Prozessphasen bei Veränderungen, Geschichte und Entwicklung des PCA, Abgrenzung von Gesprächsführung/Beratung und Psychotherapie) und praktische Gesprächsübungen mit anschließender Supervision (über Tonband oder in vivo) sollen die Teilnehmerinnen befähigen, eine hilfreiche Haltung gegenüber Personen einzunehmen, die sich in einem persönlichen Klärungs- bzw. Problemlösungsprozess befinden. Es geht um den Aufbau einer Haltung in Gesprächen für Menschen, die im weitesten Sinn im psychosozialen Feld tätig sind, z. B. Erziehungswissenschaftlerinnen, Lehrerinnen, Ärztinnen, medizinisch-technisches Personal, Pflegepersonen, Sozialarbeiterinnen, Psychologinnen, u. a. Angesprochen ist jene Art von Kommunikation, deren Haltung durch die drei Basismerkmale des Personenzentrierten Ansatzes geprägt ist und mit der ein Klima geschaffen wird, das die Entstehung förderlicher Beziehungen unterstützt, in dem sich Personen entfalten und signifikant, sowohl intellektuell als auch persönlich und sozial, lernen können (Barrett-Lennard, 1998; Rogers, 1983a). Diese Art von Kommunikation lebt vom direkten, zwischenmenschlichen Dialog, schließt neben diesem jedoch auch weitere Formen ein, wie Interaktionen im Team, Verhandlungen, Wissenskommunikation, gemeinsame Wissenskonstruktion, Moderation, Präsentation, Visualisierung und die computerunterstützte Kommunikation. Ausgehend vom PCA fördert Personenzentrierte Gesprächsführung die sich ständig weiterentwickelnde innere Einstellung zur Personenzentrierten Seinsweise („way of being“), die auf Echtheit, Akzeptanz und empathischem Verstehen aufbaut.

### Technische Realisierung und pädagogisch-psychologische Gestaltung des Seminarablaufs und der virtuellen Seminarumgebung

*Eines Tages werden Maschinen vielleicht nicht nur rechnen, sondern auch denken.*

*Mit Sicherheit aber werden sie niemals Phantasie haben.*

*(Theodor Heuss)*

Was die technische Realisierung der virtuellen Lernumgebung betrifft, bietet die Lernplattform WebCT (Web Course Tools) beste Voraussetzungen, eine ansprechende, übersichtlich und konsistent gestaltete virtuelle Lernumgebung zu schaffen. Die Lernplattform wird vom Zentralen Informatik Dienst (ZID) der Uni Graz unterstützt und gibt allen Lehrenden der Universität die Möglichkeit, auf einfache Weise ihre Lehrveranstaltung zu einer E-Learning-Veranstaltung zu machen. Sie bietet u. a. die Möglichkeiten: Kursinhalte und Texte auf einfache Weise in einer passwortgeschützten Online-Umgebung anzubieten, Termine per Kalender allen zugänglich zu machen, mit Studierenden in Foren zu diskutieren, internetfähige Videos und

Tondokumenten bereitzustellen, Begriffe im Glossar zu definieren, eine Graphikdatenbank anzubieten, Studierendengruppen zu bilden, Arbeitsaufträge zu stellen, Links zu Webseiten außerhalb des Kurses einzusetzen, Chats und eine elektronische Tafel einzurichten. In dem nun folgenden Seminarablauf werden insbesondere die Möglichkeiten und Tools beschrieben, die für das vorliegende Lernarrangement von Bedeutung sind.

Bevor jedoch auf den Seminarablauf eingegangen wird, soll in der Abbildung 3 ein Blick auf die Eingangsseite der Lernplattform WebCT (in der Designerinnenansicht) und in einen Newsletter (in der Teilnehmerinnenansicht) den Unterschied zwischen der allgemeinen Didaktik und der Mediendidaktik unterstreichen. Liegt der didaktische Fokus bei traditionellen Unterrichtsformen letztlich immer auf der Qualität der Durchführung, so liegt der Schwerpunkt der Mediendidaktik hingegen in der Konzeption. Der Unterschied zur Planung herkömmlicher Unterrichtsformen liegt in der expliziten und vollständigen Vorwegplanung der Medienkonzeption, die die Interaktionsmöglichkeiten zwischen Lernerin und Medium von vornherein beschreibt und somit festlegt (vgl. u. a. Sindler, 2004). Hier wird in der Designerinnenansicht an den bereits vorweg konzipierten Newslettern deutlich, dass Ablauf, Kommunikation und

Interaktion vorweg geplant und vorbereitet sind und im Seminarablauf dann dem modularisierten Ablauf der Lehrveranstaltung folgend freigeschaltet werden.

Die *detaillierte Seminarbeschreibung* mit Inhalten, Zielen, Beschreibung des methodischen Vorgehens, Zulassungsvoraussetzungen (Anmeldemodus und Voraussetzungen) und den für die Lehrveranstaltung relevanten Terminen (Vorbesprechungstermin im Rahmen des Kick-off-Meetings und Termine für die zwei Präsenz-Blockmodule) ist vier Wochen vor Semesterbeginn auf der Homepage des Institutes für Erziehungswissenschaften zugänglich. Damit können sich die Studierenden vorweg ein Bild über die Verbindlichkeit bezüglich des medienbasierten Lernarrangements machen und werden auf die damit verbundene höhere Eigenaktivität und das dazu notwendige Zeitbudget hingewiesen. In dieser Lehrveranstaltungsankündigung wird weiters darauf aufmerksam gemacht, dass für die Aufnahme und Supervision der im Rahmen der Lehrveranstaltung zu führenden Gespräche für jede Teilnehmerin ein von ihr kompetent bedienbares Aufnahmegerät notwendig ist, das gute Aufnahme- (eventuell mit externem Mikrofon) und Abspielqualität in einer Seminargruppe garantiert. Mit dieser Lehrveranstaltungsbeschreibung können sich die Studierenden bereits vor dem Beginn der Veranstaltung ein Bild über den Seminarablauf machen, dessen Phasen und zeitliche Rahmendingungen sowie inhaltliche Schwerpunkte die folgende Abbildung 4 zeigt.

Die *Anmeldung zur Lehrveranstaltung* erfolgt in der *organisatorischen Vorphase der Lehrveranstaltung* bereits netzbasiert auf der Institutshomepage. Dabei ist neben den üblichen Informationen für die Lehrveranstaltungsanmeldung (u. a. Matrikelnummer, E-Mail-Anschrift, ...) die USER ID (Benutzername) des Zentralen Informatikdienstes (ZID) der Universität Graz anzugeben. Nach der *Überprüfung der für die zum Besuch der Lehrveranstaltung zu erbringenden Voraussetzungen* – entsprechend einem Auswahlvorgang, für den eine Rangreihe des Notendurchschnitts gebildet wird – werden die 25 Teilnehmerinnen mit dem besten Notenschnitt der Lehrveranstaltungsleiterin mitgeteilt. Diese schaltet die Studierenden für die Lernplattform WebCT frei, ermöglicht ihnen damit den *Zugang zur Lernplattform* und lädt die Studierenden mit einer *E-Mail* zu dem Vorbesprechungstermin (Kick-off-Meeting) ein. Bei dieser Gelegenheit werden die Studierenden gebeten, ein Foto zum Kick-off-Meeting mitzubringen, um dieses im Rahmen der Einführung in das WebCT zur Erstellung der Visitenkarte auf die Lehrveranstaltungsplattform hinaufladen zu können. Die Studierenden werden in der E-Mail der Lehrveranstaltungsleiterin ermutigt, der Lernplattform einen ersten Besuch abzustatten. Dort finden sie im Folder „Aktuellstes“ einen Newsletter mit einer Vorschau auf die Arbeitsaufträge für das Semester und Zusatzinformationen über den Umgang mit einem Tonband für die Aufnahme von Gesprächen. In einem weiteren Dokument wird auf die Rolle der Lehrveranstaltungsteilnehmerin eingegangen. Insbesondere die Offenheit und die Bereitschaft für das Einlassen auf persönliche Aspekte des Erlebens und Verhaltens in



