

Lernsituationen mit Metaphern und Wikibooks. Fallstudien zu Entwicklungspotenzialen einer integrativen Medienbildung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung

Rau, Franco
(2020)

DOI (TUprints): <https://doi.org/10.25534/tuprints-00011828>

Lizenz:



CC-BY 4.0 International - Creative Commons, Namensnennung

Publikationstyp: Dissertation

Fachbereich: 03 Fachbereich Humanwissenschaften

Quelle des Originals: <https://tuprints.ulb.tu-darmstadt.de/11828>

Lernsituationen mit Metaphern und Wikibooks

Fallstudien zu Entwicklungspotenzialen einer
integrativen Medienbildung in der Lehrerinnen- und
Lehrerbildung

Anhangsband

Fachbereich Humanwissenschaften
Institut für Allgemeine Pädagogik und Berufspädagogik
der Technischen Universität Darmstadt

zur Erlangung des Grades
Doctor philosophiae
(Dr. phil.)

Dissertation
von Franco Rau, M. Ed.

Erstgutachterin: Prof. Dr. Petra Grell
Zweitgutachter: Prof. Dr. Bardo Herzig

Darmstadt 2019

Inhaltsverzeichnis

A	Instrumente zur Datenerhebung und -auswertung	iv
A.1	Durchführung und Auswertung der Interviews	v
A.1.1	Interviewleitfaden	v
A.1.2	Transkriptionsregeln	ix
A.1.3	Kodierleitfaden	x
A.2	Durchführung und Auswertung der Veranstaltungsevaluation	xvi
A.2.1	Evaluationsfragebogen	xvi
A.2.2	SPSS-Syntax zur Auswertung der quantitativen Evaluation	xxv
B	Daten der ersten Fallstudie (SoSe 15)	xxx
B.1	Ad-hoc-Metaphern	xxxii
B.2	Tabellarische Übersicht der Gruppenmetaphern	xxxv
B.3	Sprachmemos als Übersicht	xxxvii
B.4	Daten der quantitativen Evaluation	xxxviii
B.5	Fallaufbereitung der Gruppengespräche	xxxix
B.5.1	Gruppengespräch 01 („Lehren und Lernen metaphorisch verstehen“)	xxxix
B.5.2	Gruppengespräch 02 („Lehren und Lernen metaphorisch verstehen“)	xliii
B.5.3	Gruppengespräch 03 („Lehren und Lernen metaphorisch verstehen“)	xlvi
B.5.4	Gruppengespräch 01 („Bildung metaphorisch verstehen“)	lii
B.5.5	Gruppengespräch 02 („Bildung metaphorisch verstehen“)	lvi
B.5.6	Exemplarische Darstellung des zusammenfassenden Inhaltsanalyse	lx
B.6	Transkripte und Kurztitel der Interviews	lxi
B.6.1	Kurztitel der Interviews im Sommersemester	lxi
B.6.2	Transkript zum Interview B01	lxiii
B.6.3	Transkript zum Interview B02	lxxiii
B.6.4	Transkript zum Interview B03	lxxx
B.6.5	Transkript zum Interview B04	xcv
B.6.6	Transkript zum Interview B05	cii
B.6.7	Transkript zum Interview B06	cx
B.6.8	Transkript zum Interview B07	cxviii
B.6.9	Transkript zum Interview B08	cxxiv

B.6.10	Transkript zum Interview B09	cxxxix
B.6.11	Transkript zum Interview B10	cxxxviii
B.6.12	Transkript zum Interview B11	cxliv
C	Daten der zweiten Fallstudie (WiSe 2015/2016)	cliv
C.1	Ad-hoc-Metaphern	clv
C.2	Tabellarische Übersicht der Gruppenmetaphern	clxi
C.3	Sprachmemos als Übersicht	clxiii
C.4	Daten der quantitativen Evaluation	clxiv
C.5	Exemplarische Visual Notes der Gruppenmetaphern	clxiv
C.5.1	Beispiel I: „... wie der Bau eines Hauses unter Aufsicht eines Bauleiters“	clxv
C.5.2	Beispiel II: „... wie Fußball“	clxvi
C.5.3	Beispiel III: „... wie eine Blumenwiese“	clxvii
C.6	Transkripte der Gruppengespräche	clxx
C.6.1	Gruppengespräch („Lehren und Lernen metaphorisch verstehen“)	clxx
C.6.2	Gruppengespräch („Bildung metaphorisch verstehen“)	clxxviii
C.7	Transkripte und Kurztitel der Interviews	clxxxiii
C.7.1	Kurztitel der Interviews im Wintersemester 2015/2016	clxxxiii
C.7.2	Transkript zum Interview B1 ²	clxxxiv
C.7.3	Transkript zum Interview B2 ²	cxci
C.7.4	Transkript zum Interview B3 ²	cxcviii
C.7.5	Transkript zum Interview B4 ²	ccx
C.7.6	Transkript zum Interview B5 ²	ccxix
C.7.7	Transkript zum Interview B6 ²	ccxxvii
C.7.8	Transkript zum Interview B7 ²	ccxxxiv
D	Materialien der Seminare	ccxl
D.1	Seminar: „Lehren und Lernen metaphorisch verstehen?“ (SoSe 15)	ccxl
D.1.1	Kursbeschreibung für das Vorlesungsverzeichnis (TUCaN)	ccxl
D.1.2	Seminarmaterialien und -produkte der ersten Phase	ccxlii
D.1.2.1	Foliensätze	ccxlii
D.1.2.2	Textbausteine für die schriftlichen Rückmeldungen	ccxlv
D.1.2.3	Exemplarische Rückmeldung zu den Gruppenmetaphern	ccxlv
D.1.2.4	Weitere Materialien	ccxlvii
D.1.3	Seminarmaterialien und -produkte der zweiten Phase	cclv
D.1.3.1	Rundmail zum Auftakt der zweiten Seminarphase	cclv
D.1.3.2	Exemplarische Literaturempfehlung	cclvi
D.1.3.3	Foliensätze	cclvii
D.1.3.4	Exemplarische Rückmeldung	cclvii

D.1.3.5	Weitere Materialien	cclviii
D.1.4	Seminarmaterialien und -produkte der dritten Phase	cclxi
D.1.4.1	Foliensätze	cclxi
D.1.4.2	Weitere Materialien	cclxiii
D.2	Seminar: „Lehren und Lernen metaphorisch verstehen?“ (WiSe 15/16)	cclxv
D.2.1	Seminarmaterialien und -produkte der ersten Phase	cclxv
D.2.1.1	Foliensätze	cclxv
D.2.1.2	Weitere Materialien	cclxx
D.2.1.3	Kriterien zur Formulierung von Rückmeldungen	cclxxv
D.2.1.4	Textbausteine für die schriftlichen Rückmeldungen	cclxxv
D.2.1.5	Exemplarische Rückmeldung zu den Gruppenmetaphern	cclxxvi
D.2.2	Seminarmaterialien und -produkte der zweiten Phase	cclxxvii
D.2.2.1	Foliensätze	cclxxvii
D.2.2.2	Weitere Materialien	cclxxx
D.2.2.3	Exemplarischer Auszug eines kommentierten Textentwurfs	cclxxxii
D.2.3	Seminarmaterialien und -produkte der dritten Phase	cclxxxiii
D.2.3.1	Foliensätze	cclxxxiii
D.2.3.2	Weitere Materialien	cclxxxvi
E	Wikibook	ccxcv
E.1	Startseite	ccxcvi
E.2	Kapitel 1	ccc
E.3	Kapitel 2	ccciv
E.4	Kapitel 3	cccliv
E.5	Kapitel 4	cdxxvi
E.6	Kapitel 5	cdlxvi
E.7	Diskussionsseiten	cdlxix

Anhang A

Instrumente zur Datenerhebung und -auswertung

Die Anhänge in diesem Kapitel umfassen Materialien und Instrumente die primär zur Erhebung und Auswertung von Forschungsdaten verwendet wurden. Dargestellt werden die **Instrumente zur Durchführung und Auswertung der Interviews** (Anhang A.1) sowie zur **quantitativen Evaluation** (Anhang A.2). Die erhobenen Daten werden in den Kapiteln "Transkripte der Interviews" (Anhang B.6 und C.7) und „Quantitative Evaluationsdaten“ (Anhang B.4 und B.4) präsentiert. Weitere Materialien, die neben der Erhebung von Daten auch zur Gestaltung von Lehr- und Lernsituationen verwendet wurden, werden im Kapitel „Materialien der Seminare“ (Anhang D) dargestellt.

A.1 Durchführung und Auswertung der Interviews

A.1.1 Interviewleitfaden

Interview - WikiBooks - Didaktik

1. Vor dem Interview

- Begrüßung & Vielen Dank, dass Du dir die Zeit für ein Gespräch nimmst. Ich möchte kurz die Formalia eines Interviews erläutern und dann können wir miteinander sprechen.
- Wie zu Beginn des Seminars angekündigt, ist die gemeinsame Erstellung eines Wikibooks im Rahmen unseres Seminars sowohl ein Lehr-/Lern- als auch ein Forschungsprojekt bzw. Bestandteil meiner Dissertation.
- Das Ziel der Interviews ist es, einen Einblick in die Perspektive von dir bzw. von Studierenden auf die Lehrveranstaltung inkl. der Arbeit mit den verschiedenen Medien und Phasen zu gewinnen. Denn wenngleich ich zwar in den Seminaren anwesend bin und eure Texte sehen und lesen kann, habe ich bisher kaum einen Einblick wie du bzw. Studierende das Seminar aus eurer Perspektive erleben.
- Das Interview wird in etwa 15 bis 20 Minuten dauern und ich werde Fragen zu drei verschiedenen Bereichen stellen:
 - a. Wie du das Seminar als Rahmung bzw. als Rahmenbedingungen für das Schreiben eines WikiBooks und des Lernen über Didaktik erlebt hast
 - b. Wie du die verschiedenen Phasen durchlaufen hast und wie ihr im Rahmen eurer Gruppe bzw. du alleine bei der Bearbeitung der Aufgaben vorgegangen bist.
 - c. Und inwiefern du das Gesamtarrangement bzw. auch einzelne Phase als sinnvoll zur Erreichung der Ziele des Seminars bewerten würdest.
- Um die Erkenntnisse aus dem Interview angemessen auswerten zu können, würde ich unser Gespräch gerne aufzeichnen und für Forschungszwecke verwenden, sofern du einverstanden bist?
- **Start Aufnahme!**

Abbildung A.1: Interviewleitfaden zur Durchführung der Interviews im Seminar „Lehren und Lernen metaphorisch verstehen“ (Seite 1/3)

2. Interviewleitfaden

- Du wurdest mit der Aufgabe konfrontiert, gemeinsam mit Kommilitonen und uns an einem Wikibook über Lehren, Lernen und Bildung zu schreiben. Mich interessiert, wie du das Ganze erlebt hast.

2.1. Erlebte Rahmung durch das Wikibookprojekt

- Wie hast du das Format der Veranstaltung, insbesondere die abwechselnden Präsenz- und Schreibphasen erlebt?
- Wie erfährst du das gemeinsame Arbeiten an öffentlich zugänglichen Texten (alleine/als Gruppe/als Seminar)?
- Wie erlebst du die formalen Vorgaben im Seminar (z.B. Deadlines, Formatvorlagen, etc.)?
- Wie bist du mit den Rückmeldungen umgegangen?

2.2. Vorgehen zum Schreiben der WikiBeiträge

- Wie genau bist du/seid ihr vorgegangen um zu deiner/eurer Textentwurf zu schreiben zu kommen.
- Wie bist du/seid ihr in der Gruppe mit der Herausforderung umgegangen, mit Hilfe des Wikieditors einen Text zu verfassen?
- Inwiefern hast du dir oder habt ihr als Gruppe die Texte der anderen wahrgenommen?
- Wie seid ihr bzw. bist du mit den Rückmeldungen von uns sowie mit den Rückmeldungen von der Wikibookcommunity umgegangen?
- Wurden deine Textentwürfe bisher verändert bzw. hast du bereits bei anderen Texten mitgestaltet?

Abbildung A.2: Interviewleitfaden zur Durchführung der Interviews im Seminar „Lehren und Lernen metaphorisch verstehen“ (Seite 2/3)

2.3. Bewertung der Ziele

- Wie bereits zu Beginn des Interviews angesprochen, geht es auch um deine Einschätzung, inwiefern das Seminar bzw. die verschiedenen Facetten aus deiner Perspektive hilfreich zur Erreichung der gesetzten Ziele erlebt hast. Daher
 - Inwiefern erscheint dir das Seminar als hilfreich, um sinnvolles über Didaktik bzw. Lehren und Lernen zu lernen.
 - Inwiefern erscheint dir das Seminar als hilfreich, um deine eigenen Medienkompetenzen durch die Mitarbeit an einem offenen Wikibook zu erweitern?
- Wenn du das Seminar bis zum heutigen Zeitpunkt betrachtest, welche Aspekte erscheinen dir nicht optimal oder verbesserungswürdig und welche, würdest du sagen, sollten in einem nächsten Kurs genauso wieder gemacht werden?

Abbildung A.3: Interviewleitfaden zur Durchführung der Interviews im Seminar „Lehren und Lernen metaphorisch verstehen“ (Seite 3/3)

Kurzfragebogen

Perspektive von Studierenden auf das Projekt „Lehren und Lernen metaphorisch verstehen“

Demografische Daten

Alter: _____

Geschlecht: _____

Studiengang: _____

Fachsemester: _____



TECHNISCHE
UNIVERSITÄT
DARMSTADT

Selbsteinschätzung der eigenen Internetnutzung

Außenstehender Skeptiker (Keine Internetnutzung)	<input type="checkbox"/>	Häuslicher Gelegenheitsnutzer (überwiegend Internetrecherche & OnlineShopping)	<input type="checkbox"/>
Vorsichtiger Pragmatiker (bedachte & zurückhaltende Nutzung)	<input type="checkbox"/>	Reflektierter Profi (breites Anwendungsspektrum, Social Media)	<input type="checkbox"/>
Passionierter Onliner (großes Interesse an Internetthemen)	<input type="checkbox"/>	Smarter Mobilist (täglich mobil online)	<input type="checkbox"/>

Datenschutzerklärung und Einverständniserklärung zur Datenverwendung

Sämtliche von Dir gemachte Angaben werden von uns vertraulich und nach den Anforderungen des Hessischen Datenschutzgesetzes (HDSG) behandelt. Die Aufnahme des Interviews wird anonymisiert und durch Transkription in Text umgewandelt. Der Text dient als Grundlage für weitere Forschungsaktivitäten. Durch die Anonymisierung sind keine Rückschlüsse auf dich als einzelne Person möglich.

Hiermit erkläre ich mich einverstanden, dass

- die anonymisierten Daten für wissenschaftliche Zwecke (Auswertung der Daten, Publikationen) von Franco Rau verwendet werden dürfen,
- die anonymisierten Daten für weitere Lehr- und forschungsbezogene Aktivitäten (Auswertung, Publikationen, Workshops, Lehre) durch Dritte verwendet werden dürfen.

Vorname, Name

Datum, Unterschrift

Abbildung A.4: Kurzfragebogen inklusive Datenschutzerklärung und Einverständnis zur Datenverwendung

A.1.2 Transkriptionsregeln

Die Transkription erfolgte mit dem Programm f5 Transkription. In Anlehnung an den Vorschlag von ?, S. 44 diente die folgende Auswahl an Transkriptionsregeln als Orientierung zur Erstellung der Interviewtranskripte sowie zur Transkription der Gruppengespräche¹. Direkt übernommene Transkriptionsregeln werden wörtlich zitiert. Modifizierte Transkriptionsregeln werden als Beleg gekennzeichnet.

- „Es wird wörtlich transkribiert, also nicht lautsprachlich oder zusammenfassend. Vorhandene Dialekte werden nicht mit transkribiert“ (? , S. 44).
- „Die Sprache und Interpunktion wird leicht geglättet, d.h. an das Schriftdeutsch angenähert. Bspw. wird aus 'Er hatte noch so'n Buch genannt' -> 'Er hatte noch so ein Buch genannt'“ (? , S. 44).
- „Alle Angaben, die einen Rückschluss auf eine befragte Person erlauben, werden anonymisiert“ (? , S. 44).
- „Deutliche, längere Pausen werden durch Auslassungspunkte (...) markiert“ (? , S. 44).
- Zustimmende bzw. bestätigende Lautäußerungen der Interviewer (Mhm, Aha etc.) müssen nicht mit transkribiert werden, sofern sie den Redefluss der befragten Person nicht unterbrechen. Wenn Sie transkribiert werden, sollten Sie in Klammern gesetzt werden, z. B. (I: Mhm.) (? , S. 44).
- „Einwürfe der jeweils anderen Person werden in Klammern gesetzt“, z. B. (B: Genau.) (? , S. 44).
- Absätze der interviewende Person werden durch 'Interviewer', die der befragte Person(en) durch 'Befragte*r' gekennzeichnet (? , S. 44).
- Jeder Sprecherwechsel durch Leerzeile zwischen den Sprechern deutlich gemacht, um die Lesbarkeit zu erhöhen (? , S. 44).

¹Für die Gruppengespräche wurde eine Anpassung hinsichtlich der Bezeichnung als 'Interviewer' und 'Befragte*r' vorgenommen, da mehrere Befragte an den jeweiligen Gesprächen teilgenommen haben. Statt 'Befragte*r' haben diese jeweils eine eindeutige Bezeichnung erhalten.

A.1.3 Kodierleitfaden

Kodierleitfaden für Interviews

für die Interviews im Sommersemester 2015

Kodierregeln

- **Analyseinheit:** Zu kodieren sind Sinneinheiten mindestens im Umfang eines Satzes bzw. vorzugsweise im Umfang eines Absatzes. Bei Bedarf können bzw. müssen auch mehrere Absätze sowie die Frage des Interviewers kodiert werden. Das zentrale Kriterium zur Auswahl des Textumfangs ist, dass die kodierte Textstelle "für sich allein ausreichend verständlich ist" (Kuckartz 2007, S. 40).
- **Mehrfach-Kodierung möglich:** Die interviewten Personen können Aussagen getroffen haben, die sich mehreren Kategorien zuordnen lassen, z.B. weil sie ihre spezifische Einstellungen gegenüber Wikibooks (K1) aufgrund von Vorerfahrungen (K2) begründen. Entsprechende Sinneinheiten sind mit allen zutreffenden Kategorien zu kodieren.

Übersicht über die Kategorien

Kategorie	Definition	Ankerbeispiel	Kommentare
K1 Einstellung gegenüber der Projektidee eines kollaborativen Wikibookprojektes	Diese Kategorie umfasst Aussagen zu Einstellungen, Interessen und Ängste gegenüber der Projektidee im Seminkontext gemeinsam an einem Wikibook zu schreiben (z.B. zur Erstellung konkrete Texte, zur Veröffentlichung bzw. zum öffentlichen Schreiben)	„Ok. Ich persönlich finde das eigentlich ganz cool, weil ich selbst gerne mit Wikibooks und Wikipedia arbeite als Informationsquelle und es eigentlich immer ganz gut finde, dass man (kurze Pause) wie sagt man, zu den Sachen wo ich dann auch suche, eigentlich immer etwas finde, also gerade Matheschwerpunkt ist Wikipedia recht stark. Und was LaTeX angeht ist Wikibooks recht stark, weil da sehr viel reingeschnitten, sehr verständlich, was sehr angenehm ist, wenn man nicht immer sich alles mühsam zusammensuchen muss. Also das heißt, ich habe als Nutzer selbst schon sehr viel davon profitiert und da ich schon selbst an Wikis mitgearbeitet habe, fand ich es eigentlich auch ganz cool mal selber was zu machen und so ein bisschen hinter die Kulissen, wie viel Arbeit ist das eigentlich bis das so aussieht wie man das gerne hätte, weil ich meine es ist auch schwierig viel Informationen kompakt darzustellen und trotzdem	

1

Abbildung A.5: Kodierleitfaden zur Auswertung der Interviews (Seite 1/9)

		<p>verständlich zu bleiben. Was ja eines der Ziele ist zum Beispiel. Sonst könnte man ja auch die Bücher lesen.“ (Interview 01 - Di und Bi, Absatz 6)</p> <p>„Also aus meiner Perspektive, wäre es nicht nötig gewesen insofern, dass ich keinen (kurze Pause) Gewinn hatte, dass ich das öffentlich (kurze Pause) auf Wikibooks publizieren soll, muss. (Interviewer: mhm (bejahend).) Ich habe eben das Gefühl, es geht mehr darum Wikibooks zu (kurze Pause) voranzubringen und zu perfektionieren (kurze Pause) anstelle, dass wir Studenten besondere Erkenntnisse erlangen. So. Daher hätte ich gut darauf verzichten können und hätte mir auch ein Seminar mit (kurze Pause) Textarbeit vorstellen können und indem ich dann einfach meine Erkenntnis in Form von einem Schreiben dir in die Hand drücke. Ob du das dann irgendwie hochladen willst, irgendwo hin (Interviewer: Ja.) Ist mir dann relativ schnuppe, (kurze Pause) aber (kurze Pause) mir hat es nichts gebracht, dass ich das eben öffentlich, also im Netz publizieren sollte.“ (Interview 06 - Bi, Absatz 2)</p>	
K2 Individuelle Vorerfahrungen und Kenntnisse	Diese Kategorie umfasst Aussagen zu eigenen Erfahrungen mit ähnlichen Projekten, Selbstzuschreibungen des eigenen Kenntnisstandes hinsichtlich der Nutzung von Wikis, dem Schreiben von Texten sowie der inhaltlichen Auseinandersetzung	„Also wir haben in der Fachschaft [...] haben wir zwei eigene Wikis. Eins speziell für die Owo und eins allgemein für die Fachschaftsarbeit und da werden dann einfach Sachen notiert wie: "Wir waren auf einem Seminar, wie war das Haus, würden wir da wieder hingehen, wie viele Betten sind da zur Verfügung?" Einfach wirklich als Sammlung, als quasi als Datenbank mit was man hat oder wie hat das letztes Jahr funktioniert, wenn das jemand neues übernimmt, das man einfach einsieht, ich habe Folgendes gemacht, das war gut, das sollte man vielleicht früher machen oder das sollte man ganz anders strukturieren. So als Datensammlung einfach. Und vorher kannte ich schon die Syntax schon zum Großteil und das macht es ja doch ein bisschen leichter.“ (Interview 01 - Di und Bi, Absatz 8)	

2

Abbildung A.6: Kodierleitfaden zur Auswertung der Interviews (Seite 2/9)

Anhang A Instrumente zur Datenerhebung und -auswertung

		<p><i>„Befragter:</i> Ja da bin ich ehrlich gesagt nicht so der Fan mit Medien. Ich bin da eher ein bisschen Oldschool. <i>Interviewer:</i> Ok. Wenn du Oldschool sagst wie meinst du das? <i>Befragter:</i> Ja also ich benutze schon Word und benutze da ein Paar Sachen. Aber dieses Hochladen und irgendwas, irgendwelche Kommentare anschauen, das ist nichts für mich. Ich drucke das dann lieber aus, gebe das dann jemandem, der liest sich das dann durch und deswegen ich habe auch noch nie etwas hochgeladen. Ich war schon überfordert als ich diese Email in der Gruppe schreiben sollte in Moodle und eine Menge Leute anschreiben sollte, das war schon für mich...“ (Interview 05 - Di, Absatz 90 - 92)</p>	
K3 Vorgehen zur Erstellung von Wikibookbeiträgen in Gruppenarbeit	Diese Kategorie umfasst Beschreibungen und Reflexionen zum Vorgehen der Studierenden in der ersten und zweiten Seminarphase zur Selbst- und Gruppenorganisation, zum Schreiben an einem gemeinsamen Text in einer Gruppe sowie zum Umgang mit dem Wikibook.		
K3a Organisation und Austausch innerhalb der Gruppe	Alle Aussagen zur Organisation der Zusammenarbeit (z. B. Gruppengröße, verwendete Kommunikationsmedien, Häufigkeit von Treffen, Austausch von Materialien, Arbeitssteilung, Literaturrecherche etc.)	<p>„Also das hat jetzt bei der zweiten Gruppenarbeit hat es nicht so ganz (kurze Pause) toll funktioniert, wie du jetzt vielleicht schon mitgekriegt hast, ähm, so mit der Absprache und so, irgendwie so eine Whatsapp Gruppe da haben wir da erstellt und da hat kaum einer was geschrieben und so, und das war, hat nicht so ganz so toll funktioniert mit der Organisation von der Gruppenarbeit.“ (Interview 07 - Bi, Absatz 12)</p> <p>„Interviewer: Wenn du sagst in die Gruppe, hattet ihr eine Whatsappgruppe? <i>Befragte</i>“: Ja. Eine Whatsappgruppe <i>Interviewer:</i> Ah ok. Und dann hat das jemand gemacht und dann war das gut?</p>	

3

Abbildung A.7: Kodierleitfaden zur Auswertung der Interviews (Seite 3/9)

		<p><i>Befragte</i>“: Ja das Gute bei Whatsapp ist halt da kommt man nicht drumrum, da muss man antworten, weil man ja sieht wer was wann gelesen hat. Und mit einer Email ist das ja nicht so, da verschiekt man eine Email und wenn man keine Lust hat das hochzuladen, dann liest man die einfach nicht. Das war das Problem mit der ersten Gruppe zum Beispiel, das man nicht einmal drauf eingegangen ist. #00:11:42-6#“ (Interview 05 - Di, Absatz 39 - 42)</p> <p>„Die andere Gruppe da war es so, dass jeder für sich selbst eben geschaut hat nach dem Material, dann hatten wir ja diese Besprechungsstunde und dann hat es einer vorgestellt und dann wurde irgendwie (kurze Pause) also ich hatte gefragt nach Emailadressen oder Whatsapp und da hieß es: Nein wir haben ja Moodle. Gut nur irgendwann kam dann halt überhaupt nichts in Moodle und irgendwie es kam auch keine Kommunikation zustande und dann habe ich mir ja von Sophie die Emailadressen geben lassen, dass da mal überhaupt was zustande kommt. Da habe ich zuerst dann auch drei Tage nichts gehört und dann kam dann: Ja ich habe schon einen Text und guckt euch den mal an und dann habe ich eigentlich den Text mir angeschaut und habe halt geschrieben wie ich es finde und ja und so haben wir den dann online gestellt.“ (Interview 04 - Di und Bi, Absatz 10)</p>	
K3b Vorgehen zum Schreiben der Texte	Alle Aussagen zum Schreiben der relevanten Texte in den verschiedenen Seminarphasen (z. B. arbeitsteilig, kollaborativ, verwendete Medien, etc.)	<p>„Ok. Also von der positiven Gruppe kann ich erzählen: Wir haben uns jeder zuerst einmal schlaue gelesen über die Themen und haben uns bevor wir geschrieben haben einmal getroffen (kurze Pause) jeder hat so ein bisschen das Material gesichtet, wer was hat und ein bisschen darüber erzählt. Dann haben wir uns entschieden, wer über was schreibt. Also wir haben es sozusagen aufgeteilt, dass jeder etwas schreibt (kurze Pause) und haben dann eben beschlossen, dass wir uns das eben in Moodle hochladen und eben uns gegenseitig korrigieren. Das hat auch soweit ganz gut geklappt. Wir haben halt leider nicht so ganz den Strukturrahmen eingehalten, das war uns irgendwie nicht so bewusst, dass wir das genau so machen müssen. Da hat irgendwie jeder nicht so aufgepasst, naja (kurze Pause) Ja und sonst, aber war das eigentlich sehr harmonisch, weil jeder wirklich was gemacht hat und wir viel korrigiert haben und auch</p>	

4

Abbildung A.8: Kodierleitfaden zur Auswertung der Interviews (Seite 4/9)

Anhang A Instrumente zur Datenerhebung und -auswertung

		<p>(kurze Pause) über Whatsapp viel geschrieben haben und geschaut haben, dass es passt, also es war wirklich in Ordnung." (Interview 04 - Di und Bi, Absatz 10)</p> <p>„Also Anfangs war es ganz schwierig, weil da hat es nicht jeder so ernst genommen, weil das ist ja Pädagogik und wir haben noch zwei andere Fächer und alles. Aber dann haben wir das, ne, eine von uns hat Stichpunkte schonmal geschrieben, hat die reingestellt und dann hat jeder ergänzt. Jeder hat mal geschaut und irgendwie hat sich das wer aufgeteilt. Bei der Ausarbeitung haben dann die einen die analytische Dimension, die anderen die normative und so haben wir das dann geschrieben. Der eine hat eine Literaturliste gemacht, der andere die Einleitung.“ (Interview 05 - Di, Absatz 34)</p>	
K3c Umgang mit dem Wikibook	Alle Aussagen zur Erstellung und Veränderungen von Beiträgen bei Wikibooks (z.B. das Anlegen einer Wikiseite, der Umgang mit der Syntax, Registrierung, etc.)	<p>„Also erstens hatten wir das ja bei Frau [...] vor zwei Semestern von Daher wusste man ja so grob was man damit machen kann. Also ich kann jetzt keine Bilder einfügen oder irgendwie Links erstellen dafür war wie gesagt der [...] zuständig. Der hat gleich gesagt er macht das, das ist überhaupt kein Ding und da (kurze Pause) bin ich dann auch froh.“ (Interview 11 - Di, Absatz 32)</p> <p>„Ne ich habe, also ich schreibe prinzipiell eigentlich alles in LaTeX komplett und ich habe damit komplett gearbeitet und ich hab das darin geschrieben, weil ich damit einfach am vertrautesten bin und was die meisten in Word machen, mache ich halt in LaTeX und ich hab dann in dem Moment, wo ich halt dachte, das ist halt eine Version mit der ich zufrieden wäre in das Wiki zu laden, habe ich mir quasi das Dokument genommen und hab das in Wikisyntax noch einmal als zweite Datei geöffnet.“ (Interview 01 - Di und Bi, Absatz 40)</p> <p>„Das heißt, ich sehe wie es aussehen soll, dann schreibe ich mir das komplett in Wikisyntax, wie ich glaube dass es richtig ist und dann gucke ich einfach ob es passt, in dem ich es einfach in Wiki in Forschermodus ausprobiere.“ (Interview 01 - Di und Bi, Absatz 42)</p> <p>„Also es war so, ja bei uns in der Gruppe hat das mit der Kommunikation irgendwie nicht richtig funktioniert, also es war ein bisschen komisch. Erst</p>	

5

Abbildung A.9: Kodierleitfaden zur Auswertung der Interviews (Seite 5/9)

		<p>hieß es jeder guckt mal ob er es reinstellen kann und (kurze Pause) dabei sind wir geblieben. Dann hat jeder geguckt ob er es reinstellen kann (Lachen) und es war halt nichts drinnen dann auch am Abgabetermin.“ (Interview 08 - Di, Absatz 39)</p> <p><i>Interviewer:</i> Du hast schon gesagt ihr habt die Überschriften nicht so hinbekommen, wie seid ihr mit dieser Herausforderung umgegangen das im Wikibookformat sozusagen dann auch sichtbar zu machen? <i>Befragter:</i> Wir haben immer geguckt wie es die anderen davor gemacht haben. Sind dann da halt auf Bearbeiten gegangen, haben halt geguckt welche Zeichen die halt davor gemacht haben oder so. Also ich habe es halt auch persönlich auch noch nie gemacht, ich habe auch keine Ahnung von so was. Aber fand das überhaupt, ich fand das ganz cool auch mal selbst so was zu sehen: Ach ich habe jetzt gerade meine Überschrift hingekriegt. Also das war (Lachen) auch wenn es nur so kleine Erfolge waren, aber das war schon ganz cool irgendwo auch. Wo [...] mir auch geschrieben hat ich kriege es nicht hin oder wir hatten dann auch mal etwas doppelt und wir haben es dann nicht mehr rausgelöscht bekommen und (kurze Pause) irgendwann ging es dann aber und man war dann auch nicht stolz auf sich aber schon: Ok wir haben es jetzt hingekriegt, das ist jetzt wirklich im Internet was von uns steht. Also es war schon ganz cool eigentlich.“ (Interview 09 - Di, Absatz 19 - 20)</p>	
K4 Wahrnehmung der Wikibookcommunity	Diese Kategorie umfasst Beschreibungen und Reflexionen zu gemachten Erfahrungen mit der Wikibookcommunity, z.B im Lesen anderer Wikibooks bzw. anderer Texte jenseits neben dem eigenen Beitrag, Auseinandersetzung mit den Kommentaren und Überarbeitungen von Anderen etc.		

6

Abbildung A.10: Kodierleitfaden zur Auswertung der Interviews (Seite 6/9)

Anhang A Instrumente zur Datenerhebung und -auswertung

K4a Seminargruppe	Alle Aussagen zur Auseinandersetzung mit den Textprodukten und Interaktionen mit Studierenden jenseits der eigenen Arbeitsgruppe (z.B. durch Bearbeitungen, Kommentare auf Moodle, etc)	<p>„Ich habe im Prinzip immer wenn ich gesehen habe, es ist etwas neues da, habe ich es gelesen. Weil ich war ja in allen Sitzungen da, ich weiß ja was inhaltlich in den Sitzungen passiert ist, theoretisch zumindest, wie genau man das noch weiß ist ja die Frage. Dann habe ich geguckt was daraus geworden ist und habe dann (kurze Pause) immer komplett gelesen und hab dann meistens sowas geschrieben wie: Ja inhaltlich kann ich alles nachvollziehen, ich weiß natürlich nicht ob es vollständig ist, weil ich mich nicht mit dem Thema auskenne und habe dann halt formale oder inhaltliche Fragen gestellt. Sowas wie: Da schreibst du nur, das klingt für mich aber wertend, aber das ist ja nicht wertend, weil das ist ja Gegenstandsbereich, habe ich zum Beispiel an einer Stelle geschrieben. Ich glaube beim Behaviourismus, ist ja auch egal bei wem genau und je nach dem was die Gruppe damit macht oder nicht macht, weiß ich halt nicht.“ (Interview 01 - Di und Bi, Absatz 44)</p> <p><i>Interviewer:</i> Ok. (kurze Pause) Jetzt hatte die (kurze Pause), jetzt hat dieses Wikibook, man könnte es Vorteil oder irgendwie auch überflüssig nennen, die Möglichkeit eröffnet, eben auch die Texte von anderen zu lesen oder die Beiträge von anderen. #00:19:51-9#</p> <p><i>Befragter:</i> Habe ich nicht genutzt. #00:19:53-0# (Interview 06 - Bi, Absatz 65 - 66)</p>	
K4b Wikibookianer*innen	Alle Aussagen zur Auseinandersetzung mit den Textprodukten und Interaktionen von Wikibookianer*innen (z.B. durch Bearbeitungen, Kommentare, etc)	<p>„Also am Anfang dachte ich mir: Oh geil, haben die echt nichts besseres zu tun, als wegen jedem mini Scheiß, wir haben ein Gänsefüßchen irgendwo vergessen, wir haben nicht ein doppeltes, sondern ein einfaches Gleichheitszeichen. Andererseits muss ich gestehen, wenn ich selber in einem Thema, zum Beispiel in LaTeX, so fit bin, dann bin ich da auch extrem penibel. Auch meine Übungen, die haben jede Woche darunter zu leiden, dass ich sage, das steht nicht da, du meinst es, aber es gibt nicht die volle Punktzahl. Also ich kann das auch ganz gut und ich finde auch eigentlich richtig. Also ich finde dadurch, dass die meisten zum ersten mal mit Wiki arbeiten, sollen sie es gleich richtig lernen, bevor sie sich irgend einen Scheiß aneignen und das durchziehen jahrelang und dann behaupten das wäre das Nonplusultra, weil sie haben es ja immer so gemacht. Also ich finde es gut, dass wir so jemanden haben. An manchen Stellen fand ich es teilweise (kurze Pause) vielleicht war das aber auch,</p>	

7

Abbildung A.11: Kodierleitfaden zur Auswertung der Interviews (Seite 7/9)

		<p>weil man halt die Person dahinter nicht kennt, sondern nur die schriftliche, klang das schon recht garstig, sag ich mal. „Also was soll denn eigentlich immer dieses: Erläuterung der Metapher? Es ist doch klar, dass es um die Metapher geht, lass es doch einfach weg.“ Also das fand ich klang jetzt schon eher so ein bisschen vorwurfsvoll und nicht als nett gemeint, ja das ist ja schön, aber eigentlich ist es klar, also da ist dann wieder das Problem wie ist die Intention dahinter drin.“ (Interview 01 - Di und Bi, Absatz 52)</p> <p><i>Interviewer:</i> Wie hast du das wahrgenommen, dass man sozusagen von Außen gelesen wird? Und auch kommentiert wird?</p> <p><i>Befragter:</i> Hat mich nicht gestört, ehrlich gesagt, also ging mir jetzt nicht besonders Nahe oder so. (Interviewer: mhm (bejahend).) Wenn die das so, das eher so, wenn die das so haben wollen dann mache ich das so. Mir doch egal, ja. #00:20:31-3# (Interview 06 - Bi, Absatz 67 - 68)</p> <p>„Was ich aber als negativ empfunden habe, was ich wirklich mal sagen muss, was uns in der Gruppe auch echt aufgeregt hat war dieser Jürgen. Also es tut mir wirklich leid, aber der war teilweise so unfreundlich. Also ich weiß nicht wie ihr das empfunden habt, aber der hat ja auch teilweise voll gegen euch (kurze Pause) gehetzt, was ich echt nicht ok fand, weil ich finde man kann konstruktiv Kritik äußern und er hat ja einfach nur teilweise Sachen nieder gemacht, hat bei uns zum Beispiel auf der Seite einfach wieder Bilder runter gelöscht, ja. Ohne vielleicht mal, der Jonathan hatte sich ja extra angemeldet oder so, ohne dem vielleicht mal zu schreiben. Es gibt ja diese Möglichkeit, ich weiß nicht ob der Jürgen das durchblickt hat, dass man auch mal Nachrichten an die Leute senden kann, die was hochgeladen haben bevor man einfach irgendwas löscht und dann (kurze Pause) hat Jonathan halt den ganzen Tag mit Jürgen und diesem anderen da rum diskutiert über das Bilderhochladen und (kurze Pause) hat halt im Endeffekt gesagt: Ganz ehrlich es bringt nichts, ich lass es jetzt einfach ja, dann haben wir halt keine Bilder oben. Und (kurze Pause) das habe ich als super negativ empfunden, weil ich nicht im Endeffekt gefragt habe inwiefern dieser Jürgen überhaupt qualifiziert ist bei unserem Pädagogik Wikibook irgendetwas zu sagen. Also was jetzt nicht die äußere Form betrifft beziehungsweise er darf sich ja gerne äußern, aber dann halt</p>	
--	--	---	--

8

Abbildung A.12: Kodierleitfaden zur Auswertung der Interviews (Seite 8/9)

Anhang A Instrumente zur Datenerhebung und -auswertung

		einfach Sachen weg zu löschen oder über die Leute zu hetzen, fand ich halt wirklich einfach, also nein (Lachen) keine Ahnung, also (Lachen). Ja das fand ich super unangenehm, aber ansonsten fand ich es total gut, dass wir das auch einmal auf eine andere Art und Weise kommuniziert haben, das man was gemacht hat. Also man hat halt irgendwie das Gefühl es kommt mehr bei rum, als wenn man einfach nur einem Dozenten was einreicht und das verschwindet dann in irgendeinem Archiv. Also von Daher, das fand ich richtig gut.“ (Interview 11 - Di, Absatz 14)	
K5 Verbesserungsvorschläge zur Integrations des Wikibooks	Diese Kategorie umfasst Verbesserungsvorschläge zur Gestaltung verschiedener Seminaraspekte (Projektarbeit, Veranstaltungsorganisation, Verhältnis zwischen Zwang und Freiheit)	„Wäre vielleicht auch sinnvoller gewesen es im Rahmen des Seminars zu machen und nicht als (kurze Pause) Scheißarbeit sondern zu sagen: Ok, die Kritik, so wie wir es jetzt halt auch gemacht haben, im Prinzip ist online. Setzt euch in eurer Gruppe zusammen und versucht sie so umzusetzen. #00:13:49-5#“ (Interview 06 - Bi, Absatz 46)	

9

Abbildung A.13: Kodierleitfaden zur Auswertung der Interviews (Seite 9/9)

A.2 Durchführung und Auswertung der Veranstaltungsevaluation

A.2.1 Evaluationsfragebogen



Ziel der Evaluation

Dieser Fragebogen hat den Zweck, die Lehrveranstaltung „Lehren und Lernen metaphorisch verstehen? Ein kollaboratives Wikibookprojekt“ aus studentischer Perspektive einschätzen und bewerten zu lassen. Auf dieser Grundlage soll die Vermittlung von fachlichen und medienbezogenen Kompetenzen zukünftig gezielter gefördert und unterstützt werden.