Abb. 3: Begrüßungsseite auf der Lernplattform WebCT in der Designerinnenansicht und Ansicht eines Newsletters in der Teilnehmerinnenansicht



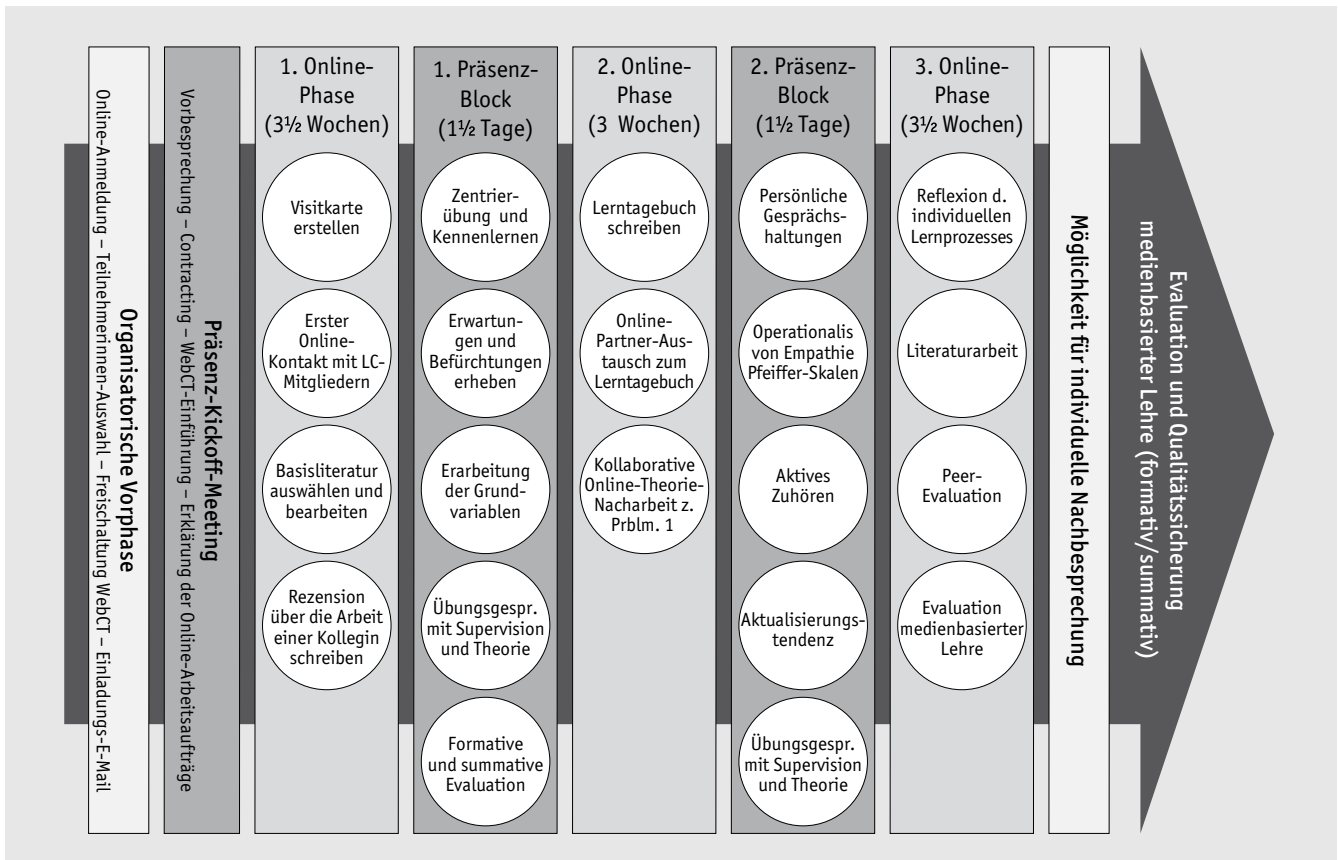


Abb. 4: Phasen im Seminarablauf

den Übungsgesprächen wird als die den Lernprozess unterstützende Haltung hervorgehoben, sollen in der Rolle als Gesprächsteilnehmerin doch auch Eigenerfahrungen gemacht werden. Es ist immer wieder spannend zu erleben, wie groß das Interesse der Studierenden schon vor dem Veranstaltungsbeginn ist und wie viele bereits vor dem Kick-off-Meeting der Lehrveranstaltungshomepage einen Besuch abstatten.

In der *Vorbereitung*, die Teil des *Kick-off-Meetings* ist, erfolgt das *Contracting* bzw. die Schließung eines Arbeitsvertrages für das methodisch-didaktische Vorgehen, die damit verbundene Notwendigkeit für die ständige Anwesenheit in den Präsenz-Blockmodulen und die Verschwiegenheit als Voraussetzung für das Führen von persönlichen vertrauensvollen und offenen Gesprächen. Die Studierenden werden nochmals genauer über den Ablauf der Lehrveranstaltung informiert und erhalten danach in einem angeschlossenen EDV-Hörsaal eine Einführung in die in der Lehrveranstaltung eingesetzte Lernplattform WebCT und in die im Rahmen dieser zur Verfügung stehenden Kommunikations- und Kollaborationsmöglichkeiten. Die Motivation der Studierenden ist eingedenk der Tatsache, dass die Art der Lehrveranstaltung Möglichkeiten des Austausches und der Kommunikation eröffnet, sehr hoch. Im Bezug auf die Lernenden ist die Motivation eine entscheidende Variable für den erfolgreichen Einsatz der NIKT. Die Motivation ergibt sich u. a. aus der Abwägung von Mehraufwand und Mehrwert, denn wiewenig das Wissen vorhanden ist, dass die Teilnahme an einer

netzbasierter, semivirtueller Lehrveranstaltung vom Typ Blended Learning von den Studierenden während des Semesters eine höhere Eigenaktivität erfordert als die Teilnahme an einer konventionellen Lehrveranstaltung, so ist das den Beteiligten meist nicht immer ganz so bewusst.

Unmittelbar an das Kick-off-Meeting anschließend wird die *Basis für interaktive Möglichkeiten auf der Lernplattform* gelegt, indem von jeder Teilnehmerin eine persönliche Visitenkarte als erster Arbeitsauftrag zu gestalten ist. Die grundlegende Einführung dazu (u. a. Benutzung des HTML-Editors, Hinaufladen eines Bildes) erfolgt bereits im EDV-Hörsaal während des Kick-off-Meetings. Da diese Einführung sehr strukturiert und klar erfolgt und bei Bedarf auch von einer eTutorin des ZID begleitet wird, ist dieser erste netzbasierte Arbeitsauftrag für alle Studierenden positiv zu bewältigen, was eine enorme Ermutigung für den Umgang mit der Lernplattform bedeutet und ein erstes Erfolgserlebnis für medialen Kompetenzerwerb darstellt.

Zweifelsohne stellt das Erstellen dieses Steckbriefes mit Foto, einer Visitenkarte im Sinne einer eigenen Homepage, auf die ständig auf der Lernplattform zurückgegriffen werden kann, eine gruppendynamische beziehungsbildende Maßnahme dar und kann in der Online-Phase neben der kognitiven Orientierung die nicht aufhebaren Defizite medialer im Vergleich zur Face-to-Face-Interaktion kompensieren sowie das Aufkommen des Anonymitätsgefühls während der Netzphase in der virtuellen Lernumgebung verringern, die

Teilnehmerinnen zusätzlich motivieren und einen Beitrag zur asynchronen Group Awareness leisten (siehe dazu Zentel & Hesse, 2004). Dafür werden Informationen zur Person, deren Rolle, Funktion und Kontaktinformationen wie Adresse, Telefonnummer, E-Mail, Fax auf Seiten der Studierenden angegeben und über Sprechstundenzeiten der Lehrenden informiert, von der auch ein Steckbrief bereitgestellt wird. Weiters wird auf der Lernplattform auch Hintergrundliteratur zu diesem ersten Arbeitsauftrag „Gestaltung einer Visitkarte als Basis für die virtuelle Kommunikation“ angeboten. Dabei handelt es sich um Arbeiten, die ganz generell über den Gruppenbildungsprozess informieren, aber auch um solche, die auf Beziehungen in virtuellen Arbeitsgruppen eingehen (z. B. Heidbrink, 2001; Schmidtman & Grothe, 2001). Schon durch den Hinweis auf zur Verfügung gestellte Online-Materialien wird für die Dynamik in der virtuellen Zusammenarbeit sensibilisiert.

Da die Vertrautheit mit der Gruppe eine wichtige Basis für die Online-Kommunikation ist, die als virtuelle Kommunikationsform sehr von persönlicher Begegnung profitiert, wird nach dem Kick-off-Meeting auch die durch die Lehrveranstaltungsleiterin erfolgte *Einteilung in Learning Communities (LCs)* mitgeteilt. Die Zusammenarbeit in den Präsenzmodulen erfolgt im Sinne einer Strukturierung der sehr großen Seminargruppe von 25 Personen zu einem hohen Anteil in diesen LCs. Die Mitglieder der einzelnen LCs können, wenn sie es für sich attraktiv finden, somit bereits vor dem ersten Präsenz-Blockmodul miteinander virtuell oder Face-to-Face Kontakt aufnehmen. Wenngleich nicht in Frage steht, dass Beziehungen die Basis jeder Interaktion darstellen, so wurde dieser Aspekt bislang in Veröffentlichungen zum kooperativen Lernen im Internet wenig beachtet (Grune, 2000; Baum & Albrecht, 2003).

Neben dem ersten, insbesondere die virtuelle Kommunikation unterstützenden Arbeitsauftrag (Erstellung der Visitkarte) ist nach dem Kick-off-Meeting zur Erfüllung eines weiteren inhaltlich orientierten Arbeitsauftrags (Arbeitsauftrag 2) Literatur zur thematischen Auseinandersetzung mit der Lehrveranstaltung und zum persönlich signifikanten Lernen als Einführungsliteratur für das erste Präsenz-Blockmodul zu lesen und zu reflektieren. Teilweise multimedial aufbereitete Lerninhalte zum PCA und zum persönlich signifikanten Lernen nach Carl R. Rogers (Rogers, 1961a; 1969a/1974) werden von der Lehrveranstaltungsleiterin nach dem Kick-off-Meeting auf der Lernplattform zugänglich gemacht. Im Sinne des Pull-Prinzips liegt es in der Eigenverantwortung der Teilnehmerin, eine für sie geeignete Auswahl aus den zur Verfügung gestellten Materialien zu treffen und geeignete Kriterien zu entwickeln, welche und wie viele Artikel sie aktiv bearbeitet. Die Erfahrung hat gezeigt, dass, wenn solche Angebote adäquat und ansprechend gestaltet sind und die Lernenden eine den persönlichen Schwerpunkten und Interessen gemäße individuelle Auswahl treffen können, sie bessere Lernmöglichkeiten erhalten und damit eine deutlich höhere Eigenverantwortlichkeit entwickeln, die mit einem Mehr an Selbststeuerung, Selbstkontrolle und auch Selbstmotivation einhergeht. Die

Bearbeitung dieser Auswahl von online zur Verfügung gestellten Basisliteratur erfolgt individuell und das Ergebnis der Auseinandersetzung mit den ausgewählten Artikeln ist in einem eigens dafür eingerichteten Forum auf der Lernplattform in den nächsten Tagen zu posten. Durch das öffentliche Posten dieses Arbeitsauftrages ist Transparenz gegeben und werden diese Leseaufträge auch tatsächlich erfüllt. Nachdem diese persönliche Stellungnahme zur Einführungsliteratur öffentlich und für alle Seminarteilnehmerinnen gepostet wurde, wird jede Literaturbearbeitung von jeweils einem von der Lehrveranstaltungsleiterin im Vorhinein bestimmten Seminarmitglied innerhalb einer Woche rezensiert, wobei Vergleiche mit der eigenen Auswahl und Arbeit herzustellen sind. Vor dem Schreiben einer Rezension über die Arbeit einer Kollegin scheuen die Studierenden anfangs zurück. Nach einer Ermutigung, diese in kritischer Art und Weise zu machen, klappt das dann sehr gut. Es bringt eine Erweiterung der Perspektive, wenn nachvollzogen wird, welche zur Verfügung gestellten Materialien von der Kollegin aus welchen Gründen ausgewählt wurden und ein Vergleich mit der eigenen Auswahl gemacht werden muss. Da in einem auf der Lernplattform eingerichteten Folder „Unterlagen zu Arbeitstechniken“ u. a. Zitierrichtlinien für wissenschaftliches Arbeiten zur Verfügung gestellt wurden, nehmen dies eine Reihe von Teilnehmerinnen zum Anlass, genaues Zitieren einzufordern, um Literaturstellen aufzufinden, die zusätzlich angegeben wurden. Dieses gegenseitige Einfordern korrekter Zitierweise ist zweifelsohne viel wirksamer als wenn dies durch die Lehrveranstaltungsleiterin erfolgt.

Durch die Auseinandersetzung mit den Grundkonzepten und Haltungen des PCA sowie mit dem Ansatz des persönlich signifikanten Lernens haben die Studierenden ein Orientierungswissen erworben und sind nach der 1. Online-Phase auf der inhaltlichen und auf der methodischen Ebene gut für die praktische, übende und reflektierende Arbeit mit diesen Inhalten in den beiden Präsenz-Blockmodulen vorbereitet. Damit wird in den eineinhalbtägigen Präsenz-Blockmodulen Raum geschaffen für die unmittelbare Begegnung, für den Erwerb von Personenzentrierter Gesprächsführung und es kann dem Defizit entgegengewirkt werden, das entstanden ist durch die Vernachlässigung von nicht-verbalen Aspekten in der bislang auf den virtuellen Raum, auf die rein schriftliche bzw. verbale Ebene beschränkten Kommunikation.