Hinweise zur Verwendung der Daten

Sämtliche von Dir gemachte Angaben im Fragebogen werden von uns vertraulich behandelt. Deine Antworten im Fragebogen werden ausschließlich für Forschungszwecke (Auswertung der Daten, Publikationen) und zur Verbesserung der Lehre verwendet. Die Befragung ist anonym und die Ergebnisse werden statistisch zusammengefasst. Somit sind keine Rückschlüsse auf einzelne Personen möglich.

Abbildung A.14: Evaluationsfragebogen für das Seminar „Lehren und Lernen metaphorisch verstehen“ (Seite 1/4)

Anhang A Instrumente zur Datenerhebung und -auswertung

Demografische Angaben					
Alter: _____	Geschlecht: _____				
Studiengang: _____	Fachsemester: _____				
Einschätzung der Organisation und der Transparenz der Lehrveranstaltung					
	Stimme völlig zu	Stimme eher zu	Teils/Teils	Stimme eher nicht zu	Stimme nicht zu
Die Lehrziele der Veranstaltung sind mir in der ersten Blockveranstaltung klar geworden.	<input type="checkbox"/>				
Die Lehrziele der Veranstaltung sind mir erst in der zweiten Phase (päd. Denkwerkzeuge) klar geworden.	<input type="checkbox"/>				
Die Lehrziele der Veranstaltung sind mir erst in der dritten Phase (Analysen) klar geworden.	<input type="checkbox"/>				
Der Wechsel von Präsenz- und Schreibphasen war angemessen.	<input type="checkbox"/>				
Die Gruppeneinteilung in der ersten Phase („Sympathiegruppen“) war angemessen.	<input type="checkbox"/>				
Die Gruppeneinteilung in der zweiten Phase („Mischgruppen“) war angemessen.	<input type="checkbox"/>				
Die Literaturempfehlungen waren hilfreich zur Auseinandersetzung mit unserer Theorie/ unserem Modell.	<input type="checkbox"/>				
Die Veranstaltung war gut strukturiert (roter Faden)	<input type="checkbox"/>				
Einschätzung des Engagements der Lehrperson und der Aktivität der Studierenden					
	Stimme völlig zu	Stimme eher zu	Teils/Teils	Stimme eher nicht zu	Stimme nicht zu
Die Lehrperson regt uns in den Präsenzveranstaltungen gezielt zur eigenen Mitarbeit/ zum Mitdenken an.	<input type="checkbox"/>				
Die schriftliche Rückmeldung für unsere Metapher war für mich nachvollziehbar.	<input type="checkbox"/>				
Die schriftliche Rückmeldung zu unserem Text der zweiten Phase (Denkwerkzeuge) war mich nachvollziehbar.	<input type="checkbox"/>				
Für einen inhaltlichen Austausch im Seminar ist genug Zeit.	<input type="checkbox"/>				
Am Seminargeschehen habe ich mich beteiligt.	<input type="checkbox"/>				
Ich bin mit der Aktivität meiner Kommilitonen im Rahmen der Präsenztermine zufrieden.	<input type="checkbox"/>				
Ich bin mit der Aktivität meiner Kommilitonen in der ersten Gruppenphase (Entwicklung von Metaphern) zufrieden.	<input type="checkbox"/>				
Ich bin mit der Aktivität meiner Kommilitonen in der zweiten Gruppenphase (Entwicklung Denkwerkzeugen) zufrieden.	<input type="checkbox"/>				
Evaluation					2

Abbildung A.15: Evaluationsfragebogen für das Seminar „Lehren und Lernen metaphorisch verstehen“ (Seite 2/4)

Anhang A Instrumente zur Datenerhebung und -auswertung

Erfahrungen mit Wikibooks und Medieneinsatzes in der Lehrveranstaltung					
	Stimme völlig zu	Stimme eher zu	Teils/Teils	Stimme eher nicht zu	Stimme nicht zu
An frei und öffentlich zugänglichen Texten (mit) zu schreiben, war für mich eine neue Erfahrung.	<input type="checkbox"/>				
Für mich hat es eine besondere Bedeutung gehabt, an öffentlichen Texten (mit) zu schreiben.	<input type="checkbox"/>				
Die Anforderung, eigenständig Wissen in Form von Texten produzieren zu müssen, war eine Überforderung.	<input type="checkbox"/>				
Das wissenschaftliche Schreiben von (Fach-)Texten war eine Überforderung.	<input type="checkbox"/>				
Die Möglichkeit, dass Menschen außerhalb unseres Seminars meine Texte lesen können, hat mein Schreiben verändert.	<input type="checkbox"/>				
Die Rückmeldungen von Menschen der Wikibook-Community haben mich nicht interessiert.	<input type="checkbox"/>				
Die Kommentare und Änderungen von Menschen Wikibook-Community (z.B. Stephan Kulla, Juetho) waren fachlich kompetent.	<input type="checkbox"/>				
Die Kommentare von Menschen Wikibook-Community (z.B. Stephan Kulla, Juetho) waren in einem angemessenen Ton formuliert.	<input type="checkbox"/>				
Das Veröffentlichen der Texte im Wikibook habe ich übernommen.	<input type="checkbox"/>				
Die Bedienung des Wiki-Editors war für mich einfach.	<input type="checkbox"/>				
Das Seminar bot genügend Unterstützung zur Nutzung von Wikibooks.	<input type="checkbox"/>				
Die Texte meiner Kommilitonen habe ich nicht gelesen.	<input type="checkbox"/>				
Die Texte von meinen Kommilitonen haben mir eine gute Orientierung gegeben.	<input type="checkbox"/>				
Der Moodlekurs des Seminars hat die Interaktionen zwischen den Studierenden angemessen unterstützt.	<input type="checkbox"/>				
Das Seminar bot genügend Unterstützung zur Organisation der Gruppenarbeiten und das gemeinsame Schreiben	<input type="checkbox"/>				
Das Veröffentlichen unserer Texte auf Wikibooks sowie das anschließende Betrachten hat für ein gutes Gefühl gesorgt.	<input type="checkbox"/>				
Ich bevorzuge Bücher (statt Wikibooks) zum Nachlesen von Seminarinhalten.	<input type="checkbox"/>				
Einstellung zu medialen Lehr-Lernkonzepten					
	Stimme völlig zu	Stimme eher zu	Teils/Teils	Stimme eher nicht zu	Stimme nicht zu
Die Einführung von neuen medialen Lehr-Lernkonzepten stellt eine unnötige Belastung für Lernende im Studium dar.	<input type="checkbox"/>				
An bewährten medialen Lehr-Lernkonzepten sollte im Studium festgehalten werden.	<input type="checkbox"/>				
Neue mediale Lehr-Lernkonzepte als Lernende_r auszuprobieren, ist im Studium lohnenswert.	<input type="checkbox"/>				
Die Einführung von neuen medialen Lehr-Lernkonzepten stellt eine unnötige Belastung für Lehrende in der Schule dar.	<input type="checkbox"/>				
An bewährten medialen Lehr-Lernkonzepten sollte in der Schule festgehalten werden.	<input type="checkbox"/>				
Evaluation					3

Abbildung A.16: Evaluationsfragebogen für das Seminar „Lehren und Lernen metaphorisch verstehen“ (Seite 3/4)

Anhang A Instrumente zur Datenerhebung und -auswertung

Neue mediale Lehr-Lernkonzepte als Lehrende_r in auszuprobieren, ist in der Schule lohnenswert.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Einschätzung der Anforderungen und Arbeitsaufwandes					
	Stimme völlig zu	Stimme eher zu	Teils/Teils	Stimme eher nicht zu	Stimme nicht zu
Der inhaltliche Umfang des Seminars ist angemessen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Das Tempo des Seminars ist angemessen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Anforderungen an den Leistungserwerb wurden transparent gemacht	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Diese Veranstaltung ist für eine ...					
<input type="checkbox"/> Pflichtveranstaltung	<input type="checkbox"/> Wahlpflichtveranstaltung	<input type="checkbox"/> freiwillige Veranstaltung			
Einschätzung des Lernerfolges und eigene Zufriedenheit					
	Stimme völlig zu	Stimme eher zu	Teils/Teils	Stimme eher nicht zu	Stimme nicht zu
Ich schätze meinen fachlichen Lernzuwachs (zum Thema Lehren und Lernen) durch dieses Seminar als hoch ein.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Durch das Seminar fühle ich mich in der Lage, strukturierter über Lehr- und Lernsituationen nachdenken zu können.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Durch das Seminar fühle ich mich in der Lage, verschiedene Lehr- und Lernsituationen didaktisch begründet beurteilen zu können.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Das Mitschreiben an einem Wikibook hat mir mehr Sicherheit gegeben, mich zukünftig aktiv in Wikis einzubringen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Es erscheint mir sinnvoll, mich an öffentlichen Wiki-Projekten (wie Wikibooks & Wikipedia) aktiv einzubringen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich gebe der Veranstaltung insgesamt die Note					
<input type="checkbox"/> sehr gut	<input type="checkbox"/> gut	<input type="checkbox"/> befriedigend	<input type="checkbox"/> ausreichend	<input type="checkbox"/> mangelhaft	
Evaluation					4

Abbildung A.17: Evaluationsfragebogen für das Seminar „Lehren und Lernen metaphorisch verstehen“ (Seite 4/4)

Einverständniserklärung

„Lehren und Lernen metaphorisch verstehen? Ein kollaboratives Wikibookprojekt“



Einverständniserklärung zur Namensnennung

Um deine Mitarbeit als Autor_in im Wikibookprojekt „Lehren und Lernen metaphorisch verstehen“ und deine Leistung als Ideengeber_in einer Metapher zu würdigen, möchten wir Dich gerne namentlich im Wikibook sowie in den entstehenden Animationen erwähnen.

Hiermit erkläre ich mich einverstanden, dass

- mein Vor- und Nachname als Mitautor_in des Wikibook-Projektes „Lehren und Lernen metaphorisch verstehen“ im Rahmen des Wikibooks genannt wird,
- mein Vor- und Nachname als Ideengeber_in einer Metapher bei den Credits eines Animationsprojektes genannt wird.

Datenschutzerklärung und Einverständniserklärung zur Datenverwendung

Sämtliche von Dir gemachte Angaben werden von uns vertraulich und nach den Anforderungen des Hessischen Datenschutzgesetzes (HDSG) behandelt. Die Aufnahme der Gruppengespräche wird anonymisiert und durch Transkription in Text umgewandelt. Ausschließlich der anonymisierte und transkribierte Text dient als Grundlage für weitere Forschungsaktivitäten. Durch die Anonymisierung sind keine Rückschlüsse auf dich als einzelne Person möglich.

Hiermit erkläre ich mich einverstanden, dass

- die anonymisierten Daten zur Verbesserung der Lehre und für wissenschaftliche Zwecke (Auswertung der Daten, Publikationen) von Franco Rau verwendet werden dürfen,
- die anonymisierten Daten für weitere Lehr- und forschungsbezogene Aktivitäten (Auswertung, Publikationen, Workshops, Lehre) durch Dritte verwendet werden dürfen.

Vorname, Name

Datum, Unterschrift

Abbildung A.18: Einverständniserklärung zur Verwendung der Evaluationsdaten(Seite 1/1)



Ziel der Evaluation

Dieser Fragebogen hat den Zweck, die Lehrveranstaltung „Bildung metaphorisch verstehen? Ein kollaboratives Wikibookprojekt“ aus studentischer Perspektive einschätzen und bewerten zu lassen. Auf dieser Grundlage soll die Vermittlung von fachlichen und medienbezogenen Kompetenzen zukünftig gezielter gefördert und unterstützt werden.

Hinweise zur Verwendung der Daten

Sämtliche von Dir gemachte Angaben im Fragebogen werden von uns vertraulich behandelt. Deine Antworten im Fragebogen werden ausschließlich für Forschungszwecke (Auswertung der Daten, Publikationen) und zur Verbesserung der Lehre verwendet. Die Befragung ist anonym und die Ergebnisse werden statistisch zusammengefasst. Somit sind keine Rückschlüsse auf einzelne Personen möglich.

Abbildung A.19: Evaluationsfragebogen für das Seminar „Bildung metaphorisch verstehen“ (Seite 1/4)

Anhang A Instrumente zur Datenerhebung und -auswertung

Demografische Angaben	
Alter: _____	Geschlecht: _____
Studiengang: _____	Fachsemester: _____

Einschätzung der Organisation und der Transparenz der Lehrveranstaltung						
		Stimme völlig zu	Stimme eher zu	Teils/Teils	Stimme eher nicht zu	Stimme nicht zu
Die Lehrziele der Veranstaltung sind mir in der ersten Blockveranstaltung klar geworden.	<input type="checkbox"/>					
Die Lehrziele der Veranstaltung sind mir erst in der zweiten Phase (päd. Denkwerkzeuge) klar geworden.	<input type="checkbox"/>					
Die Lehrziele der Veranstaltung sind mir erst in der dritten Phase (Analysen) klar geworden.	<input type="checkbox"/>					
Der Wechsel von Präsenz- und Schreibphasen war angemessen.	<input type="checkbox"/>					
Die Gruppeneinteilung in der ersten Phase („Sympathiegruppen“) war angemessen.	<input type="checkbox"/>					
Die Gruppeneinteilung in der zweiten Phase („Mischgruppen“) war angemessen.	<input type="checkbox"/>					
Die Literaturempfehlungen waren hilfreich zur Auseinandersetzung mit unserer Theorie/ unserem Modell.	<input type="checkbox"/>					
Die Veranstaltung war gut strukturiert (roter Faden)	<input type="checkbox"/>					

Einschätzung des Engagements der Lehrperson und der Aktivität der Studierenden						
		Stimme völlig zu	Stimme eher zu	Teils/Teils	Stimme eher nicht zu	Stimme nicht zu
Die Lehrperson regt uns in den Präsenzveranstaltungen gezielt zur eigenen Mitarbeit/ zum Mitdenken an.	<input type="checkbox"/>					
Die schriftliche Rückmeldung für unsere Metapher war für mich nachvollziehbar.	<input type="checkbox"/>					
Die schriftliche Rückmeldung zu unserem Text der zweiten Phase (Denkwerkzeuge) war mich nachvollziehbar.	<input type="checkbox"/>					
Für einen inhaltlichen Austausch im Seminar ist genug Zeit.	<input type="checkbox"/>					
Am Seminargeschehen habe ich mich beteiligt.	<input type="checkbox"/>					
Ich bin mit der Aktivität meiner Kommilitonen im Rahmen der Präsenztermine zufrieden.	<input type="checkbox"/>					
Ich bin mit der Aktivität meiner Kommilitonen in der ersten Gruppenphase (Entwicklung von Metaphern) zufrieden.	<input type="checkbox"/>					
Ich bin mit der Aktivität meiner Kommilitonen in der zweiten Gruppenphase (Entwicklung Denkwerkzeugen) zufrieden.	<input type="checkbox"/>					

Evaluation	2
------------	---

Abbildung A.20: Evaluationsfragebogen für das Seminar „Bildung metaphorisch verstehen“ (Seite 2/4)

Anhang A Instrumente zur Datenerhebung und -auswertung

Erfahrungen mit Wikibooks und Medieneinsatzes in der Lehrveranstaltung					
	Stimme völlig zu	Stimme eher zu	Teils/Teils	Stimme eher nicht zu	Stimme nicht zu
An frei und öffentlich zugänglichen Texten (mit) zu schreiben, war für mich eine neue Erfahrung.	<input type="checkbox"/>				
Für mich hat es eine besondere Bedeutung gehabt, an öffentlichen Texten (mit) zu schreiben.	<input type="checkbox"/>				
Die Anforderung, eigenständig Wissen in Form von Texten produzieren zu müssen, war eine Überforderung.	<input type="checkbox"/>				
Das wissenschaftliche Schreiben von (Fach-)Texten war eine Überforderung.	<input type="checkbox"/>				
Die Möglichkeit, dass Menschen außerhalb unseres Seminars meine Texte lesen können, hat mein Schreiben verändert.	<input type="checkbox"/>				
Die Rückmeldungen von Menschen der Wikibook-Community haben mich nicht interessiert.	<input type="checkbox"/>				
Die Kommentare und Änderungen von Menschen Wikibook-Community (z.B. Stephan Kulla, Juetho) waren fachlich kompetent.	<input type="checkbox"/>				
Die Kommentare von Menschen Wikibook-Community (z.B. Stephan Kulla, Juetho) waren in einem angemessenen Ton formuliert.	<input type="checkbox"/>				
Das Veröffentlichen der Texte im Wikibook habe ich übernommen.	<input type="checkbox"/>				
Die Bedienung des Wiki-Editors war für mich einfach.	<input type="checkbox"/>				
Das Seminar bot genügend Unterstützung zur Nutzung von Wikibooks.	<input type="checkbox"/>				
Die Texte meiner Kommilitonen habe ich nicht gelesen.	<input type="checkbox"/>				
Die Texte von meinen Kommilitonen haben mir eine gute Orientierung gegeben.	<input type="checkbox"/>				
Der Moodlekurs des Seminars hat die Interaktionen zwischen den Studierenden angemessen unterstützt.	<input type="checkbox"/>				
Das Seminar bot genügend Unterstützung zur Organisation der Gruppenarbeiten und das gemeinsame Schreiben	<input type="checkbox"/>				
Das Veröffentlichen unserer Texte auf Wikibooks sowie das anschließende Betrachten hat für ein gutes Gefühl gesorgt.	<input type="checkbox"/>				
Ich bevorzuge Bücher (statt Wikibooks) zum Nachlesen von Seminarinhalten.	<input type="checkbox"/>				
Einstellung zu medialen Lehr-Lernkonzepten					
	Stimme völlig zu	Stimme eher zu	Teils/Teils	Stimme eher nicht zu	Stimme nicht zu
Die Einführung von neuen medialen Lehr-Lernkonzepten stellt eine unnötige Belastung für Lernende im Studium dar.	<input type="checkbox"/>				
An bewährten medialen Lehr-Lernkonzepten sollte im Studium festgehalten werden.	<input type="checkbox"/>				
Neue mediale Lehr-Lernkonzepte als Lernende_r auszuprobieren, ist im Studium lohnenswert.	<input type="checkbox"/>				
Die Einführung von neuen medialen Lehr-Lernkonzepten stellt eine unnötige Belastung für Lehrende in der Schule dar.	<input type="checkbox"/>				
An bewährten medialen Lehr-Lernkonzepten sollte in der Schule festgehalten werden.	<input type="checkbox"/>				
Evaluation					3

Abbildung A.21: Evaluationsfragebogen für das Seminar „Bildung metaphorisch verstehen“ (Seite 3/4)

Anhang A Instrumente zur Datenerhebung und -auswertung

Neue mediale Lehr-Lernkonzepte als Lehrende_r in auszuprobieren, ist in der Schule lohnenswert.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Einschätzung der Anforderungen und Arbeitsaufwandes					
	Stimme völlig zu	Stimme eher zu	Teils/Teils	Stimme eher nicht zu	Stimme nicht zu
Der inhaltliche Umfang des Seminars ist angemessen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Das Tempo des Seminars ist angemessen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Anforderungen an den Leistungserwerb wurden transparent gemacht	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Diese Veranstaltung ist für eine ...					
<input type="checkbox"/> Pflichtveranstaltung	<input type="checkbox"/> Wahlpflichtveranstaltung		<input type="checkbox"/> freiwillige Veranstaltung		
Einschätzung des Lernerfolges und eigene Zufriedenheit					
	Stimme völlig zu	Stimme eher zu	Teils/Teils	Stimme eher nicht zu	Stimme nicht zu
Ich schätze meinen fachlichen Lernzuwachs (zum Thema Bildung) durch dieses Seminar als hoch ein.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Durch das Seminar fühle ich mich in der Lage, strukturierter über Lehr- und Lernsituationen nachdenken zu können.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Durch das Seminar fühle ich mich in der Lage, verschiedene Lehr- und Lernsituationen pädagogisch begründet beurteilen zu können.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Das Mitschreiben an einem Wikibook hat mir mehr Sicherheit gegeben, mich zukünftig aktiv in Wikis einzubringen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Es erscheint mir sinnvoll, mich an öffentlichen Wiki-Projekten (wie Wikibooks & Wikipedia) aktiv einzubringen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich gebe der Veranstaltung insgesamt die Note					
<input type="checkbox"/> sehr gut	<input type="checkbox"/> gut	<input type="checkbox"/> befriedigend	<input type="checkbox"/> ausreichend	<input type="checkbox"/> mangelhaft	
Evaluation					4

Abbildung A.22: Evaluationsfragebogen für das Seminar „Bildung metaphorisch verstehen“ (Seite 4/4)

A.2.2 SPSS-Syntax zur Auswertung der quantitativen Evaluation

```
GET
  FILE=/Users/FrancoRau/Desktop/Fragebogen/Grundauswertung 07.09/
gesamt_quant.sav'.
DATASET NAME DataSet1 WINDOW=FRONT.

*Part 0: Soziodemografische Daten des Samples.

*Soziodemografie vollständig.
CTABLES
  /VLABELS VARIABLES=Geschlecht Gruppe DISPLAY=LABEL
  /TABLE  Gruppe BY Geschlecht [C] [count "N" ROWPCT.COUNT pct40.1 "Anteil
(%)"] + Alter [MEAN STDDEV] + Studiengang [C] [count "N" ROWPCT.COUNT
pct40.1 "Anteil (%)"] + Fachsemester [MEAN STDDEV]
  /CATEGORIES VARIABLES=Gruppe total=YES POSITION=AFTER.

*Geschlecht & Alter.
CTABLES
  /VLABELS VARIABLES=Geschlecht Gruppe DISPLAY=LABEL
  /TABLE  Gruppe BY Geschlecht [C] [count "N" ROWPCT.COUNT pct40.1 "Anteil
(%)"] + Alter [MEAN STDDEV]
  /CATEGORIES VARIABLES=Gruppe total=YES POSITION=AFTER.

*Studium.
CTABLES
  /VLABELS VARIABLES=Geschlecht Gruppe DISPLAY=LABEL
  /TABLE  Gruppe BY Studiengang [C] [count "N" ROWPCT.COUNT pct40.1 "Anteil
(%)"] + Fachsemester [MEAN STDDEV]
  /CATEGORIES VARIABLES=Gruppe total=YES POSITION=AFTER.

*Part 1: Seminargestaltung & Organisation.

*Seminargestaltung (1): Gesamtbetrachtung mit Mittelwerten.
MEANS AA1_SQ001 OTL1_SQ008 OTL1_SQ004 AA1_SQ002 ELAS1_SQ004 BY
Gruppe
/CELLS MEAN STDDEV

CTABLES
  /VLABELS VARIABLES=ELAS1_SQ004 DISPLAY=LABEL
  /TABLE  AA1_SQ001 [C] [count "N" COLPCT.COUNT pct40.1 "Anteil (%)"] +
OTL1_SQ008 [C] [count "N" COLPCT.COUNT pct40.1 "Anteil (%)"] + OTL1_SQ004
[C] [count "N" COLPCT.COUNT pct40.1 "Anteil (%)"] + AA1_SQ002 [C] [count "N"
COLPCT.COUNT pct40.1 "Anteil (%)"] + ELAS1_SQ004 [C] [count "N"
COLPCT.COUNT pct40.1 "Anteil (%)"]
  /CATEGORIES VARIABLES=ELAS1_SQ004 total=NO POSITION=AFTER.

*Seminargestaltung (2): Gruppe mit Mittelwerten.
MEANS OTL1_SQ005 OTL1_SQ006 BY Gruppe
/CELLS MEAN STDDEV
```

Abbildung A.23: SPSS-Syntax zur Auswertung der Evaluationsdaten für die erste Fallstudie (Seite 1/5)

Anhang A Instrumente zur Datenerhebung und -auswertung

```
CTABLES
/TABLE OTL1_SQ005 [C] [count "N" COLPCT.COUNT pct40.1 "Anteil (%)"] +
OTL1_SQ006 [C] [count "N" COLPCT.COUNT pct40.1 "Anteil (%)"]

RELIABILITY
/VARIABLES=OTL1_SQ005 OTL1_SQ006
/SCALE('ALL VARIABLES') ALL
/MODEL=ALPHA

*Seminargestaltung (3): Transparenz mit Mittelwerten.
MEANS OTL1_SQ001 OTL1_SQ002 OTL1_SQ003 AA1_SQ003 BY Gruppe
/CELLS MEAN STDDEV

CTABLES
/TABLE OTL1_SQ001 [C] [count "N" COLPCT.COUNT pct40.1 "Anteil (%)"] +
OTL1_SQ002 [C] [count "N" COLPCT.COUNT pct40.1 "Anteil (%)"] + OTL1_SQ003
[C] [count "N" COLPCT.COUNT pct40.1 "Anteil (%)"] + AA1_SQ003 [C] [count "N"
COLPCT.COUNT pct40.1 "Anteil (%)"]

*Part II: Aktivität von Lehrenden & Lernenden.

*Aktivität des Lehrenden mit Mittelwerten.
MEANS ELAS1_SQ002 OTL1_SQ007 ELAS1_SQ003 ELAS1_SQ001 BY Gruppe
/CELLS MEAN STDDEV

CTABLES
/TABLE ELAS1_SQ002 [C] [count "N" COLPCT.COUNT pct40.1 "Anteil (%)"] +
OTL1_SQ007 [C] [count "N" COLPCT.COUNT pct40.1 "Anteil (%)"] + ELAS1_SQ003
[C] [count "N" COLPCT.COUNT pct40.1 "Anteil (%)"] + ELAS1_SQ001 [C] [count "N"
COLPCT.COUNT pct40.1 "Anteil (%)"]

*Aktivität der Lernenden mit Mittelwerten.
MEANS ELAS1_SQ005 ELAS1_SQ006 ELAS1_SQ007 ELAS1_SQ008 BY Gruppe
/CELLS MEAN STDDEV

CTABLES
/TABLE ELAS1_SQ005 [C] [count "N" COLPCT.COUNT pct40.1 "Anteil (%)"] +
ELAS1_SQ006 [C] [count "N" COLPCT.COUNT pct40.1 "Anteil (%)"] +
ELAS1_SQ007 [C] [count "N" COLPCT.COUNT pct40.1 "Anteil (%)"] +
ELAS1_SQ008 [C] [count "N" COLPCT.COUNT pct40.1 "Anteil (%)"]

*Part III: Einstellungen zu Lehr-Lern-Konzepten mit digitalen Medien
```

Abbildung A.24: SPSS-Syntax zur Auswertung der Evaluationsdaten für die erste Fallstudie (Seite 2/5)

Anhang A Instrumente zur Datenerhebung und -auswertung

```
*Studium.
MEANS MLL1_SQ001 MLL1_SQ002 MLL1_SQ003 BY Gruppe
/CELLS MEAN STDDEV

CTABLES
/TABLE MLL1_SQ001 [C] [count "N" COLPCT.COUNT pct40.1 "Anteil (%)"] +
MLL1_SQ002 [C] [count "N" COLPCT.COUNT pct40.1 "Anteil (%)"] + MLL1_SQ003
[C] [count "N" COLPCT.COUNT pct40.1 "Anteil (%)"]

*Schule.
MEANS MLL1_SQ004 MLL1_SQ005 MLL1_SQ006 BY Gruppe
/CELLS MEAN STDDEV

CTABLES
/TABLE MLL1_SQ004 [C] [count "N" COLPCT.COUNT pct40.1 "Anteil (%)"] +
MLL1_SQ005 [C] [count "N" COLPCT.COUNT pct40.1 "Anteil (%)"] + MLL1_SQ006
[C] [count "N" COLPCT.COUNT pct40.1 "Anteil (%)"]

*Part IV: Wikierfahrungen

*Öffentlichkeit.
MEANS WML1_SQ001 WML1_SQ002 WML1_SQ005 WML1_SQ016 BY Gruppe
/CELLS MEAN STDDEV

CTABLES
/TABLE WML1_SQ001 [C] [count "N" COLPCT.COUNT pct40.1 "Anteil (%)"] +
WML1_SQ002 [C] [count "N" COLPCT.COUNT pct40.1 "Anteil (%)"] +
WML1_SQ005 [C] [count "N" COLPCT.COUNT pct40.1 "Anteil (%)"] +
WML1_SQ016 [C] [count "N" COLPCT.COUNT pct40.1 "Anteil (%)"]

*Schreibaufgaben.
MEANS WML1_SQ003 WML1_SQ004 BY Gruppe
/CELLS MEAN STDDEV

CTABLES
/TABLE WML1_SQ003 [C] [count "N" COLPCT.COUNT pct40.1 "Anteil (%)"] +
WML1_SQ004 [C] [count "N" COLPCT.COUNT pct40.1 "Anteil (%)"]

*Feedback Community.
MEANS WML1_SQ006 WML1_SQ007 WML1_SQ008 BY Gruppe
/CELLS MEAN STDDEV

CTABLES
/TABLE WML1_SQ006 [C] [count "N" COLPCT.COUNT pct40.1 "Anteil (%)"] +
WML1_SQ007 [C] [count "N" COLPCT.COUNT pct40.1 "Anteil (%)"] +
WML1_SQ008 [C] [count "N" COLPCT.COUNT pct40.1 "Anteil (%)"]
```

Abbildung A.25: SPSS-Syntax zur Auswertung der Evaluationsdaten für die erste Fallstudie (Seite 3/5)

Anhang A Instrumente zur Datenerhebung und -auswertung

```
*Arbeiten der Kommiliton*innen.
MEANS WML1_SQ012 WML1_SQ013 BY Gruppe
/CELLS MEAN STDDEV

CTABLES
/TABLE WML1_SQ012 [C] [count "N" COLPCT.COUNT pct40.1 "Anteil (%)"] +
WML1_SQ013 [C] [count "N" COLPCT.COUNT pct40.1 "Anteil (%)"]

*Bedienung.
MEANS WML1_SQ009 WML1_SQ010 WML1_SQ011 BY Gruppe
/CELLS MEAN STDDEV

CTABLES
/TABLE WML1_SQ009 [C] [count "N" COLPCT.COUNT pct40.1 "Anteil (%)"] +
WML1_SQ010 [C] [count "N" COLPCT.COUNT pct40.1 "Anteil (%)"] +
WML1_SQ011 [C] [count "N" COLPCT.COUNT pct40.1 "Anteil (%)"]

*Moodle.
MEANS WML1_SQ014 WML1_SQ015 BY Gruppe
/CELLS MEAN STDDEV

CTABLES
/TABLE WML1_SQ014 [C] [count "N" COLPCT.COUNT pct40.1 "Anteil (%)"] +
WML1_SQ015 [C] [count "N" COLPCT.COUNT pct40.1 "Anteil (%)"]

*Part V: Einschätzung des Lernerfolgs.

*Selbsteinschätzung.
MEANS LEZ1_SQ001 LEZ1_SQ002 LEZ1_SQ003 LEZ1_SQ004 LEZ1_SQ005 BY
Gruppe
/CELLS MEAN STDDEV

CTABLES
/TABLE LEZ1_SQ001 [C] [count "N" COLPCT.COUNT pct40.1 "Anteil (%)"] +
LEZ1_SQ002 [C] [count "N" COLPCT.COUNT pct40.1 "Anteil (%)"] + LEZ1_SQ003
[C] [count "N" COLPCT.COUNT pct40.1 "Anteil (%)"] + LEZ1_SQ004 [C] [count "N"
COLPCT.COUNT pct40.1 "Anteil (%)"] + LEZ1_SQ005 [C] [count "N"
COLPCT.COUNT pct40.1 "Anteil (%)"]

CTABLES
/TABLE LEZ1_SQ005 [C] BY WML1_SQ009 [C]

*Note.
```

Abbildung A.26: SPSS-Syntax zur Auswertung der Evaluationsdaten für die erste Fallstudie (Seite 4/5)

Anhang A Instrumente zur Datenerhebung und -auswertung

```
MEANS LEZ6 BY Gruppe  
/CELLS MEAN STDDEV  
  
CTABLES  
/TABLE LEZ6 [C] [count "N" COLPCT.COUNT pct40.1 "Anteil (%)"]
```

Abbildung A.27: SPSS-Syntax zur Auswertung der Evaluationsdaten für die erste Fallstudie
(Seite 5/5)

Anhang B

Daten der ersten Fallstudie (SoSe 15)

In diesem Kapitel werden die empirischen Daten der ersten Fallstudie dargestellt. Die Anhänge umfassen

- eine vollständige Liste der Ad-hoc-Metaphern als studentische Seminarprodukte sowie eine exemplarische Dokumentation zur Rekonstruktion der Bedeutungsübertragungen der Ad-hoc-Metaphern (Anhang B.1),
- tabellarische Übersichten der Gruppenmetaphern als weitere studentische Seminarprodukte (Anhang B.2),
- eine Übersicht über die erstellten Sprachmemos (Anhang B.3),
- einen Verweis auf die erhobenen quantitativen Daten (Anhang B.4),
- die aufbereiteten Gruppengespräche zur qualitativen Evaluation (Anhang B.5) sowie
- die Transkripte der geführten Interviews (Anhang B.6).

Die Darstellung weiterer Daten, die bei der Analyse berücksichtigt worden sind, erfolgt in den Anhängen C, D und E.