Im *ersten Präsenz-Blockmodul* steht nach einer Zentrierübung, die das persönliche *Kennenlernen* vorbereitet, die *Thematisierung von Vorbehalten und Erwartungen* an das Seminar, die *reflexive Auseinandersetzung mit den Grundvariablen des PCA* und das *Thema Beziehungsgestaltung* im Zentrum, bevor aufbauend darauf die *ersten Übungsgespräche* in den von der Lehrveranstaltungsleiterin eingeteilten Learning Communities (LCs) geführt werden. Die Zusammenarbeit dieser LCs orientiert sich am *Instructional Design der Learning Communities* von Bielaczyc und Collins (1999), demzufolge in LCs komplexe Sachverhalte durch die kollektive Expertise besser bearbeitet werden können, als dies allein möglich wäre. Die

LCs arbeiten während der Präsenzmodule gemeinsam oder in auch noch kleineren Subgruppen an Themen, machen Gesprächsübungen, supervidieren diese und präsentieren dann die dabei gemachten Lernerfahrungen in der Plenumsgruppe in kreativer Art und Weise. Eine klare, schriftlich an alle Seminarteilnehmerinnen ausgegebene Rollenverteilung für die Mitglieder der einzelnen LCs bei der Gestaltung der einzelnen Subaufgaben strukturiert die Arbeit in den LCs und ist gerade im ersten Präsenzmodul eine organisatorische Unterstützung. Damit fallen Diskussionen darüber weg, wer zu welcher Zeit welche Rolle in der LC übernimmt, und es wird eine ausgewogene Rollenverteilung erreicht. Nur zu gerne wird z. B. die Rolle der die Arbeitsergebnisse im Plenum Präsentierenden immer derselben Kollegin zugeteilt. U. a. wird auch die Zuständigkeit für die Moderation während der LC-Arbeit auf diese Art geregelt. Erst im zweiten Präsenzmodul werden in Anlehnung an Reinmann-Rothmeier und Mandl (2001) Teilaufgaben und Verantwortlichkeiten nicht an Einzelpersonen der LCs verteilt, sondern an die gesamte LC. Dadurch wird jedes Mitglied der LC stärker in die Verantwortung für die Gesamtaufgabe genommen.

Das Konzept der Learning Communities wurde auch auf virtuelle Gemeinschaften übertragen. Darauf gehen Zentel und Hesse (2004) an Hand eines Beispiels sehr anschaulich ein, das für die vorliegende Seminargestaltung eine Reihe von Ideen brachte (siehe dazu auch Reinmann-Rothmeier & Mandl, 2001). Üblicherweise geben sich die LCs selbst einen passenden Namen. Im Rahmen der hier darzustellenden Lehrveranstaltung wurden die LCs nach den Grundvariablen (Empathie, ...) für eine hilfreiche Beziehung nach Carl R. Rogers benannt und waren dann auch für die mit ihrem Namen zusammenhängenden Inhalte zuständig bzw. für deren Dokumentation, Nachbereitung und für die kollaborative Weiterbearbeitung im Rahmen der an das Präsenzmodul anschließenden 2. Online-Phase. Für diese Zusammenarbeit steht auf der WebCT Plattform ein Dateiverwaltungstool zur Verfügung. Dateien, die nur der jeweiligen LCs zugänglich sind, können durch die Lehrveranstaltungsleiterin und durch die LC-Mitglieder dort hinaufgeladen werden, im Sinne der Kollaboration gemeinsam bearbeitet und anschließend der Gesamtgruppe zur Verfügung gestellt werden.

Für die virtuelle Gruppenarbeit in den LCs wird ein Vorschlag aus der Evaluation von virtuellen Seminaren (Reinmann-Rothmeier & Mandl, 2001) aufgegriffen, in dem zur Optimierung der virtuellen Gruppenarbeit eine verpflichtende Moderation innerhalb jeder LC eingeführt wurde, die von den Teilnehmerinnen selbst im Wechsel zu übernehmen ist (rotierende Moderation). Damit wird dafür gesorgt, dass die Führungsaufgabe nicht an den engagierteren Studierenden hängen bleibt, die dann nach wenigen Wochen frustriert sind. Mit der rotierenden Moderation wird den Teilnehmerinnen zwar die Verantwortung für eine effektive Zusammenarbeit in der Gruppe gegeben, die Gruppenführung wird aber nicht dem Zufall überlassen.

Was die Aufgaben der Veranstaltungsleiterin in den Präsenzmodulen betrifft, treten traditionelle Aufgaben wie Informations-

präsentation und Wissensvermittlung zurück zu Gunsten von Funktionen wie Moderation der Lernprozesse der Studierenden, Coaching, Beratung und Unterstützung eigenverantwortlicher und sozialer Lernprozesse seitens der Studierenden. Damit einher geht auch die Verlagerung der Verantwortung für den Lernerfolg zu den Lernenden selbst, die stärker als in traditionellen Lernarrangements zu Mitentwicklerinnen, Koproduzentinnen gemeinsamen Wissens werden. Die Lehrenden verlieren ihre absolute Mittelpunktstellung, sie werden Wegweiserinnen und Ermöglicherinnen (Facilitators) für persönlich relevantes Lernen, das ja gerade für den Personenzentrierten Ansatz von Lernen nach Carl Rogers im Mittelpunkt steht.

Bezüglich der Rolle der Lehrveranstaltungsleiterin in den Online-Phasen decken sich die Erfahrungen aus den Pilotveranstaltungen mit denen in der Literatur. Geht es um die *Online-Kommunikation zwischen den Teilnehmerinnen*, nimmt die Lehrveranstaltungsleiterin im Kommunikationsnetzwerk eines Kurses stets eine zentrale Stellung ein. Sie muss durch zahlreiche Einzelkontakte zentrale Ansprechpartnerin und treibende Kraft bleiben und immer wieder durch regelmäßige Rundmails oder die Herausgabe von Newslettern dazu beitragen, die Ziele des Seminars und den Lernprozess zu unterstützen (siehe dazu auch Astleitner und Keller, 1995; Pelz, 2004). Inhaltlich wird in diesen Mitteilungen (E-Mails, Newsletter, Postings) auf organisatorische Dinge, wie Abgabetermine für die in den Online-Phasen zu erbringenden Arbeitsaufträge, auf relevante Veranstaltungen oder aktuelle Unterlagen, die im Zusammenhang mit der Lehrveranstaltung stehen, hingewiesen. Diese Ankündigungen sind den Studierenden auch aus traditionellen Veranstaltungen vertraut und bringen ihnen Sicherheit (vgl. Friedrichsen, 2005).

Wird schleppende Online-Kommunikation zwischen den Teilnehmerinnen beobachtet, deren Grund in einem Mangel an Kompetenzen im Umgang mit den NIKT liegt, dann kann die Zuordnung zu Coaching-Partnerschaften eine Verbesserung des gegenseitigen Austausches bringen. Die Studierenden müssen ermutigt werden, in einem eigens eingerichteten Forum, das den Peer Support unterstützt, technische Fragen zu posten oder auch Tipps für die Bearbeitung der in den Online-Phasen zu bearbeitenden Arbeitsaufträgen auszutauschen. Neben einem eigens auf der Lernplattform eingerichteten Forum für den Peer Support (E-Coaching) steht für technische Fragen zur Lernplattform WebCT noch ein Second Level Support des ZID im Sinne der individuellen Betreuung durch E-Tutorinnen zur Verfügung.

Allerdings muss besonders hervorgehoben werden, dass es wohl besonderer Kompetenzen und großen Engagements von Seiten der Lehrenden bedarf, die Arbeits- und Lernbedingungen so zu gestalten, dass die Interaktivität zwischen Lehrenden und Lernenden sowie unter den Lernenden aktiviert und unterstützt und die Studierenden ermutigt und motiviert werden, sich über eine reine Informationssuche hinaus netzbasiertes Wissen anzueignen, dieses zu kommunizieren oder gar via Netz zusammenzuarbeiten (siehe dazu auch Baum & Albrecht, 2003). Letzteres bedarf einer deutlich

stärkeren Strukturierung des Kommunikationsprozesses in den Online-Phasen. Um diese Strukturierung zu erreichen, werden durch zeitliche Taktungen der themenspezifischen Arbeitsaufträge und Gruppenaufgaben steuernde Maßnahmen gesetzt, der Anteil der lernförderlichen Kommunikation und Kollaboration im Verhältnis zu individuellem Lernen erhöht und Voraussetzungen geschaffen, die es den Studierenden sinnvoll erscheinen lassen, sich mit den Mitlernenden auszutauschen und in einen Kommunikations- bzw. Kollaborationsprozess einzusteigen. Diesbezüglich soll nicht unerwähnt bleiben, dass die getakteten Anforderungen und die damit verbundenen Terminvorgaben für die Online-Arbeitsaufträge von den Studierenden unterschiedlich erlebt werden. Teilweise finden sich die Studierenden dadurch in ihrem eigenen Zeit- und Wissensmanagement unterstützt, andere fühlen sich unter Druck und berichten von Stresserleben. Zweifelsohne sind die in Anlehnung an die Literatur gewählten Zeitabschnitte knapp bemessen, um den Lernprozess zu intensivieren und im Laufen zu halten, entsprechen jedoch den Standards, die für universitäre und berufsbegleitende medienbasierte Lernarrangements gewählt werden (vgl. dazu u. a. Reinmann-Rothmeier & Mandl, 2001; Zentel & Hesse, 2004).

Wenngleich bislang viel über die kommunikativen und kollaborativen Anteile und deren pädagogisch-psychologische Gestaltung der die Präsenzmodule vor- und nachbereitenden Online-Phasen gesagt wurde, soll nun auch auf die *Inhalte der Arbeitsaufträge in der zweiten Online-Phase* eingegangen werden. Im Anschluss an das erste Präsenz-Blockmodul, d. h. in der zweiten Online-Phase sollen die Teilnehmerinnen *im Sinne eines Lerntagebuches ihre persönlichen Lernerfahrungen aus dem ersten Präsenz-Blockmodul reflektieren*. Dazu werden nach dem ersten Präsenz-Blockmodul auf der Lernplattform im Folder „Arbeitsauftrag 3“ Unterlagen zum Thema Lerntagebuch und Logbuch freigeschaltet. Im Rahmen dieser Reflexion der eigenen Lernerfahrungen werden die Teilnehmerinnen zusätzlich zu der durch strukturierte Fragen geleiteten qualitativen Beschreibung ihres Lernprozesses noch angehalten, in Anlehnung an die in der Arbeitsgruppe um Motschnig-Pitrik praktizierte Evaluation (u. a. Motschnig-Pitrik, 2004) auf einer Ratingskala von 1 bis 10 einzuschätzen, wie viel sie zum gemeinsamen Personenzentrierten Lernprozess in der Seminargruppe beigetragen haben, wie sehr sie vom gemeinsamen Gruppenprozess profitiert haben und wie sie das methodisch-didaktische Vorgehen im Präsenz-Blockmodul erlebt haben. Eine von der Lehrveranstaltungsleiterin auf der Lernplattform zur Verfügung gestellte Fotodokumentation

über alle im Rahmen des Präsenz-Blockmoduls kollaborativ entwickelten Präsentationen (Flipcharts, Moderationsdokumentationen) ist dabei eine Unterstützung. Diese Lerntagebücher werden wie die Arbeiten zur Auseinandersetzung mit der Basisliteratur in einem eigens dafür eingerichteten Forum für alle Seminarteilnehmerinnen öffentlich gepostet. Durch diese Transparenz kann jede Teilnehmerin ihre Lernerfahrungen mit denen der anderen Gruppenteilnehmerinnen vergleichen und sehen, wie sich die eigenen Erfahrungen in denen der Gruppe spiegeln. Da wiederum *Rezensionspartnerschaften* gebildet werden, erhält jede Studentin auf ihren Lerntagebuchbeitrag von einer Kollegin eine persönliche Reaktion und Rückmeldung. Da diese Reaktion im Anschluss an das Lerntagebuchposting erfolgt, ist auch diese allen Veranstaltungsteilnehmerinnen zugänglich.

In dem auf die 2. Online-Phase folgenden 2. *Präsenz-Blockmodul* steht die Auseinandersetzung mit *persönlichen Gesprächshaltungen* und eigenen unwirksamen, nicht empathischen Botschaften in Gesprächen im Mittelpunkt. In der Analyse der *Übungsgespräche*, die durch ein *Skill-Training zum Aktiven Zuhören* ergänzt wird, wird an Hand der Pfeiffer-Skalen besonderer Wert auf die *Operationalisierung von Empathie* gelegt. Ziel dabei ist es, wie bei den Gesprächsübungen im ersten Präsenz-Blockmodul, dass die Teilnehmerinnen sich ihrer individuellen sprachlichen und kommunikativen Handlungsweisen in Gesprächsübungen bewusst werden, neue Möglichkeiten der Intervention in Gesprächen erproben und diese dann in das eigene Handlungsrepertoire aufnehmen. Da sprachlich kommunikatives Verhalten in hohem Maße automatisch abläuft und einzelne Handlungsschritte den Teilnehmerinnen wenig bewusst sind, ist es notwendig, in einem ersten Schritt die Abläufe zu deautomatisieren, um zu einer intentionalen Veränderung des Verhaltens zu gelangen, diese in einem zweiten Schritt zu reflektieren und anschließend durch Trainieren, Üben und weiteres Erproben wieder

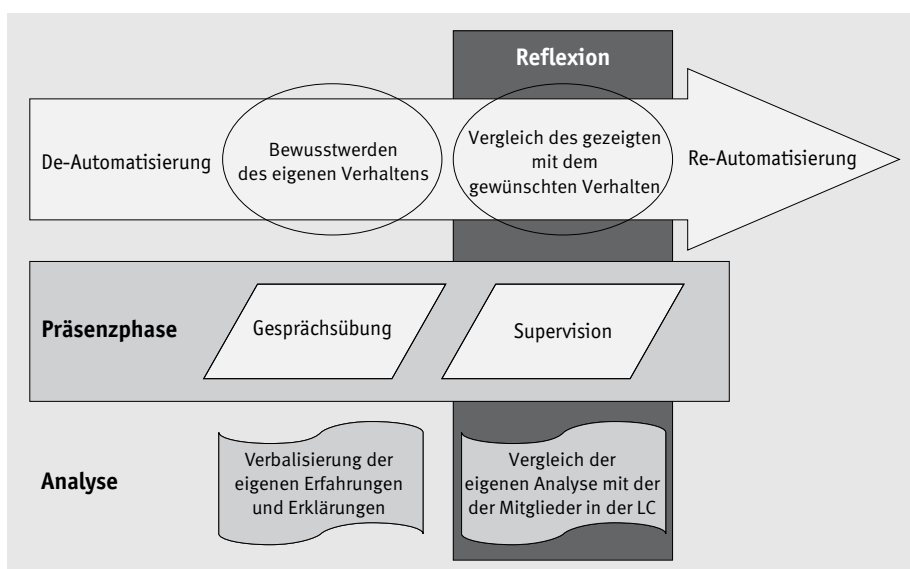


Abb. 5: De-Automatisierung, Reflexion und Re-Automatisierung zur Förderung sprachlich-kommunikativen Handelns durch die Analyse von Gesprächsübungen in der Präsenzphase

zu re-automatisieren. Die vorige Abbildung 5 verdeutlicht in Anlehnung an Henninger und Mandl (2003) diesen Kerngedanken.