B.1 Ad-hoc-Metaphern

- Ad hoc Metaphern - Didaktik SoSe 15**
1. 1 Gärtnern/Gärtner bei der Gartenarbeit
 2. 3 Der Gärtner gibt seinen Pflanzen alles mit auf den Weg um sich gut entwickeln und wachsen zu können. Der Lehrer vermittelt den Schülern Wissen und auch soziale Normen, die sie (teils) für das spätere Leben brauchen -> um zu wachsen/ "aufzublühen"/sich gut zu entwickeln
 3. 2
 4. 2 Ein Busfahrt mit den richtigen Haltestellen und einem definierten Ziel
 5. 6 Der Lernende sitzt in dem Bus und der Lehrende stellt den Bus dar. Er legt Zwischenziele fest und zeigt das Endziel an
 6. 3
 7. 3 Das Erziehen eines kleinen Kindes
 8. 9 Während der ersten Jahre im Kindergarten und in den folgenden Jahren, wird das Kind von den Eltern erzogen. Es wird dem Kind etwas gelehrt, wobei das Kind (eben naturbedingt) lernt, z.B. die ersten Worte, die ersten Schritte etc.
 9. 4
 10. 4 Ein Uhrwerk
 11. 12 Das Gelernte, sowie das zu Erlernende muss wie Zahnräder einer Uhr ineinander passen, um funktionsfähig zu sein. Sobald eine Person (Lehrer oder Schüler) nicht bei der Sache ist, bleibt das Uhrwerk stehen und Probleme treten auf
 12. 5
 13. 5 (Ein Lebendiger Prozess) Ein Interesse aushandeln.
 14. 15 Zwei Akteure betreten in diesem Feld mit unterschiedlichen Interessen, Interesse (gegenwärtige) kann konfliktuell sein. Dies zu vermeiden braucht man im Unterricht Rahmenbedingungen, Beziehung muss klar und deutlich definiert sein
 15. 6
 16. 6 Ein Fenster
 17. 18 Wenn die Lernenden das Fenster offen lassen bekommen sie vieles für die Zukunft mit. Natürlich muss der Lehrende das Erlauben (Kein Schloß am Fenster)
 19. 7 In einen sauren Apfel zu beißen...
 20. 21 dem a) man weiß nicht, was einen erwartet sobald man die Studierenden/ Schüler vor sich hat (es kann "sauer" sein) und b) jeder Mensch hat unterschiedliche Interessen und somit auch unterschiedliche Lernfähigkeiten
=> Man muss müdig sein und in den "sauren Apfel" beißen um etwas zu lernen
 21. 8
 22. 8 Häuser bauen ohne Baupläne
 23. 24. Es gibt zwar eine "Vorstellung" Thema über das man informiert ist, wissen hat allerdings ist die konkrete Unterrichtssituation in der man etwas lehrt (baut) und das, was beim Schüler ankommt nicht vorhersehbar
 24. 9
 25. 9 Ein Gang auf dünnem Eis
 26. 27 Als Schüler oder Lehrer hat man Erwartungen an die gegenüberstehende Person/ Gruppe. Der erste Eindruck ist oft entscheidend für das Klima in der Klasse bzw. für das Verhältnis der Menschen zueinander. Allerdings muss für ein gutes Verhältnis das Eis gebrochen werden ohne in das Wasser zu fallen.
 27. 10
 28. 10 Über den Tellerrand hinaus blicken
 29. 30. Erweiterung des Horizonts, Entdeckung neuer Perspektiven, Entwicklung eigener Vorstellungen mit Annahmen, Erfahrungen, Maßstäbe (etc.) anderer
 30. 11
 31. 11 Tag und Nacht
 32. 33. Es gibt Themen, die vermittelt werden sollen, aber der Lernend/ kam individuell ausfallen, es gibt unterschiedliche Ergebnisse
 33. 12
 34. 12 Eine gute Beziehung in der sich geben und nehmen die Waage halten.
 35. 36. Der Lehrer teilt sein Wissen, gibt seine Erfahrung an die Schüler weiter. Nimm aber auch ebenso Impulse von den Schülern auf, ist empathisch.
 36. 13

Abbildung B.1: Liste der formulierten Ad-hoc-Metaphern im Sommersemester 2015 (Seite 1/2)

38	Sonden und Empfangen	Wenn ein Reiseleiter seine buntgemischte Reisegruppe auf holprigen Wegen durch den Nebel führt.
39	Der Lehrerrat wird von der Lehrperson versucht an die Lerngruppe zu vermitteln, Gelemt wird von der einzelnen Lernperson jedoch nur, wenn die gesendeten Lehrinhalte entgegengenommen und verarbeitet werden	57: Bis alle wieder klar sehen können und die Wege wieder eben sind Reiseleiter: Lehrer (Lehr nach dem Plan); buntgemischte Reisegruppe: Unterschiedl. Schüler (vorlaut, hochbegabt, Lese-Rechtschreibschwäche, ADHS); Reise: Lernprozess; Nebel: Lernstoff (Am Anfang noch unverständlich); holziger Weg: Probleme, die beim Lernprozess auftreten können
40	14	58 20
41	Wandern	59 zum Bäcker gehen, was einzukaufen und zu essen
42	Bei gutem Wetter (angenehmes Klassenklima) macht es Spaß und man freut sich über zurückgelegte Meilen (Lehrplan). Bei schlechtem Wetter oder eingeschränkten Bedingungen (z.B. zu viel) macht es keinen Spaß, man wünscht sich nur, dass es vorbei ist und kann die zurückgelegte Strecke nicht erkennen und anerkennen	60 Der Verkehrler ist der Lehrende: Gibt Angebot/ Thema, kennt sich aus, macht schmackhaft; Käufer: Lernender: Wählt aus, entscheidet selbst, was von dem Angebot er an- und schließlich auch wahrnimmt; Geback: Angebot; Vor- (Zubereitete Themen und Inhalte (Zustaten); Bäckerei: Institution; Satz/Überthemen/ Rahmen (Bäcker verkauft keine Autos)
43	15	61 21
44	Zeit, die nicht vergeht	62 Schneebalkugel, die über hügelige Wiese gerollt wird, auf der Schnee liegt. Kugelhanschieber bzw Roller = Lehrer -> Muss manchmal bergauf rollen (Kraft) oder Umwege nehmen oder auch rollen lassen (bergab)
45	Langweiliger Unterricht; Unmotive Schüler	63 Kugel = Lernender -> wird größer -> voll manchmal alleine, manchmal braucht er mehr Anstoß
46	16	64 22
47	Einen Berg zu erklimmen	65 Gartenarbeit
48	Anstiegsangst, oben angekommen hat man guten Ausblick; Glückseligkeit; Wanderung muss gut geplant sein; geht "bergauf" -> man kennt immer dazu (Höhe = Wissen)	66 Lehrer als Gärtner: Schüler als Pflanz; Gärtnere pflegt, pflanzt, gießt, gießen als Input, Gärtnere kann gewisse Rahmenbedingungen festlegen, kann letztendlich nicht über Qualität des Endproduktes entscheiden
49	17	
50	Ein Papierflugzeug / Ein Drachen	Textkommentar Darstellung der Ad hoc Metaphern der Studierenden mit (a) laufender Nummerierung, (b) einem optionalen Vergleich sowie (c) der zugehörigen Erläuterung in jeweils einer neuen Zeile.
51	Es kam viel oder wenig Planung im Bau stecken; Das Material des Papierflugzeugs ist die Grundlage. Wo gut er fliegen kann ist die ungewiss; Die Art des Wertenden und er selbst beeinflussen den Flug. Er kam trotz seines gegebenen Materials viele Farben haben; Sein Umfeld beeinflusst seinen Flug	Codesystem
52	18	
53	Ein Bäcker mit seinem Zutaten und Rezepten	
54	Der Lehrende (Bäcker) hat mündlich viele Rezepte/Wegwe den Schüler zu befehlen und viele mögliche Ergebnisse davon (Beule)	
55	19	
56	20	

Abbildung B.2: Liste der formulierten Ad-hoc-Metaphern im Sommersemester 2015 (Seite 2/2)

Vordiskussion des Sarcas "Lernen und Lernen ist wie..."	Erläuterung der Metapher	Nachvollziehbar		Diskussionswürdig	Nicht nachvollziehbar		Kommentar
		Explizite Bestandteile übertragenden Elemente	Exemplarische Kernsätze (+ Zielbereich aufnehmen für den Text)		Mischformen	Bildbrüche innerhalb des Bildbereiches	
Gärtner/In Gärten bei der Gartenarbeit/Gartenarbeit	Der Gärtner gibt seinen Pflanzen alles mit auf den Weg um sich gut entwickeln und wachsen zu können. Der Lehrer vermittelt den Schülern Wissen und auch soziale Normen, die sie (teils) für das spätere Leben brauchen -> um zu wachsen/ "aufzublühen"/ sich gut zu entwickeln			Routinisierte "Trenner" Bildbereiche			
Ein Busfahrt mit den richtigen Kindern	Der Lernende sitzt in dem Bus und der Lehrende stellt den Bus das Er legt Zwischenziele fest und zeigt das Endziel an			"gibt seinen Pflanzen alles mit auf den Weg"	Lehrender eher didaktischer als selbst		
Das Erziehen eines kleinen Kindes	Während der ersten Jahre im Kleinkindalter und in den folgenden Jahren, wird das Kind von den Eltern erzogen. Es wird dem Kind etwas gelehrt, wobei das Kind (schon naturbeding) lernt, z.B. die ersten Worte, die ersten Schritte etc.			Naturbedingte Lernfähigkeit			Schwierigkeit, wenn der Lehrende in ähnlichen Ziel- und Bildbereich stammt
Ein Uhrwerk	Das Gefährte, sowie das zu Erziehende muss wie Zahnräder einer Uhr miteinander passen, um funktionstüchtig zu sein. Sobald eine dieser Zahnräder (z.B. Saure etc.) fehlt, ist das Uhrwerk gestoben und Probleme treten auf						
Ein Interesse ausbilden. Zwei Akteure betreten in unterschiedlichen Interessen.	Interesse (gegenseitige) kann konfliktfrei sein. Dies zu vermeiden braucht man im Unterricht Rahmeneintragungen. Beziehung muss klar und deutlich definiert sein						Problem mit der Sektionstraktion mit dem Text aufnehmen - im Text aufnehmen, um dies deutlich zu machen
Ein Fenster	Wenn die Lernenden das Fenster öffnen lassen bekommen sie einen Blick ins Freie. Bei Bedarf muss der Lehrende dies erlauben (Kein Schließ am Fenster)					IK, FR, JW	Kontext: In Bayern finden sich an Felsen Schreiber (sogenannte "Felsenmalereien" -> versperren - Geschichte lang)
In einem sauren Apfel zu beißen	...denn a) man weiß nicht, was einen erwartet sobald man die Studierend-/ Schüler vor sich hat (es kann "sauer" sein) und b) unterschiedliche Lernfähigkeiten => Man muss mutig sein und in den "sauren Apfel" beißen um etwas zu lernen					IK, JW, FR	Wer hat die Kontrolle über das Fenster?
Häuser bauen ohne Bauplan	Es gibt zwar eine Vorstellung/ Thema über das man informiert ist/ wissen hat allerdings ist die konkrete Unterrichtssituation in der man etwas lehr (baut) und das, was beim Schüler ankommt nicht vorhersehbar					IK, JW, FR	In der Regel weiß man in einem sauren Apfel
Ein Gang auf dünnem Eis	Als Schüler oder Lehrer hat man Erwartungen an die gegenüberstehende Person/ Gruppe. Der erste Eindruck ist oft entscheidend für das Klima in der Klasse bzw. für das Verhältnis der Menschen zueinander. Allerdings muss für ein gutes Verhältnis das Eis gebrochen werden ohne in das Wasser zu fallen.					IK, JW, FR	FR, JW, IK, Eis brechen vs. Gang über dünnen Eis widersprechen sich. Metaphern aus dem gleichen Bildbereich stammen
Über den Talrand hinaus blicken	Erweiterung des Horizonts. Entwicklung neuer Perspektiven. Erweitern der Möglichkeiten mit Annahmen, Erfahrungen, Maßstäbe (etc.) anderer						"Klima in der Klasse"
Tag und Nacht	Es gibt Themen, die vermittelt werden sollen, aber der Lernerfolg kann individuell ausfallen es gibt unterschiedliche Ergebnisse						FR, JW, IK

Abbildung B.3: Exemplarische Dokumentation eines Diskussionstreffen zur Rekonstruktion der Bedeutungsübertragungen der Ad-hoc-Metaphern im Sommersemester 2015 (Seite 1/2)

Eine gute Beziehung	In der sich geben und nehmen die Waage halten. Der Lehrerteil sein Wissen, gibt seine Erfahrung an die Schüler weiter. Nimmt aber auch ebenso Impulse von den Schülern auf, ist empathisch.	JW, IK, FR, weil keine explizite Gleichsetzung vorgenommen wurden		geben und nehmen, die Waage				
Senden und Empfangen	Der Lehrinhalt wird von der Lehrperson versucht an die Lerngruppe zu vermitteln. Geleitet wird von der einzelnen Lernperson jedoch nur, wenn die gesendeten Lehrinhalte entgegengenommen und verarbeitet werden	JW, IK, FR, weil keine explizite Gleichsetzung vorgenommen wurden		"entgegennehmen - Pakchen?"; "verarbeiten - Computer"				
Wandern	Bei gutem Wetter (angenehmes Klassenklima) macht es Spaß und man freut sich über zurückgelegte Meilen (Lehrplan). Bei schlechtem Wetter oder eingeschränkten Bedingungen (z.B. zu steil) macht es keinen Spaß, man wünscht sich nur, dass es vorbei ist und kann die zurückgelegte Strecke nicht erkennen und anerkennen		FR, IK, JW	"Klassenklima".			FR, JW, IK	Persönliche Einschätzung?
Zeit die nicht vergeht	Langweiliger Unterricht Unmotivierter Schüler							
Einen Berg zu erklimmen	Anstrengung oben angekommen hat man guten Ausblick, Glücksgefühl Wanderung muss gut geplant sein geht "bergauf" -> man lernt immer dazu (Höhe = Wissen)		FR, IK, JW					
Ein Papierflugzeug / Ein Drachen	Es kann viel oder wenig Planung im Bau stecken Das Material des Papierflugzeugs ist die Grundlage Wie gut er fliegen kann ist die ungewiss Die Art des Weifendes und er selbst beeinflussen den Flug Er kann trotz seines gegebenen Materials viele Farben haben Sein Umfeld beeinflusst seinen Flug	FR, IK, JW						
Ein Bäcker mit seinem Zutaten und Rezepten	Der Lehrende (Bäcker) hat mündlich viele Rezepte / Wege den Schüler zu belehren und viele mögliche Ergebnisse davon (Bertüte)		FR, IK, JW		Was sollen die Bertüte sein?			Steinmetzlogik würde Sinn ergeben
... zum Bäcker gehen, was einzukaufen und zu essen	Reiseführer: Lehrer (Lehrt nach dem Plan) bunte gemischte Reisegruppe: Unterschiedl. Schüler (vorlaut, hochbegeistert, lese-Rechtschreibschwäche, ADHS) Reise: Lernprozess Nebel: Lernstoff (Am Anfang noch unverständlich) holpriger Weg: Probleme, die beim Lernprozess auftreten können	FR, IK, JW						
	Der Verkäufer ist der Lehrende: Gibt Angebot/ Thema, kennt sich aus, macht schmackhaft Käufer: Lernender: Wählt aus, entscheidet selbst, was von dem Angebot er an- und schließlich auch aufnimmt Gebäck: Angebot: Vor- (Zu)bereitete Themen und Inhalte (Zutaten) Bäckerei: Institution: Setzt "Überthemen" / Rahmen (Bäcker verkauft keine Autos)							
Schneeballkugel, die über hügelige Wiese gerollt wird, auf der Schnee liegt	Kugelschieber bzw Roller = Lehrer -> Muss manchmal bergauf rollen (Kraft) oder Umwege nehmen oder auch rollen lassen (bergab) Kugel = Lernender -> wird größer -> rollt manchmal alleine, manchmal braucht er mehr Anstoß		JW: weil ausführliche Formulierungen					
Gartenarbeit	Lehrer als Gärtner Schüler als Pflanze Gärtner pflanzt, pflegt Gießen als Input, Gärtnern kann gewisse Rahmenbedingungen festlegen, kann letztendlich nicht über Qualität des Endproduktes entscheiden		FR, IK, JW	"Qualität des Endproduktes"				

Abbildung B.4: Exemplarische Dokumentation eines Diskussionsstreffens zur Rekonstruktion der Bedeutungsübertragungen der Ad-hoc-Metaphern im Sommersemester 2015 (Seite 2/2)

B.2 Tabellarische Übersicht der Gruppenmetaphern

Metapher	Bedeutung	Metapher	Bedeutung	Metapher	Bedeutung
Reiseführer	die Lehrende	Weg	Lernen	Reiseführer	die Lehrkraft
Reisegruppe	die Lernenden	Wanderer	Lernende/Schüler	buntgemischte Reisegruppe	heterogene Gruppe von Lernenden
Schlaglöcher, Berge, mehrstufige Treppen	Hindernis, Verirrungen	Infopoint	Lehrende/ Lehrer	holpriger Weg	jede lernende Person hat unterschiedliche Vorkenntnisse, Lernstrategien, Interessen, etc.
Sehenswürdigkeiten	Ablenkung	Information und Entscheidungen	Lehren	Nebel	(teilweise) Unwissenheit über das aktuelle Thema
Passanten	Mitschüler, Eltern	Ausrüstung	Lernmaterial	klar sehen	der Einzelne hat das Thema verstanden
Weg	Lernprozess	Aussichtspunkt	erreichtes Ziel	ebener Weg	alle Lernenden haben das Thema ausreichend gut verstanden
		Fitness	Motivation, Talent, Fähigkeiten und Erfahrungen		
		Hürden	Prüfungen		
		Wetter	Schwierigkeitsgrad des Lernstoffes/Lernmaterials		

Abbildung B.5: Tabellarische Übersicht der Gruppenmetaphern (von links nach rechts) Lehren und Lernen ist wie '... von einem Reisebegleiter begleitet zu werden' (G15-01), '... Wandern' (G15-02) und '... von einem Reiseführer begleitet werden' (G15-03)

Metapher	Bedeutung	Metapher	Bedeutung
Garten	Bildungsinstitution	Gärtner	Lehrer
Gärtner	lehrende Person	Pflanzen	Schüler
Gärtner	Wissensvermittlung durch strukturiertes Vorgehen	Wachsen, Gedeihen	Lernen, Entwicklung
Pflanze	lernende Person	Voraussetzungen für Wachstum (Erde, Dünger...)	Lernvoraussetzungen
Wachstum	Wissensaufnahme durch Lernen	Plan des Gärtners	Lehrplan
Umwelteinflüsse	Beeinflussen das Wachstum (Lernen); Sonne, Regen, Wind; Folgen sind eine Über- bzw. Unterforderung des Lernenden	Bedingungen (Wind, Wetter, Boden...)	Umwelteinflüsse, soziales Umfeld
Schädlinge	Beeinflussen das Wachstum; familiäre bzw. gesellschaftliche Einflüsse		

Abbildung B.6: Tabellarische Übersicht der Gruppenmetaphern (von links nach rechts) Lehren und Lernen ist wie '... der Garten des Lebens' (G15-05) '... Gärtnern und Gedeihen' (G15-06)

Metapher	Bedeutung
Kunde	Lernender
Bäckerei	Institution
Verkäufer	Lehrender
Backwaren	Lerninhalte
Geld	Anstrengung
Verzehren	Lernprozess
Bäcker	Lernender/Forschender

Abbildung B.7: Tabellarische Übersicht der Gruppenmetapher Lehren und Lernen ist wie **'EIN BESUCH IN EINER BÄCKEREI'** (G15-07)

Metapher	Bedeutung
Baumanagement	die Lehrkraft
Handwerker	heterogene Gruppe von Lernenden
Bauplan	Lehrplan
Bauziel/ fertiges Bauprojekt	Lernziel
Bauamt	Kultusministerium/ Schulamt
Material	individuelles Feinziel
Bauprozess	Lernprozess
überwachen	zum Lernziel hinführen

Abbildung B.8: Tabellarische Übersicht der Gruppenmetapher Lehren und Lernen ist wie **'HÄUSER BAUEN OHNE KONKRETE BAUPLAN'** (G15-04)

Metapher	Bedeutung
Lernen	Empfangen
Lehren	Senden
Sender	Radio
Empfänger	Zuhörer
Sendung	Unterricht
Funkstörung	Lernschwierigkeiten
Technische Wartung	Prüfungen

Abbildung B.9: Tabellarische Übersicht der Gruppenmetapher Lehren und Lernen ist wie **'SENDEN UND EMPFANGEN'** (G15-08)

B.3 Sprachmemos als Übersicht

Übersicht Sommersemester

mit 26 Audio-Memos mit einer Gesamtlänge von drei Stunden und 26 Minuten.

Titel	Datum	Länge	Fokus
Diss Memo 001	16.04.2015	00:12:18	#Forschung #Planung
Diss Memo 002	17.04.2015	00:04:00	#Forschung
Diss Memo 003	27.04.2015	00:03:35	#Praxisbericht/-reflexion
Diss Memo 004	28.04.2015	00:04:00	#Praxisbericht/-reflexion
Diss Memo 005	29.04.2015	00:05:57	#Praxisbericht/-reflexion
Diss Memo 006	30.04.2015	00:02:22	#Forschung #Praxisbericht/-reflexion
Diss Memo 006b	02.05.2015	00:15:00	#Planung #Praxisbericht/-reflexion
Diss Memo 007	03.05.2015	00:02:25	#Planung
Diss Memo 008	03.05.2015	00:05:08	#Planung
Diss Memo 009	04.05.2015	00:09:23	#Planung
Diss Memo 010	04.05.2015	00:12:39	#Forschung #Praxisbericht/-reflexion
Diss Memo 011	14.05.2015	00:09:28	#Praxisbericht/-reflexion
Diss Memo 012	19.05.2015	00:29:35	#Planung #Praxisbericht/-reflexion
Diss Memo 013	20.05.2015	00:02:50	#Planung
Diss Memo 014	23.05.2015	00:09:19	#Forschung
Diss Memo 015	16.06.2015	00:02:58	#Planung #Praxisbericht/-reflexion
Diss Memo 016	01.07.2015	00:12:58	#Praxisbericht/-reflexion #Planung
Diss Memo 017	08.07.2015	00:12:08	#Planung
Diss Memo 018	10.07.2015	00:17:39	#Planung
Diss Memo 019	14.07.2015	00:06:07	#Planung #Praxisbericht/-reflexion

Abbildung B.10: Liste der Sprachmemos im Sommersemester 2015 (Seite 1/2)

Diss Memo 019b	14.07.2015	00:07:08	#Praxisbericht/-reflexion
Diss Memo 019c	06.08.2015	00:07:10	#Forschung
Diss Memo 019d	04.09.2015	00:03:33	#Praxisbericht/-reflexion
Diss Memo 020	05.09.2015	00:03:37	#Forschung
Diss Memo 021	05.09.2015	00:07:09	#Forschung
Diss Memo 022	05.09.2015	00:04:39	#Forschung

Abbildung B.11: Liste der Sprachmemos im Sommersemester 2015 (Seite 2/2)

B.4 Daten der quantitativen Evaluation

Die empirischen Daten der Fragebogenerhebung werden bei Bedarf als SPSS-Datendatei zur Verfügung gestellt. Zur Auswertung der Daten wird auch die verwendete Syntax für das Wintersemester als Datei zur Verfügung gestellt (Anhang A.2.2). Die Durchführung der Analyse erfolgte mit der Version 22 von SPSS.

B.5 Fallaufbereitung der Gruppengespräche

B.5.1 Gruppengespräch 01 („Lehren und Lernen metaphorisch verstehen“)

Gruppe 1 – Didaktik

Kontextinformationen

- **Raum & Zeit:** Das Gespräch fand in der ComputerStudienWerkstatt im Rahmen der letzten Seminarsitzung statt (Montag, den 13. Juli 2015 zwischen 8:45-9:15 Uhr). Zur Evaluation der Veranstaltungen haben die Studierenden zunächst einen Fragebogen in der gesamten Seminargruppe erhalten (11 Teilnehmerinnen und Teilnehmer an diesem Tag). Im Anschluss wurden sie aufgefordert, sich in Gruppen zusammenzufinden und über die Tops, Flops sowie über die Blicken Flecken der Veranstaltungen zu diskutieren. Um den Studierenden zu ermöglichen sich auch kritisch gegenüber den Dozenten und Tutoren zu äußern, habe ich den Raum verlassen, während Sophie mit Kopfhörern im Raum blieb.
- **TNAnzahl & Studiengangverteilung:** 3 Studierende (weiblich, LaG)
- **Hinweise zur Durchführung:** Das Gruppengespräch war Bestandteil der Evaluation der Veranstaltung. Nach der Bearbeitung wurden die Studierenden auf Basis der folgenden Hinweise darum gebeten, ihr Gruppengespräch über die Tops, Flops sowie über die Blicken Flecken der Veranstaltungen mit Hilfe eines iPads aufzuzeichnen.



Abbildung B.12: Fallaufbereitung des Gruppengesprächs 01 im Seminar „Lehren und Lernen metaphorisch verstehen“ (Seite 1/6)

Gruppenebene

- **Skizze des Gruppenprozesses:** Entgegen der Hinweise zur Durchführung wurde von dieser Gruppe lediglich das Ergebnis der Gruppendiskussion aufgezeichnet. Zumindest suggeriert die Äußerung von DiG1P1/BK: „Dann fange ich mal mit den TOPs an, da waren wir uns relativ einig [...]“ zu Beginn der Aufzeichnung, dass die eigentliche Gruppendiskussion bereits stattgefunden hat. Ferner liegen bereits zu Beginn der Aufnahme alle Moderationskarten nach Farben sortiert vor. Auch im weiteren Verlauf des Videos spricht lediglich DiG1P1/BK und stellt die verschiedenen Moderationskarten kurz vor. Die Zuordnung der Moderationskarten ist insofern rein spekulativ, da diese nicht durch das Video erfasst worden sind und nicht aus dem Gesagtem rekonstruieren lässt.

• **Teilnehmendenstatistik:**

	Anzahl Redebeiträge (inklusive Kommentare)	Rededauer (in Minuten)	Anzahl Moderationskarten	Anzahl an Stichpunkten
DiG1P1/BK	1	1:15	1x Rot (4 SP), 1x Blau (2 SP), 1 Gelb	7
DiG1P2	1	0:01	1x Rot, 1x Blau, 1 Gelb	3
DiG1P3	0	0	1x Rot, 1x Blau, 1 Gelb (2 SP)	4

- **Inhalts- bzw. Sequenzprotokoll:** Das Video beginnt mit der Vorstellung der TOPs durch DiG1P1/BK (bis 0:27 Min). Im weiteren Verlauf erläutert sie die FLOPs der Gruppe (bis 00:54 Min) und stellt die Blinden Flecken vor (01:13 Min)
- **Metaplanwände im Überblick:**

Abbildung B.13: Fallaufbereitung des Gruppengesprächs 01 im Seminar „Lehren und Lernen metaphorisch verstehen“ (Seite 2/6)

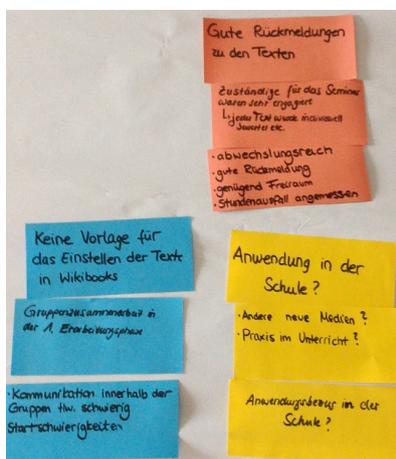


Abbildung B.14: Fallaufbereitung des Gruppengesprächs 01 im Seminar „Lehren und Lernen metaphorisch verstehen“ (Seite 3/6)

Anhang B Daten der ersten Fallstudie (SoSe 15)

Einzelfallebene

DiG1P1/BK

- **Angaben zur Person: DiG1P1/BK**
 - LaG. 2008 Biologie (Hauptfach), LaG. 2013 Philosophie/Ethik (Hauptfach), 1. Staatsprüfung für das Lehramt an Gymnasien,
 - Fachsemester: 2
 - Gruppe Phase1: Gärtnern und Gedeihen (5er Gruppe mit UL, DL, NS, EZ)
 - Gruppe Phase2: Kommunikative Didaktik (5er Gruppe mit TO, FC, KC, FB)
- **Beiträge zur Metaplanwand:**
 - [KR: abwechslungsreich; gute Rückmeldung, genügend Freiraum, Stundenausfall angemessen]
 - [KB: Kommunikation innen der Gruppen tw. schwierig; Startschwierigkeit]
 - [KG: Anwendungsbezug in der Schule?]
- **Äußerungen in der Gruppendiskussion:**
 - 1 • BK: Dann fange ich mal mit den TOPs an und zwar waren wir uns relativ einig und zwar Die Rückmeldung zu unseren Texten und
 - 2 Ausarbeitungen war sehr umfangreich und verständlich [KR: Gute Rückmeldungen zu den Texten]. #00:00:10-0#
 - 3 • BK: "Außerdem waren die Seminarleiter sehr engagiert, dass auch sie uns ordentliches Feedback geben. [KR: Zuständige für das Seminar
 - 4 waren sehr engagiert -> jeder Text wurde individuell bewertet etc.] #00:00:14-4#
 - 5 • BK: Außerdem hatten wir genug Freiraum um uns auch selbst zu planen und zu organisieren. Gerade wenn auch, gerade weil viel
 - 6 „zuhausearbeit“ anfiel, die Stunden auch eben ausgefallen sind. [KR: abwechslungsreich; gute Rückmeldung, genügend Freiraum,
 - 7 Stundenausfall angemessen] #00:00:27-0#
 - 8 • BK: Dann unsere Flops waren, [KB: Kommunikation innen der Gruppen tw. schwierig; Startschwierigkeit][KB: keine Vorlage für das Einstellen
 - 9 der Texte in Wikibooks] dass wir am Anfang eher Startschwierigkeiten hatten bzw. dass es zu Beginn keine Vorlage gab, wie gehen wir jetzt
 - 10 an die Sache heran, wie sollen die Metaphern, die Ausarbeitungen überhaupt aussehen? Das war am Anfang etwas undurchsichtig und
 - 11 schwierig #00:00:41-6#
 - 12 • BK: Außerdem [KB: Gruppenzusammenarbeit in der 1. Erarbeitungsphase] gibt es innerhalb der Gruppen auch immer (unv.) die Leute, die
 - 13 was machen und die Leute, die nichts machen. Wie man das aus der Schule kennt. Das hatten wir halt auch teilweise." #00:00:54-4#
 - 14 • BK: Und zu den Blinden Flecken [KG: Anwendung in der Schule]; [KG: Anwendungsbezug in der Schule]; [KG: Andere neue Medien? Praxis im

Abbildung B.15: Fallaufbereitung des Gruppengesprächs 01 im Seminar „Lehren und Lernen metaphorisch verstehen“ (Seite 4/6)

- 15 Unterrichts?) waren wir uns sehr einig, dass so ein bisschen die Unterrichtspraxis -Unterrichtsbezug für unseren späteren beruflichen Leben
- 16 ein bisschen fehlte. Wie gehen wir jetzt genau damit um? und auch, dass andere neue Medien nicht angesprochen worden sind und
- 17 sondern wir uns - ich sag mal - nur mit dem Wikibook befasst haben. #00:01:13-9#
- 18 • BK: Das war es. Hast du noch was im Bezug? Zufrieden oder ihr? #00:01:17-6#

DiG1P2/KY

- **Angaben zur Person: DiG1P2/KY**
 - Studiengang: LaG. 2005 Chemie (Hauptfach), LaG. 2008 Biologie (Hauptfach), 1. Staatsprüfung für das Lehramt an Gymnasien,
 - Fachsemester: 6
 - Gruppe Phase1: Wandern (4er Gruppe mit BT, OK, XX (nicht mehr anwesend))
 - Gruppe Phase2: Kognitivismus (2er Gruppe mit BT)
- **Beiträge zur Metaplanwand:**
 - [KR: Gute Rückmeldungen zu den Texten]
 - [KB: keine Vorlage für das Einstellen der Texte in Wikibooks]
 - [KG: Anwendung in der Schule?]
- **Äußerungen in der Gruppendiskussion:**
 - 19 • Keine Äußerung

DiG1P3/BT

- **Angaben zur Person: DiG1P3/BT**
 - Studiengang: LaG. 2005 Chemie (Hauptfach), LaG. 2008 Biologie (Hauptfach), 1. Staatsprüfung für das Lehramt an Gymnasien,
 - Fachsemester: 6
 - Gruppe Phase1: Wandern (4er Gruppe mit KY, OK, XX (nicht mehr anwesend))

Abbildung B.16: Fallaufbereitung des Gruppengesprächs 01 im Seminar „Lehren und Lernen metaphorisch verstehen“ (Seite 5/6)

- Gruppe Phase2: Kognitivismus (2er Gruppe mit KY)
 - **Beiträge zur Metaplanwand:**
 - [KR: Zuständige für das Seminar waren sehr engagiert --> jeder Text wurde individuell bewertet etc.]
 - [KB: Gruppenzusammenarbeit in der 1. Erarbeitungsphase]
 - [KG: Andere neue Medien?; Praxis im Unterricht?]
 - **Äußerungen in der Gruppendiskussion:**
- 20
- Keine Äußerung

Abbildung B.17: Fallaufbereitung des Gruppengesprächs 01 im Seminar „Lehren und Lernen metaphorisch verstehen“ (Seite 6/6)

B.5.2 Gruppengespräch 02 („Lehren und Lernen metaphorisch verstehen“)

Gruppe 2 – Didaktik

Kontextinformationen

- **Raum & Zeit:** Das Gespräch fand in der ComputerStudienWerkstatt im Rahmen der letzten Seminarsitzung statt (Montag, den 13. Juli 2015 zwischen 8:45-9:15 Uhr). Zur Evaluation der Veranstaltungen haben die Studierenden zunächst einen Fragebogen in der gesamten Seminargruppe erhalten (11 Teilnehmerinnen und Teilnehmer an diesem Tag). Im Anschluss wurden sie aufgefordert, sich in Gruppen zusammenzufinden und über die Tops, Flops sowie über die Blicken Flecken der Veranstaltungen zu diskutieren. Um den Studierenden zu ermöglichen sich auch kritisch gegenüber den Dozenten und Tutoren zu äußern, habe ich den Raum verlassen, während Sophie mit Kopfhörern im Raum blieb.
- **TNAnzahl & Studiengangverteilung:** 4 Studierende (1x männlich B.A., und 3x weiblich B.A.) mit:
- **Hinweise zur Durchführung:** Das Gruppengespräch war Bestandteil der Evaluation der Veranstaltung. Nach der Bearbeitung wurden die Studierenden auf Basis der folgenden Hinweise darum gebeten, ihr Gruppengespräch über die Tops, Flops sowie über die Blicken Flecken der Veranstaltungen mit Hilfe eines iPads aufzuzeichnen.



Abbildung B.18: Fallaufbereitung des Gruppengesprächs 02 im Seminar „Lehren und Lernen metaphorisch verstehen“ (Seite 1/8)

Gruppenebene

- **Skizze des Gruppenprozesses:** In der Gruppe stellen die Teilnehmer_innen abwechselnd zunächst ihre Tops, dann abwechselnd ihre Flops und abschließend ihre zu den Blinden Flecken des Seminars vor. Dabei wird in verschiedenen Aussagen zur Erläuterungen der jeweils eigenen Moderationskarte Bezug die Äußerungen der Vorredner genommen (z.B. TT zu FC #1, FC zu KC #2-3, TT zu KC #2-3). Ein Diskussionsthema was Kommentare jenseits der eigenen Moderationskartenvorstellung hervorbrachte, waren die Praktiken von Jürgen. Ebenfalls wurde die Kommunikation mit Portugal kritisch diskutiert (siehe KC #3)

• **Teilnehmendenstatistik:**

	Anzahl Redebeiträge (+ längere Kommentare)	Rededauer (in Minuten)	Anzahl Moderationskarten	Anzahl an Stichpunkten
DiG2P1/FC	3 (+2)	1:17	1x Rot, 1x Blau, 1x Gelb	3
DiG2P2/TT	3 (+1)	1:33	1x Rot, 1x Blau, 1x Gelb	3
DiG2P3/CP	3	0:58	2x Rot, 1x Blau, 1x Gelb	4
DiG2P4/KC	3	1:11	1x Rot, 1x Blau, 1x Gelb	3

- **Inhalts- bzw. Sequenzprotokoll:** In der Gruppe stellen die Teilnehmer_innen abwechselnd zunächst ihre Tops (bis 1:01), dann abwechselnd ihre Flops (bis 2:41) und abschließend ihre Kommentare zu den Blinden Flecken des Seminars vor (bis 4:57). Insbesondere bei Diskussion der Blinden Flecken werden die zweiten Themen „Jürgen“ und „Kooperation mit Portugal“ von mehrere diskutiert bzw. mehrere Personen nehmen auf diese Themen Bezug.