Im Anschluss an eine Selbsterfahrungssequenz zum Thema *Aktualisierungstendenz* wird der erfahrungsbezogenen Arbeit an weiteren *theoretischen Themen* Raum gegeben. Was die Wissensvermittlung betrifft, ist Methodenvielfalt angesagt und der Computer sollte gerade in einem teilvirtualisierten Seminar nicht zum Selbstzweck werden. Die Studierenden finden es hilfreich, wenn zwischendurch Phasen mit realer, aus herkömmlichen Seminaren vertrauter, konkreter Wissensvermittlung durch die Lehrenden eingebaut werden und die Lehrenden dafür auch in den Präsenzmodulen im persönlichen Kontakt zur Verfügung stehen. Die Auseinandersetzung mit theoretischen Inhalten soll die Voraussetzung schaffen für die Entwicklung mentaler Modelle, die bei weiterführender Beschäftigung in der folgenden dritten und letzten Online-Phase als Orientierung und Gerüst für aktive Wissenskonstruktion in den LCs dienen.

In der *dritten und letzten Online-Phase* erfolgt eine Gesamtreflexion des Personenzentrierten Lernprozesses im Seminar auf dem Hintergrund des mediendidaktischen Lernarrangements und eine Rückmeldung zur Didaktik in der Lehrveranstaltung in Hinblick auf die Einbeziehung des WebCT. Auch für diesen *4. und letzten Arbeitsauftrag* wird Literatur zur Auswahl verfügbar gemacht. Da Flexibilität und situationsgerechtes Vorgehen ein Teil des mediendidaktischen Lernarrangements der Lehrveranstaltung sind, wurde in der Prototypenveranstaltung des vergangenen Semesters auf eine ursprünglich geplante individuelle Literatarbeit zu einem ausgewählten Kapitel im Zusammenhang mit dem persönlich signifikanten Lernprozess verzichtet, zumal an den im 2. Präsenzmodul angerissenen Theorieteilen ja in den LCs weitergearbeitet wird und diese Ergebnisse den Studierenden in einem wiederum eigens dafür eingerichteten Forum als Abschlussbericht zugänglich gemacht werden. Auch eine nochmalige Peerevaluation wurde nicht verlangt, da die Lehrveranstaltung nicht nur am Ende des 1. Präsenz-Blockmoduls mit den an der Universität Graz üblichen quantitativen Fragebögen evaluiert wurde, sondern auch in eine Pilotevaluation im Rahmen der Qualitätssicherung medienbasierter Lehre an der Universität Graz miteinbezogen ist. Die Studierenden wurden gebeten an dieser online teilzunehmen. Die Auswertung dazu ist der Leiterin zugänglich, aber noch nicht in einem Entwicklungsstadium, in dem sie weitergegeben werden kann.

Ein zur Verfügung gestellter *individuell zu nützender Nachbesprechungstermin*, der für organisatorische Anfragen rund um die Leistungseinstufung der Studierenden und für allfällige persönliche Anliegen angeboten wird, wird u. a. auch für Nachfragen zu spezifischer Literatur, Materialien und Methoden genutzt, die die Studierenden auf Grund der positiven Erfahrungen auch in anderen Settings einsetzen möchten. Nur zu gerne wird dafür die Lehrveranstaltungsleiterin für ein persönliches didaktisches Coaching z. B. bei der Konzeption von Veranstaltungsdesigns angefragt. Da darauf auch nach der Nachbesprechung immer wieder zurückgegriffen

wird, kann auf eine gewisse Nachhaltigkeit der Erfahrungen geschlossen werden.

Damit ist zweifelsohne das Thema *Evaluation und Qualitätssicherung medienbasierter Lehr- und Lernsysteme* angesprochen. Nach den bisherigen Durchführungen kann dazu gesagt werden, dass die Lehrveranstaltung bei den Studierenden trotz des während des Semesters eingeforderten kontinuierlichen Arbeitsaufwandes auf positive Resonanz stößt und mit derselben Häufigkeit gewählt wird wie zwei außerdem angebotene Alternativveranstaltungen. Sowohl in der formativen und auch summativen Evaluation im Rahmen der traditionellen Lehrveranstaltungsbewertung an der Universität Graz als auch in der Online-Befragung zur Qualitätssicherung medienbasierter Lernarrangements wird die Veranstaltung äußerst positiv bewertet. Im Gegensatz zur traditionellen Evaluation steht bei der Evaluation internetbasierter Lernarrangements nicht mehr so stark das Produkt, sondern der Prozess des Lehrens und Lernens im Zentrum der Bewertung und Beurteilung (vgl. Wienold, 2004). Insbesondere wird diesbezüglich die Möglichkeit der besseren Einteilung und die Gelegenheit zum eigenständigen Arbeiten als Unterstützung für den individuellen als auch kollaborativen Lernprozess hervorgehoben. Die erworbenen Fertigkeiten im Umgang mit digitalen Medien und dem PC werden als Basis für virtuelle Kommunikation und Teamarbeit positiv eingeschätzt. Dies zeigte sich bereits im Laufe des Semesters in der ständig steigenden Aktivität in den Foren und in dem zeitgerechten Posten der Arbeitsaufträge bzw. Lerntagebücher, in denen die zeitlichen Vorgaben für die Arbeitsaufträge als strukturierende Elemente für den Arbeitsprozess thematisiert wurden.

## Abschließende Bemerkungen

*Ein sich änderndes Bewusstsein ruft nach veränderter Technik,  
und eine veränderte Technik verändert das Bewusstsein.*

*(Vilém Flusser)*

Die Erfahrungen mit den bisher durchgeführten formativ und summativ evaluierten online-unterstützten Gesprächsführungsseminaren in der Pilot-, Projekt-, und Prototypenphase ihrer Entwicklung lassen sich so zusammenfassen, dass einerseits die Teilnehmerinnen aufgrund der intensiven individuellen Betreuung (E-Coaching) und der Einbindung in die Kollaboration im Rahmen der LCs sowie aufgrund der mit dem Medium verbundenen stärkeren Motivation bereit waren, während des Semesters einen höheren Zeit- und Arbeits-einsatz zu leisten und dadurch sowohl inhaltlich, was den PCA und die damit zusammenhängenden Beziehungskompetenzen sowie die persönliche Entwicklung auf den unterschiedlichsten Ebenen angeht (Lernen von persönlichem Zeitmanagement, individuellem Wissensmanagement), aber auch im Bezug auf die Medienkompetenz mehr profitieren als bei herkömmlichen Unterrichtsformen.

Andererseits aber steigt der Aufwand für die Lehrveranstaltungsleiterin im selben Maße.

Was die Übertragbarkeit dieses medienbasierten Lernarrangements auf außeruniversitäre Veranstaltungen betrifft, bietet sich eine Implementierung von NIKT insbesondere für ebenfalls modular organisierte Gesprächsführungs- und Psychotherapieausbildungen oder für den Hochschullehrgang zur Ausbildung von Psychotherapeutinnen an, ist doch die durch die Nutzung verschiedener Informations- und Kommunikationstools erhöhte Medienkompetenz bereits Bestandteil und Notwendigkeit für internetgestützte Beratungsformen, deren Bedeutung weiter zunehmen wird. Eine Einbindung von Lern- und Übungsmöglichkeiten von computervermittelter Kommunikation in die Ausbildung, das Sammeln von praktischen Erfahrungen und der Austausch darüber auf kollegialer und wissenschaftlicher Ebene leistet zweifelsohne einen Beitrag zur Diskussion um den verantwortungsvollen Einsatz von internetbasierten Beratungs- und/oder Therapieformen und zur Professionalisierung von Beraterinnen in diesem neuen Feld. Allerdings haben kommerzielle Anbieter sowie Teilnehmerinnen an medienunterstützt durchgeführten Ausbildungen – je nach Umfang der individuellen Begleitung und Betreuung – mit höheren Kosten bzw. Teilnahmegebühren zu rechnen. Die in den Anfängen vorzufindende Vorstellung, dass online durchgeführte Kurse zu einer Kostenreduktion führen würden, hat sich als Illusion erwiesen. Die Vorteile virtueller Seminare liegen nicht beim Preis, sondern bei anderen Aspekten (vgl. Mangold, 2003). So werden im Gegenzug die Studierenden bzw. Seminarteilnehmerinnen nicht nur intensiver betreut, sondern ihnen bietet sich gleichzeitig die Möglichkeit, im Rahmen eines solchen Veranstaltungssettings Erfahrungen in der faszinierenden Welt der NIKT mit all ihren Möglichkeiten sowie mit neuen Formen des Lernens und Kommunizierens zu sammeln.

## Literatur

- Abbate, J. E. (1994). *From Arpanet to Internet: A history of ARPA-sponsored computer networks, 1966–1988*. Unveröffentlichte Dissertation, University of Pennsylvania.
- Astleiter, H., & Keller, J. M. (1995). A model for motivationally adaptive computer-assisted instruction. *Journal of Research on Computing in Education*, 27, (3), 270–280.
- Barrett-Lennard, G. T. (1998). *Carl Rogers' helping system, journey and substance*. London: SAGE Publications.
- Baum, G., & Albrecht, H. (2003). Didaktische Maßnahmen zur Unterstützung der Kommunikation und Kooperation in einem teilvirtualisierten hochschulübergreifenden Seminar. In F. Thissen (Hrsg.), *Multimedia-Didaktik in Wirtschaft, Schule und Hochschule* (S. 123–132). Berlin: Springer.
- Baumgartner, P., Häfele, K., & Häfele, H. (2002). *E-Learning: Didaktische und technische Grundlagen. E-Learning Sonderheft BM:BWK Das Zukunftministerium*.
- Bielaczyc, K., & Collins, A. (1999). Learning communities in classrooms: A reconceptualization of educational practice. In C. M. Reigeluth (Ed.), *Instructional-design theories and models: A new paradigm of instructional theory* (pp. 269–292). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bransford, J. D. Franks, J. J., Vye, N. J., & Shepwood, R. D. (1989). New approaches to learning and instruction: Because wisdom can't be told. In S. Vosniadou & A. Ortony (Eds.), *Similarity and analogical reasoning* (pp. 470–497). Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Busse, J. (1999). Dozentenhandbuch. Reihe „Tübinger Studentexte Informatik und Gesellschaft“ [On-line]. Verfügbar unter: <http://www-pu.informatik.uni-tuebingen.de/iug/dh/> [Datum des Zugriffs: 15. 2. 2005].
- Collins, C., Brown, J. S. & Newman, S. E. (1989). Cognitive apprenticeship: Teaching the crafts of reading, writing and mathematics. In L. B. Resnick (Ed.), *Knowing, learning, and instruction: Essays in honor of Robert Glaser* (pp. 453–494). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Friedrichsen, L. (2005). *10 Big Impact WebCT Teaching Tips* [On-line]. Available: [http://scooby.webct.com/webct\\_userconf\\_2004/Friedrichsen.ppt](http://scooby.webct.com/webct_userconf_2004/Friedrichsen.ppt) [Last checked: 15. 2. 2005].
- Greeno, J. G., & Moore, J. L. (1993). Situativity and symbols: Response to Vera and Simon. *Cognitive Science*, 17, 49–54.
- Greeno, J. G. (1997). On claims that answer the wrong questions. *Educational Researcher*, 26, 5–17.
- Greeno, J. G., Collins, A. M., & Resnick, L. B. (1996). Cognition and learning. In D. C. Berliner & R. C. Calfee (Eds.), *Handbook of Educational Psychology* (pp. 15–46). New York: Simon & Schuster Macmillan.
- Grune, Chr. (2000). *Lernen in Computernetzen: Analyse didaktischer Konzepte für vernetzte Lernumgebungen*. München: Kopäd.
- Heidbrink, H. (Hrsg.). (2001). Kommunikation in virtuellen Gruppen. [Themenheft] [On-line]. *Gruppendynamik und Organisationsberatung, Zeitschrift für angewandte Sozialpsychologie*; 32, (2). Verfügbar unter: <http://psychologie.fernuni-hagen.de/Psychologie/SOZPSYCH/GD/Hefte/Heft201.html> [Datum des Zugriffs: 18. 2. 2005].
- Henninger, M., & Mandl, H. (2003). *Zuhören – verstehen – miteinander reden. Ein multimediales Kommunikations- und Ausbildungskonzept*. Bern: Huber.
- Hesse, F. W., Mandl, H., Reinmann-Rothmeier, G., & Ballstaedt, S.-P. (2000). Neue Technik verlangt neue pädagogische Konzepte. In Bertelsmann Stiftung, Heinz Nixdorf Stiftung (Hrsg.), *Studium online. Hochschulentwicklung durch neue Medien* (S. 31–51). Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung.
- Kerres, M., & Jechle, T. (2000). Betreuung des Lernens in telemedialen Lernumgebungen. *Unterrichtswissenschaft*, 28 (3), 257–277.
- Lave, J. (1988). *Cognition in practice*. New York: Cambridge University Press.
- Lave, J. (1991). Situating learning in communities of practice. In L. B. Resnick, J. M. Levine & S. D. Teasley (Eds.), *Perspectives on socially shared cognition* (pp. 63–82). Washington, DC: American Psychological Association.
- Mandl, H., & Winkler, K. (2002). Neue Medien als Chance für problemorientiertes Lernen an der Hochschule. In J. Issing & G. Stäck (Hrsg.), *Studieren mit Multimedia und Internet* (S. 31–47). Münster: Waxmann.
- Mandl, H., Gruber, H., & Renkl, A. (2002). Situiertes Lernen in multimedialen Lernumgebungen. In J. Issing & P. Klimsa (Hrsg.), *Information*