- **Metaplanwände im Überblick:**

Abbildung B.19: Fallaufbereitung des Gruppengesprächs 02 im Seminar „Lehren und Lernen metaphorisch verstehen“ (Seite 2/8)



Abbildung B.20: Fallaufbereitung des Gruppengesprächs 02 im Seminar „Lehren und Lernen metaphorisch verstehen“ (Seite 3/8)

Anhang B Daten der ersten Fallstudie (SoSe 15)

Einzelfallebene

DiG2P1/FC

- **Angaben zur Person: DiG2P1/FC**
 - BA, Pädagogik
 - Fachsemester: 4
 - Gruppe Phase1: Häuserbauen ohne Bauplan (5er Gruppe CC, TT, FG, TG)
 - Gruppe Phase2: Kommunikative Didaktik (5er Gruppe mit TO, KC, BK, FB)
- **Beiträge zur Metaplanwand:**
 - [KR: Abwechslung im Vergleich zu anderen Veranstaltungen]
 - [KB: Zweite Gruppenphase lief schlecht]
 - [KG: Interesse wecken]
- **Äußerungen in der Gruppendiskussion:**

1 • FC: Ja, dann fang ich mal an mit einem Top [KR: Abwechslung im Vergleich zu anderen Veranstaltungen] Und zwar ich fand gut, dass es im
2 Vergleich zu anderen Veranstaltungen einfach mal was anderes war, also dass man mal nicht im Seminar nur dasaß und diskutiert hat,
3 sondern dass man einfach mal mehr machen konnte und sein eigenes Produkt auch gleich gesehen hat und da Rückmeldung bekommen
4 hat. Ja (unverständlich)" #00:00:24-6#

5 • FC: Ja. Ein Flop war bei mir, dass die zweite Gruppenphase bei uns so schlecht lief [KB: Zweite Gruppenphase lief schlecht], also das lag
6 einfach an verschiedenen Sachen, man hatte halt sonst viel zu tun und ich glaube manche waren damit vielleicht auch ein bisschen
7 überfordert, dass es dann solange gedauert hat und man sich so viel damit auseinandersetzen musste und man hatte eigentlich nicht so
8 richtig Zeit und deswegen lief das nicht so gut. #00:01:23-7#

9 • FC: Ja. In dem Zug, was was mir gefehlt hat war einfach [KG: Interesse wecken], dass ich mir gewünscht hätte, dass man bisschen mehr das
10 Interesse und die Motivation daran weckt, das Wikibook was hochzuladen, dass es halt irgendwie anders genutzt wird als Moodle, wie Du
11 gerade schon gesagt hast. Das hat mir einfach ein bisschen gefehlt, dass da so ein bisschen mehr rauskommt, wofür wir das jetzt zu
12 machen, und ja. #00:03:06-6#

13 • KC: Ja und für mich war auch noch ein Flop [KB: Wikibook wie 2. Moodle], dass das Wikibooks so ein großes Thema war eigentlich, aber dann
14 letzten Endes eigentlich nur als 2. Moodle genutzt wurde, wo die Texte hochgeladen werden und ich weiß zwar nicht genau wie, aber ich

Abbildung B.21: Fallaufbereitung des Gruppengesprächs 02 im Seminar „Lehren und Lernen metaphorisch verstehen“ (Seite 4/8)

- 15 denke, da hätte man noch bisschen draus machen können. Dass auch die Motivation mit dem Wikibook zu arbeiten bisschen steigt. Außer
16 nur mit Jürgen zu (...) aja nicht mal zu diskutieren, aber zu lesen." #00:02:36-7#
- 17 ○ FC: Ja. Jürgen hat halt einfach abgekotzt und das wars, ne. #00:02:41-2#
- 18 • TT: In Bezug auf Jürgen, ich hab jetzt mal geschrieben [KG: Rückmeldung zu den verfassten Texten von weiteren Fachpersonen, die sich auch
19 mit der Erstellung von Wikis auskennen.], dass es für mich irgendwie noch gefehlt hat, dass es keine Rückmeldung von anderen
20 Fachpersonen gab. Also Jürgen hat zwar eine Rückmeldung zu unserem Schreibstil auf Wikibooks gegeben, aber er hat eigentlich kein
21 wirklich. fachliches Wissen über Pädagogik und dementsprechend hat er quasi formale Fehler korrigiert und inhaltliche Fehler wurden
22 zwar von Franco und Sophie korrigiert, aber ich hätte mir gewünscht, dass es vielleicht noch eine Person gibt, die in beiden Aspekten sehr
23 gut sich auskennt." #00:03:51-1#
- 24 ○ FC: Beziehungsweise Jürgen hat ja auch nur pädagogische Sachen abgekotzt, (TT: Ja, genau.) aber man war sich da nicht so
25 sicher ob er er das beurteilen kann." #00:03:57-8#

DiG2P2/TT

- **Angaben zur Person: DiG2P2/TT**
 - B.A. Pädagogik
 - Fachsemester: 4
 - Gruppe Phase1: Häuserbauen ohne Bauplan (5er Gruppe CC, FC, FG, TG)
 - Gruppe Phase2: Bildungstheoretische Didaktik (6er Gruppe mit QE, TG, FG, UL, MT)
- **Beiträge zur Metaplanwand:**
 - [KR: Neue Form der Seminalgestaltung]
 - [KB: Lernziele wurden zu Beginn der Veranstaltung nicht sichtbar -> Warum Metaphern?]
 - [KG: Rückmeldung zu den verfassten Texten von weiteren Fachpersonen, die sich auch mit der Erstellung von Wikis auskennen.]
- **Äußerungen in der Gruppendiskussion:**

Abbildung B.22: Fallaufbereitung des Gruppengesprächs 02 im Seminar „Lehren und Lernen metaphorisch verstehen“ (Seite 5/8)

- 28 • TT: Da kann ich mich anschließen [KR: Neue Form der Seminargestaltung], es war eine neue Form der Seminargestaltung. Und #00:00:34-3#
29 • TT: Ich leg meinen Flop mal hier in die Mitte [KB: Lernziele wurden zu Beginn der Veranstaltung nicht sichtbar --> Warum Metaphern?]. Mir
30 wurden zu Beginn der Veranstaltung die Lernziele nicht wirklich sichtbar und ich hab mich gefragt, warum wir jetzt Metaphern verfassen
31 und was die dazu beitragen sollen, dass wir bestimmte didaktische Modelle oder Analysen kennen lernen sollen und deshalb war meine
32 Motivation zu Beginn der Veranstaltung nicht sehr hoch. #00:01:53-8#
33 • TT: In Bezug auf Jürgen, ich hab jetzt mal geschrieben [KG: Rückmeldung zu den verfassten Texten von weiteren Fachpersonen, die sich auch
34 mit der Erstellung von Wikis auskennen.], dass es für mich irgendwie noch gefehlt hat, dass es keine Rückmeldung von anderen
35 Fachpersonen gab. Also Jürgen hat zwar eine Rückmeldung zu unserem Schreibstil auf Wikibooks gegeben, aber er hat eigentlich kein
36 wirklich. fachliches Wissen über Pädagogik und dementsprechend hat er quasi formale Fehler korrigiert und inhaltliche Fehler wurden
37 zwar von Franco und Sophie korrigiert, aber ich hätte mir gewünscht, dass es vielleicht noch eine Person gibt, die in beiden Aspekten sehr
38 gut sich auskennt." #00:03:51-1#
39 ○ FC: Beziehungsweise Jürgen hat ja auch nur pädagogische Sachen abgekotzt, (TT: Ja, genau.) aber man war sich da nicht so
40 sicher ob er es beurteilen kann." #00:03:57-8#
41 ○ TT: Genau und ob er da so das Fachwissen und die Kompetenz dahinter hat, deswegen fand ich das so ein bisschen
42 unangebracht." #00:04:06-8#

DIG2P3/CP

- **Angaben zur Person: DIG2P3/CP**
 - B.A. Pädagogik
 - Fachsemester: 4
 - Gruppe Phase1: Senden und Empfangen ()
 - Gruppe Phase2: Konstruktivismus ()
- **Beiträge zur Metaplanwand:**
 - [KR: neue Erfahrungen mit dem Text schreiben]
 - [KR: hilfreiche Rückmeldungen]
 - [KB: Zeit!!!!]
 - [KG: viel Heimarbeit statt im Seminar]

Abbildung B.23: Fallaufbereitung des Gruppengesprächs 02 im Seminar „Lehren und Lernen metaphorisch verstehen“ (Seite 6/8)

- **Äußerungen in der Gruppendiskussion:**
- 43 • CP: Ich fande es gut [KR: neue Erfahrungen mit dem Text schreiben], dass wir neue Erfahrungen mit dem Text schreiben uns angeeignet
44 haben. Und was ich auch noch sehr gut fande [KR: hilfreiche Rückmeldungen], waren die hilfreichen Rückmeldungen, wo wir sozusagen
45 auch noch überarbeiten können #00:00:51-8#
46 • CP: Ja. Für mich war ein Flop die Zeit [KB: Zeit!!!!], morgens um 8 war es echt manchmal anstrengend aufzustehen und herzukommen.
47 Vielleicht die Seminarzeit im nächsten Semester auch mal später. #00:02:12-0#
48 • CP: Was mir einfach gefehlt hat [KG: viel Heimarbeit statt im Seminar], ist dass wir hier im Seminar sehr wenig dafür gearbeitet haben, und
49 viel Heimarbeit hatten. Das war echt manchmal überfordernd, weil wir ja auch andere Veranstaltungen haben und ich würde mir
50 wünschen, dass wir vielleicht zwei, drei mal mehr hier Seminar mit der Gruppen zusammen gesessen hätten. #00:04:29-3

DIG2P4/KC

- **Angaben zur Person: DIG2P4/FC**
 - B.A. Pädagogik
 - Fachsemester: 4
 - Gruppe Phase1: Bäckerrei ()
 - Gruppe Phase2: Kommunikative Didaktik (5er Gruppe mit TO, FC, BK, FB)
- **Beiträge zur Metaplanwand:**
 - [KR: wechselnde Gruppenphasen]
 - [KB: Wikibook wie 2. Moodle]
 - [KG: Kommunikation mit Portugal]
- **Äußerungen in der Gruppendiskussion:**

Abbildung B.24: Fallaufbereitung des Gruppengesprächs 02 im Seminar „Lehren und Lernen metaphorisch verstehen“ (Seite 7/8)

Anhang B Daten der ersten Fallstudie (SoSe 15)

- 51 • KC: Ja und ich fand die wechselnden Gruppenphasen noch gut [KR: wechselnde Gruppenphasen], dass wir einmal die Gruppen immer wieder
52 durchgemischt haben und dann auch immer was anderes gemacht haben. #00:01:01-2#
53 • KC: Ja und für mich war auch noch ein Flop [KB: Wikibook wie 2. Moodle], dass das Wikibooks so ein großes Thema war eigentlich, aber dann
54 letzten Endes eigentlich nur als 2. Moodle genutzt wurde, wo die Texte hochgeladen werden und ich weiß zwar nicht genau wie, aber ich
55 denke, da hätte man noch bisschen draus machen können. Dass auch die Motivation mit dem Wikibook zu arbeiten bisschen steigt. Außer
56 nur mit Jürgen zu (...) aja nicht mal zu diskutieren, aber zu lesen." #00:02:36-7#
57 • KC: Mir hat noch ein bisschen gefehlt [KG: Kommunikation mit Portugal], dass die Kommunikation mit Portugal eigentlich gar nicht
58 vorhanden war, also wir haben am Anfang den irgendwie eine Videobotschaft geschickt und dann nie wieder von denen gehört (CP: Doch
59 am Schluss) und jetzt in der letzten Sitzung kam dann ein Feedback von wegen: Danke (FC: Aber wir haben noch nichts gemacht), für was
60 ihr gemacht habt, aber ihr könnt noch mehr machen und wir haben noch nix gemacht (TT: Ja). #00:04:57-5#

Abbildung B.25: Fallaufbereitung des Gruppengesprächs 02 im Seminar „Lehren und Lernen metaphorisch verstehen“ (Seite 8/8)

B.5.3 Gruppengespräch 03 („Lehren und Lernen metaphorisch verstehen“)

Gruppe 3 – Didaktik

Kontextinformationen

- **Raum & Zeit:** Das Gespräch fand in der ComputerStudienWerkstatt im Rahmen der letzten Seminarsitzung statt (Montag, den 13. Juli 2015 zwischen 8:45-9:15 Uhr). Zur Evaluation der Veranstaltungen haben die Studierenden zunächst einen Fragebogen in der gesamten Seminargruppe erhalten (11 Teilnehmerinnen und Teilnehmer an diesem Tag). Im Anschluss wurden sie aufgefordert, sich in Gruppen zusammenzufinden und über die Tops, Flops sowie über die Blicken Flecken der Veranstaltungen zu diskutieren. Um den Studierenden zu ermöglichen sich auch kritisch gegenüber den Dozenten und Tutoren zu äußern, habe ich den Raum verlassen, während Sophie mit Kopfhörern im Raum blieb.
- **TNAnzahl & Studiengangverteilung:** 4 Studierende (1x weiblich B.A., und 3x weiblich LaG) mit:
- **Hinweise zur Durchführung:** Das Gruppengespräch war Bestandteil der Evaluation der Veranstaltung. Nach der Bearbeitung wurden die Studierenden auf Basis der folgenden Hinweise darum gebeten, ihr Gruppengespräch über die Tops, Flops sowie über die Blicken Flecken der Veranstaltungen mit Hilfe eines iPads aufzuzeichnen.



Abbildung B.26: Fallaufbereitung des Gruppengesprächs 03 im Seminar „Lehren und Lernen metaphorisch verstehen“ (Seite 1/7)

Gruppenebene

- **Skizze des Gruppenprozesses:** DL beginnt die Diskussion mit der Vorstellung Ihrer TOPs, Flops, und Blinden Flecken. TC versucht beim Platzieren und Erläutern Ihrer Moderationskarten, jeweils Bezüge bzw. abgrenzende Formulierungen zu den vorherigen Beiträgen von DL zu finden. BLT nimmt Bezug – weitgehend implizit - Bezug auf die Blinden Flecken der Vorrednerinnen, indem sie fragt, ob bei dem Thema des Seminars überhaupt ein Bezug zu neuen Medien im Unterricht notwendig ist. Bei der abschließenden Vorstellung der Moderationskarten von OK, wird bei einer Äußerung einerseits direkt nachgefragt und zudem nimmt OK noch mal Bezug auf das Thema des Medieneinsatzes

• **Teilnehmendenstatistik:**

	Anzahl Redebeiträge (inklusive Kommentare)	Rededauer (in Minuten)	Anzahl Moderationskarten	Anzahl an Stichpunkten
DiG3P1/DL	1 (+1)	0:45	1x Rot, 1x Blau, 1x Gelb	3
DiG3P2/TC	1	1:50	1x Rot, 2x Blau, 1x Gelb	4
DiG3P3/BLT	1	0:50	1x Rot, 1x Blau	2
DiG3P4/OK	1	1:10	1x Rot, 1x Blau, 1x Gelb	3

- **Inhalts- bzw. Sequenzprotokoll:** Das Video beginnt mit der Vorstellung der Moderationskarten durch DL bis ca. 0:45 Min. Im Anschluss erläutert TC ihre Moderationskarten bis ca. 2:35 Min. Bis zum Abschluss des Videos stellen auch BLT (bis 3:25) und OK (bis 4:35 Min) im gleichen Modus ihrer Moderationskarten vor.

- **Metaplanwände im Überblick:**

Abbildung B.27: Fallaufbereitung des Gruppengesprächs 03 im Seminar „Lehren und Lernen metaphorisch verstehen“ (Seite 2/7)

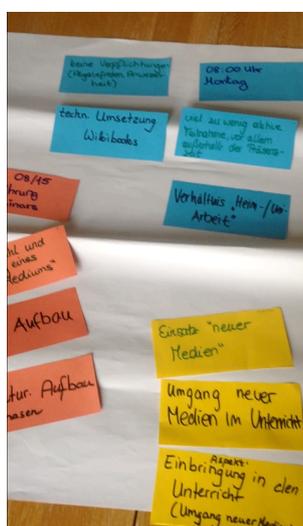


Abbildung B.28: Fallaufbereitung des Gruppengesprächs 03 im Seminar „Lehren und Lernen metaphorisch verstehen“ (Seite 3/7)

Anhang B Daten der ersten Fallstudie (SoSe 15)

Einzelfallebene

DiG3P1/DL

- **Angaben zur Person: DiG3P1/DL**
 - LaG. 2005 Sport (Hauptfach), LaG. 2008 Biologie (Hauptfach), LaG. 2012 Mathematik (Hauptfach), V4: Sport-Leistung-Freizeit, B5 Trainingswissenschaft - Gesundheit, B5 Trainingswissenschaft - Gesundheit, 1. Staatsprüfung für das Lehramt an Gymnasien,
 - Fachsemester: 6
 - Gruppe Phase1: Gärtner und Gedeihen (5er Gruppe mit UL, BK, NS, EZ)
 - Gruppe Phase2: Neurowissenschaften
- **Beiträge zur Metaplanwand:**
 - [KR: inhaltlicher Aufbau]
 - [KB: Verhältnis „Heim/Uni-Arbeit“]
 - [KG: Umgang neuer Medien im Unterricht]

- **Äußerungen in der Gruppendiskussion:**

- 1 • DL: Also zum TOP. Ich finde den inhaltlichen Aufbau gut [KR: inhaltlicher Aufbau]. Hört man mich? Also finde den inhaltliche Aufbau gut, dass man halt
2 erst seine eigenen Ideen einbringt, dann wissenschaftlich darüber nachdenkt und dann nochmal das so verknüpft." #00:00:14-3#
- 3 • DL: Was ich nicht gut fand [KB: Verhältnis „Heim/Uni-Arbeit“], war das Verhältnis zwischen der Arbeit die man daheim machen musste und in der Uni,
4 also dass man halt viel daheim machen musste und die Zeit in der Uni so ein bisschen verfallen ist und da jetzt nicht so viel gemacht wurde." #00:00:28-
5 5#
- 6 • DL: Was mir ein bisschen gefehlt hat, [KG: Umgang neuer Medien im Unterricht] ist, dass man den Umgang von den neuen Medien noch mal reflektiert,
7 auch wie man das im Unterricht einsetzen kann, das kam mir hier ein bisschen zu kurz. Vielleicht dass man einfach noch mal darüber geredet hätte, wie
8 man das Wikibook, ob man das im Unterricht einsetzen kann, ob die Form gut ist oder auch nicht. Ja. #00:00:45-8#

Abbildung B.29: Fallaufbereitung des Gruppengesprächs 03 im Seminar „Lehren und Lernen metaphorisch verstehen“ (Seite 4/7)

DiG3P2/TC

- **Angaben zur Person: DiG3P2/TC**
 - LaG. 2005 Informatik (Hauptfach), LaG. 2005 Mathematik (Hauptfach), LaG. 2009 Grundwissenschaften, 1. Staatsprüfung für das Lehramt an Gymnasien,
 - Fachsemester: 10
 - Gruppe Phase1: Reiseführer (Einzelgruppe)
 - Gruppe Phase2: Lehr-Lerntheoretische Didaktik (Einzelgruppe)
- **Beiträge zur Metaplanwand:**
 - [KR: Themenwahl und Einbindung eines "neuen Mediums"]
 - [KG: Umgang neuer Medien im Unterricht]
 - [KB: viel zu wenig aktive Teilnahme, vor allem außerhalb der Präsenzzeit]
 - [KB: keine Verpflichtungen (Abgabefristen, Anwesenheit)]

- **Äußerungen in der Gruppendiskussion**

- 9 • TC: Also die, ich habe das mal als Themenwahl und Einbindung eines neuen Mediums (unverständlich) [KR: Themenwahl und Einbindung
10 eines "neuen Mediums"], das geht so ein bisschen in dem inhaltlichen Aufbau wider. Ich fand die Themenwahl an sich gut und ich fand es
11 auch gut, dass man nicht so ein 08/15 Seminar hat, wir lesen jede Woche einen Text, reden drüber und dann ist das Thema quasi zu Ende,
12 sondern dass man halt dieses Medium Wikibooks benutzt hat, was für viele jetzt auch relativ neu war, sodass das nicht so ein Klassiker war
13 wie in anderen Seminaren. #00:01:14-0#
- 14 • TC: Was mir so ein bisschen gefehlt hat und im Prinzip auch an deinem Blinden Fleck anschließt [KG: Umgang neuer Medien im Unterricht],
15 ist der Einsatz neuer Medien im Allgemeinen. Also wir hatten jetzt zwar Wikibooks, aber Wikibooks war jetzt eher so weniger im Fokus, das
16 war mehr so, wir benutzen das halt um unsere Sachen dort zu sammeln, aber es wurde nicht erläutert, wie funktioniert das eigentlich, was
17 könnte man noch statt dessen machen. #00:01:31-5#
- 18 • TC: Was mich ein bisschen gestört hat war, was so ein bisschen zu deiner Heim-/Uni-Arbeit zählt aber irgendwie auch ein bisschen
19 eigenständig ist [KB: viel zu wenig aktive Teilnahme, vor allem außerhalb der Präsenzzeit], ist das meiner Meinung nach ein bisschen wenig
20 Teilnahme von den mei(...), also von einigen zumindest war. Sowohl hier in der Sitzung, es waren es immer die gleichen Leute, die was
21 gesagt haben, oder auch nichts gesagt haben. Und vor allem fand ich, dass in Moodle sehr wenig Rückmeldung gab, also Leute hatten den

Abbildung B.30: Fallaufbereitung des Gruppengesprächs 03 im Seminar „Lehren und Lernen metaphorisch verstehen“ (Seite 5/7)

Anhang B Daten der ersten Fallstudie (SoSe 15)

9 Text teilweise früh hochgeladen, aber es kam von sehr wenigen Leuten, wenn überhaupt, mal ne Anmerkung, mit ich verstehe das nicht
10 oder das ist cool oder du hast da und da irgendwas geschrieben und das ist einfach falsch oder irgendwie sowas. Das hat mir so ein
11 bisschen gefehlt, dass meine ich vor allem mit dem außerhalb der Präsenzzeit, also z.B. über Moodle. #00:02:10-6#
12 • TC: Und was mich auch ein bisschen gestört hat [KB: keine Verpflichtungen (Abgabefristen, Anwesenheit)], auch wenn ich eigentlich kein Fan
13 von Anwesenheitspflicht oder irgendwas ähnlichem bin, wenn halt gesagt wird, die Deadline ist am, und im nächsten Satz kommt dann,
14 naja wers bis dahin nicht fertig hat, ist auch nicht schlimm. Das ist dann irgendwie so sehr unverbindlich und das verleitet dann bei vielen
15 dazu, dass sie es dann entweder gar nicht oder sehr spät machen, das fand ich auch ein bisschen schwierig. Genau. #00:02:35-0#

DiG3P3/BLT

- **Angaben zur Person: DiG3P3/BLT**
 - BA Pädagogik
 - Fachsemester: 6
 - Gruppe Phase1: Garten des Lebens (2er Gruppe mit MH)
 - Gruppe Phase2: Behaviorismus (5er Gruppe mit OK, ML, NS, CC)
- **Beiträge zur Metaplanwand:**
 - [KR: keine 08/15 Durchführung des Seminars]
 - [KB: 08:00 Uhr Montag]
- **Äußerungen in der Gruppendiskussion**
- BLT: Also ich habe inhaltlich nichts zu bemängeln, das einzige was mich stört [KB: 08:00 Uhr Montag], ist 8h morgens Montags morgens,
29 aber gut, das ist halt Pech. #00:02:48-5#
30
- BLT: Super fand ich eben [keine 08/15 Durchführung des Seminars], dass es keine 08/15 Durchführung des Seminars war, so nach dem
31 Standardverfahren der anderen Dozenten, immer dieses: ihr lest nen Text, dann ein Referat, Punkt. Dieses Wikibook war eben mal ne
32 Abwechslung. Ja. #00:03:03-6#
33
- BLT: Einen blinden Fleck habe ich gar nicht, weil ich eigentlich finde, dass das Thema an sich war ja "Lehren und lernen metaphorisch zu
34 verstehen", deswegen finde ich jetzt, ich weiß nicht ob man da über Neue Medien im Unterricht drüber reden muss im Seminar. Aber gut.
35 #00:03:23-3#
36

Abbildung B.31: Fallaufbereitung des Gruppengesprächs 03 im Seminar „Lehren und Lernen metaphorisch verstehen“ (Seite 6/7)

9 Text teilweise früh hochgeladen, aber es kam von sehr wenigen Leuten, wenn überhaupt, mal ne Anmerkung, mit ich verstehe das nicht
10 oder das ist cool oder du hast da und da irgendwas geschrieben und das ist einfach falsch oder irgendwie sowas. Das hat mir so ein
11 bisschen gefehlt, dass meine ich vor allem mit dem außerhalb der Präsenzzeit, also z.B. über Moodle. #00:02:10-6#
12 • TC: Und was mich auch ein bisschen gestört hat [KB: keine Verpflichtungen (Abgabefristen, Anwesenheit)], auch wenn ich eigentlich kein Fan
13 von Anwesenheitspflicht oder irgendwas ähnlichem bin, wenn halt gesagt wird, die Deadline ist am, und im nächsten Satz kommt dann,
14 naja wers bis dahin nicht fertig hat, ist auch nicht schlimm. Das ist dann irgendwie so sehr unverbindlich und das verleitet dann bei vielen
15 dazu, dass sie es dann entweder gar nicht oder sehr spät machen, das fand ich auch ein bisschen schwierig. Genau. #00:02:35-0#

DiG3P3/BLT

- **Angaben zur Person: DiG3P3/BLT**
 - BA Pädagogik
 - Fachsemester: 6
 - Gruppe Phase1: Garten des Lebens (2er Gruppe mit MH)
 - Gruppe Phase2: Behaviorismus (5er Gruppe mit OK, ML, NS, CC)
- **Beiträge zur Metaplanwand:**
 - [KR: keine 08/15 Durchführung des Seminars]
 - [KB: 08:00 Uhr Montag]
- **Äußerungen in der Gruppendiskussion**
- BLT: Also ich habe inhaltlich nichts zu bemängeln, das einzige was mich stört [KB: 08:00 Uhr Montag], ist 8h morgens Montags morgens,
29 aber gut, das ist halt Pech. #00:02:48-5#
30
- BLT: Super fand ich eben [keine 08/15 Durchführung des Seminars], dass es keine 08/15 Durchführung des Seminars war, so nach dem
31 Standardverfahren der anderen Dozenten, immer dieses: ihr lest nen Text, dann ein Referat, Punkt. Dieses Wikibook war eben mal ne
32 Abwechslung. Ja. #00:03:03-6#
33
- BLT: Einen blinden Fleck habe ich gar nicht, weil ich eigentlich finde, dass das Thema an sich war ja "Lehren und lernen metaphorisch zu
34 verstehen", deswegen finde ich jetzt, ich weiß nicht ob man da über Neue Medien im Unterricht drüber reden muss im Seminar. Aber gut.
35 #00:03:23-3#
36

Abbildung B.32: Fallaufbereitung des Gruppengesprächs 03 im Seminar „Lehren und Lernen metaphorisch verstehen“ (Seite 7/7)

B.5.4 Gruppengespräch 01 („Bildung metaphorisch verstehen“)

Bildung – SoSe 15 – Gruppe 1

Kontextinformationen

- **Raum & Zeit:** Das Gespräch fand in der ComputerStudienWerkstatt im Rahmen der letzten Seminarsitzung statt (Dienstag, den 14. Juli 2015 zwischen 8:45-9:15 Uhr). Zur Evaluation der Veranstaltungen haben die Studierenden zunächst einen Fragebogen in der gesamten Seminargruppe erhalten (6 Teilnehmerinnen und Teilnehmer an diesem Tag). Im Anschluss wurden sie aufgefordert, sich in Gruppen zusammenzufinden und über die Tops, Flops sowie über die Blicken Flecken der Veranstaltungen zu diskutieren. Um den Studierenden zu ermöglichen sich auch kritisch gegenüber den Dozenten und Tutoren zu äußern, habe ich den Raum verlassen, während Sophie mit Kopfhörern im Raum blieb.
- **TNAnzahl & Studiengangverteilung:** 3 LaG-Studierende (2x Weiblich und 1x männlich)
BiG1P1/TC (w, LaG), BiG1P2/NS (w, LaG) und BiG1P3/NT (m, LaG)
- **Hinweise zur Durchführung:** Das Gruppengespräch war Bestandteil der Evaluation der Veranstaltung. Nach der Bearbeitung wurden die Studierenden auf Basis der folgenden Hinweise darum gebeten, ihr Gruppengespräch über die Tops, Flops sowie über die Blicken Flecken der Veranstaltungen mit Hilfe eines iPads aufzuzeichnen.



Abbildung B.33: Fallaufbereitung des Gruppengespräches 01 im Seminar „Bildung metaphorisch verstehen“ (Seite 1/6)

Gruppenebene

- **Skizze des Gruppenprozesses:** Die Gruppe Bildung-SoSe15-Gruppe1 führte die Gruppendiskussion in der Art durch, dass eine Person nach der anderen ihre vorbereiteten Moderationskarten vorstellte und jeweils kurz erläuterte. Eine Diskussion im Sinne eines gegenseitigen aufeinander Bezugnehmens findet sich nicht. Weder wurden Kommentare zu den Beiträgen der anderen formuliert, noch wurde sich zu den bereits platzierten Beiträgen geäußert. Das Video zur Dokumentation der Gruppendiskussion bestand aus 3 Teilen und wurde nur für Erstellung des Transkriptes zusammengefügt.

• **Teilnehmendenstatistik:**

	Anzahl Redebeiträge (+ Kommentare)	Rededauer (in Minuten)	Anzahl Moderationskarten	Anzahl an Stichpunkten
BIG1P1/TC	1 (+ 0)	1:33	1 Rot, 2x Blau, 1x Gelb	5
BIG1P2/NS	1 (+ 0)	0:50	2 Rot, 1x Blau, 1x Gelb	4
BIG1P3/NH	1 (+ 0)	0:50	1 Rot, 1x Blau, 1x Gelb	4

- **Inhalts- bzw. Sequenzprotokoll:** Das Video beginnt mit der Vorstellung der Moderationskarten durch BIG1P1/TC bis ca. 1:31 Min. Im Anschluss erläutert BIG1P2/NS ihre Moderationskarten bis ca. 2:10 Min. Zum Abschluss erläutert BIG1P3/NH seine Moderationskarten bis ca. 2:59 Min.

- **Metaplanwand im Überblick:**

Abbildung B.34: Fallaufbereitung des Gruppengesprächs 01 im Seminar „Bildung metaphorisch verstehen“ (Seite 2/6)



Abbildung B.35: Fallaufbereitung des Gruppengesprächs 01 im Seminar „Bildung metaphorisch verstehen“ (Seite 3/6)

Anhang B Daten der ersten Fallstudie (SoSe 15)

Einzelfallebene

BiG1P1/TC

- **Angaben zur Person: BiG1P1/TC**
 - Studiengang: LaG. 2005 Informatik (Hauptfach), LaG. 2005 Mathematik (Hauptfach), LaG. 2009 Grundwissenschaften 1. Staatsprüfung für das Lehramt an Gymnasien,
 - Fachsemester: 10
 - Gruppe Phase1: Gruppe Obstler - Bildung ist wie ein Garten mit verschiedenen Pflanzen (4er Gruppe mit BH, BC, EM)
 - Gruppe Phase2: Kategoriale Bildung (2er Gruppe mit BH)
- **Beiträge zur Metaplanwand:**
 - [KR: Themenwahl & Wikieinsatz]
 - [KB: mangelnde Beteiligung]
 - [KB: Unpünktlichkeit (-> störend)]
 - [KG: wenig bis kein Feedback der Teilnehmer]
- **Äußerungen in der Gruppendiskussion:**

1 • TC: Also was mir am Seminar gut gefallen hat, ist die Themenwahl und der Wikieinsatz #00:00:24-5[KR: Themenwahl & Wikieinsatz] ich hab
2 selbst schon mit Wikis gearbeitet und von daher war das für mich auch nicht neu und ich finde es wichtig, dass man das auch mal lernt mit
3 neuen Medien umzugehen, z.B. ein Wiki, das kann man ja auch ganz gut im Schulunterricht einsetzen. Und es war eben nicht so ein 08/15
4 Seminar, mit wir lesen jede Woche nen Text und reden drüber und nächste Woche kommt der nächste, sondern es war ein bisschen
5 strukturierter und langfristiger. Genau. #00:00:25-0#

6 • TC: Was mir, was mich gestört hat in dem Seminar war [KB: mangelnde Beteiligung], dass oftmals sehr wenige da waren und auch immer die
7 gleichen, obwohl es mehr Leute gibt, die an dem Seminar teilnehmen und auch die Leute, die da waren, haben sich zum Teil komplett
8 zurück gezogen und gefühlt zumindest in einer Sitzung gar nichts gesagt. Ich erinnere mich z.B. an meine Sitzung, wo ich meinen Text
9 vorgestellt hab, da waren insgesamt fünf Leute da und davon hatten zwei den Text geschrieben und drei weitere, und davon haben ein
10 oder zwei Leute gar nichts gesagt, das war dann irgendwie ein bisschen schwierig." #00:00:53-5#

11 • TC: Was mich auch noch gestört hat [KB: Unpünktlichkeit (-> störend)], ist dass immer wieder Leute zu spät kamen und das Ganze auch noch
12 lautstark irgendwie mitgeteilt haben, sodass Franco oder auch andere Leute immer wieder unterbrechen mussten, damit auch alle

Abbildung B.36: Fallaufbereitung des Gruppengesprächs 01 im Seminar „Bildung metaphorisch verstehen“ (Seite 4/6)

- 13 anderen das akustisch noch mitbekommen können." #00:01:09-4#
- 14 • TC: Ja, und was mir ein bisschen gefehlt hat [KG: wenig bis kein Feedback der Teilnehmer], also das ist quasi ein Kritikpunkt, denn was ich
15 auch schade finde ist, dass von den Teilnehmern selbst sehr wenig oder auch gar kein Feedback gekommen ist, auch wenn man z.B. im
16 Forum geschrieben hat: mir gefällt diese Stelle in meinem Text nicht, kann mir da vielleicht jemand einen Tipp geben? Von Franco und
17 Sophie kam was, das ist aber deren Job, aber von den Teilnehmern kam von Wenigen überhaupt Feedback" #00:01:31-4#

BiG1P2/NS

- **Angaben zur Person: BiG1P2/NS**
 - Studiengang: LaG. 2013 Informatik (Hauptfach), LaG. 2013 Philosophie/Ethik (Hauptfach), 1. Staatsprüfung für das Lehramt an Gymnasien,
 - Fachsemester: 2
 - Gruppe Phase1: Erste Sitzung nicht anwesend - Bildung ist wie ein Buch (In Einzelarbeit erstellt – bereitete Probleme)
 - Gruppe Phase2: Formale Bildung (3er Gruppe mit KU, IT)
- **Beiträge zur Metaplanwand:**
 - [KR: Ausfall von Terminen],
 - [KR: keine Anwesenheitspflicht]
 - [KB: Seminar morgens]
 - [KG: Der Feedbackbogen sollte vielleicht vor jeder Phase ausgeteilt werden, damit man weiß, was die Richtlinien sind]
- **Äußerungen in der Gruppendiskussion:**

18 • NS: Ich fand es gut [KR: Ausfall von Terminen], dass mehrere Termine ausgefallen sind. #00:01:42-3#

19 • NS: Und, dass wir keine Anwesenheitspflicht hatten [KR: keine Anwesenheitspflicht]. #00:01:44-3#

20 • NS: Und, schlecht fand ich, dass das Seminar morgens war [KB: Seminar morgens] #00:01:49-4#

21 • NS: Und, was mir gefehlt war [KG: Der Feedbackbogen sollte vielleicht vor jeder Phase ausgeteilt werden, damit man weiß, was die
22 Richtlinien sind] dass der Feedbackbogen vielleicht vor der Phase ausgeteilt werden sollte, also mit den Richtwerten, an was man sich
23 halten soll #00:02:09-6#

Abbildung B.37: Fallaufbereitung des Gruppengesprächs 01 im Seminar „Bildung metaphorisch verstehen“ (Seite 5/6)

Anhang B Daten der ersten Fallstudie (SoSe 15)

BIG1P3/NH

- **Angaben zur Person: BIG1P3/NH**
 - LaG. 2005 Sport (Hauptfach), LaG. 2013 Deutsch (Hauptfach), B4 Trainingswissenschaft - Leistung 1. Staatsprüfung für das Lehramt an Gymnasien
 - Fachsemester: 8
 - Gruppe Phase1: Gruppe Piraten - Bildung ist wie das Meer (4er Gruppe mit NH, OK, NN (Seminar nach der ersten Sitzung nicht mehr besucht))
 - Gruppe Phase2: Kritische Bildungstheorie (3er Gruppe mit NH, EM)
 - **Beiträge zur Metaplanwand:**
 - [KR: Praktische Arbeit, Erstellen eines Werkes]
 - [KB: Engagement meiner Gruppenmitglieder]
 - [KG: Nutzen für die Schule]
 - **Äußerungen in der Gruppendiskussion:**
- 24 • NH: Also ich fand es es gut, dass wir erstmal was praktisches gemacht haben [KR: Praktische Arbeit, Erstellen eines Werkes]. Dass wir da was
25 erstellt haben, was man im Endeffekt dann irgendwie so in der Hand hat, was man immer wieder angucken kann und was tatsächlich sogar
26 andere irgendwie auch bewerten" #00:02:25-4#
- 27 • NH: Was ich gar nicht gut fand, war [KB: Engagement meiner Gruppenmitglieder] das Engagement meiner Gruppe in der Phase 2. Das war
28 (...) Absprache war da eigentlich gar nicht gegeben. Sondern irgendwie eine Whatsapp Gruppe gegründet, das hat auch nicht funktioniert.
29 Und naja das ist halt dann im Endeffekt auch bei rausgekommen, das hat sich dann ja im Ergebnis widerspiegelt. #00:02:44-8#
- 30 • NH: Und was mir gefehlt hat [KG: Nutzen für die Schule], war irgendwie so ein bisschen der Nutzen, was ich jetzt damit in der Schule anfangen
31 oder anfangen kann. Also das hat mir so ein bisschen (...) also das habe ich nicht so ganz rausbekommen. #00:02:59-9#

Abbildung B.38: Fallaufbereitung des Gruppengesprächs 01 im Seminar „Bildung metaphorisch verstehen“ (Seite 6/6)

B.5.5 Gruppengespräch 02 („Bildung metaphorisch verstehen“)

Bildung – SoSe 15 – Gruppe 2

Kontextinformationen

- **Raum & Zeit:** Das Gespräch fand in der ComputerStudienWerkstatt im Rahmen der letzten Seminarsitzung statt (Dienstag, den 14. Juli 2015 zwischen 8:45-9:15 Uhr). Zur Evaluation der Veranstaltungen haben die Studierenden zunächst einen Fragebogen in der gesamten Seminargruppe erhalten (6 Teilnehmerinnen und Teilnehmer an diesem Tag). Im Anschluss wurden sie aufgefordert, sich in Gruppen zusammenzufinden und über die Tops, Flops sowie über die Blicken Flecken der Veranstaltungen zu diskutieren. Um den Studierenden zu ermöglichen sich auch kritisch gegenüber den Dozenten und Tutoren zu äußern, habe ich den Raum verlassen, während Sophie mit Kopfhörern im Raum blieb.
- **TNAnzahl & Studiengangverteilung:** 3 LaG-Studierende (1x Weiblich und 2x männlich)
BiG2P1/LI (w, LaG), BiG2P2/BH (m, LaG) und BiG2P3/KU (m, LaG)
- **Hinweise zur Durchführung:** Das Gruppengespräch war Bestandteil der Evaluation der Veranstaltung. Nach der Bearbeitung wurden die Studierenden auf Basis der folgenden Hinweise darum gebeten, ihr Gruppengespräch über die Tops, Flops sowie über die Blicken Flecken der Veranstaltungen mit Hilfe eines iPads aufzuzeichnen.



Abbildung B.39: Fallaufbereitung des Gruppengespräches 02 im Seminar „Bildung metaphorisch verstehen“ (Seite 1/6)

Gruppenebene

- **Skizze des Gruppenprozesses:** Die Gruppe Bildung-SoSe15-Gruppe2 führte die Gruppendiskussion in der Art durch, dass eine Person nach der anderen ihre vorbereiteten Moderationskarten vorstellte und jeweils kurz erläuterte. Eine Diskussion im Sinne eines gegenseitigen aufeinander Bezugnehmens findet sich nicht. Allerdings wird von Gruppenteilnehmerin LI jeweils zum Ende der Äußerungen von und KU ein zustimmender Kommentar verfasst. Die Videos zur Dokumentation der Gruppendiskussion bestanden zunächst aus 2 Teilen und wurden für die Erstellung des Transkriptes zusammengefügt.

• **Teilnehmendenstatistik:**

	Anzahl Redebeiträge (+ Kommentare)	Rededauer (in Minuten)	Anzahl Moderationskarten	Anzahl an Stichpunkten
BiG2P1/LI	1 (+ 2)	1:18	1 Rot (3 SP), 1x Blau (2 SP), 1x Gelb	6
BiG2P2/BH	1 (+ 0)	0:55	1 Rot, 2x Blau, 1x Gelb	4
BiG2P3/KU	1 (+ 0)	0:50	1 Rot, 3x Blau, 0x Gelb	4

- **Inhalts- bzw. Sequenzprotokoll:** Das Video beginnt mit der Vorstellung der Moderationskarten durch BiG2P1/LI bis ca. 1:18 Min. Im Anschluss erläutert BiG2P2/BH ihre Moderationskarten bis ca. 2:10 Min. Zum Abschluss erläutert BiG2P3/Ku seine Moderationskarten bis zum Ende der Aufzeichnung

- **Metaplanwand im Überblick:**

Abbildung B.40: Fallaufbereitung des Gruppengesprächs 02 im Seminar „Bildung metaphorisch verstehen“ (Seite 2/6)

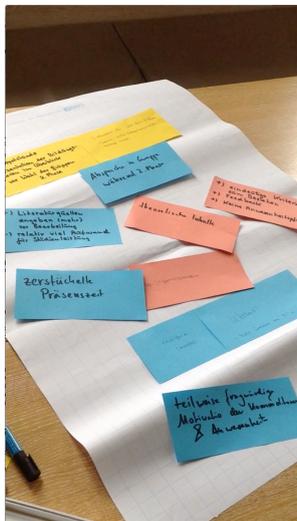


Abbildung B.41: Fallaufbereitung des Gruppengesprächs 02 im Seminar „Bildung metaphorisch verstehen“ (Seite 3/6)

Anhang B Daten der ersten Fallstudie (SoSe 15)

Einzelallebene

BIG2P1/LI

- **Angaben zur Person: BIG2P1/LI**
 - Studiengang: LaG. 2005 Physik (Hauptfach), LaG. 2012 Mathematik (Hauptfach), LaG. 2013 Philosophie/Ethik (Hauptfach), LaG. 2005 Informatik (Hauptfach), LaG. 2012 Mathematik (Hauptfach), 1. Staatsprüfung für das Lehramt an Gymnasien
 - Fachsemester: 2
 - Gruppe Phase1: Gruppe Abenteuerreise - Bildung ist wie eine Abenteuerreise (4er Gruppe mit KU, IT, EX)
 - Gruppe Phase2: Materielle Bildung (4er Gruppe mit EX, BC, OK)
- **Beiträge zur Metaplanwand:**
 - [KG: Doppelstunde: Präsentation der Bildungstheorien im Überblick - vor Wahl der 2. Phase]
 - [KR: eindeutiges Kriterium für Bestehen; Feedback; keine Anwesenheitspflicht]
 - [KB: Literaturquellen angeben (mehr) -> vor Bearbeitung; relativ viel Aufwand für Studienleistung]
- **Äußerungen in der Gruppendiskussion:**
 - 1 • LI: Was mir im Seminar gefehlt hat, wäre [KG: Doppelstunde: Präsentation der Bildungstheorien im Überblick - vor Wahl der 2. Phase], dass
2 man eine Doppelstunde macht, wo einfach von den Lehrenden ganz kurz präsentiert wird, was für Bildungstheorien es im Überblick gibt
3 und, also gerade vor der Wahl der Gruppen in der 2. Phase, damit man so ein bisschen so eine Vorstellung hat, was man da jetzt für ein
4 Thema wählt. (BH: m) #00:00:24-1#
 - 5 • LI: Was ich gut fand, war, [KR: eindeutiges Kriterium für Bestehen; Feedback; keine Anwesenheitspflicht], Es waren eindeutige Kriterien zum
6 Bestehen der Studienleistung da, das Thema an sich fand ich auch sehr interessant mit den Wikibooks. Ich fand das Feedback sehr
7 dezidiert und auch gut, also es war auch hilfreich für die Überarbeitung ja und dass es keine Anwesenheitspflicht gab. #00:00:50-8#
 - 8 • LI: Ich fand allerdings [KB: Literaturquellen angeben (mehr) -> vor Bearbeitung; relativ viel Aufwand für Studienleistung], dass war relativ
9 viel Aufwand war für eine Studienleistung das Seminar und man hätte vielleicht vor der Bearbeitung der zweiten Phase einen Tick mehr
10 Literaturquellen zum Einstieg, gerade in Bildungstheorien wo es nicht so viel zum Nachlesen gibt, vor der Bearbeitung. Das wäre sinnvoll
11 gewesen. (BH: m) #00:01:16-6#

Abbildung B.42: Fallaufbereitung des Gruppengesprächs 02 im Seminar „Bildung metaphorisch verstehen“ (Seite 4/6)

BIG2P2/BH

- **Angaben zur Person: BIG2P2/BH**
 - LaG. 2005 Chemie (Hauptfach), LaG. 2008 Biologie (Hauptfach), 1. Staatsprüfung für das Lehramt an Gymnasien,
 - Fachsemester: 1 (Quereinstieg)
 - Gruppe Phase1: Gruppe Obstler - Bildung ist wie ein Garten mit verschiedenen Pflanzen (4er Gruppe mit TC, BC, EM)
 - Gruppe Phase2: Kategoriale Bildung (2er Gruppe mit TC)
- **Beiträge zur Metaplanwand:**
 - [KR: Selbst-/Gruppenorganisation],
 - [KB: Plattform (Moodle)]
 - [KB: Uhrzeit, kein Seminar vor 9h morgens],
 - [KG: Evaluation der Lehr-Lern-/Bildungstheorien: Welche Bildungstheorie sollte angewendet werden?]
- **Äußerungen in der Gruppendiskussion:**
 - 12 • BH: Gut fand ich [KR: Selbst-/Gruppenorganisation], die Selbst-/Gruppenorganisation, dass wir uns selbst einteilen konnten und unseren
13 eigenen Zeitplan im Endeffekt gestalten konnten. " #00:01:28-5#
 - 14 • BH: Was mir weniger gefallen hat [KB: Plattform (Moodle)] mir die Plattform, über die das alles abzulaufen hat. Ich bin kein Freund von
15 Moodle und es gefällt mir einfach nicht damit zu arbeiten. #00:01:41-1#
 - 16 • BH: Die Uhrzeit war unmenslich [KB: Uhrzeit, kein Seminar vor 9h morgens], kein Seminar vor 9h morgens. Generell keine Leistung
17 erbringen vor 9h morgens. Ich sitze jede Woche hier komplett zerdröckelt da und kann nicht denken und bin einfach nur im Arsch, der
18 ganze Tag ist am Arsch, das bringt mir überhaupt nix. #00:01:56-7#
 - 19 • BH: Was mir fehlt [KG: Evaluation der Lehr-Lern-/Bildungstheorien: Welche Bildungstheorie sollte angewendet werden?] war ein bisschen
20 eine Lehr-Lern bzw. der Bildungstheorien, also diese dann miteinander auch zu vergleichen und die Vorteile herauszuarbeiten und im
21 Endeffekt auch ne Wertung abzugeben, welche aus welchem Grund zu bevorzugen ist. #00:02:13-7#
 - 22 ○ LI: Das stimmt ja. Genau. #00:02:17-2#

Abbildung B.43: Fallaufbereitung des Gruppengesprächs 02 im Seminar „Bildung metaphorisch verstehen“ (Seite 5/6)

Anhang B Daten der ersten Fallstudie (SoSe 15)

BIG2P3/KU

- **Angaben zur Person: BIG2P3/KU**
 - LaG. 2007 Politik und Wirtschaft (Hauptfach), LaG. 2013 Philosophie/Ethik (Hauptfach) 1. Staatsprüfung für das Lehramt an Gymnasien
 - Fachsemester: 2
 - Gruppe Phase1: Gruppe Abenteuerreise - Bildung ist wie eine Abenteuerreise (4er Gruppe mit LI, IT, EX)
 - Gruppe Phase2: Formale Bildung (3er Gruppe mit NS, IT)
 - **Beiträge zur Metaplanwand:**
 - [KR: Praktische Arbeit, Erstellen eines Werkes]
 - [KB: Engagement meiner Gruppenmitglieder]
 - [KG: Nutzen für die Schule]
 - **Äußerungen in der Gruppendiskussion:**
- 23 • KU: Guten gefallen haben mir die theoretischen Inhalte im Seminar [KR: Theoretische Inhalte] #00:02:35-0#
- 24 • KU: Weniger gut gefallen hat mir die zerstückelte Präsenzzeit [KB: Zerstückelte Präsenzzeit] #00:02:38-9#
- 25 • KU: Außerdem die Absprache in unserer Gruppen während der zweiten Projektphase [KB Absprache in Gruppe während der zweiten
- 26 Projektphase] #00:02:47-2#
- 27 • KU: Und [KB: teilweise fragwürdige Motivation der Kommilitonen & Anwesenheit] die teilweise fragwürdige Motivation meiner
- 28 Kommilitonen sowie die Anwesenheit von manchen, die meiner Meinung nach einer Studienleistung unwürdig ist #00:03:03-5#
- 29 ○ LI: Faktisch nie anwesend waren (KU: Genau) #00:03:05-3#

Abbildung B.44: Fallaufbereitung des Gruppengesprächs 02 im Seminar „Bildung metaphorisch verstehen“ (Seite 6/6)

B.5.6 Exemplarische Darstellung des zusammenfassenden Inhaltsanalyse

Fall	Startzeile	Einheitheit	Paraphrase Diskussionsgruppe 1	Generierung	1. Reduktion
D1 BK	01	Dann fange ich mal mit den TOPs an und zwar waren wir uns relativ einig und war Die Rückmeldung zu unseren Texten und Ausarbeitungen war sehr umfangreich und verständlich [KR: Gute Rückmeldungen zu den Texten]. #00:00:10-0#	Rückmeldungen werden als gut bewertet und als umfangreich und verständlich beschrieben Seminarleiter werden als "sehr engagiert" beschrieben	Rückmeldungen waren umfangreich und verständlich Seminarleiter waren sehr engagiert.	KD01 Rückmeldungen werden positiv bewertet, weil (a) umfangreich und verständlich (b) individuell formuliert
D1 BK	3	„Außerdem waren die Seminarleiter sehr engagiert,	Individuelles Feedback als Indikator für das ordentliche Feedback und für Engagement der Seminarleiter	Individuelles Feedback als Indikator für das ordentliche Engagement der Seminarleiter	KD02 Seminarleiter waren engagiert KD03 Möglichkeiten zur Selbstorganisation, durch genügend Freiraum (b) angemessenen Stundenausfall für „Zuhausearbeit“
D1 BK	5	dass auch sie uns ordentliches Feedback geben. [KR: Zuständige für das Seminar waren sehr engagiert -> jeder Text wurde individuell bewertet etc.	Freiraum zur Selbstorganisation war genug vorhanden	Genug Freiraum zur Selbstorganisation	KD04 Gruppenarbeiten werden problematisiert, da (a) teilweise die Kommunikation schwierig war (b) Beteiligung der Gruppenmitglieder gering war
D1 BK	5	-Gerade wenn auch, gerade weil viel „Zuhausearbeit“ anfing, die Stunden auch eben ausgefallen sind. [KR: abwechslungsreich; gute Rückmeldung, genügend Freiraum, Stundenausfall angemessen] #00:00:27-0#	Ausfall von Stunden für „Zuhausearbeit“ wird als angemessen bewertet	Angemessener Ausfall von Stunden für „Zuhausearbeit“	KD05 Fehlen von Orientierungsangeboten wird problematisiert, da (a) ohne Vorlage die Erstellung der Metaphern als schwierig erlebt wurde KD06 Anwendung bzw. Bezug zur Schulpraxis hat
D1 BK	8	. Dann unsere Flops waren, [KR: Kommunikation Innen der Gruppen tw. schwierig; Startschwierigkeit]	Kommunikation in der Gruppe wird als teilweise schwierig gewertet	Kommunikation in der Gruppe	geht
D1 BK	9	dass wir am Anfang eher Startschwierigkeiten hatten [KB: keine Vorlage für das Einstellen der Texte in Wikibooks] bzw. dass es zu Beginn keine Vorlage gab, wie gehen wir jetzt an die Sache heran, wie sollen die Metaphern, die Ausarbeitungen überhaupt aussehen? Das war am Anfang etwas undurchsichtig und schwierig #00:00:41-6#	keine Vorlage für das Einstellen der Texte in Wikibooks wurde als schwierig bewertet	Keine Vorlage für die Metaphererstellung sorgen für wenig Übersicht und Schwierigkeiten	KD07 Weitere Medien wurden nicht thematisiert
D1 BK	12	. Außerdem [KB: Gruppenzusammenarbeit in der 1. Erarbeitungsphase] gibt es innerhalb der Gruppen auch immer (unv.) die Leute, die was machen und die Leute, die nichts machen. Wie man das aus der Schule kennt. Das hatten wir halt auch teilweise.“ #00:00:54-4#	Gruppenzusammenarbeit in der ersten Erarbeitungsphase aufgrund mangelnde Beteiligung einzelner wird als schwierig gewertet	Gruppenzusammenarbeit aufgrund mangelnder Beteiligung einzelner	
D1 BK	14	Und zu den Blinden Flecken [KG: Anwendung in der Schule]; [KG: Anwendung/Bezug in der Schule]; [KG: Andere neue Medien? Praxis im Unterricht?] waren wir uns sehr einig, dass so ein bisschen die Unterrichtspraxis -Unterrichtsbezug für unseren späteren beruflichen Leben ein bisschen fehlte. Wie gehen wir jetzt genau damit um?	Anwendungsmöglichkeiten von Wikibooks in der Schule wurden als Blindes Fleck markiert	Anwendung bzw. Bezug zur Schulpraxis	
D1 BK	16	und auch, dass andere neue Medien nicht angesprochen worden sind und sondern wir uns - ich sag mal - nur mit dem Wikibook befasst haben. #00:01:13-9#	Andere Medien wurden im Seminar nicht angesprochen	Weitere Medien als Blindes Fleck	

Abbildung B.45: Exemplarischer Auszug des ersten Reduktionschrittes der zusammenfassenden Inhaltsanalyse am Beispiel der Aussagen von BK des Gruppendiskussionsgesprächs 01 des Seminars „Lehren und Lernen metaphorisch verstehen“

B.6 Transkripte und Kurztitel der Interviews

B.6.1 Kurztitel der Interviews im Sommersemester

Zur Vorbereitung einer kategorienbasierten Auswertung erfolgte in Anlehnung an ? ein fallbezogene Erkundung der Interviews sowie die zugehörige Formulierung von kurzen Zusammenfassungen (Kap. ??). Als Orientierungspunkte wurden zwei Aspekte fokussiert: (1.) die dargestellte Auseinandersetzung mit dem Wikibook und (2.) die Zusammenarbeit in den Seminargruppen. Die folgenden 11 Kurztitel wurden zur charakteristischen Bezeichnung der Interviews entwickelt:

1. **Der*Die engagierte*r Wikinutzer*in**, welche*r gerne alleine oder in kleinen Gruppen arbeitet. (Interview B01)
2. **Der*Die überraschte 90er-Generation**, die den Umgang mit Wikibooks nicht kannte, aber selbstverständlich Wikipedia und WhatsApp (konsumierend) nutzt. (Interview B02)
3. **Der*Die Ambivalente**, der*die (1.) offene Wikis nutzt und zugleich skeptisch betrachtet, (2.) den Wikibeitrag der eigenen Gruppe kritisch prüft, aber gefundene Fehler nicht verändert und (3.) sehr interessiert am Thema ist, aber nur wenig Zeit investieren will. (Interview B03)
4. **Der*Die Unerfahrene und sich nicht als kompetent darstellende Macher*in**, der*die Verantwortung übernimmt, wenn es notwendig wird und Gruppenarbeiten zwiespältig betrachtet. (Interview B04)
5. **Der*Die Oldschooler*in**, welche*r sich den Umgang mit Wikis nicht zutraut und als Herausforderung betrachtet und zugleich selbstverständlich WhatsApp verwendet. (Interview B05)
6. **Der*Die Desinteressierte**, der*die keinen Sinn in der Auseinandersetzung mit Wikibooks sieht und sich als wenig motiviert darstellt. (Interview B06)
7. **Der*Die für sich allein Arbeitende**, der*die arbeitsteilig arbeitet, sich individuell mit dem Wiki-Editor beschäftigt aber nicht mit seiner*ihrer Gruppe oder der Community. (Interview B07)
8. **Der*Die zu Beginn Besorgte**, der*die nach dem ersten Scheitern Verantwortung

übernimmt. (Interview B08)

9. **Der*Die Studierende, der*die zum ersten Mal etwas im Internet veröffentlicht** und diese Erfahrungen als Herausforderung beschreibt und von Erfolgserlebnisse berichtet. (Interview B09)
10. **Der*Die unkomplizierte „Hochlader*in“**, der*die in ihren Gruppen die Arbeit mit dem Wiki-Editor übernimmt. (Interview B10)
11. **Der*Die Reflektierte**, welche*r die eigenen Gruppenprozesse aufarbeitet und sich Gedanken über Motive und Handlungen der Wikibookianer*innen macht. (Interview B11)

B.6.2 Transkript zum Interview B01

- würden wir da wieder hingehen, wie viele Beiten sind da zur Verfügung? Einmal wirklich als Sammlung, als quasi als Datenbank mit was man hat oder wie hat das letztes Jahr funktioniert, wenn das jemand neues übernimmt, das man einfach einseht, ich habe Folgendes gemacht, das war gut, das sollte man vielleicht früher machen oder das sollte man ganz anders strukturieren. So als Datensammlung einfach. Und vorher konnte ich schon die Syntax schon zum Großteil und das macht es ja doch ein bisschen leichter. #00.02.04-3#
- 7 Interviewer: Ja, das glaube ich sofort. Jetzt hast du gesagt, wie hast du es, also als Seminar erlebt? Wie war das? #00.02.13-4#
- 8 Befragte r: Also dadurch dass ich viel alleine gemacht habe oder höchstens mal in einer Zweiergruppe musste ich halt auch viel selbst machen, dadurch hat mir persönlich so ein bisschen der Austausch gefehlt mit hier; ich habe da dieses Problem, ich verstehe das nicht, kannst du mir mal helfen, das war immer ein bisschen schwierig. Gerade auch wenn man es im Forum poset, dann kommt doch nicht immer eine Antwort oder wenn dann sehr spät und nur von einer Person vielleicht und vielleicht auch nicht die Frage beantwortet, die man gestellt hat, sondern andere Anmerkungen, was ja erstmal auch was Gutes ist, aber in dem Moment mit dem Problem nicht weiterhilft. (...) und ansonsten hatte ich auch das Gefühl das es auch noch recht wenig genutzt wird. Also immer die Deadline ist da, ich muss es mal reinstellen, aber danach muss ich es mir auch nicht noch einmal angucken oder so. Also sieht man ja die erste Phase, da wurde ja glaube ich gar nichts so weit ich es gesehen habe, beim letzten Stand überarbeitet. Auch von meiner Gruppe, gebe ich zu, aber ich habe es nicht eingesehen, ich habe den Text geüpelt und in das Wiki geladen, dann können die anderen auch was machen. Das gebe ich ehrlich zu. Aber, ja, es wird halt nicht so genutzt, glaube ich, wie die Idee dahinter, was ich sehr schade finde. #00.03.09-5#
- 9 Interviewer: Ok. Und (...) können wir sozusagen da mal weiter einhaken zum Thema: Rahmung durch das Seminar. Wir haben ja so abwechselnde, du hast es schon gesagt
- Interview B01 - Sommersemester 2015**
- 1 Interviewer: Ok. (...) Ich habe sozusagen Leitfragen, da schaue ich ab und zu mal darauf, nur dass du dich nicht wunderst. Genau. Dann (...) ihr würdet ja am Anfang mit der, mit der Aufgabe konfrontiert sozusagen an einem öffentlichen Wikibook mitzuschreiben, also gemeinsam an einem Seminar mitmachen zu müssen über Lehren, Lernen und Bildung. Und so als erste Frage: Wie hast du das bisher erlebt oder wie erlebst du diese Mitarbeit an diesem Wikibook-Projekt? #00.00.39-4#
- 2 Befragte r: Ich persönlich oder als Seminargruppe? #00.00.41-3#
- 3 Interviewer: Gerne beides. #00.00.43-2#
- 4 Befragte r: Ok. Ich persönlich finde das eigentlich ganz cool, weil ich selbst gerne mit Wikibooks und Wikipedia arbeite, als Informationsquelle, und es eigentlich immer ganz gut fin-de, dass man (kurze Pause), wie sagt man, zu den Sachen wo ich dann auch suche, eigentlich immer etwas finde, also gerade Matheschwerpunkt ist Wikipedia recht stark. Und was LaTeX angeht, ist Wikibooks recht stark, weil da sehr viel reingeschnitten, sehr verständlich, was sehr angenehm ist, wenn man nicht immer sich alles mühsam zusammensuchen muss. Also das heißt, ich habe als Nutzer selbst schon sehr viel davon profitiert, und da ich schon selbst an Wikis mitgearbeitet habe, fand ich es eigentlich auch ganz cool, mal selber was zu machen und so ein bisschen hinter die Kulissen, wie viel Arbeit ist das eigentlich, bis das so aussieht, wie man das gerne hätte, weil ich meine, es ist auch schwierig, viel Informationen kompakt darzustellen und trotzdem verständlich zu bleiben. Was ja eines der Ziele ist zum Beispiel. Sonst könnte man ja auch die Bücher lesen. #00.01.27-6#
- 5 Interviewer: Das stimmt genau. Und du hast jetzt gesagt du hast schon an verschiedenen Sachen schon mitgemacht an? #00.01.33-2#
- 6 Befragte r: Genau. Also wir haben in der Fachschaft Mathe haben wir zwei eigene Wikis. Eins speziell für die Owo und eins allgemein für die Fachschaftsarbeit und da werden dann einfach Sachen notiert wie: Wir waren auf einem Seminar, wie war das Haus,

Abbildung B.46: Interview B01 im Sommersemester 2015 (Seite 1/10)

- Dimension sozusagen ein Stückweit geigert, so kam es mir manchmal vor, wie fandest du das, also wie? #0005-01-9#
- 1.4 Befragte*r: Also ich finde die Formatvorlage in dem Moment wo wir gemeinsam ein Buch schreiben, weil wir ja schon bei den Metaphern gesehen haben, wie unterschiedlich so eine Metapherarbeitung sein kann, wichtig dass man das überhaupt macht und ich finde es auch gut dass das Vorher gemacht wurde. Ich finde es aber genau so wichtig, dass trotzdem der Inhalt nicht in den Hintergrund gerät, was ja auch bei den meisten Sitzungen auch nicht passiert ist. Man hat dann den Inhalt vorgestellt und hat dann gesagt, wir wissen jetzt aber nicht wo wir was einsortieren sollen. Wenn man vom Vorherin gesagt hätte, sag uns mal was wir wo einsortieren, ohne die Inhalte zu besprechen, dann wäre das ja auch nicht durchgekommen. Also von daher fand ich das ok, was ein bisschen schade war, ist das halt bei den Texten die hochgeladen wurden gar nicht oder sehr wenig (...) eingesetzt haben. Also vielleicht haben sie die Gliederung schon gehabt, aber sie war nicht offensichtlich, weil die, also nicht beschriftet waren. #00-05-40-4#
- 1.5 Interviewer: Ja. Ja das is #0005-43-3#
- 1.6 Befragte*r: Ja, da fragt man sich halt auch warum haben wir das Seminar immer so aufgepuszelt. Jede Gruppe hat jetzt gesagt ist das jetzt normativ oder analytisch oder ist das gar nichts, aber was ich bei den meisten Bearbeitungen gelesen habe, kam es nicht hervor. #00-05-53-3#
- 1.7 Interviewer: Ja, das hat mich auch ein Stückweit überrascht, dass genau eben diese Zuordnung, die dann im Seminar mitunter schon besprochen worden ist dann nicht #00-05-59-5#
- 1.8 Befragte*r: Die vielen ja auch total wichtig war, also das war ja eigentlich die Kernfrage in jeder Sitzung. #00-06-09-5#
- 1.9 Interviewer: Ja, ja. Stimmt, das hat mich auch ein Stückweit (...) überrascht, ja definitiv. (...) Genau dann hätte ich auch noch eine andere Sache, dieses öffentlich Publizieren das
- mit den, mit den Metaphern so abwechselnde Schreib- und Arbeitsphasen und die sind unterschiedlich strukturiert. Wie hast du das erlebt bisher? #00-03-26-4#
- 1.0 Befragte*r: Von der Grundidee her finde ich das ganz gut, also jetzt gerade die zweite Phase, da war ja immer jeder muss das vorbereiten und muss das vorstellen, wie auch immer das aussieht, war sehr frei, was positiv ist, weil je nach dem wie weit man gekommen ist oder nicht, konnte man, war man nicht gezwungen eine perfekte Präsentation zu machen. (...) Ich habe auch aus den Sitzungen zum Teil schon was mitgenommen, weil das ja doch sehr prägnant zusammengefasst wurde und auch die meisten Vorträge ganz gut waren. Zum Beispiel aus der einen Sitzung, da die hatten schon den quasi fertigen Text, also den Entwurf zu dem (unverständlich). Das war so dieses starre Schema und wir haben uns viel auf Text, aber nicht auf die Inhalte konzentriert. Und bei den anderen Gruppen war zum Beispiel dieses Behaviorismus, war das glaube ich, wo das Beispiel kam mit den ganzen Tierversuchen und so was, das ist einfach total hängen geblieben, weil das so losgelöst erzählt wurde und man sich nicht so an einem Text fest gehängt hat und dauernd geguckt hat, was ist an dem Text gut und was ist schlecht und versteht man das alles, weil da halt mehr der Text als der Inhalt im Vordergrund stand. Also zumindest hatte ich das Gefühl, für mich. #00-04-25-5#
- 1.1 Interviewer: Dass du sozusagen mehr auf die, die formalen Aspekte geguckt hast? #00-04-28-7#
- 1.2 Befragte*r: Genau. Also ich sehe mich da auch gar nicht so außen vor, ich weiß dass ich da auch sehr viel darauf geachtet habe, weil ich dachte das ist auch das Ziel der Gruppe, weil inhaltlich waren sie sich ja anscheinend halbwegs eins, weil sonst hätten sie den Text noch nicht geschrieben. Aber da ist halt inhaltlich bei mir wenig hängen geblieben, vielleicht von anderen Sitzungen, wo der Inhalt im Vordergrund stand, weil es eben noch nicht diesen ausformulierten Text gab. #00-04-44-9#
- 1.3 Interviewer: Ja. Und du hast ja gesagt ihr seid relativ frei, nun habe ich euch gleichzeitig irgendwie mit dieser Formatvorlage mit den (...) mit der normativen, analytischen

Abbildung B.47: Interview B01 im Sommersemester 2015 (Seite 2/10)

- ist ja was anderes, als das was man sozusagen in anderen Seminaren, also wo man mal ne Hausarbeit oder was schreibt, aber es in der Regel in der Seminargruppe bleibt. Macht das für dich einen Unterschied beziehungsweise wie hast du das erlebt jetzt sozusagen die Texte öffentlich zu posten und nicht nur? #00:06:30-9# #00:06:32-0#
- 2.0 Befragte:r: Für mich macht das gar keinen Unterschied, weil ich auch finde, wenn ich es nur im Rahmen von einem Seminar mache, auch dann sollte ich mir Mühe geben was Gescheites daraus zu machen und nicht so nach dem Motto: Ich kriege meinen Schein schon irgendwie, egal was ich mache. Also das ist meine persönliche Einstellung, ich weiß, dass das nicht alle so sehen. Aber ich sehe auch bei vielen gerade dieses: Können wir es nicht nur bei Moodle hochladen und nur die Endversion hochladen? Also bei vielen scheint das doch ein großes Problem, aber mir persönlich ist das relativ egal. Da man ja auch gerade unter Pseudonymen arbeiten muss, kann ja auch niemand sagen das war auf jeden Fall der, der wohnt da und da und kann dich verfolgen. #00:07:01-4#
- 2.1 Interviewer: Und die (...) achso genau. Mit der Anmeldung, stimmt, das ist ja unter Pseudonym. Wir haben ja versucht so Rückmeldung zu geben in unterschiedlicher Formen, wie hast du die sozusagen verschiedenen Formen der Rückmeldung erlebt vom Seminar bis Schriftlich? #00:07:18-8#
- 2.2 Befragte:r: Also die von den Metaphern an sich, fand ich die (...) das alles in Ordnung, also ihr habt ja dann auch bei jeder Gruppe einzeln gesagt: Wir sehen du hast Folgendes gemacht und den Punkt würde ich noch verbessern. Jetzt bei dem zweiten Teil habt ihr, zumindest was ich bisher gesehen hab, im Forum nur geschrieben, viele haben die Formatvorlage nicht eingehalten und ihr müsst noch einmal mit den Bildrechten gucken, aber da kam bis auf heute Morgen während der Sitzung, wenig persönliche Rückmeldung für die einzelnen Gruppen. Also ich mein ich war in deiner Sprechstunde, ich nehme mich da ein bisschen raus, aber ich glaube nicht, dass jede Gruppe in der Sprechstunde war und gerade bei Fördergruppen kriegt es ja auch nicht jeder mit, da, da war irgendwie dieses: Wir geben euch im Laufe der Woche Rückmeldung. Habe ich jetzt noch nicht so
- wahrgenommen, auch nicht für die anderen Gruppen, auch wenn es mich da etwas weniger interessiert. Aber die Bögen, die du heute Morgen vorgestellt hast, die fand ich an sich vollkommen in Ordnung, weil die auch nachvollziehbar sind. Das hat mir auch letzte Woche geholfen, als wir meinen Teil damit durchgegangen sind, mit diesem (...) Hausarbeitsvorlegung. Dass man einfach mal guckt, was sind eigentlich die Kriterien, weil wenn man sie nicht kennt, ist es auch schwierig sie einzufüllen. #00:08:15-8#
- 2.3 Interviewer: Genau. Also im Prinzip haben wir (...) die Kriterien, die ich mit dir besprochen habe, das als Rückmeldung den (...) Studis gegeben und ähnlich wie wir das bei dir besprochen haben sozusagen Textabschnitte wo verschiedene Beispiele für irgendwas kritisiert war und überarbeitbar, haben wir versucht das als PDF anzumerken, aber du hast schon Recht, das ist erst heute Früh sozusagen #00:08:37-7#
- 2.4 Befragte:r: Das war das was ich meine. Sehr spät und dann das was ihr da gemacht habt mit diesen Bögen, finde ich auch total in Ordnung und ich hatte auch das Gefühl, dass die meisten Gruppen das nachvollziehen konnten, wie diese Bögen und auch was die inhaltliche Anmerkung war. Weil ich hab nicht das Gefühl, dass die Gruppen gedacht haben: Hå aber das haben wir doch alles gemacht, warum kritisiert ihr das? also hab ich jetzt zumindest nicht wahrgenommen, ich kann mich aber auch getäuscht haben. Aber das scheint auch ganz gut angekommen zu sein und ich finde das auch persönlich auch wichtig, dass man eine gewisse Wertungsgrundlage kennt, weil ich kann deine Erwartungen nicht erfüllen, wenn ich sie nicht kenne. #00:09:05-5#
- 2.5 Interviewer: Ja, ja, das ist #00:09:06-5#
- 2.6 Befragte:r: Das ist einfach schwierig. #00:09:07-0#
- 2.7 Interviewer: Und genau, die anderen Formen von Rückmeldung hattest du ja schon gesagt, im Seminar war es vor allem (...) also hast du schon als fruchtbar irgendwie empfunden, wenn untereinander #00:09:15-7#
- 2.8 Befragte:r: Was ich gerade sehr schade fand, ist dass gerade in dem Dienstagseminar sind immer sehr, sehr wenig Leute da. Also wir saßen glaube ich einmal mit fünf Leuten

Abbildung B.48: Interview B01 im Sommersemester 2015 (Seite 3/10)

da und davon waren drei aus der Vortragenden Gruppe, das ist für die Gruppe einfach auch ein Witz. Und wenn eine von den zwei anderen Personen sich dann noch raushält aus der Diskussion, es gibt immer jemand, der ist ein bisschen schüchtern und macht halt einfach nichts, aber dann ist es halt für die Gruppe, die haben sich Mühe gegeben und die haben nichts davon. Und hätte ich das gehabt, als ich das vorgestellt habe, ich war ja in der ersten Woche dran, ich hätte mich total verarscht gefühlt, muss ich ehrlich gestehen. Wenn da niemand kommt und die Leute da sind nichts sagen am Ende noch, weil ich ja wirklich so ein paar Sachen hatte wie: Das widerspricht sich, kann mir da mal jemand helfen? Vielleicht habe ich es auch nur falsch verstanden und wenn dann halt nichts kommt, aber man genau deswegen diese Sitzungsgealtung macht, das war ja auch eure Intention, dass man auch mögliche Probleme besprechen kann. Wenn da nichts da ist, der da Rückmeldung geben kann, außer du und Sophie vielleicht noch, ist das ja (...) da kann ich auch in deine Sprechstunde kommen, so platt wie es klingt.
#00:10:06-5#

29 Interviewer: Ja, ja. Das ist tatsächlich ein Problem, wenn sozusagen so Schwankungen der Teilnehmerzahlen irgendwie sind. #00:10:11-8# #00:10:12:2#

30 Befragte*r: Und es gibt auch einige, gerade Dienstags, ich weiß nicht ob, (...) ich hab das Gefühl, die haben noch nie etwas gesagt, ausser wenn sie selbst in der Gruppe dran waren vielleicht. Fand ich ja auch ein bisschen schade, ich meine es muss nicht jeder hundert Prozent aktiv sein, aber man sollte schon mal in der Lage sein einmal was in der Sitzung zu sagen. Und das finde ich ein bisschen schade, weil das Problem ist: Das Wikiobook lebt von Kommunikation, das ist aus meiner Sicht ein kommunikatives Seminar, nicht so ein klassisches wir lesen ein Text und nächste Woche kommt ein neuer Text, was für mich persönlich total schön ist, ich weiß dass es viele nicht so sehen, aber dann muss man es halt auch nutzen. Und wenn es nicht genutzt wird, dann ist die beste Idee nichts.
#00:10:45-9#

31

Interviewer: Ja, das stimmt. Ja das sind immer sozusagen wie studentische Realitäten irgendwie aussehen. (...) Ok. Das ist zur Rahmung finde ich schon mal interessant und es hilft mir auf jeden Fall weiter, auch wie du das sozusagen wahrgenommen hast. (...) Und bezüglich des Wikibooks da mal vertiefend nachzufragen (...) Ich sehe ja sozusagen wenn die Produkte die am Ende dabei rauskommen, ich sehe aber bei den verschiedenen Gruppen aber nie wie genau sie jetzt sozusagen vorgehen beim Schreiben. Nun bist du ja in der einen Gruppe alleine quasi, also in dem einen Seminar und in dem anderen Seminar arbeitest du mit dem (Befragte*r: Alexander), genau zusammen. Vielleicht könntest du mir da mal oder mich würde interessieren wie ihr vorgegangen seid um sozusagen den Text zu schreiben? #00:11:29-8#

32 Befragte*r: mhm (bejahend) ganz ehrlich: Ich hab den Inhalt gemacht, er hat den Text geschrieben. Das war aber, also das Problem war, wir wollten uns beide eigentlich vorbereiten und er war aber in der Woche vorher komplett weg und hatte gemeint er macht auch was und dann habe ich ihn morgens vor der Sitzung gefragt, weil er auf Emails nicht reagiert hat und dann hat er gemeint: Ja ich hab es einfach nicht geschafft. Dann habe ich gemeint: Ah ja, wenn du den Text machst, mache ich den ganzen Inhaltkram, stelle den jetzt heute vor, gebe dir meine Notizen und was du daraus machst, sehen wir dann. Also das heißt, da hatte ich mit dem Schreibprozess nichts zu tun. Sondern ich habe wirklich nur den Inhalt, hab dann mir so aufgegliedert, also so Pfeile dran gemacht mit normalv, analytisch, Gegenstandsbereich, Ergänzungen aufgeschrieben und er hat den Rest daraus gebastelt. #00:12:03-8#

33 Interviewer: Ah ok. Also quasi Arbeitsteillich du für das Seminar vorbereitest. Ok. Und beim (...) heute Montagsseminar, musstest du ja selber schreiben, beziehungsweise alleine die ganze Zeit tätig sein. (...) Wie (...) genau, nun hastest du schon gesagt Wikisyntax kennst du dich mit a.us, hast du permanent sozusagen im Wiki geschrieben oder hast du auch? #00:12:30-5#

34

Abbildung B.49: Interview B01 im Sommersemester 2015 (Seite 4/10)

- wertend, weil das ist ja Gegenstandsbereich, habe ich zum Beispiel an einer Stelle geschrieben. Ich glaube beim Behaviorismus, ist ja auch egal bei wem genau und je nach dem was die Gruppe damit macht oder nicht macht, weiß ich halt nicht. #00:14:14-9#
- 3,9 Interviewer: Ja ich glaube beim Behaviorismus ging die Diskussion dann tatsächlich noch weiter, wie sie das sozusagen noch aufgearbeitet haben. (...) Genau. #00:14:24-4#
- 4,0 Befragte*r: Also ich habe versucht auch inhaltlich was zu sagen, aber aufgrund meines: Ich verstehe was ihr geschrieben habt und ich kann das nachvollziehen, ist ja was anderes als es ist inhaltlich alles richtig und vollständig, das kann ich einfach nicht beurteilen, dafür habe ich zu wenig Ahnung von den einzelnen Themen und dann habe ich halt viel geguckt, ich habe bei fast allen geschrieben: Formatvorlage. Ich sehe nicht wo welcher Teil der Formatvorlage ist, dann habe ich sowas geschrieben wie: Ja das haben drei Leute geschrieben, das ist erstmal nicht schlimm, man sieht es dem Dokument aber leider an, weil drei Leute, drei verschiedene Zitiertechniken oder drei Leute, drei verschiedene Arten irgendwas hervor zu heben. Der eine schreibt es fett, der andere rot, der andere unterstreicht es rot, so ungefähr. Und so Sachen habe ich dann halt gesehen. Oder hat auch irgendwie Formulierungen oder wenn Grammatikfehler oder sowas oder Tippfehler, was ja jedem passieren kann. Heißt ja nicht, dass die Leute das nicht können. #00:15:05-9#
- 4,1 Interviewer: Genau, bei so digitalen Sachen passiert das. #00:15:08-3#
- 4,2 Befragte*r: Aber was ich zum Beispiel nie gemacht habe, weil ich das ein bisschen doof finde, wenn ich nicht in die Gruppe gehöre, ich habe nie die Datei geändert und wieder hochgeladen. Ich habe das immer als Auzählung in das Forum geschrieben, wo ja auch manche gesagt haben: Kannst du das nicht einfach noch einmal hochladen, dann ändern wir es direkt. Aber es ist nicht meine Datei, ich habe da nichts zu suchen erstmal. In Wiki ja, da ist es ja auch öffentlich zur Verfügung gestellt, aber das ist ja erstmal das, was sie gerne hochladen würden, und daran habe ich noch nichts daran zu melden. Das ist mein Statement dazu. #00:15:31-3#
- Befragte*r: Ne ich habe, also ich schreibe prinzipiell eigentlich alles in LaTeX komplett und ich habe damit komplett gearbeitet und ich hab das dann geschrieben, weil ich damit einfach am vertrautesten bin und was die meisten in Word machen, mache ich halt in LaTeX und ich hab dann in dem Moment, wo ich halt dachte, das ist halt eine Version mit der ich zufrieden wäre in das Wiki zu laden, habe ich mir quasi das Dokument genommen und hab das in Wikisyntax noch einmal als zweite Datei geöffnet. Das heißt, ich sehe wie es aussehen soll, dann schreibe ich mir das komplett in Wikisyntax, wie ich glaube dass es richtig ist und dann gucke ich einfach ob es passt, in dem ich es einfach in Wiki in Forschermodus ausprobieren. Also das heißt ich mach nicht das was du gerne machst, ich speichere einfach mal und gucke es mir an, das man nicht meine zwanzig Fehlversuche sieht, so ungefähr. #00:13:08-3#
- 3,5 Interviewer: Ja, ja das kann ich verstehen. Ja und (...) Ich habe das einfach ignoriert sozusagen. #00:13:13-7#
- 3,6 Befragte*r: Also das war jetzt kein Vorwurf, aber das ist halt meine Art damit umzugehen. #00:13:17-9#
- 3,7 Interviewer: Ja, ist ja auch total legitim. Sieht ja auch dein Name dann da und hat so ein History-Modus. (...) Nun hattest du schon gesagt, du hattest dir schon einmal angeschaut, wie sozusagen die anderen geschrieben haben. (...) Auf welche Beiträge hast du da geschaut? Oder hast du irgendwie systematisch das angeguckt? #00:13:34-7#
- 3,8 Befragte*r: Ich habe im Prinzip immer wenn ich gesehen habe, es ist etwas Neues da, habe ich es gelesen. Weil, ich war ja in allen Sitzungen da, ich weiß ja, was inhaltlich in den Sitzungen passiert ist, theoretisch zumindest, wie genau man das noch weiß ist ja die Frage. Dann habe ich geguckt, was daraus geworden ist und habe dann (...) immer komplett gelesen und hab dann meistens sowas geschrieben wie: Ja, inhaltlich kann ich alles nachvollziehen, ich weiß natürlich nicht, ob es vollständig ist, weil ich mich nicht mit dem Thema auskenne, und habe dann halt formale oder inhaltliche Fragen gestellt. Sowas wie: Da schreibst du nur, das klingt für mich aber wertend, aber das ist ja nicht