- und Lernen in Multimedia und Internet (3., vollständig überarbeitete Aufl.) (S. 139-148). Weinheim: Beltz.
- Mangold, R. (2003). Verhaltenstraining Online – Kann man sozial-kommunikative Kompetenzen virtuell vermitteln? In F. Thissen (Hrsg.), *Multimedia-Didaktik in Wirtschaft, Schule und Hochschule* (S. 27–35). Berlin: Springer.
- Motschnig-Pitrik, R. (2004). Blended Learning in einer großen Informatik-Lehrveranstaltung: Personenzentriert oder Handlungsorientiert? In H. O. Mayer & D. Treichel (Hrsg.), *Handlungsorientiertes Lernen und E-Learning: Grundlagen und Praxisbeispiele* (S. 219–246). München: Oldenbourg.
- Musch, J. (1997). Die Geschichte des Netzes: Ein historischer Abriss. In B. Batinic (Hrsg.), *Internet für Psychologen* (S. 27–48). Göttingen: Hogrefe
- Paechter, M. & Sindler, A. (2004). Verzahnung von Lehre und Forschung. Auszug aus dem Projektbericht „Qualitätssicherung medienbasierter Lehrarrangements“. In Vizerektorat für Studium, Lehre und Personalentwicklung und Abteilung für Lehr- und Studienservices an der Universität Graz (Hrsg.), *Neue Medien in Lehre und Forschung an der Universität Graz* (S. 103–106). Graz: Universitätsdruck.
- Pelz, B. (2004). (My) three principles of effective online pedagogy [Online]. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 8, 33–46. Available: [http://www.aln.org/publications/jaln/v8n3/v8n3\\_pelz.asp](http://www.aln.org/publications/jaln/v8n3/v8n3_pelz.asp) [Last checked: 15. 2. 2005].
- Redlich, A. & Jacobs, M. (1998). *Kommunikative Basiskompetenzen in Beratungs- und Coachinggesprächen*. Hamburg: Aufbruch Organisationsberatung.
- Reinmann-Rothmeier, G. & Mandl, H. (2001). *Virtuelle Seminare in Hochschule und Weiterbildung*. Bern: Huber.
- Reinmann-Rothmeier, G. (2003). *Didaktische Innovation durch Blended Learning. Leitlinien anhand eines Beispiels aus der Hochschule. Leitlinien anhand eines Beispiels aus der Hochschule*. Bern: Huber.
- Rogers, C. R. (1969a/1974). *Lernen in Freiheit. Zur Bildungsreform in Schule und Universität*. München: Kösel.
- Rogers, C. R. (1961a). *On becoming a person – a psychotherapist's view of psychotherapy*. London: Constable.
- Rogers, C. R. (1983a). *Freedom to Learn for the 80's*. Columbus: Charles E. Merrill.
- Schmidtman, H. & Grothe, S. (2001). Wie fühlt man sich in einer virtuellen Arbeitsgruppe? [On-line]. *Gruppendynamik und Organisationsberatung, Zeitschrift für angewandte Sozialpsychologie*; 32, (2). Verfügbar unter: <http://psychologie.fernuni-hagen.de/Psychologie/SOZPSYCH/GD/Artikel/Virtuell/SchmidtmanGrothe.html> [Datum des Zugriffs: 18. 2. 2005].
- Schulmeister, R. (1997). *Grundlagen hypermedialer Lernsysteme. Theorie – Didaktik – Design* (2. aktual. Aufl.). München: Oldenbourg.
- Schulmeister, R. (2001). *Virtuelle Universität – Virtuelles Lernen*. München: Oldenbourg.
- Schulmeister, R. (2002). Virtuelle Universitäten und Virtualisierung der Hochschulausbildung – Argumente und Konsequenzen. In J. Issing & G. Stäck (Hrsg.), *Studieren mit Multimedia und Internet* (S. 129–145). Münster: Waxmann.
- Schulmeister, R. (2004). Diversität von Studierenden und die Konsequenzen für E-Learning. In D. Carstensen & B. Barrios (Hrsg.), *Campus 2004: Kommen die digitalen Medien in die Jahre?* (S. 133–144). Münster: Waxmann.
- Sindler, A. (2004). *Etablierung einer neuen Lernkultur: Modelle medienbasierter Lernarrangements zur Förderung selbstregulierten Lernens im Kontext der Organisation*. Wien: Lit.
- Spiro, R. J., Feltovich, P. J., Jacobson, M. J. & Coulson, R. L. (1992). Cognitive flexibility, constructivism, and hypertext: Random access instruction for advanced knowledge acquisition in ill-structured domains. In T. M. Duffy & D. h. Jonassen (Eds.), *Constructivism and the technology of instruction* (pp. 57–76). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Paechter, M., & Sindler, A. (2004). Verzahnung von Lehre und Forschung. Auszug aus dem Projektbericht „Qualitätssicherung medienbasierter Lehrarrangements“. In Vizerektorat für Studium, Lehre und Personalentwicklung und Abteilung für Lehr- und Studienservices an der Universität Graz (Hrsg.), *Neue Medien in Lehre und Forschung an der Universität Graz* (S. 103–106). Graz: Universitätsdruck.
- Weizenbaum, J. (1966). ELIZA-A computer program for the study of natural language communication between man and machine [On-line]. *Communication of the ACM*, 19, 36–44. Available: <http://i5.nyu.edu/~mm64/x52.9265/january1966.html> [Last checked: 18.2.2005].
- Weizenbaum, J. (1977). *Die Macht der Computer und die Ohnmacht der Vernunft*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Wienold, K. (2004). *Evaluation onlinebasierter Lehr-/Lernsysteme: Anforderungen an Instrumente zur Evaluation Neuer Medien*. Hamburg: Dr. Kovac.
- Zentel, P., & Hesse, F. W. (2004). *Netzbasierende Wissenskommunikation in Hochschule und Weiterbildung. Die Globalisierung des Lernens*. Bern: Huber.

## Anmerkung

Besonders bedanken möchte ich mich für die positiven Synergieeffekte der verteilten Expertise, die bei der Entwicklung dieses medienbasierten Lernarrangements von der fachdidaktischen Beratung und der kollegialen Intervision mit Frau Ass.-Prof. MMag. Dr. Gerhild Bachmann sowie vom mediendidaktischen und technischen Coaching durch Frau Mag. FH Barbara Haubenwaller und den E-Tutorinnen ausgingen.

## Autorin

Dr. Elfriede M. Ederer

*Universitäre Forschungstätigkeit: Adaption von Verfahren zur Erfassung von Erlebens- und Verhaltensproblemen bei Kindern, Personenzentrierter Ansatz (PCA) unter Einbeziehung von didaktisch-methodischen Zugängen in der Aus- und Weiterbildung.*

*Praktisch angewandte Arbeitsschwerpunkte: Personal Coaching, Changemanagement, Organisations- und Teamentwicklung.*

## Korrespondenzadresse

*Abteilung für Integrationspädagogik und Heilpädagogische Psychologie am Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Graz  
Merangasse 70/2, A-8010 Graz  
E-Mail: [elfriede.ederer@uni-graz.at](mailto:elfriede.ederer@uni-graz.at)*