Abbildung B.50: Interview B01 im Sommersemester 2015 (Seite 5/10)

- 4.3 Interviewer: Also du trennst sozusagen zwischen dem was intern bei Moodle läuft und dem was öffentlich #00:15:34-9#
- 4.4 Befragte*r: Weil ich finde das einfach wichtig, weil die Leute wollen ja auch bewusst, dass es erst einmal nicht auf Wiki kommt, das haben wir ja in der Sitzung abgesprochen, das man das ja erst einmal hochladen kann und dann sollte man ihnen auch die Chance geben, deswegen finde ich es dann doof das dann trotzdem reinzulassen. Auch wenn es nur ein Tippfehler ist, der sowieso geändert werden würde. #00:15:50-0#
- 4.5 Interviewer: Ja. Apropos Veränderung, wir haben ja irgendwie auch das nette Phänomen, dass Menschen von der Wikibook-community sozusagen auch bei unseren Sachen mitarbeiten, tatsächlich auch sozusagen verändern. Wie hast du das bisher erlebt oder wie erlebst du das, wenn jemand an deinen Texten rum schreibt? #00:16:07-1#
- 4.6 Befragte*r: Also am Anfang dachte ich mir: Oh geil, haben die echt nichts besseres zu tun, als wegen jedem mini Scheiß, wir haben ein Gänsefüßchen irgendwo vergessen, wir haben nicht ein doppeltes, sondern ein einfaches Gleichheitszeichen. Andererseits muss ich gestehen, wenn ich selber in einem Thema, zum Beispiel in LaTeX, so fit bin, dann bin ich da auch extrem penibel. Auch meine Übungen, die haben jede Woche darunter zu leiden, dass ich sage, das steht nicht da, du meinst es, aber es gibt nicht die volle Punktzahl. Also ich kann das auch ganz gut und ich finde auch eigentlich richtig. Also ich finde dadurch, dass die meisten zum ersten mal mit Wiki arbeiten, sollen sie es gleich richtig lernen, bevor sie sich irgend einen Scheiß aneignen und das durchziehen jahrelang und dann behaupten das wäre das Nonplusultra, weil sie haben es ja immer so gemacht. Also ich finde es gut, dass wir so jemanden haben. An manchen Stellen fand ich es teilweise (...) vielleicht war das aber auch, weil man halt die Person dahinter nicht kennt, sondern nur die schriftliche, Klang das schon recht garstig, sag ich mal. Also was soll denn eigentlich immer dieses: Erläuterung der Metapher? Es ist doch klar, dass es um die Metapher geht, lass es doch einfach weg. Also das fand ich klang jetzt schon eher so ein bisschen vorwurfsvoll und nicht als nett gemeint, ja das ist ja schön, aber eigentlich ist es
- klar, also da ist dann wieder das Problem wie ist die Intention dahinter drin. #00:17:09-9#
- 4.7 Interviewer: Ja. Ja der Ton ist interessant (...) an verschiedenen Stellen. #00:17:16-3#
- 4.8 Befragte*r: Also das finde ich (...) also prinzipiell finde ich es vollkommen in Ordnung, aber man kann auch ein bisschen netter sein an manchen Stellen. #00:17:22-1#
- 4.9 Interviewer: Ja. #00:17:22-6#
- 5.0 Befragte*r: Gerade wenn man die Leute nicht kennt, ich meine wenn man sich kennt und das der Umgangston ist, dann muss ich das nicht gut finden, aber dann ist das so. Aber bei Fremden Leuten bin ich immer ein bisschen vorsichtig. #00:17:31-3#
- 5.1 Interviewer: Ja. (...) Geht gleich weiter. (...) Du hattest ja schon gesagt, dass du eben schon selber an Wikisachen sozusagen mitgestaltet hast. (...) wenn dir jetzt (...) genau du hast auch schon gesagt, du hast alles schon gesagt, super, dass du gesehen hast dass diese Überarbeitungsvorschläge von uns dann kamen, aber sozusagen im Rahmen von diesen Gruppen dann du auch so ein bisschen zögerlich warst, im Sinne von: Warum soll ich das bei der Metapher zum Beispiel noch einmal irgendwie ändern, wenn die doch irgendwie auch was machen können. (...) Wenn dir jetzt sozusagen was auffallen würde, wie würdest zukünftig das einschätzen, wie würdest du damit umgehen, wenn man irgendwie sieht da ist ein Fehler, macht man das jetzt weg oder bleibt man eher sozusagen (...) zurückhaltend, weil es eben nicht die eigene Seminargruppe war. Wie würdest Du da einschätzen? #00:18:36-4#
- 5.2 Befragte*r: Also ich glaube, ich würde es gerne so weiter machen, wie wir es jetzt haben. Wenn die Leute das gerne in Moodle erstmal intern klären möchten, damit es nicht an die Außenwelt kommt, dann ist es auch erst mal deren Welt und dann hab ich darin nix zu suchen und alles was auf Wiki steht, da kann ja auch jeder beliebige Trottel irgendwas ändern und dann kann auch ich dieser beliebige Trottel sein und wenn ich nicht will, dass die (unverständlich) dann melde ich mich halt zu dem Zeitpunkt nicht an. Also da gibt es ja Mittel und Wege, finde ich jetzt zwar nicht besonders elegant, aber es geht halt. Und

Abbildung B.51: Interview B01 im Sommersemester 2015 (Seite 6/10)

- das fände ich jetzt auch prinzipiell, also das war ja jetzt auch die Intention von die Leuten, die wollten das ja jetzt erst mal im Geschlossenen machen. #00:19:07-5#
- 5.3 Interviewer: Okay, also dann weiß ich sozusagen, wie du zum Text gekommen bist, wie du es veröffentlichst (...). Die Herausforderung mit einem Wiki-Editor anzugehen war ja für dich nicht wirklich gegeben, (Befragte r: (unverständlich), das kamme ich halt nicht davor, da bin ich genauso wie alle anderen bild) mit den Fußnoten? Aber das hat sich ja vielleicht geklärt, weil (Befragte r: Ja, das muss ich halt noch einbinden) ja wobei, ich glaube, die anderen haben ja jetzt gesagt, sie hätten gerne diesen anderen Verweis ohne Fußnoten. (Befragte r: Ja, ich weiß. (...)) Ich hab mich enthalten. Ich war in der Unterzahl, ich wusste es nicht.) Wie findest du denn das sozusagen, das wir über bestimmte Sachen abgestimmt haben in... #00:19:48-3#
- 5.4 Befragte r: Was war denn die Alternative? Jeder macht seinen eigenen Mist? (...) Also ich bin prinzipiell dafür, da wir an einem Buchprojekt schreiben muss es einheitlich sein. Auch wenn ihr das jetzt vorgebt, also vor allem Du und Sophie, aber ob ihr jetzt sagt: Wir stimmen darüber ab, das hat beides seine Vor- und Nachteile. Im Zweifelsfall sehe ich es anders und dann ist es mir egal, ob ihr das entschieden habt oder ob es die Gruppe demokratisch entschieden hat, wenn ich da nicht mit übereinstimme, dann stimme ich nicht damit überein. Aber prinzipiell denke ich, dadurch dass ihr das ja nur ich sag mal, verwaltet und nicht selbst mitgestaltet, ist es auch okay, wenn man das vorschlägt und ihr macht ja nicht sinnfreie Vorschläge, dann ja schon, das wäre legitim das so zu machen, wie hättet ihr es denn gerne am liebsten? Es kommen ja nicht irgendwelche absurden Vorschläge wie, alle Zitate werden in hellgelb hinterlegt oder so. (Interviewer: Vielleicht kommt das noch. (lacht)) Aber vermutlich ist da ja kein angemessener Zitierrstil und deswegen auch vollkommen fehl am Platz, dafür ist es dann doch zu öffentlich und zu viel wissenschaftlich. #00:20:43-9#
- 5.5 Interviewer: Da stimme ich dir zu. Okay, (...) und jetzt sozusagen zum letzten Block, wie ist denn deine Einschätzung, also wiefern scheint dir das Seminar als hilfreich um etwas
- Didaktik-Seminar oder etwas über Didaktik zu erfahren, zu lernen? Du hattest ja schon verschiedene Sachen angedeutet, dass du etwas mitgenommen hast... #00:21:05-1#
- 5.6 Befragte r: Also ich glaube dadurch, dass man halt wie gesagt nicht dieses: wir lesen mal einen Text, und dann spricht man mal darüber, weil Texte ja nicht immer so leicht verständlich sind, wenn es diesen richtigen, wissenschaftlichen Original-Texte sind, finde ich das eigentlich ganz schön mit diesem, jede Gruppe stellt das jetzt mal so grob vor, weil man dann einen groben Einblick hat. Man ist natürlich nicht so im Detail, wie wenn man den Text selbst gelesen hätte, aber das kann man ja zur Not immer noch nachholen, wenn man es möchte, oder zumindest den Wiki Text dann ordentlich lesen und nicht überfliegen, so auf die Schnelle. Aber ich glaube ich habe aus den Seminaren mehr mitgenommen als aus den meisten anderen, weil es halt eben nicht mit dieser Text (unverständlich) war, sondern mehr so dieses anschauliche und wir machen jetzt mal eben ein Beispiel und wir machen mal ein Bildchen dazu und dann hat man diese Grafiken, die irgendwelche Zusammenhänge oder so etwas darstellen, was man ja sonst eher weniger kennt. (...) Das war eigentlich ganz angenehm und gerade, dass die meisten Sitzungen, jetzt abgesehen von dem Text schreiben, auch eher in der Alltagssprache waren, hatte man halt nicht so dieses hochtragende und 20 Abkürzungen in einem und sonst was. #00:22:01-2#
- 5.7 Interviewer: Und bezogen auf deine (...), wenn ich so frag mal, Medienkompetenzen oder deine Fähigkeit, sich im Netz auszudrücken, als Erfahrung...? #00:22:15-1#
- 5.8 Befragte r: Mhm (bejahend), also ich glaube mir hat es nicht, also ich hab jetzt gelernt, wie man im Wiki Referenzen setzt, aber ansonsten, dadurch, dass ich ohnehin, wie gesagt, immer mit LaTeX arbeite und da auch mit (unverständlich), was man auch mit gleich und gleich-gleich machen kann, war da jetzt für mich nichts wesentlich neues dabei, wo ich sagen würde, das hab ich auf jeden Fall gelernt bzgl. Digitalisierung, weil ich ohnehin viel digital arbeite. (...) Die Wiki-Syntax ist halt wieder in den Kopf gekommen, aber muss man sich halt nur noch mal angucken, wie das, damit man wieder weiß, ob ein

Abbildung B.52: Interview B01 im Sommersemester 2015 (Seite 7/10)

- Sternen oder ein Doppelpunkt ein Aufzählungszeichen macht. Und die wie aussehen, dann hat man das wieder. #00:22:52-5#
- 5.9 Interviewer: Wenn Du den Kurs jetzt bis zum heutigen Zeitpunkt betrachtest, was würdest du sagen, (...) erscheint dir weniger optimal, du hast ja schon ein paar Sachen angesprochen, dass die Menschen manchmal nicht da sind, aber vielleicht so, was könnten wir an Rahmenbedingungen vielleicht anders gestalten und wenn das Seminar noch mal laufen würde, was würdest du dir auf jeden Fall wieder wünschen? #00:23:17-7#
- 6.0 Befragte*r: Mhm (bejahend). Also ich finde erst mal diese Dreiteilung in diese drei Blöcke, das finde ich gut. Ich finde es auch gut, dass wir immer mal zwei, drei Wochen am Stück Seminar haben und dann haben wir zwei Wochen komplett frei, also frei im Sinne von wir müssen nur noch Texte schreiben und wenn wir das fertig haben, dann sind wir durch, das man theoretisch sagen kann, ich hab die Zeit nicht, aber ich hab ja dann 90 Minuten, wo ich arbeiten könnte, ich glaube das ist auch die Idee dahinter, die finde ich eigentlich ganz gut. Es ist angenehmer als, wir haben erst mal sieben Wochen Seminar und dann habt ihr sieben Wochen Zeit, um alle drei Ausarbeitungen zu machen. (...) Genau, das ist eigentlich ganz gut und ich finde auch die Gliederung sinnvoll, also wir machen erst eine Metapher, dann machen wir Theorie und dann machen wir noch mal so eine Zusammenführung von den beiden. Wäre ja auch irgendwie Quatsch, das anders herum zu machen, komisch, ja. Man könnte ja auch erst die Theorie machen und dann die Metapher, aber dann ist man so voreingenommen, glaube ich, weil die Idee der Metapher war ja wirklich schon das Spontane raus zu holen (Interviewer: Ja, das war die Stück weit die Idee, an den eigenen Vorstellungen anknüpfen zu können, ohne schon, wie sagst, voreingenommen) Was mir nicht so gefällt, ist zum einen, dass die Gruppen sehr ungleich groß sind, also wir hatten glaube ich eine Fünfer- oder sogar Sechser-Gruppe in der einen Ding und dass ich jetzt alleine war ist ein Sonderfall gewesen, aber es gab ja auch trotzdem mal Zweier- und Dreier-Teams, also sehr ungleich. Und ich finde
- halt auch, je größer die Gruppe, desto schwieriger ist es irgendwie zu koordinieren, weil dann fühlt sich keiner mehr verantwortlich oder dann kann irgendjemand prinzipiell schon gar nicht und dann findet man keine Termine um irgendwas zu koordinieren, also dass man da vielleicht sagt: Ihr müsst in Dreier- oder Vierer-Gruppen arbeiten, dass man da eine festere Struktur gibt. Das ist vielleicht ärger, weil dann passiert das auch nicht, dass immer die gleichen Sechser, die eh schon befreundet sind zusammen sind, weil das habt ihr zwar gesagt, das ist in eurem Interesse, aber das hat ja trotzdem nicht geklappt, wenn wir mal ehrlich ist, bei vielen. #00:24:58-7#
- 6.1 Interviewer: Meinst du bei der ersten oder bei der zweiten Phase? #00:24:58-7#
- 6.2 Befragte*r: Bei der zweiten Phase jetzt. Da war jetzt dieses: am besten trennt ihr euch zum Wohl von der Metaphergruppe, aber ihr könnt ja auch mal gucken, dass ihr nicht nur mit euren Freunden, sondern auch mal mit jemand neuem macht, das hat ja auch nicht so wahnsinnig gut geklappt, bei vielen, bei manchen schon, aber nicht bei allen. Das ist aber auch so ein bekanntes Phänomen. Und es ist ganz schön, dass man eine Wahl hat und ich fand es auch gut, dass die Leute, die den frühen Termin eben die Themenwahl hatten und der Rest musste nehmen was bleibt, weil sie ja den Vorteil haben, sie sind später dran. Aber wenn man dann wirklich gucken will, dass die Leute mal bunt gemischt werden, ob man nicht dann vielleicht doch irgendwie eine Art Los oder sonst irgendwas macht, das ist dann für alle gleich unfair, und man bricht so ein bisschen die Gruppen auf, weil ich merke das ganz oft, ich bin alleine in das Seminar rein gekommen, du kommst nicht in die Gruppen rein. (...) Also gerade, wenn es so Vierer-, Fünfer-Gruppen sind, die sagen dann nie: wir sind unter uns, wir sind schon fünf, wir brauchen keinen mehr und selbst wenn du da drin bist, es macht halt für die Einzelperson nie Spaß, du bist immer außen vor. Das ist einfach ein riesiges Problem. Und was ich auch ein bisschen schade finde, ist einfach, ich sag mal, diese Verpflichtungen fehlen einfach, also es gibt weder eine Deadline als Deadline, (unverständlich) es wäre ganz nett wenn, aber wenn nicht, dann ist es auch ok. Das kann halt im Einzelfall, wie jetzt bei

Abbildung B.53: Interview B01 im Sommersemester 2015 (Seite 8/10)

- Befragte r: Und das finde ich ein bisschen sinnvoller, als prinzipiell zu sagen: ich gucke immer wer zweimal gefehlt hat ist draußen, das gebe ich auch zu, aber man muss halt irgendwie, ich sag mal ein Mittelweg finden, damit es halt nicht so ausufert wie es momentan, gerade Dienstags ist, ich weiß nicht wie viele Leute offiziell noch an dem Seminar teilnehmen, aber da sind fünf bis acht im Schnitt, sag ich mal. Und ich glaube es sind mehr die offiziell teilnehmen. #00:27:38-7#
- 71 Interviewer: Insgesamt sind es glaube ich achtzehn. Es kommt ungefähr die Hälfte wenn es hochkommt. Das ist #00:27:46-1#
- 72 Befragte r: Und das sind ja nicht immer die Gleichen, das muss man ja auch dazu sagen. #00:27:49-9#
- 73 Interviewer: Ja, ja. Diese Anwesenheit ist eben der Versuch über, darüber dass man so Produkte abgeben muss zu denen es hilfreich ist zu den Veranstaltungen zu kommen. damit man diese Produkte in angemessener Qualität rumkommen. Eben der Versuch eigentlich impliziert eine Anwesenheit reinzukriegen, aber es #00:28:04-7#
- 74 Befragte r: Aber die Leute kommen halt nur in der Woche wo sie vorstellen müssen und dann nicht alle aus der Gruppe (...), wie wir gesehen haben. #00:28:10-6#
- 75 Interviewer: Ja, das ist #00:28:12-1#
- 76 Befragte r: Ich mein klar, den Bahnstreik lassen wir mal aussen vor, aber es war ja nicht alle drei Wochen Bahnstreik. #00:28:16-7#
- 77 Interviewer: Ja, aber das ist ein guter Hinweis noch einmal zu schauen wie verpflichtend man sozusagen das Seminar gestalten kann, dass eben ein produktiver Austausch in den Veranstaltungen stattfindet. #00:28:26-5#
- 78 Befragte r: Und was auch, also was ich auch schon gesehen habe in der Mathematik gab es Kommunikationsmodule in dem einigen Veranstaltungen, da musste man selbst was in Moodle posten und man musste aber mindestens zwei anderen Feedback geben. Man hat aber für das Feedback aber eine Woche länger Zeit,
- 63 Interviewer: Ja, Ja. #00:26:34-2#
- 64 Befragte r: Das ist ein bisschen schwierig. Das ist genau so wie das mit (...), ich finde Anwesenheitspflicht scheiße, aber wenn dienstags höchstens fünf Leute da sind, dann muss man sie halt machen. #00:26:41-3#
- 65 Interviewer: Ja, #00:26:41-9#
- 66 Befragte r: Die Leute werden dafür bestraft, dass sie hinkommen, weil die Leute die nicht hinkommen, die haben weniger Arbeit, die müssen nicht so früh aufstehen und sonst irgendwelche Strapazen auf sich nehmen und kriegen die gleichen Teilleistungen einfach. Das finde ich halt ein bisschen doof, also ich ärgere mich da immer wieder darüber, wenn ich mir denke: Wäre ich doch bloß im Bett geblieben. #00:26:57-8#
- 67 Interviewer: Ja, ich kann deinen Ärger total nachvollziehen. Ich ärgere mich genauso wenn sozusagen Studierende dann nicht auftauchen. #00:27:03-0#
- 68 Befragte r: Also ich hab zum Beispiel auch jetzt letzten Winter eine Dozentin gehabt, die hab ich jetzt diesen Sommer wieder, die hat gesagt sie hält nichts von Anwesenheitspflicht, aber sobald es einberichtet dass die Leute nicht kommen, führt sie eine ein. Dann führt sie eine Liste und dann entscheidet sie am Ende: Du hast so oft gefehlt, du kriegst keinen Teilnahmechein. #00:27:17-4#
- 69 Interviewer: mhm (bejahend). #00:27:18-4#
- 70
- mir mit den Bildern, das geht halt einfach nicht, ich kann das einfach nicht komplett hochladen, weil ich die Rechte nicht habe momentan oder ich nicht weiß, ob ich sie habe, aber wenn man halt von vornherein sagt: ja, ihr müsst das eigentlich, aber wenn nicht, dann macht ihr es halt später. Das verleiht halt, dass es nie gemacht wird oder dass es nur bruchhaft gemacht wird oder dass es drei Wochen später gemacht wird und das macht es auch extrem schwierig, weil jetzt am Freitag sind ja auch auf einmal nachmittags, abends noch ganz viele Texte auf Moodle eingetroffen. #00:26:31-2#

Abbildung B.54: Interview B01 im Sommersemester 2015 (Seite 9/10)

8.4. Befragte r: Und vielleicht, also ich weiß, dass einer von den beiden wird dann nächsten Winter wieder angeboten, das steht schon in TuCan drinnen in der Planung, das man da vielleicht dann (...) auch wenn es dir vermutlich schwer fällt, weil du eher so locker drauf bist, dass man da vielleicht doch irgendwie ein bisschen klarere Regeln setzt (...) und vielleicht, zumindest nicht so kommuniziert mit. Ja es ist zwar irgendwie eine Deadline, aber eigentlich ist es doch keine. Also das hat heute ja glaube ich Sophie einmal gebracht, da dachte ich mir: Wenn man so kommuniziert hält sich da natürlich keiner daran. Also das ist halt leider so, ich verstehe es auch warum man das macht um Gottes Willen, aber dann braucht man sich halt den Termin eigentlich nicht zu setzen. #00:30:34-4#

8.5. Interviewer: Ja, genau. Es ist glaube ich nicht allen klar, aber (...) genau, aber bei Menschen bei denen ich denke das ist hilfreich denen das zu sagen, dass das ein bisschen entlastend wirkt (...) hab ich das getan, aber guter Hinweis auch strenger sozusagen mit den Deadlines umzugehen. Ok, wir sind leider schon über die Zeit, ich wollte dich gar nicht so lange aufhalten. Ich bedanke mich noch einmal ganz recht herzlich an dieser Stelle, darf dich aber noch nicht ganz entlassen, aber ich kann schon einmal das Interview beenden. #00:31:09-3#

8.6

Codesystem

7.9. Interviewer: mhm (Bejahend). Das stimmt. Wir als Dozenten lesen das natürlich, aber #00:29:08-7#

8.0. Befragte r: Ja, aber ich erwarte auch nicht, dass ihr das alleine macht. Ich meine es kann ja jeder (unverständlich) das hat ja Vorleile, ihr wisst was da inhaltlich stehen sollte, ihr versteht das vielleicht obwohl es nicht da steht. #00:29:16-3#

8.1. Interviewer: Ja, das ist auf jeden Fall noch einmal ein guter Punkt. Auch wie wir sozusagen die Diskussionen unter den Studierenden noch einmal neu anregen können. Dass wir darüber nachdenken. #00:29:24-6#

8.2. Befragte r: Je nach dem was du aus dem Interview mitnimmst, ob du das vielleicht auch einfach nächste Woche in der Sitzung noch einmal sagen willst, dass das doch sehr nett wäre, wenn da alle sich mal beteiligen würden oder (...) es hilft natürlich auch nicht, wenn jeder gezwungen ist etwas zu schreiben, weil dann gibt es fünf Beiträge und zwanzig Leute die dazu etwas sagen müssen und dann schreiben viele Leute das Gleiche, aber es gibt halt einfach ein paar die nicht so aktiv sind. Ich habe heute Morgen auch gedachte: Oh fünf Leute von hier, die habe ich hier noch nie gesehen. Ob das so stimmt, weiß ich nicht. #00:29:49-4#

8.3. Interviewer: Ja, also ein Gesicht kam mir auch ziemlich neu vor. Aber es ist auch wieder überraschend (...) wie sie sich sozusagen dann in den anderen Gruppen verorten. Aber (...) vielleicht, ich kann es noch einmal versuchen klarer zu machen, dass man was davon hat, wenn man miteinander spricht. #00:30:03-2#

Abbildung B.55: Interview B01 im Sommersemester 2015 (Seite 10/10)

B.6.3 Transkript zum Interview B02

- Interview B02 - Sommersemester 2015
- 1 Interviewer: Und ich hab euch so eine Art Leitfaden, falls ich da immer drauf gucke, nur damit du dich nicht wunderst. So zu sagen diese drei Themenblöcke durcharbeiten. Vielleicht fangen wir noch einmal mit dem an, das ich vorher schon gesagt habe. Ihr wurdet mit der Aufgabe konfrontiert an einem Wikibook mitzuarbeiten im Rahmen des Seminars "Lehren und Lernen" und was mich als erstes interessieren würde, wäre wie du das so zu sagen erlebt hast bisher oder wie erlebst du dieses Projekt. #00:00:31-7#
- 2 Befragte r.: Also der ganze Verlauf bis jetzt von erster Sitzung bis jetzt quasi? #00:00:35-1#
- 3 Interviewer: Genau. #00:00:35-1#
- 4 Befragte r.: Also ich kannte das vorher gar nicht, also vielleicht hat man schon mal was davon gehört. Wikipedia ist da so eher das was man als Schüler oder Student kennt. Und ja, ich hatte eigentlich nicht, also ich hatte neutrale Erwartungen weil ich halt nicht viel darüber wusste und hab es zum einen zwar als anstrengend empfunden, weil man sich treffen musste mit Leuten die man nicht kennt, also die meisten sind halt Pädagogikstudenten und die kenne ich halt nicht. Aber wenn man dann mal dran war und sich damit beschäftigt hat, finde ich es eigentlich ziemlich interessant mal so zu arbeiten als in anderen Seminaren bisher, wo man diesen normalen Ablauf hat: Text, Diskussion, Text, Diskussion. Und das ist ebenso eine Projektarbeit, das ist mal was anderes. Also ich finde es eigentlich interessant bisher, auch wenn es Arbeit ist. #00:01:19-1#
- 5 Interviewer: Ok. Dann frag ich da mal nach, also das Seminar gestaltet sich ja so ein Stück weit unterschiedlich, wie du schon gesagt hast, in so unterschiedliche Phasen. Wir haben so Phasen in denen wir zusammensitzen, Phasen in denen keine Veranstaltung ist. Wie hast du den Wechsel wahrgenommen zwischen Arbeits- und Schreibphasen und dann wieder Treffen und dann wieder Schreibphasen? #00:01:39-2#
- 6 Befragte r.: Das finde ich eigentlich ziemlich angenehm, dass wir uns nicht gezwungenemassen jeden Montagmorgen dann getroffen haben, weil das war dann halt irgendwo Freizeit, die man mit nutzen konnte, weil wir uns halt außerhalb der normalen Zeit getroffen haben, dann hier oben in dieser Studienverkaat und daran gebastelt haben, gerade jetzt mit der Letzten, also der zweiten Phase, diesem Text. Und das finde ich ziemlich angenehm, weil wir wirklich die Treffen hatten, wenn es nötig war und keine gezwungenen Sachen, ja wir reden jetzt über was und jetzt müsst ihr daran weiterarbeiten. Also das war dann ziemlich angenehm, finde ich. #00:02:09-9#
- 7 Interviewer: Ok. Und die, was hast du gesagt, ihr habt euch dann zu anderen Zeiten getroffen, also ihr wart dann nicht zu den Zeiten da und habt was gemacht, sondern zu anderen? #00:02:16-4#
- 8 Befragte r.: Genau. Also irgendwann mittags, wenn es uns gepasst hat. Wir haben eine WhatsApp-Gruppe gegründet und da schreiben wir dann und sagen: ok, da kann ich, da kann ich nicht. Ist zwar mit sechs Leuten trotzdem manchmal noch ein bisschen schwierig auf einen Nemer zu kommen. Das ist, denke ich, normal in so einer Gruppenarbeit. Da kann mal der nicht, der kommt nie oder sowas. Aber ansonsten war das viel angenehmer als wenn man gesagt bekommt Montagmorgens Acht bis Neun Uhr Vierzig macht ihr und fertig. #00:02:45-6#
- 9 Interviewer: Ja genau, jetzt hastest du gesagt, ihr hattet dann Freiraum, zumindest für den zeitlichen Ablauf, zugleich gab es dann jetzt bei der zweiten WikiPhase so eine Art Formatvorlage, während man bei dem Ersten Text so zu sagen noch relativ frei gestalten kann. Wie habt ihr den Umgang mit der Vorlage erlebt oder wie erlebt ihr es? #00:03:03-6#
- 10 Befragte r.: Also, wir haben am Anfang diesen Text, den du uns geschickt hast, diesen aus dem Reclam-Hefchen, erst haben wir das so nach Sinnabschnitten geteilt, jeder hat seinen Text geschrieben und dann haben wir uns so gedacht, ja da waren doch diese Dimensionen, vielleicht sollen wir es ja danach ordnen. Das war dann so in der Gruppe so ein bisschen durcheinander, da hätten wir am Anfang daran denken können. Also das war halt wirklich erst einmal so eine Umstellung, die wir dann erlebt haben. Und irgendwie

Abbildung B.56: Interview B02 im Sommersemester 2015 (Seite 1/7)

- Welche Form der Rückmeldung hat dir denn oder anders, wie hast du diese Form der Rückmeldung erlebt? Die war ja sehr unterschiedlich. #00:05:25-9#
- 1.6 Befragte r: Beim ersten Text, der freier geschrieben war, war ja auch die Rückmeldung freier. Dementsprechend mussten wir da mehr rausziehen, sag ich mal. Also nicht dass das besonders schlecht wäre, sondern das war dann halt für uns noch mehr: ok was ist damit jetzt genau gemeint. Und bei dem zweiten wo wir die Notizen am Rand haben oder hatten, das war halt wirklich, also das finde ich besser, weil man damit besser arbeiten konnte von uns aus. Wir wussten dann direkt ok warum ist das jetzt falsch oder wo fehlen da jetzt Absätze oder wo müssen weniger hin. Und wir konnten halt auch gezielter die Fragen dann hinterher stellen, warum ist da ein Kritikpunkt oder mit den Quellen was wir gefragt haben, das war, damit konnte man besser arbeiten, finde ich beim zweiten Durchlauf. #00:06:04-0#
- 1.7 Interviewer: Mit den Kriterienbezogenen und den konkreten Kommentaren? #00:06:08-4#
- 1.8 Befragte r: Genau. #00:06:07-8#
- 1.9 Interviewer: Ok. Und die Diskussion im Seminar, wo ihr das so zu sagen vorgestellt habt oder die Frau Steiner das vorgelesen hatte zum Behaviorismus? #00:06:20-8#
- 2.0 Befragte r: Nein, ich war in der Gruppe, nicht beim Behaviorismus. Ich war bei kommunikative Didaktik. #00:06:25-9#
- 2.1 Interviewer: Stimmt du warst ja... genau, diese Menschen. Achso genau, das war ja, ja wie heißt er denn, der der das mit der Power Point vorgestellt hat richtig? #00:06:37-2#
- 2.2 Befragte r: Ben, ja genau. #00:06:39-1#
- 2.3 Interviewer: Sorry. #00:06:39-8#
- 2.4 Befragte r: Ist nicht schlimm. (Lacht) #00:06:41-0#
- 2.5 Interviewer: Und wie hast du die Diskussion da erlebt? #00:06:46-8#
- 2.6
- sagten wir dann so ist das ja bild, alle anderen machen das dann so, so ist das empfohlen worden, wir sollten das vielleicht abändern. Das war dann eben ein bisschen mehr Aufwand und ja, weil wir am Anfang nicht so klar wussten, ok wir sollen das jetzt so machen. Im Seminar kam raus, ok ihr sollt das so machen, das war uns in der ersten Phase nicht so ganz klar, aber als wir es dann raus hatten, haben wir es uns notiert und hin und her geschoben und sowas. Deswegen haben manche Sachen dann auch nicht so ganz gepasst dann zwischendurch in dem Feedback-Bogen den wir hatten, weil wir dann unsere Texte so geschoben haben, wie es dann passen sollte. Aber ja, ansonsten war es ok so, man hat einen Leitfaden, dann wenn man ihn verstanden hat. #00:04:04-0#
- 1.1 Interviewer: Und im Vergleich zum ersten, wo frei einfach dahin geschrieben werden konnte, was würdest du sozusagen präferieren wenn du jetzt die Wahl hättest noch einmal? #00:04:15-8#
- 1.2 Befragte r: Also quasi bei beiden entweder einen Leitfaden oder bei beiden frei zu arbeiten. Ich muss kurz überlegen. Ich finde es gut, dass wir den ersten Text so frei gestalten konnten, weil wir noch gar nicht drinnen waren, also gerade jetzt ein paar von uns, also ich auch, sind ja erst im zweiten Semester, also haben noch nicht so viel Erfahrung mit solchen Uni-Texten. Dann war es mal angenehm an diesem Samstag einfach zu schreiben wie wir denken und das wir dann aber auch danach diesen Leitfaden hatten, ist vielleicht auch für das ganze Buch ganz gut. Es ist zwar anspruchsvoller sich daran zu halten als wenn man frei schreibt, das ist ja gar keine Frage, aber ich denke für den gesamten Lesefluss im Buch ist es dennoch besser wenn man das einheitlich verfasst. #00:04:57-5#
- 1.3 Interviewer: Ok. Jetzt hast du schon gesagt, es gab so Rückmeldung... #00:05:01-8#
- 1.4 Befragte r: Jetzt Letztes, ja genau. #00:05:03-1#
- 1.5 Interviewer: Ja genau, da gab es einmal eine Rückmeldung. Wir hatten versucht in den Seminarsitzungen in eine Diskussion zu kommen, da war es dann eher studentische Rückmeldung und für die Metaphern gab es auch von Sophie und mir so kleine Beiträge.

Abbildung B.57: Interview B02 im Sommersemester 2015 (Seite 2/7)

- werde es jetzt sehen, wenn ich in den nächsten Semestern Hausarbeiten schreibe, wie hilfreich es dann wirklich ist. Also auch wenn es am Anfang ungewohnt war mit dem ganzen Format umzugehen und oh mein Gott, was ist Wikibooks, wie gehe ich damit um, was ist das, wie sieht die Formatierung aus. Ich finde ich es aber auch hilfreich insofern, dass es einfach eine neue Erfahrung ist. #00:09:06-5#
- 2.9 Interviewer: Ja ok, cool. Jetzt hastest du schon einiges benannt dazu wie ihr vorgegangen seid beim Schreiben. Könntest du das noch einmal, also ich sehe ja immer nur die Endprodukte und die Situationen im Seminar, jetzt hastest du gesagt ihr habt eine WhatsAppgruppe, wie genau funktioniert das, wenn ihr euch ausgetauscht habt? #00:09:30-2#
- 3.0 Befragte T: Soll ich jetzt von beiden Gruppenphasen, es waren ja unterschiedliche Gruppen mit unterschiedlichen Texten, soll ich beide mal erklären? #00:09:35-8#
- 3.1 Interviewer: Ja, vielleicht fängst du mit den Metaphern an. #00:09:37-9#
- 3.2 Befragte T: Genau. Also da waren wir den ganzen Samstag hier, da hat es noch ganz gut funktioniert. Da haben wir uns hinterher umfunktioniert, ok wir verständigen uns über Moodle. Das war halt nicht so eine gute Idee, das ging irgendwie so ein bisschen, na ja nach hinten los will ich nicht sagen, aber dann: Oh ich war nicht bei Moodle online, ich habse die Nachricht von euch nicht gesehen. Und dann dachte man sich: Ja super. Und im Endeffekt war das keine saubere Gruppenaufteilung. Und es war ein bisschen unglücklich gelaufen, weil wir haben unseren Text, ich denke er ist nicht ganz schlecht und man kann damit etwas anfangen, aber da war die Gruppenarbeitsweise eher schleppend. Und jetzt im zweiten Verlauf, dadurch das wir diese WhatsAppgruppe haben, da ist halt jeder einfach ständig online, das kann man auch nicht von der Hand weisen, das ist einfach so. Und dadurch das es halt wirklich ein Gruppenchat ist können wir uns da besser absprechen, auch wenn wir dann da auch Probleme hatten hier und da. Aber dann haben wir uns, also wir haben dann den Text oder das Thema aufgeteilt. Jeder sollte erst einmal so, keine Ahnung, ich glaube jeder hatte so einen Arbeitsaufwand von
- Befragte T: Also da finde ich es war es in unserer Gruppe interessant, ich war halt am Anfang nicht in der Gruppe drinnen, weil die Motivation halt nicht gepasst hat bei uns, das sind fünf Pädagogikstudenten im Vierten und genau, aber da finde ich es interessant weil die Gruppe, also ich konnte da gut mit zusammen arbeiten und die waren ziemlich offen so im Reden und Allen. Also da von der Gruppe her hat es ziemlich gut gepasst und es war interessant zu sehen, was habe ich alleine heraus gearbeitet und was hat die Gruppe heraus gearbeitet, das war halt so, ich denke das hat uns in der Gruppe auch geholfen oder nicht, aber ich habe es so empfunden. So im gesamten Seminar merkt man das es halt auch immer die selben sind die sich melden, aber das ist auch irgendwo, das kennt man auch aus der Schule, das ist ja hier nicht anders. #00:07:29-3#
- 2.7 Interviewer: Ok. Dann das Letzte. Du hast ja gesagt, du bist noch ziemlich neu so im Studium und was mich jetzt interessieren würde wäre, wie hast du das Arbeiten jetzt in so einer Art öffentlichen Raum erlebt? Also alles ihr jetzt schreibt, also was in Moodle ist bleibt so zu sagen in der Seminargruppe und was ihr darüber hinaus schreibt auf Wikibooks wird ja so zu sagen gesehen auch von Menschen von Außen. Wie hast du das erlebt? #00:07:56-7#
- 2.8 Befragte T: Also ich finde das eigentlich ziemlich gut, weil so auch vom Schreiben her, man hatte eine ganz andere Herangehensweise, weil man weiß, ok, das wird irgendwie von Leuten gelesen und das muss irgendwie zusammengepuzzelt werden, dann geht man da auch mit einem anderen Gedanken ran und dadurch, dass es halt jetzt nicht so extrem streng jetzt alles ist mit keine Ahnung Zehn Uhr ist da Deadline, sonst sind wir alle raus. Es ist auch ein angenehmes Arbeiten, finde ich. Das war dann auch echt eine Umstellung, weil wenn man neu an der Uni ist und dann im zweiten Semester so ein Projekt hat, das ist halt schon etwas anderes, aber ich finde, auch gerade die ganzen Sachen wie mit der Zitation besprechen, ich denke das ist für uns aus den früheren Semestern schon hilfreich, also ich muss da dieses Semester sehr viel schreiben in Pädagogik, also nicht nur hier auch noch woanders. Also ich denke es ist hilfreich, ich

Abbildung B.58: Interview B02 im Sommersemester 2015 (Seite 3/7)

- einer Halben, Dreiviertel Seite. Ja und das zusammenfügen, dann kam das Problem mit dem, oh die Dimension gibt es ja auch noch. Dann mussten wir das ganze umändern und haben dann versucht den Text einmal komplett farbig zu malen und zu sagen, ok das gehört da hin und das gehört da hin, das war dann viel Aufwand für uns, das war ein bisschen blöd dann, aber man konnte dann damit auch etwas anfragen. Also so haben wir es dann zuerst aufgeteilt, getroffen, zusammengesetzt und jetzt wollen wir bis zum Wochenende, das haben wir auch noch einmal aufgeteilt wer welchen Blickpunkt bearbeitet, wer sich um die Quellen kümmert, wer um dies und das und jenes und das wollen wir dann bis zum Wochenende, so ist die Planung bisher, fertig bekommen. Damit das nächste Woche, dann am Dienstag oder so war ja dieser Dreißigste, fertig ist. #00:11:20-0#
- 33 Interviewer: Ja. Und habt ihr euch vor Ort getroffen und dann das ganze markiert an einem Rechner oder so zu sagen verteilt? #00:11:27-5#
- 34 Befragte*r: Ja, ja, genau. Also das haben wir an einem Rechner gemacht. #00:11:30-1#
- 35 Interviewer: Ja ok, und habt ihr Aufgaben verteilt, also war einer dafür zuständig das dann im Wiki zu posten oder habt ihr ok...? #00:11:39-0#
- 36 Befragte*r: Also wir haben dann unseren Technikmann beauftragt, das doch bitte alles bei Wikibooks hochzuladen, das war dann aber auch ok. Also das war nicht: du machst das jetzt, du musst, sondern da hielten wir dann wirklich Absprache und das war locker. Ja mach ich halt. Das hat funktioniert, sag ich mal. #00:11:54-6#
- 37 Interviewer: Ja, ok. Jetzt sind wir ja, dadurch dass wir das in dem wikibook machen und ich hatte ja schon gesagt, öffentlich, bekommen wir auch Kommentare von Menschen die gar nicht im Seminar sind, dieser Juvenho oder Jürgen war glaube ich sein Name, hat ja fleißig kommentiert, was das Gesamtprojekt angeht, auch in einem bestimmten Ton, wie hast du das erlebt, also wie hast du dann die Kommentare die wir im Seminar mal gepostet haben erlebt? #00:12:21-3#
- 38
- Befragte*r: Also hier, da habe ich mir wirklich gedacht, der gute Mann hat das zu seinem Hobby und seinem Lebensinhalt gemacht und hat scheinbar so drum herum nichts was ihn noch mehr interessieren könnte. Aber es war auch irgendwie interessant zu sehen, an was er sich alles gestört hat. Das waren in meinen Augen wären das absolute Kleinigkeiten gewesen, die ich, also ich persönlich drüber hinweggesehen hätte. Also ich weiß gar nicht mehr was das genau war, aber bei manchen Punkten dachte ich mir, ok daran kann man sich so stören und das ist jetzt so schlecht und dann hier und da war ja ein viel schärferer Ton und da hab ich mir gedacht, hey wir sind Studenten, wir arbeiten da zwar im Seminar unter Leitung dran, aber wir arbeiten ja daran und da dachte ich mir, ok Jürgen alles in Ordnung, wir machen das mal, aber es war einfach einmal von einem anderen Blickwinkel. Er ist ja wesentlich älter auch oder? Der hat auch schon ein paar Jahre auf dem Buckel um das einmal so zu sagen. #00:13:10-9#
- 39 Interviewer: Genau, ich glaube er war achtundvierziger oder dreißigfünfte Jüngling. Also in den vierziger oder fünfziger Jahren ist er glaube ich geboren. #00:13:16-1#
- 40 Befragte*r: Deswegen und das ist halt eine ganz andere Sichtweise die man halt in diesem Alter auf solche Texte hat, mit dieser Erfahrung. #00:13:22-5#
- 41 Interviewer: Ja, ja ok. Meinst du wir als jüngere Menschen, also inwiefern ist er anders, sind wir lapidarer? #00:13:37-6#
- 42 Befragte*r: Ich denke einfach, dass wir so, gerade in diesem Seminar, Anfang Mitte Zwanzig, also einfach wesentlich weniger Literatur gelesen haben, als jemand der mit einem offensichtlich hohen Bildungsstand in diesen Jahren sich aufhält. Ich denke, dass er dann einfach mehr Erfahrung hat und eher ein Gefühl dafür. Wenn er so viele Wikibooks dann auch liest, sich damit auch auseinandersetzt. Und hat er nicht irgendwas Technisches gearbeitet, mal sowas gemacht beruflich? #00:14:06-9#
- 43 Interviewer: Es stand etwas darin, dass er etwas mit Programmierung gemacht hat, also so hat er sich selbst in seinem Profil angegeben, ja. #00:14:12-0#
- 44

Abbildung B.59: Interview B02 im Sommersemester 2015 (Seite 4/7)

- Befragte*r: Genau, so etwas in die Richtung. Also hat er auch ein bisschen Ahnung wie formatiere ich das damit der Text einheitlich ist obwohl er aus unterschiedlichen Teilen ist und ich denke, dass er einfach aufgrund des Alters und des Bildungsstandes uns in manchen Punkten was voraus ist. #00:14:27-6#
- 4,5 Interviewer: Ja, ok. Ich muss mal ganz kurz schauen. Genau ihr habt schon gesagt, wie ihr so zu sagen den Text oder die Herausforderung hatten mit dem Wiki-Editor umzugehen, habt so zu sagen euren Technikexperten gefunden und was ja auch möglich war, war ja sich anzuschauen wie die weiteren Gruppen so zu sagen Texte geschrieben haben, sowohl bei den Metaphern als auch bei den anderen. Inwiefern habt ihr die Texte wahrgenommen? #00:15:03-6#
- 4,6 Befragte*r: Ehrlich gesagt bisher nicht wirklich, also ich bin jetzt nicht bei dem Wiki online gegangen und hab andere Texte gelesen, hat auch einfach den Zeitdruck im Moment, also Prüfungsphase fängt jetzt an und dann konzentriert man sich lieber auf seine Sachen. Aber, ich habe vor, mir das einmal im Ganzen, vielleicht nicht jeden Satz einzeln durchzulesen, aber auf jeden Fall mal anzusehen, wenn es fertig ist oder auch einmal keine Ahnung, um es meinen Eltern zu zeigen oder so, was wir da gemacht haben. Aber bisher muss ich persönlich sagen, noch nicht wirklich. #00:15:35-7#
- 4,7 Interviewer: Ok, ist ja so zu sagen total legitim bisher zu schauen wie ihr das so zu sagen wahrnehmt aus eurer Perspektive und vielleicht da jetzt so abschließend. Also als Dozenten setzt man sich dann so Ziele wie: wir hoffen dass ihr etwas über Didaktik und so zu sagen ein Stück weit über Medienkompetenzen lernt. Inwiefern würdest du denn jetzt einschätzen, dass du etwas über Didaktik gelernt hast? #00:15:59-8#
- 4,8 Befragte*r: Also zum Einen sind wir angehalten uns wirklich mit didaktischen Sachen auseinander zu setzen, egal jetzt in welcher Beziehung, ob es jetzt in der ersten oder der zweiten Sequenz war, dann ja also, ich denke wir machen uns viele Gedanken über Didaktik, dadurch dass wir damit arbeiten, dann ok können wir das so vergleichen, was hat der Autor gesagt, was hat der Autor gesagt, wir kommen aus zwei unterschiedlichen
- Studienläufen. Ich kann mir schon vorstellen, dass wir dort was gelernt haben. Nur weiß ich jetzt nicht, ob ich das jetzt im Kopf so auseinander bekomme, weil ich parallel noch die Vorlesung von der Frau Dunkel besuche und da eben noch einiges an Input mitbekomme. Also ich denke jetzt so generell hab ich da während des Semesters viel darüber gelernt und ich finde es persönlich gut, dass man in einem Seminar oder in einem Modul in dem es um neue Medien geht, einfach wirklich mit einem neuen Medium arbeitet und nicht einfach irgendwelche Präsentationen, sondern mit dem Wikibook, was jetzt meiner Erfahrung nach nicht wirklich in Schulen angekommen ist. Und das finde ich soweit ganz gut, ich sag mal wie viel es jetzt langzeitig bringt, das weiß man dann erst, wenn man da drinnen steckt und es anwenden muss. Aber ich denke schon, dass ich einiges davon mitnehmen kann, so aus der gesamten Veranstaltung auch an dem wie gehe ich an Texte heran und sowas. #00:17:13-6#
- 4,9 Interviewer: Jetzt hastest du gesagt Wikis sind, also Wikibooks zumindest, noch nicht wirklich an Schulen angekommen. Ich frage vor dem Hintergrund, dass du zu Beginn sagtest, dass du gerne einmal bei Wikipedia nachschaust nach bestimmten Sachen. Wie würdest du dann das Verhältnis dann so sehen so von, also Nachschauen scheint ja durchaus häufiger zu sein. Mitmachen das eher als weniger? #00:17:38-4#
- 5,0 Befragte*r: Also eher das Nachschauen, das machen... ich persönlich jetzt eher weniger. Zumal ich einfach denke, es gibt Leute die haben in den und den Bereichen mehr Fachwissen. Warum soll ich dann meine Beiträge dazu geben, die vielleicht nichts bringen. Ich mein das ist viel Arbeitsaufwand und ich hab bis jetzt, also in meiner Schullaufbahn und auch bei meinen Klassenkameraden damals, dann sind wir auf Wikipedia, Suchbegriff, erstes Einlesen und dann haben wir uns, na ja, dann hatten wir einen Überblick wie man das so macht und sind dann näher heran gegangen. Und bei Wikibooks, aus meiner schulischen Erfahrung bis jetzt sehr selten. Also man hat es einmal gehört und man wusste so ungefähr was das ist, was man da macht, dass das von dem Format her ähnlich aufgebaut ist wie Wikipedia. Aber richtig in der Schule damit

Abbildung B.60: Interview B02 im Sommersemester 2015 (Seite 5/7)

- gearbeitet habe ich jetzt nicht und ich wüsste auch nicht, dass das irgendjemand gemacht hätte. #00:18:23-1#
- 5.1 Interviewer: Ok. Jetzt hastest du schon gesagt du findest es hilfreich mal mit Medien zu arbeiten, inwiefern würdest du jetzt sagen, dass du dadurch etwas gelernt hast? Du hastest schon gesagt man hat es schon einmal gesehen und erlebt. #00:18:38-4#
- 5.2 Befragte:r: Einfach dass man mal den Eindruck hat, also man selbst, also wir jetzt so als Neuzüger Generation, sind ja damit aufgewachsen. Also wir hatten so unser Handy und alles Mögliche und deswegen trauen wir uns so im Alltag zu, wir können mit diesen Medien wirklich umgehen. Und dadurch dass das wieder etwas Neues war, hat man selbst auch gemerkt, oh ich kann das doch nicht. Ich stand dann davor dieses Hochladen und dachte mir so hoffentlich hab ich jemanden in der Gruppe der das kann und ich muss mich nicht noch stundenlang dazu einlesen und probieren und hinterher noch schleitern, dass da dann was fehlt und ich habe eigentlich den Eindruck bekommen hier Leute bleibt ihr auch daran, auch wenn ihr damit aufgewachsen seid. Also sowas fällt halt auf. #00:19:17-1#
- 5.3 Interviewer: Ok, danke. Und jetzt so zu sagen abschließend noch einmal die Einschätzung, was würdest du sagen was ist in diesem Seminar nicht so optimal gelaufen oder verbesserungswürdig. Also was hat dich gestört, woran kann man arbeiten. Das wäre so die eine Frage und die zweite, was würdest auf jeden Fall so behalten wollen. #00:19:38-0#
- 5.4 Befragte:r: Ok. Womit soll ich anfangen oder ist das egal? #00:19:40-7#
- 5.5 Interviewer: Wie du magst #00:19:41-0#
- 5.6 Befragte:r: Ok, ich fange mit den Verbesserungen an. Also was mich an Anfang, ganz am Anfang, irritiert hat vor dem Seminar, war dass sich bei Tücan zwischen durch die Modulbeschreibung einfach komplett geändert hat, da war ich erst einmal etwas irritiert und hab mir gedacht, was ist das denn jetzt, kann ich mir das jetzt überhaupt noch anrechnen lassen, wie sieht die Gestaltung jetzt anders aus. Da war ich etwas irritiert,
- aber ich muss auch dazu sagen, dass ich mich einfach schon im März für alles angemeldet, also kann man damit rechnen. Das ist jetzt nicht so der reisen Kritikpunkt, aber das hat mich irritiert und jetzt in der zweiten Arbeitsphase hätte man vielleicht wirklich am Anfang direkter sagen: Guckt nach den Dimensionen, dass das einheitlich ist. Weil bei uns in der Gruppe kam das so als festgelegter Leitfaden nicht ganz an, mehr so als Richtlinie. Dass man darauf vielleicht mehr eingeht, arbeitet bitte wirklich danach und haltet euch nicht einfach irgendwie daran, sondern gliedert es so. Weil das war so ein Punkt den hätten wir vielleicht mal eher genau wissen können, also ich denke da hätte man genauer... da hätte man einfach so sagen können: Leute macht das so. Ansonsten, was ich wirklich gut finde ist, dass wir so viel Mitbestimmungsrecht haben, also mit den Abstimmungen. Also wir können mitmachen bei den Abstimmungen, wir müssen nicht wenn es uns egal ist, wir können selbst Beispiele geben wie wir es haben möchten. Und was war es noch? Achso ja, als es am Anfang darum ging mit dem Ausfallen und de freien Arbeiten, ich finde es in einem Seminar störend, wenn es dann nicht ausfällt obwohl noch nichts zu tun ist. Also ich finde es gut, wenn man sagt, ok wir haben jetzt diese freie Arbeitsphase theoretisch müssen wir uns jetzt nicht im Kollektiv treffen, dann machen wir es auch nicht. Das finde ich von dem Arbeitsaufwand sehr angenehm, weil man sich halt ausserhalb treffen musste. Und trotzdem haben wir uns dann getroffen, wenn andere Gruppen ihre Sachen vorgestellt haben. Das finde ich dann auch gut, weil wir dann halt einen Einblick bekommen, was ist überhaupt der ganze Rest. Es sind sieben Themen und wir haben eins. Das war gut, also diese Sache wir treffen uns nicht strikt, das war angenehm. Ich weiß nicht wie es bei Pädagogik aussieht, aber gerade beim Lehramt mit den beiden anderen Fächern noch ist es halt echt manchmal ätzend vom Aufbau und von der ganzen Hektik drin. Da ist es angenehm zu wissen, dass fällt jetzt aus wegen der freien Arbeitsphase. Ich glaube, ansonsten habe ich nicht viel zu kritisieren. #00:22:15-0#
- 5.7 Interviewer: Ok, super. Dann bedanke ich mich ganz herzlich und du hast noch die schwere Wahl eine Schokolade auszuwählen. #00:22:24-9#

Abbildung B.61: Interview B02 im Sommersemester 2015 (Seite 6/7)

- 58 Befragte1: Ich glaube ich nehme die mit dem Kekis. #002231-6#
- 59 Interviewer: Das ist aber kein richtiger Kekis, das ist so satzig. Genau, ich wollte es nur sagen.

Codesystem

Abbildung B.62: Interview B02 im Sommersemester 2015 (Seite 7/7)

B.6.4 Transkript zum Interview B03

<p>Interview B03 – Sommersemester 2015</p> <p>1 Interviewer: Genau, dann zur ersten Frage. Ich habe es schon angekündigt, ihr wurdet mit der Aufgabe konfrontiert sozusagen an einem Wikibook mitzuschreiben im Rahmen dieses Seminars und was mich interessieren würde wie du das Seminar und die Arbeit an diesem Wikibook bisher erlebt hast. So als ganz offene Frage am Anfang. #00:00:40-0#</p> <p>2 Befragte r: Ja also ich hatte (...), also ich muss sagen ich hab ja im März im Vorlesungsverzeichnis geguckt und ich brauchte halt noch eine Veranstaltung aus dem Modul eins. Und da habe ich halt verschiedene Möglichkeiten gesehen und da habe ich, da ist mir das schon gleich aufgefallen. Da habe ich gedacht: Hm das ist mal was anderes. Das klingt spannend. Das ist jetzt nicht so, also das hat natürlich alles seine Vor- und Nachteile, das ist jetzt nicht so dass man sich halt irgendwo reinsetzt und so berieseln lässt und dann habe ich gedacht: Aha ich habe zwar schon von dem Konzept Wikibooks gehört, ich habe jetzt aber selber dazu keine Artikel gelesen oder darauf zurückgegriffen. Und dann habe ich gedacht: mhmm (bejahend) das ist eigentlich ein ganz guter Nebeneffekt, dass es da nicht nur inhaltlich sondern man ist halt auch gezwungen sich dann mit der Methodik mal auseinander zu setzen. Ja am Anfang vom Semester ist man ja meistens noch (Lachen) total motiviert und wählt dann viele Sachen. Das geht mir zumindest immer so. Und dann habe ich gedacht: Hmm klingt spannend, ja (unverständlich). Und auch die Idee, dass man einleitend einen Seminartag macht, das finde ich ja grundsätzlich gut, m weil da kann man halt viel intensiver arbeiten, als wenn man nach einer Stunde wieder auseinander geht. Aber ich hab gedacht: mhmm (bejahend) gute Idee, melde ich mal an. Ich habe sogar überlegt, das zweite zu belegen, aber dann hatte ich schon befürchtet, das wäre dann vielleicht doch zu viel Arbeit. Und da wollte ich mir, das eine mal angucken, außerdem dachte ich das wäre vielleicht ein bisschen einseitig, da mir jetzt alle diese Veranstaltungen da irgendwie dieses Medium genutzt wird und wie die Aufgabe ist, das sehe ich ja auch an der anderen Veranstaltung. Ja also, deswegen habe ich das schon bewusst gewählt, ja (...). Und muss sagen, also was ich</p>	<p>auch wirklich sehr interessant fand ist dann das Konzept, dass halt überhaupt Studenten da was schreiben, weil normalerweise interessiert das ja auch nicht so was man schreibt. Oder gut, also mein schreibt es halt für die Uni, aber es wird ja selten weiterverwendet, beziehungsweise wenn es verwendet wird, das hat mich an meinem ersten Studium genervt, dass dann der Prof da seinen Namen drauf setzt und alle anderen nicht mehr erscheinen. Ja, also das fand ich dann auch, ja (Lachen). #00:02:47-3#</p> <p>3 Interviewer: Ja, das kann ich #00:02:49-1#</p> <p>4 Befragte r: Das ist dann ja schon auch ein anderer Aspekt und bei den Wikibooks kann man ja sagen: Ja das ist eine Gruppe das wird ja auch ausgedrückt, dass das eine Gruppe von Studenten ist, das finde ich irgendwie dann auch befriedigender. Ja. Also das fand ich vom Prinzip her schon noch einmal eine andere Idee von der Art Veranstaltung, wo man auch aktiver teilnimmt, ja. Gut. Also gerade diesen Seminartag den fand ich auch toll. Jetzt ist es halt so, dass ich die letzten Wochen noch da grad ein bisschen überlastet bin (Lachen) und dann habe ich halt gedacht: Hmm. Also da ist man halt in so einem Konflikt, ich meine einerseits (...) will man das ja auch gut machen und da einen guten Text aufstellen, ja und mit allen Problemen, die eine Gruppenarbeit da mit sich bringt zum Nachteil. Aber andererseits habe ich gedacht: Naja also die Modulabschlussprüfung habe ich schon und ich habe jetzt auch viele andere Sachen und da jetzt auch in Mathe, das ist irgendwie zeitraubender als ich vermutet hatte erst. Da habe ich jetzt auch gedacht: Hmm also du wolltest da jetzt etwas besonderes machen, aber das ist natürlich auch mehr Aufwand. Gut, das war mir aber eigentlich auch schon klar (Lachen) also bevor ich das erste Mal hinging. Aber vom Prinzip her finde ich das eine sehr gut Idee. (unverständlich) Vorlesung, das muss nicht sein. Ich finde es auch gut, dass man dann in der Gruppe arbeitet und ich halte das für wichtig für Später. Also manche sind zwar schon berufs tätig, aber da ist es ja erforderlich, dass man oft im Team arbeitet und sich abstimmt und (...) wenn man in einer Gruppe ist und einer macht nichts, das ist ja auch eine typische</p>
---	--

Abbildung B.63: Interview B03 im Sommersemester 2015 (Seite 1/15)

- Situation, das kommt ja auch später immer wieder. Da denke ich, dass auch das eigentlich mal ganz gut ist, wenn man das vorher. #00:04:27-0#
- 5 Interviewer: Ja, Ok. #00:04:28-3#
- 6 Befragte*Tr: An der Uni macht. Ja. #00:04:29-8#
- 7 Interviewer: Jetzt hastest du schon gesagt, es ist ein bisschen was anderes sozusagen das Seminarekonzept mit diesem einführenden Seminartag (...) wie hast du das erlebt sozusagen diese Abwechslung von so Arbeits- und so Schreibphasen und dann wieder (...) Treffen und dann wieder Schreibphasen bisher, das waren ja sozusagen einmal dieses Metaphern entwickeln und einmal die, die didaktischen Modelle beziehungsweise die Bildungstheorien sich damit auseinander zu setzen, das man das abwechselt? #00:04:56-4#
- 8 Befragte*Tr: Also das finde ich gut, weil ich finde es jetzt auch nicht so sinnvoll, dass man parallel schreibt, aber dann auch was bespricht. Ich finde es gut, wenn so eine Struktur gegeben ist. Ich mach zum Beispiel in einem anderen Fach so eine Onlineveranstaltung, das ist eine reine Onlineveranstaltung, also da reichen wir, müssen wir online recherchieren und manche kommen in die Aufgaben rein. Da vermisse ich schon auch manchmal den Austausch, also ich finde es gut, wenn man sich dann auch trifft ab und zu, ja, ich meine gut, ob man das jetzt jede Woche macht oder manchmal, aber ich finde es gut wenn (...) man dann auch die Themen untereinander bespricht oder Feedback erhält oder so und das nicht rein online geht. Ich weiß zum Beispiel auch gar nicht, wer mich da betreut, den kenne ich jetzt nur aus. Also per Mail (Lachen), ja das ist halt einfach anderes Konzept. Das ist ein Mathedidaktik, also es ist jetzt das genaue Gegenteil. (Lachen) Also aber das würde ich jetzt hier im Fach Pädagogik für weniger sinnvoll halten, ich meine Mathe da kann man ja die Aufgaben erreichen, dann sind sie halt richtig oder falsch, ja. Oder man sagt halt liest da nach, aber ich meine Pädagogik das ist ja eher eine Diskussion oder verschiedene Meinungen oder (unverständlich), also
- das finde ich jetzt hier nicht so geeignet für ein reines online, für eine reine Onlineveranstaltung halt. #00:06:12-9#
- 9 Interviewer: Ok, jetzt. #00:06:13-4#
- 10 Befragte*Tr: Ich weiß nicht ob es so was gibt, aber (Lachen) hier. #00:06:15-8#
- 11 Interviewer: Ich glaube es gab einmal so eine Vorlesung, die war auch komplett rein online, wo es dann aber versucht wurde über die Diskussionen (...) also die Studenten zur Diskussion anzuregen, online diskutieren zu müssen sozusagen, das hat aber auch. #00:06:30-0#
- 12 Befragte*Tr: Ja das ist da auch so. Das hat nur so einen gewissen Effekt. Mit diskutieren und dann (...) haben eigentlich alle übereingestimmt und (Lachen) das war nicht so lebhaft. Also ich finde es besser wenn man sich persönlich trifft und dann zusammen diskutiert. #00:06:43-0#
- 13 Interviewer: Ok, Jetzt hast du gesagt du kriegst bei der Onlinevorlesung (...) Rückmeldung, nun kriegst du auch in diesem Seminar irgendwie von ganz unterschiedlichen Seiten ja Rückmeldung oder wir versuchen Rückmeldung zu geben. Einerseits durch diese Austauschseminare, wo sozusagen in der Seminargruppe gesprochen wird, wir versuchen oder wir haben diese Reviews formuliert mit den Textkommentaren und wir haben versucht zu den Metaphern noch einmal so offene Rückmeldung sozusagen zu geben. Wie hast du die verschiedene Formen dieser, der Rückmeldung erlebt bisher? #00:07:19-2#
- 14 Befragte*Tr: Also Rückmeldung finde ich immer gut, also ich hatte auch schon Veranstaltungen und habe gar nichts mehr gehört oder ich meine diese Modulabschlussprüfung da habe ich nur eine Note und sonst nichts. Also ich meine das find ich jetzt auch (...) ein bisschen schade (Lachen). Also Rückmeldung finde ich wichtig, das ist (...). Ja, also ihr habt ja auch schon Rückmeldung an dem Seminartag gegeben zu dem Video oder zu der Metapher, das wurde ja finde ich diskutiert, fand es halt auch wichtig, dass die Rückmeldung nicht nur von Dir oder Sophie kam, sondern auch von den

Abbildung B.64: Interview B03 im Sommersemester 2015 (Seite 2/15)

- anderen, weil da kriegt man ein bisschen, also gut manches ist dann qualitativ mehr oder weniger gut. Aber da kann man ja schon so eine Gesamtmeinung herausziehen oder ob das so ankommt wie man das gemeint hat, das ist ja auch immer. Genau. Also
- Rückmeldung finde ich immer gut, ich finde es aber auch gut wenn man das schriftlich hat. Also bei Moodle, ich arbeite auch gern mit Moodle, das finde ich auch wichtig ja. Also gestern haben wir jetzt mal gedacht: Huch, da ist ja alles Mögliche. Ja, aber gut (Lachen) das ist natürlich auch mit der Gliederung da waren viele Punkte, das sieht auch am Anfang ein bisschen mehr aus, aber gut, ich finde es auch wichtig, dass man lernt wissenschaftlich zu arbeiten und das dann ordentlich zu gliedern und dann nicht so formale Fehler, also (...) habe ich schon auch in anderen Veranstaltungen Studenten gesehen, wo ich mich da auch (unverständlich) #00:08:36-4#
- 1.5 Interviewer: (Lachen) Ja, genau. #00:08:39-6#
- 1.6 Befragte*r: Schreiben an sich kann ich ja ganz gut, weil ich beruflich ständig Berichte schreibe, das fällt mir jetzt nicht so schwer. Da machen wir natürlich keine Zitate oder so. #00:08:47-7#
- 1.7 Interviewer: Genau das. #00:08:48-6#
- 1.8 Befragte*r: Das ist dann natürlich wieder ein anderes Ding, ja. Aber das ist hier von der Kompetenz natürlich sehr unterschiedlich. Da halte ich es auch für wichtig, dass man nicht nur an fachlichem Feedback gibt, sondern auch zu den formalen Sachen. Wobei wir bei den Zitate, es ist wirklich so, dass jeder Lehrstuhl da ein bisschen andere (...) Vorgaben hat. Und wenn jetzt so viele Leute da, wenn man das so zusammen schmeißt wird das auch nicht so gut (Lachen), dann hat man natürlich da verschiedene (...) Methoden. #00:09:17-9#
- 1.9 Interviewer: Ja, ja, aber das glaube ich dass das anspruchsvoller ist, gerade wenn sozusagen unterschiedliche Anforderungen von unterschiedlichen Menschen gestellt werden. Also (...) wir, also ich habe ja mit dem Kruse versucht sichtbar zu machen, was so unsere Anforderungen sind und gleichzeitig (...) hatte ich euch diese Formatvorlage
- irgendwie ein Stückweit (...) sozusagen als Rahmung versucht zu geben, mit dem Trennung in Gegenstandsbereichs, Analytische Dimension, normative Dimension, wie hast du das sozusagen als Strukturvorlage (...) wahrgenommen? Im Sinne von
- #00:09:49-9#
- 2.0 Befragte*r: Also Strukturvorlage finde ich natürlich immer grundsätzlich gut als Rahmen, ich finde es aber auch manchmal nicht so gut, wenn das verpflichtend ist. Wenn ich selber alleine was schreibe (...) weiche ich da auch manchmal von ab, wenn das dann zu der Thematik nicht passt. Ja also manchmal passt ja dann ein Abschnitt nicht so gut hier, also was weiß ich, eigene Meinung oder so (...) dass das nicht so ergiebig ist, sage ich jetzt mal. (...) Ich finde es aber schon gut, weil das ist ja jetzt auch ein Seminar für das erste, zweite Semester. Wenn man da so eine Rahmung generell vorgibt (...), das finde ich natürlich wesentlich einfacher wenn man alleine was schreibt, weil wir hatten jetzt das Problem auch, dass da jeder seinen Teil geschrieben hat, und haben auf einen Teil da bis weiter Vormittag gewartet, das war dann so das Problem und dann hatten wir irgendwie kaum noch Zeit das dann alles so (...) da irgendwie in Form zu pressen. Das fällt mir natürlich leichter, wenn man das alleine schreibt, das ist ja gleich dann (...) in der Form und ist dann nicht irgendwie warten bis irgendwas kommt, ja und dann, ja ist das tatsächlich bisschen Patchwork, wie du ja auch geschrieben hast. (Lachen). Das war wahrscheinlich bisschen Zeit knapp, ja (Lachen) dass das einfach noch einmal überarbeitet wird. Ich finde es gut, wenn man einen Leitfaden hat, weil es kann ja auch sein, dass das (...) die Vorstellung von euch ganz anders ist, als das was man schreibt. Vor allem weil ihr jetzt eigentlich, also jetzt (...) in Pädagogik habe ich jetzt auch eigentlich kaum Erfahrung eigentlich gemacht. Das ist jetzt im zweiten Semester und habe da bisher kaum etwas gemacht, aber ich finde das schon wichtig. Und dann (unverständlich). #00:11:21-4#
- 2.1 Interviewer: Ich mache mal ganz kurz das Fenster zu, nicht dass du dich wunderst warum ich jetzt aufstehe. #00:11:25-1#

Abbildung B.65: Interview B03 im Sommersemester 2015 (Seite 3/15)

- 2.2. Befragte:r: Vielleicht im zehnten Semester und da braucht man das nicht mehr, aber das müsste jetzt eigentlich für das Fach (...), müsste man eigentlich gut selbst aufstellen können, aber das ist ja doch eher eine Anfänger-Veranstaltung. #00:11:38-1#
- 2.3. Interviewer: Genau, es richtet sich also primär auf die (...), glaube ich, ersten Semester sozusagen im Lehramtsstudiumsteil. Ja. #00:11:46-2#
- 2.4. Befragte:r: Genau, weil bei uns ist das noch im Lehramt ersten Modul.
- 2.5. Und deswegen hätte ich eigentlich sowieso erwartet, dass da Leute aus dem zweiten Semester sind. #00:11:56-3#
- 2.6. Interviewer: Aber du hättest gesagt, (...), manchmal passt die Strukturvorlage nicht so, hättest du da, da gesagt, die müsste irgendwie anders aufgestellt werden oder müsste irgendwie mehr Freiräume? #00:12:05-8#
- 2.7. Befragte:r: Ne, man kann vielleicht Alternativen aufstellen. Oder sagen halt, der Punkt nur wenn er relevant ist, also dass man das ein bisschen rausholt und dann so verschiedene Variationen, falls kann ja ein beschriebendes Thema sein, es kann eine Diskussion oder Auseinandersetzung sein, (...) ein Disput oder so Vergleich. Also dass man sagt, wenn man so, also wenn das diesen Charakter hat, dann das und dass man halt nicht so sklavisch daran klebt. Oder man macht so zwei, drei Variationen oder so. #00:12:38-3#
- 2.8. Interviewer: Ja, ok. Ja das, guter Punkt (...). Nun hättest du vorher schon was Nettes gesagt oder was eher weniger Netties, wenn der (...) Dozent oder Professor am Ende sozusagen seinen Namen vor den (...) Arbeitsergebnissen der Studenten kitscht. Bei dem Wikibook-Projekt ist es ja #00:12:57-0#
- 2.9. Befragte:r: So wie an meiner alten Uni (Lachen). Das hat jetzt hiermit nichts zu tun. #00:12:59-9#
- 3.0. Interviewer: Ne, ne. Aber ich verstehe schon den Punkt, ich habe so ein ähnliches Erlebnis gehabt (...). Aber wie nimmst du das wahr, jetzt sozusagen direkt (...) öffentlich schreiben zu müssen oder zumindest das Zielpublikum zu haben, dass das Wikibooks
- am Ende unter (...) so einer freien Lizenz ist und dass das sozusagen nicht nur sozusagen in unseren Ordnern dann verschwindet, sondern öffentlich zugänglich ist? #00:13:21-7#
- 3.1. Befragte:r: Also wie gesagt, das hat dann natürlich eine gewisse Sinnhaftigkeit, aber man denkt auch: Naja himm, das ist eigentlich jetzt nicht unbedingt Wert dazu stehen, das kann man natürlich auch denken.
- 3.2. Wobei ich habe mir im Moment das noch gar nicht so bewusst gemacht, ich meine ich weiß zwar mental das ist da hochgestellt, ich habe jetzt aber irgendwie dann auch gar nicht so Gedanken: Um Himmelswillen, hoffentlich ist das auch gut und so. Also das habe ich jetzt, also ich glaube jetzt auch ehrlich gesagt nicht, dass da so viele Leute da recherchieren, sich weiß auch nicht, ob die Bücher da in Wikibooks jetzt so unbedingt (...) zitierfähig sind, aber ohne größere, also ohne dass man sich da näher beschäftigt, wäre ich halt auch vorsichtig, weil man ja kaum weiß, kann ja eigentlich jeder reinstellen. #00:14:05-3#
- 3.3. Interviewer: Definitiv. #00:14:08-1#
- 3.4. Befragte:r: Ist ja wie wenn ich bei Wikipedia irgendein Lexikonartikel aufsuche oder so, da muss man schon ein bisschen vorsichtig sein. Da weiß man ja nicht so, was dahinter steckt. #00:14:14-8#
- 3.5. Interviewer: Ja, ja. Das stimmt. #00:14:17-1#
- 3.6. Befragte:r: Ich meine ich könnte ja auch alleine irgendwas da hinschreiben, was meine Meinung ist und (unverständlich) und dann stelle ich es hoch und dann höre ich wahrscheinlich erstmal nichts, wenn es nicht ganz extrem ist. #00:14:25-8#
- 3.7. Interviewer: mhm (bejahend) ja, ja. Das (...), genau, die Frage nach Resonanz, die werden wir vermutlich noch erleben, so mit dem, mit dem nächsten Veriaut. Was wir aber schon hatten, war ja dieser netter Herr Juvenho, eine Abkürzung oder der, der Jürgen, der sozusagen verschiedene (...) Formen der Rückmeldung irgendwie formuliert hatte, was

Abbildung B.66: Interview B03 im Sommersemester 2015 (Seite 4/15)

- wir dann auch schon mal dann zur Abstimmung gestellt haben, mit den verschiedenen Inhaltsverzeichnis (...) und so weiter. Hast du das (...) mitbekommen sozusagen, die Art und Weise wie er Kommentare verfasst hat? #00:14:57-7#
- 3.8 Befragte*r: Ne, ehrlich gesagt nicht so. Ne, also. #00:15:00-9# s
- 3.9 Interviewer: Ok. Ist auch. #00:15:01-6#
- 4.0 Befragte*r: Aber kann ich gerne mal nachschauen. (Lachen). #00:15:04-2#
- 4.1 Interviewer: Genau. Ist ein interessanter Erlebnis gewesen, so für uns (...) das tatsächlich relativ schnell nachdem wir das Buchprojekt sozusagen angelegt haben, dann so Rückmeldung kam wie: Das Inhaltsverzeichnis ist aber hier ein bisschen merkwürdig formatiert und versucht das doch mal eher so einzustellen (...) oder die Art und Weise wie wir die Seiten angelegt hatten, das ist unglücklich. Bis hin zu so Kommentaren so auf einzelnen Seiten, von wegen warum steht denn hier diese Überschrift und warum steht dann da eine andere Überschrift. #00:15:33-9#
- 4.2 Befragte*r: Ja, das ist halt charakteristischer, wenn ich so ein Buch rausgebe, dann (...) melden sich zwar auch Leute und da ist die Hemmschwelle höher, da kommt dann weniger. Also. #00:15:41-4#
- 4.3 Interviewer: mhmm (bejahend). Ja, genau aber es war ein Stückweit überraschend für uns sozusagen, dass dann zwei Menschen relativ schnell irgendwie schnell irgendwie geantwortet haben. Aber bisher sind es auch bei den zwei Menschen an Kommentaren zumindest geblieben zu den (unverständlich). #00:15:52-6#
- 4.4 Befragte*r: Ja, also wie gesagt, ich habe es mir ja nur irgendwie mental noch nicht, also ich habe es mir noch nicht so bewusst gemacht, dass da eigentlich steht, ja muss ich sagen. (Lachen) #00:16:01-5#
- 4.5 Interviewer: Es ist ja auch total legitim. Das ist ja sozusagen gerade um rauszukriegen, wie sozusagen Studierende das wahrnehmen. #00:16:06-9#
- 4.6
- Befragte*r: So vom Gefühl her ist das jetzt nicht so (...), also jedenfalls ich empfand das Schreiben jetzt nicht als anders, als (...) wenn das jetzt hier einfach abgelegt wird, ja. Also das ist. Also mir geht es nicht so, dass ich jetzt irgendwie sorgfältiger schreibe oder anders formuliere oder flotter schreibe oder was weiß ich, mich da anders verhalte, weil ich weiß: Ok das ist jetzt Wikibooks. Ehrlich gesagt. #00:16:28-3#
- 4.7 Befragte*r: Ja. Ja, das ist gut für uns zu erfahren. Jetzt hattest du gesagt ihr, also du magst Moodle und arbeitest gerne mit Moodle (...) was ich ja tatsächlich nur begrenzt sehen kann, ist sozusagen wie ihr (...) euch miteinander austauscht. Ich glaube, bei eurer Gruppe war es schon so, dass ihr viel in den Foren gearbeitet habt und dann so Textentwürfe hochgeladen habt. #00:16:48-9#
- 4.8 Befragte*r: Ja, wir haben da so Textentwürfe, wobei das haben hauptsächlich die eine (...) Kollegin und ich gemacht, ja. #00:16:56-3#
- 4.9 Interviewer: Ok. #00:16:57-1#
- 5.0 Befragte*r: Also (...) ich hatte auch in Word irgendwie eine Änderungsfunktion, weil ich das von der Arbeit kannte. Und dann weiche: Oh das kenne ich noch gar nicht, was ist denn das? Und die haben das dann gehört und so und dann im Kopf irgendwie Heiklik und das war irgendwie (Lachen). Ja, aber ich finde es ganz praktisch, weil wir haben auch so eine WhatsApp-Gruppe angelegt, aber da kann ich ja gar keine Dokumente austauschen. Also das finde ich zwar mal ganz gut, wenn man sich da austauscht, ja aber (...) ok wir treffen uns dann und dann, also wir haben uns auch mal in der Kantine getroffen. Dazu haben wir uns das aufgeteilt, wer macht was ja, aber (...) also, ich finde Moodle besser, wenn man wirklich Dokumente austauscht, das kann man ja sonst kaum machen. Man könnte auch mailen, aber dann sehen es vielleicht nicht alle. Finde ich jetzt unpraktischer. Aber ich dachte ihr seht das auch. #00:17:45-6#
- 5.1 Interviewer: Ja, also ein Teil. Also wenn die Menschen Moodle nutzen, dann sehen wir das schon, wenn die Menschen nicht Moodle nutzen und dann ist am Ende sozusagen

Abbildung B.67: Interview B03 im Sommersemester 2015 (Seite 5/15)

- ein Textbeitrag da, dann sind wir immer ein Stückweit überrascht, wie kommt dieser Text dann eigentlich zu Stande und deshalb. #00:17:59-0#
- 52 Befragte*r: Ja, also ich meine Teile der Gruppe haben es ja auch so geschrieben und nicht hochgeladen oder ganz am Schluss, ja also das war für mich auch nicht so nachvollziehbar, ja (Lachen). Also wir haben jedenfalls immer Mail (...) zwar bei der Metapher uns da ein bisschen ausgetauscht, aber jetzt bei dem zweiten Aufgabenabschnitt nicht oder ich habe die Mails nicht gekriegt, aber das glaube ich nicht. (Lachen). #00:18:19-8#
- 53 Interviewer: Ja, ja, ich vermute auch nicht. Ok, aber dann habt ihr sozusagen WhatsApp so als Gruppe um Termine (unverständlich) zu klären ein Stückweit? #00:18:28-6#
- 54 Befragte*r: Ja oder was weiß ich, die eine schrieb sie ist krank, sie schreibt es erst dann oder ja ich habe jetzt das oder (...) sie braucht die Literatur sowieso, ob wir die hätten. Gut, haben wir jetzt auch nicht gehabt oder es was nicht in der Bibliothek nicht mehr verfügbar ist, also so Sachen halt oder Organisatorische. #00:18:43-9#
- 55 Interviewer: Ja, ok. #00:18:44-5#
- 56 Befragte*r: Oder um uns einmal zu treffen. Das war eher so zur Organisation, aber wie gesagt ich finde das ungeeignet um jetzt Textteile da auszutauschen. #00:18:53-8#
- 57 Interviewer: mhm (bejährend) ja. Und die Texte selber hast du gesagt, du hast Word und kennst die Überarbeitungsfunktionen, die es da so gibt und damit waren scheinbar nicht alle vertraut? #00:19:02-3#
- 58 Befragte*r: Ja, die waren ganz panisch. Die so: Ja ah was mach ich da? Und da war ich gerade arbeiten, da habe ich das in WhatsApp nicht sofort mitgekriegt, ja. Dann kam ich zurück, ja ich muss in zwei Stunden weg und so und was hast du da gemacht? Und dann habe ich gedacht: Ja ok, wenn ich da jetzt lange diskutiert ist alles Zeitverschwendung (Lachen). #00:19:17-5#
- 59 Interviewer: (Lachen). #00:19:18-0#
- 60 Befragte*r: Ich wollte es ja auch abgeben. Nehme ich halt alles raus, habe ich gedacht. Und ich dachte da sieht man was wer geändert hat, weil ich meine ich will da auch nicht, dass die dann was ändern und ich weiß es gar nicht, ja. #00:19:26-4#
- 61 Interviewer: Ja. #00:19:26-7#
- 62 Befragte*r: Dann ach so ja, kennen wir nicht, also naja gut, aber wie gesagt, deswegen. (Lachen) Als ich dann direkt von der Uni kam, hatte ich da auch noch nicht so damit gearbeitet. Ok das gab es noch nicht so viel, da war das anders, aber ja. #00:19:44-3#
- 63 Interviewer: Ja, ok. Aber ihr habt aber quasi vor allem im Worddokument geschrieben ohne Überarbeitung, sondern es war eher so dann hinzufügen von (...) verschiedenen Teilen. #00:19:52-6#
- 64 Befragte*r: Ja gut, ich habe es schon benutzt, aber die anderen? #00:19:54-2#
- 65 Interviewer: Ja, genau die anderen halt. Also, ja. #00:19:56-0#
- 66 Befragte*r: (unverständlich) (Lachen). Dann habe ich es halt wieder rausgenommen, ja. Die haben dann grundsätzlich schon in Word geschrieben, also es hat A) keiner direkt in Wikibooks geschrieben, aber das finde ich auch unpraktisch, weil ich mein, später irgend so eine Rohform, das finde ich auch nicht gut. (Lachen). Die jeder sehen kann. (...) Wobei vielleicht gibt es da ja eine Funktion, dass man das (...) in der Gruppe hält. Aber haben wir nicht genutzt (...) Ja, manche hatten auch kein Word, das war auch so das Problem. #00:20:25-6#
- 67 Interviewer: Ah ok. Ja. #00:20:26-8#
- 68 Befragte*r: Ich mein gut, da braucht man ja eine Lizenz und. #00:20:29-5#
- 69 Interviewer: Ja. Ja das. Genau, also (...) mit OpenOffice gibt es ja schon sozusagen Alternativen, wo man irgendwie dann das gleiche Format zumindest benutzen kann. #00:20:37-8#
- 70 Befragte*r: Ja, also eine hat dann OpenOffice benutzt und sich da irgendwie organisiert, aber das war irgendwie das Problem, dass nicht jeder (...) das Programm hatte.

Abbildung B.68: Interview B03 im Sommersemester 2015 (Seite 6/15)

- #00:20:46-4#
71. Interviewer: Ah ok. Und Die Herausforderung mit der Wikisyntax, wie habt ihr das sozusagen bewältigt, dass das dann am Ende? #00:20:56-9#
72. Befragte*r: Da kann ich jetzt gar nichts dazu sagen, da hat die Franziska gesagt, sie liest das hoch. Da habe ich nämlich schon geguckt und mich gewundert: Mist, keine(r)! Absätze, also das ist wirklich beim Hochladen (Lachen) verloren gegangen irgendwie. Ja wir haben es da irgendwie aufgeteilt und die hat gesagt, ja sie kann das und liest das hoch. Und dann war das aber irgendwie so völlig unstrukturiert (...) ich habe gedacht: Wie komisch. Und habe gedacht, es liegt vielleicht an meinen Einstellungen da von den Wikibooks, habe ich gedacht: Naja, merkwürdig. #00:21:25-3#
73. Interviewer: Ja. #00:21:26-1#
74. Befragte*r: Also ich persönlich habe das jetzt gar nicht hochgestellt. #00:21:28-4#
75. Interviewer: Ok, ihr habt sozusagen einen in der Gruppe verhandelt, wer sich da bereit erklärt das zu machen und dann #00:21:32-6#
76. Befragte*r: Genau. Also (unverständlich). #00:21:35-3#
77. Interviewer: Ja. #00:21:35-8#
78. Befragte*r: Also ich würde das jetzt von der Form ein bisschen bearbeiten, eine will da jetzt mit den Zitaten das jetzt halt einheitlich gestalten, weil da sind zwei die ein bisschen mehr Texte bearbeiten, die anderen zwei (unverständlich) kaum und dann (Lachen). #00:21:48-5#
79. Interviewer: Ja, ok, ja das ist, also das haben mehrere Gruppen sozusagen so gelöst, dass es sozusagen einen Technikbeauftragten gab, der quasi sich um die (...) um das Posten im Wiki dann gekümmert hat. #00:22:00-0#
80. Befragte*r: Ja, macht, ja auch Sinn. Also ich meine, muss ja auch irgendwie koordiniert sein. Man muss ja auch wissen, wer es jetzt hochlädt, die endgültige Version und nicht, dass das alle irgendwie parallel machen noch. #00:22:10-7#
81. Interviewer: Ja, das (Lachen) könnte (...) bestimmt zu Konflikten führen. Definitiv. Jetzt noch einmal ganz kurz noch einmal schauen, (...), Genau, wir hatten schon über den Juvenitho gesprochen. Was mich noch interessiert hätte wäre, man könnte ja auch ein Stückweit sehen, was die (...) Kommilitonen sozusagen an, an Texten produziert haben, inwiefern hast du das wahrgenommen, was sozusagen an weiteren Texten produziert worden ist? #00:22:41-8#
82. Befragte*r: Ja unterschiedliche Qualität, habe ich gedacht. Oder unterschiedliche Vorgehensweise (...). Ja, die Daniela ist ja auch so ähnlich, die hat ja auch schon einmal studiert und war schon länger zuhause und Blablabla. Die hat ja auch schon oft, auch bei ihrer Arbeit da, auch schon viel geschrieben und ich habe gedacht: Die hat gut formuliert und so (...). Ja, bei einer habe ich da gedacht: Naja, da habe ich noch so autographische Sachen geändert (Lachen). Also da habe ich mich ein bisschen gewundert. Also ich finde es eh erstaunlich, dass die Uni Darmstadt hier eine Schreibwerkstatt anbietet und da so hilft und das kenne ich von Früher gar nicht, da gab es das gar nicht #00:23:20-2#
83. Interviewer: Ah ok. #00:23:20-4#
84. Befragte*r: Aber das finde ich schon gut. Vom Prinzip, dass es so etwas gibt, also (...) so Unterstützung hatten wir gar nicht. Also das war relativ unterschiedlich. Aber gut, das ist ja auch. Klar, aber ich meine so inhaltlich fand ich das jetzt nicht so schlecht. Fand das eigentlich ok. Ich meine, die scheinen halt alle unter Stress zu sein, wie sie das erzählt haben. Und der eine in der Gruppe ist nicht so (...) stressresistent, habe ich den Eindruck (Lachen). Das ist ja auch immer ein bisschen anders. #00:23:53-0#
85. Interviewer: Ja, Menschen reagieren unterschiedlich auf Stress, definitiv. Und die Beiträge von (...) den, den weiteren Bildungstheorien, dass zum Beispiel was zur Halbbildung formuliert worden ist oder was zur kategorialen Bildung formuliert worden ist, hast du die Sachen schon gesehen? #00:24:09-4#
86. Befragte*r: Also, ich habe zwei davon angeguckt. Da hat man ja auch vorher diskutiert in den Stunden, ja (...) ich fand die jetzt nicht schlecht, ja, also ich denke dafür, dass das

Abbildung B.69: Interview B03 im Sommersemester 2015 (Seite 7/15)

92. Befragte r: Andere haben dann eher Abgrenzungsprobleme, also das ist so von der Art her nicht so ganz vergleichbar. #00:26:13-4#

93. Interviewer: Ja, aber (...) genau, das können wir gleich noch einmal aufnehmen. Weil (...) ich stelle mal eine andere Frage jetzt schon, die, die vielleicht daran anknüpft. Also sind ja in dem Seminar so verschiedene Sachen gelaufen, was mich interessieren würde, wäre jetzt sozusagen deine Einschätzung, was du als (...), wenn das Seminar noch einmal stattfinden würde, das auf jeden Fall wieder (...) oder wenn es zum Beispiel um diese Themenwahl geht, dass man sagen würde: Das ist nicht so ganz optimal gelaufen, könnte man hier vielleicht noch mehr (...) Dinge anders machen, wenn man das Seminar noch einmal anbieten würde? Also was wäre so deine Einschätzung zum Thema wiedermachen und ihm vielleicht noch einmal darüber nachdenken. #00:26:55-6#

94. Befragte r: Ja, also gut, bei mir war es natürlich bissl, ich war halt in der Stunde, wo die Gruppen eingeteilt wurden, nicht da. Da hatte ich nämlich so parallel, da ist eine andere Veranstaltung verlegt worden und deswegen war das dann parallel. Also, das war ein bisschen doof. (...) Und dann kam ich in der Stunde drauf und dann war die Gruppeneinteilung schon, ja und dann habe ich da irgendwie die Daniela gefragt und die so: Ja ich könnte ja da mitmachen, sie macht dies und das. Und dann habe ich mich da einfach eingeschrieben. Und dann als du gesagt hast: Ja, komm danach her. Da habe ich mich über das Handy schon längst eingeloggt gehabt (Lachen) also das war dann recht spontan. Deswegen, also da habe ich mich schon so geärgert, dass ich da nicht da war, weil dann hätte ich so ein bisschen bewusster unterscheiden können, was mich jetzt interessiert. Da hätte ich auch eventuell auch ein anderes Thema genommen. Weil ich dachte: Huch, wenn ich jetzt nichts mache, dann komme ich vielleicht gar keine Gruppe, das wäre auch doof. Aber gut, ich glaube das ist wahrscheinlich nicht vorgekommen, oder? #00:27:51-2#

95. Interviewer: Ja, also. #00:27:52-2#

96. Befragte r: Das es heißt, ne kriegst jetzt doch keine Gruppe (Lachen). #00:27:55-1#

zweites Semester ist und ich meine, ja wie gesagt, die Theorien sind auch unterschiedlich ergiebig. Also wenn ich gewusst hätte, dass bei uns da (unverständlich) relativ schwer ist, ich meine, das ist ein ganz einfacher Sachverhalt, aber (...) man findet halt irgendwie nur wenig Quellen oder es hat jemand immer nur so impliziert mit berücksichtigt oder teilweise berücksichtigt, da ist natürlich, wenn ihr so eine ausgeleitete Theorie, kritische Theorie, wo der Professor Euler ganze Vorlesungen macht oder wo man schon viel gehört hat (...), gut da hat man das Problem, dass es sehr viel Stoff ist, den man dann komprimiert zusammen (unverständlich) muss, ist dann ein anderes Problem. Aber das hat aber halt auch verschiedene Charakteristika gehabt. Ja, ich habe mich nämlich schon gefragt, wie ihr grad auf diese Einteilung gekommen seid, man könnte es ja auch anders aufteilen. Ein paar andere Theorien nehmen und alles. Ist halt schwierig nur zu Material oder auch nur zu Formale dann was zu sagen. Zum Thema Heilbildung, ja gut da gibt es ja schon so Ziele, also das ist halt irgendwie greifbarer, denke ich. #00:25:21-9#

87. Interviewer: Ja, ja. #00:25:22-5#

88. Befragte r: (unverständlich). #00:25:23-9#

89. Interviewer: Ja, ja, die tatsächlich die, (...) ich sage mal, Abstraktionsgrade der, der Themen, die am Anfang sozusagen zur Auswahl standen, sind unterschiedlich und (...) das war ein Stückweit orientiert an dieser Jank und Meyer Differenzion, um sozusagen so einen Einstieg in das Thema so zu bekommen, weil es ja am Anfang auch eine kleinere Gruppe war. Und dann wurden sozusagen der Gruppe, die so ein bisschen hinterherkam noch einmal Alternativen vorgeschlagen, so hatte sich das entwickelt (...). Genau so, so kam das sozusagen zu Stande, wie diese Begriffe #00:25:57-5#

90. Befragte r: Nö, das ist ja ok. Das ist halt am Schwierigkeitsgrad oder verschiedene Schwierigkeiten, die einen müssen aus ganz vielen verschiedenen Quellen was zusammenführen, die anderen müssen überhaupt suchen, ob da irgendwo was ist, ja. #00:26:07-0#

91. Interviewer: Ja, ja. Genau. #00:26:07-9#

Abbildung B.70: Interview B03 im Sommersemester 2015 (Seite 8/15)

- 1.06 Befragte*r: Das wäre vielleicht. Also das lief bei dem anderen eigentlich ganz gut, ja also konnte man sich. #00:29:21-1#
- 1.07 Interviewer: Ja, das ist ein guter Hinweis, könnte man es auch so ein bisschen entzerren, dass wenn man irgendwie nicht da ist, tatsächlich schon Vorher auch die Chance hat (...) sich einzuwählen, das stimmt. #00:29:30-5#
- 1.08 Befragte*r: Ja oder das man vielleicht auch wenn man in der Veranstaltung ist, aber sich auch schon Vorher auch ein paar Tage überlegen kann oder dass es so sagen kann, was einen da interessiert halt, ja. Kann ja auch sein, dass man was parallel hat und dann will man vielleicht was ähnliches machen oder gerade was anderes machen, damit man breiter aufgestellt ist und (...) dass man da erst noch einmal guckt oder so. Weil das war ja schon ganz am Anfang vom Semester und da haben auch viele Veranstaltungen. Ja, obwohl diese Wahl war ja später, die war ja erst drei, vier Wochen später. #00:29:59-4#
- 1.09 Interviewer: Genau, aber wenn man es vielleicht an den Anfang setzt, dann #00:30:01-7#
- 1.10 Befragte*r: Ja, da kann man ja ankündigen und dann (...) hält man es frei und dann kann man ja mal drei Wochen gucken. Währenddessen machen die ja eh die Metapher (Lachen) und dann kann man ja mal gucken, wer sich wo eingeloggt hat und ich meine, wenn ihr, ihr denkt ja, dass es ungleich verteilt, kann man das ja dann absprechen in der Stunde. #00:30:20-3#
- 1.11 Interviewer: Ja, Ja, (...) Guter Hinweis auf jeden Fall. Gibt es weitere Sachen, wo du sagen würdest Himm da könnte man auch mal darüber nachdenken. Oder Sachen, wo du sagen würdest (...) Weiter so. Oder, dass dieses Element in der Form weiterbehalten? #00:30:34-7#
- 1.12 Befragte*r: Ja, Also was ich festgestellt habe ist, dass da manche so eine Panik hatten, als wir da in Englisch das Video machen sollte (Lachen), ja, ich meine das war sehr unterschiedlich. So (unverständlich) sie reden ständig Englisch und manche hab ich nie mehr gemacht oder so. Also, da hatte ich so das Gefühl, dass bei manchen da so ein bisschen Panik ausbricht, obwohl das ja jetzt nicht inhaltlich zum Seminar gehört. Also ich
- 97 Interviewer: Ne, ne wir bemühen uns schon. #00:27:56-2#
- 98 Befragte*r: Aber vielleicht könnte man das nächste Mal an dem Seminarstag, also (...) den ich wirklich sehr gut vom Konzept fand, dass man sich einen Tag lang kennelement, also das würde ich eigentlich beibehalten, wenn es geht. (...) Dass man da vielleicht für den zweiten Teil auch schon einmal vorstellt: Ja, wir wollen dann die verschiedenen Theorien abbrennen und es gibt auch folgende Gruppen. Und ich finde es auch ganz ok, dass das andere Gruppen sind, ja. Also und ihr könnt euch ja schon einmal Gedanken machen und euch da in eine Liste einschreiben. #00:28:24-0#
- 99 Interviewer: Ja. #00:28:24-9#
- 100 Befragte*r: Also das war zum Beispiel in dieser online Mathedidaktikveranstaltung so, da wurden auch Gruppen eingeteilt und da konnte man sich ganz von Anfang an sich da halt einloggen, ja. #00:28:34-6#
- 101 Interviewer: Ja. #00:28:34-8#
- 102 Befragte*r: Das war dann aber erst auch zwei, drei Wochen später relevant. Da hat man auch Zuhause und Vorher so ein bisschen mehr Zeit sich Gedanken zu machen, weil es kann ja auch sein, dass man nicht nur mit den anderen Leuten, sondern dass es auch vom Thema abhängt, also dass man nehmen will, was am interessantesten ist. #00:28:51-1#
- 103 Interviewer: Ja. #00:28:51-7#
- 104 Befragte*r: Und ich meine, ihr könnt ja auch sagen, in jeder Gruppe sind es vier und wenn man dann zu spät kommt oder sich zu spät über Moodle anmeldet, da gibt es ja so Menschen wo, ok dann muss man halt ein anderes Thema wählen oder man macht erste und zweite Priorität, aber das ist (...) das würde ich vielleicht dann so machen, dass man die schon mal kurz die Themen nennt bei dem Seminar und dann hat man drei Wochen Zeit und dann kann man sich über Moodle da einloggen oder so. #00:29:15-2#
- 105 Interviewer: Ja das ist ein #00:29:16-7#

Abbildung B.71: Interview B03 im Sommersemester 2015 (Seite 9/15)

- weiß nicht, wie ihr das (...) wollt, dass das ein bisschen aufgenuscht ist oder merkt, dass man auch Englisch braucht oder ob ihr das nicht wollt, ob das jetzt gewollt war (Lachen). #003105-4#
- 11.3 Interviewer: Ja. #0031:05-5#
- 11.4 Befragte*r: Aber (Lachen) #0031:05-9#
- 11.5 Interviewer: Also das war. #00:31:07-2#
- 11.6 Befragte*r: Ist mir halt aufgefallen. #00:31:08-3#
- 11.7 Interviewer: Ja. Das war so ein bisschen nachgedungen, weil (...), genau, Nelson wollte auch immer mal (...) uns ein Video-Reply geben, vielleicht kommt das nächste Woche schon. Die Verständigung irgendwie zu organisieren, dass wir nicht nur einen Text hinschreiben, sondern irgendwie auch sichtbar werden, war dann der Versuch so Englisch-Videos zu produzieren, den Effekt den du beschreibst, dass Menschen sehr unterschiedlich darauf reagiert haben, der war mir auch gar nicht so klar, ich fand das auch eher so #0031:36-3#
- 11.8 Befragte*r: Ja, ich fand es nur interessant, wie da alle so reagiert haben (...). Der eine Schluck, Schwitz und darum ging es dann gar nicht so um Inhalte, ja ich habe zwar Grundkurs gehabt, aber ich weiß das gar nicht und alle so: Ja himm. Dann musste ich so (unverständlich) und dann ging es erstmal nur um das Englisch und weniger um Inhalt. Also ich weiß nicht, wie gesagt, ob das so gewollt ist, weil man deutlich machen will man braucht auch Englisch im Studium, kann ja auch sein, dass das ein Lerneffekt war. Aber, ich, das hat manche schon abgelenkt. Also müsst ihr gucken, was ihr da wollt, was ihr erreichen wollt, ja. Falls das so gedacht war. (Lachen) #00:32:09-3#
- 11.9 Interviewer: Ja. Ja. Das war eben. Also für uns war das relativ, (...) also die Einschätzung war so, ja, die kriegen das schon hin, das ist ja nur Englisch so. Aber da waren wir vielleicht auch. #00:32:19-6#
- 12.0 Befragte*r: Haben ja auch alle hingekriegt. #00:32:19-0#
- 1.21 Interviewer: Genau. Es war, die Produkte sind auch alle gut geworden, die bringen auch rüber, was zum Ausdruck gebracht werden sollte (...). Aber stimmt, das (...) sollten wir vielleicht noch einmal ein wenig entdramatisieren, versuchen zumindest, dass das. #00:32:32-3#
- 1.22 Befragte*r: Ja, also ich denke, da ist halt der Inhalt so ein bisschen erst einmal #00:32:36-2#
- 1.23 Interviewer: Ja, zurückgegangen. #00:32:37-4#
- 1.24 Befragte*r: In den Hintergrund getreten, weil da irgendwie so (Lachen) kurz war drin, aber (unverständlich) (Lachen). #00:32:43-8#
- 1.25 Interviewer: Ja. Das stimmt, daran erinnere ich mich (...) das war (...) auch nach den Aufnahmen waren dann irgendwie manche sehr. #00:32:50-6#
- 1.26 Befragte*r: Woher ich finde das nicht schlecht, aber vielleicht, dass man irgendwie (...) was weiß ich, dann einem anbietet, ja, wenn das jetzt gar nicht wollte, ich mein, das ist ja jetzt nicht so, dass man da jetzt keine Note kriegt oder keine Punkte, nur weil ich da jetzt einmal nicht drauf, das finde ich jetzt ein bisschen ungerecht. Also vor allem wenn es jetzt relativ überraschend ist, das wusste man ja Vorher nicht. #00:33:11-1#
- 1.27 Interviewer: Genau, das war die Falle. Ja, ja. #00:33:12-5#
- 1.28 Befragte*r: Vielleicht wenn es da gestanden hätte, da hätten wir uns nicht angestellt. Also das (...) würde ich noch einmal überdenken, ja. #00:33:20-1#
- 1.29 Interviewer: Ja. Ok. Das ist ein guter Hinweis. #00:33:22-6#
- 1.30 Befragte*r: Aber die Idee an sich fand ich auch ganz spannend, ja. Also, was man so mit welchen Medien da heute macht oder auch die Zusammenarbeit an sich, das war schon spannend, ja. #00:33:33-8#
- 1.31 Interviewer: Ja schade war, dass Nelson zwei Monate im Krankenhaus war, jetzt ist er wieder da. Es sind jetzt. #00:33:38-3#

Abbildung B.72: Interview B03 im Sommersemester 2015 (Seite 10/15)

- 132 Befragte*r: Achso, ja ich hatte mich auch gewundert. (Lachen) Hat man jetzt lange nichts gehört, hast ja gestern gesagt: Ja, vielleicht kriegen wir dann ein Ergebnis. Ich habe irgendwie gedacht, das wäre schon längst gemacht. (Lachen). #00:33:47-4#
- 133 Interviewer: Ja, das ist alles ein bisschen unglücklich verlaufen. Das ist. #00:33:50-7#
- 134 Befragte*r: Aber gut, das passiert halt. #00:33:51-9#
- 135 Interviewer: Ja. #00:33:52-5#
- 136 Befragte*r: Das kann man ja nicht ändern. #00:33:53-6#
- 137 Interviewer: Ja. #00:33:54-3#
- 138 Befragte*r: Und ich finde es auch besser, wenn was dann einigermassen ist, als dann so hingetrotzt, nur weil irgendjemand halt keine Zeit hat. #00:34:00-8#
- 139 Interviewer: Ja, definitiv. Genau, jetzt hastest du schon gesagt, welche Ziele wir den verfolgen. Wenn ich jetzt diese zwei Ziele, zum einen man soll etwas über Didaktik lernen und zum anderen man soll ein Stückweit auch vielleicht Medienkompetenzen impliziert auch erweitern können im Rahmen des Seminars. Wue würdest du sagen hat das Seminar aus deiner Perspektive, inwiefern war das hilfreich um was über Didaktik zu lernen, als Erstes vielleicht und dann über Medienkompetenzen oder Medienkompetenzen. #00:34:27-8#
- 140 Befragte*r: Ja, (...) Also wie gesagt, ich hab das Seminar ja extra gewählt, weil ich dachte da würde ich Didaktik dann ein bisschen #00:34:35-3#
- 141 Interviewer: Achso, Bildung, Entschuldigung. #00:34:37-0#
- 142 Befragte*r: Mehr am (unverständlich) dargestellt. Hmm, bitte? #00:34:38-8#
- 143 Interviewer: Ich habe das Thema gerade (...) Bildungstheorie war ja das Thema, was du sozusagen vor allem im Vordergrund hatteest, statt Didaktik. Also Didaktik und Bildung sind ja. #00:34:46-2#
- 144
- Befragte*r: Ja, ich hatte mich gerade gewundert, weil das heißt ja Bildungstheorie. #00:34:49-4#
- 145 Interviewer: Ja. Ja. Ich habe. #00:34:50-2#
- 146 Befragte*r: Aber am Montag, da sind ja ein paar aus meiner Gruppe, die machen da aber etwas anderes. #00:34:54-6#
- 147 Interviewer: Genau, ja. #00:34:55-1#
- 148 Befragte*r: Ich habe gerade gedacht, naja gut kann man ja auch, daraus folgt ja die Didaktik, ich glaube das meinst du damit. (Lachen). Also das Thema war ja Bildungstheorie. #00:35:05-5#
- 149 Interviewer: mhm (bejahend). #00:35:05-9#
- 150 Befragte*r: Wie gesagt, ich habe es ja extra gemacht, weil ich nicht nur kritische Bildungstheorie, sondern ich dachte, das ist jetzt nicht alles, da will man ja ein bisschen breiter dann mal was hören oder mitkriegen (...). Also ich muss sagen, also zu dem Thema was wir gemacht haben, haben wir uns natürlich sehr viele Gedanken gemacht. Wir haben jetzt auch gemerkt oder ich jeden falls, ana, da gibt es ganz verschiedene Ansätze, es gibt nicht nur die kritische Theorie, die ja in der Vorlesung sehr stark vertreten wurde. Oder ich war dann noch in so einer Übung. #00:35:33-9#
- 151 Interviewer: Ja. #00:35:34-4#
- 152 Befragte*r: Die war übrigens auch sehr gut. Die hieß (...) die Irina (unverständlich), fand ich hat das sehr schön gemacht, also da hatten wir immer so Texte. Also das hat das gut ergänzt. Also ich fand man hat schon die Möglichkeit gehabt, sich hat überall zu beschäftigen. Aber es ist halt nicht so (...) so in Vorlesungen, wo man alles vorgestellt kriegt. #00:35:53-8#
- 153 Interviewer: mhm (bejahend). #00:35:54-3#
- 154 Befragte*r: Das ist halt. Also was ich gut fand, diesen Buchtip mit Janik und Meyer, den habe ich mir auch angeschafft, weil das fand ich so ganz gut (...) nach den Auszügen,

Abbildung B.73: Interview B03 im Sommersemester 2015 (Seite 11/15)

- 155 Interviewer: Ja. #00:36:07-9#
 habe ich gedacht, kann man vielleicht für Später mal brauchen. Glaube ich nicht, aber ich finde der liest sich ganz gut. #00:36:07-3#
- 156 Befragte*r: Wobei, ich meine ich habe mich jetzt natürlich nur ein bisschen und nicht so intensiv mit den Beiträgen der anderen beschäftigt. Das ist halt, da muss man halt schon aktiv da rein gehen und sich genau die Ausarbeitung von den anderen durchlesen. Da würde ich wahrscheinlich dann eher sagen, naja dann gucke ich mir vielleicht lieber in einem Lehrbuch den entsprechenden Abschnitt an, weil ich das für (...) naja, also etwas zuverlässiger halte, ja. Also das muss ich sagen. Aber man hat zumindest jetzt von allem schon was gehört. In der Einführungsvorlesung ist man eher sehr, sehr historisch vorgegangen. Da haben wir das halt historisch erzählt und mal in einem Nebensatz was ist das für Konzept ist, aber nicht so richtig durchstrukturiert. #00:36:48-7#
- 157 Interviewer: mhm (bejahend). #00:36:49-2#
- 158 Befragte*r: Gut, aber wie gesagt, ich habe jetzt auch noch nicht so viel (...) in Pädagogik gemacht, manche sind da schon im zehnten Semester, die kennen das dann schon besser. #00:36:56-3#
- 159 Interviewer: Ja, ja. #00:36:58-0#
- 160 Befragte*r: Also ich denke, dass wir auf jeden Fall mehr darüber gehört haben, als wenn ich jetzt da die kritische Bildungstheorie belegt hätte. #00:37:04-7#
- 161 Interviewer: mhm (bejahend). #00:37:05-2#
- 162 Befragte*r: Aber es ist halt alles sehr theoretisch, also ich persönlich kann das ganze Fach noch nicht so greifen, mir ist das ein bisschen theoretische (...) dann noch ein bisschen zu (unverständlich) (Lachen). Ich glaube, ich bin da eher in der Praxis so interessiert. #00:37:16-9#
- 163 Interviewer: Ja. #00:37:17-8#
- 164
- 165 Interviewer: Ja. Ja. Also manchmal liegt es am Thema wie konkret man das sozusagen praktische Zusammenhänge oder Praxis, wie du sagst, beziehen können, das ist glaube ich auch. #00:37:37-1#
- 166 Befragte*r: Also ich hatte jetzt den (unverständlich) aus den drei Veranstaltungen, die ich hatte, dass das an der Tu Darmstadt wohl eher doch sehr theoretisch betrachtet wird. #00:37:44-1#
- 167 Interviewer: mhm (bejahend). #00:37:44-4#
- 168 Befragte*r: Da gibt es sicherlich, was weiß ich, wo kann man so eine Ausbildung noch machen, also. Vielleicht wenn ich an eine pädagogische Hochschule gegangen wäre, wäre es wahrscheinlich praktischer gewesen. #00:37:55-7#
- 169 Interviewer: Ja. #00:37:55-7#
- 170 Befragte*r: Dass das am Univel auch einfach, das (unverständlich) ich jetzt weniger auf die Veranstaltungen zu. #00:38:01-9#
- 171 Interviewer: Ja. Ja, das von vielen sozusagen der Anspruch sozusagen ein Stückweit Denken zu lernen, weniger sozusagen schon direkt in so eine Handlungssituation zu gehen. #00:38:09-8#
- 172 Befragte*r: mhm (bejahend). #00:38:10-0#
- 173 Interviewer: Ja, das glaube ich auch, dass das (...) in den Veranstaltungen, die du jetzt benannt hast gerade (...) explizit so läuft, dass man. #00:38:18-8#
- 174 Befragte*r: Achso, ja das (unverständlich) nicht gemacht habe, wenn es auch andere gibt, ok. (Lachen) #00:38:22-7#
- 175

Abbildung B.74: Interview B03 im Sommersemester 2015 (Seite 12/15)

- Interviewer: Also es gibt, glaube ich, auch noch andere Veranstaltungen, wo es ein bisschen sozusagen bezogener auf konkrete Handlungen ist und wie man die überarbeiten oder überdenken kann zumindest. #00:38:31-3#
- 176 Befragte*r: mhmm (bejahend). Also jetzt bezüglich zu den konkreten Handlungen, wie man mit Mädchen umgeht, das war ja auch die Fragen, das fand ich dann sehr gut. #00:38:38-8#
- 177 Interviewer: Ok. #00:38:39-6#
- 178 Befragte*r: Also wie gesagt, also das ist dann sehr gut, wenn man das mal umsetzt, ja. Oder zumindest mal gemacht hat oder weiß, dass es die Möglichkeit gibt und (...) also das hat mir schon was gebracht, denke ich. #00:38:50-6#
- 179 Interviewer: Ok. #00:38:51-2#
- 180 Befragte*r: Obwohl ich damit nicht so gerechnet hatte am Anfang (Lachen). #00:38:53-5#
- 181 Interviewer: Ok. Kannst du das, muss ich mal nachfragen, das Wikibookformat als solches schon Vorher, beziehungsweise hast du dich (...) in so Wikipedia-Artikeln, (...) also nutzt du das regelmäßig um sozusagen zu Recherchieren oder auch Mitzuarbeiten? #00:39:08-8#
- 182 Befragte*r: Ja, also ich recherchiere es, also einmal mein Sohn der muss immer so ständig was für die Schule machen, der ist jetzt dreizehn geworden, also (...). Also und wenn der was im Internet recherchiert, da ja, soll ich oft helfen und da gucken wir schon immer am Anfang in Wikipedia und auch mal im Wikibooks, das ist aber eher jetzt für seine Sachen. #00:39:28-0#
- 183 Interviewer: Ja. #00:39:28-4#
- 184 Befragte*r: Unter anderem Referate über Brasilien oder so, da kann man sich ganz gut so weiter hängen. Und ich denke so für die Schule für so ein Referat ist das auch ok (Lachen), ja. Habe ich ihm auch gesagt, dass man da ein bisschen kritisch gucken muss. Jetzt für die Uni mache ich es eigentlich weniger, also ich bin eher so ein Mensch (...), ich
- leihe mir sehr gerne ein Lehrbuch aus. Ich habe schon immer sehr gerne Bücher. #00:39:49-1#
- 185 Interviewer: Ja. #00:39:49-6#
- 186 Befragte*r: Und ich gucke dann lieber in so ein einführendes Lehrbuch. #00:39:52-5#
- 187 Interviewer: Ja. #00:39:53-1#
- 188 Befragte*r: Aber wenn ich jetzt ein Thema habe oder irgend so eine Matheaufgabe und ich komme dann gar nicht weiter, dann gucke ich schon einmal in Wikipedia und manche Artikel sind auch sehr gut. #00:40:01-1#
- 189 Interviewer: mhmm (bejahend). #00:40:01-4#
- 190 Befragte*r: Das man einfach schnell mal reinkommt. #00:40:02-6#
- 191 Interviewer: Ja. #00:40:02-8#
- 192 Befragte*r: Oder guckt was haben die da für Verweise oder #00:40:05-7#
- 193 Interviewer: Ja. #00:40:06-3#
- 194 Befragte*r: Das man so eine Grundidee kriegt, das mache ich schon ganz gerne. #00:40:10-2#
- 195 Interviewer: Ok. #00:40:10-7#
- 196 Befragte*r: Aber jetzt habe ich, also nicht unbedingt jetzt in den Pädagogikveranstaltung #00:40:15-1#
- 197 Interviewer: mhmm (bejahend). #00:40:15-8#
- 198 Befragte*r: Also bei dem Essay, da habe ich jetzt Wikipedia eigentlich gar nicht genutzt, da hatte ich einfach so ein Haufen Lehrbücher und habe da einfach und halt anhand der original Texte versucht da weiterzukommen. Da hatte ich zwar auch mal zwischen drin in Wikipedia geguckt, aber dann habe ich gedacht: Also hm, irgendwie (...) das fand ich traf es jetzt dann nicht so oder irgendwie, fand ich es jetzt nicht so überzeugend. #00:40:36-7#

Abbildung B.75: Interview B03 im Sommersemester 2015 (Seite 13/15)

- 199 Interviewer: Ja. Ja. Ok. #00:40:37-9#
- 200 Befragte:r: Ist halt je nach Bereich. #00:40:39-1#
- 201 Interviewer: Ja. #00:40:40-0#
- 202 Befragte:r: Beruflich (...) nutze ich das gar nicht. #00:40:43-8#
- 203 Interviewer: mhm (bejährend). #00:40:44-3#
- 204 Befragte:r: Weil da ist mir das (...), weiß nicht, zu flach in dem Bereich. #00:40:49-1#
- 205 Interviewer: Ja. #00:40:50-0#
- 206 Befragte:r: Also. #00:40:50-6#
- 207 Interviewer: Ok. #00:40:51-0#
- 208 Befragte:r: Ich bin so Wirtschaft/ Steuern tätig, also darunter finde ich nichts. #00:40:54-8#
- 209 Interviewer: Ah ok. #00:40:55-3#
- 210 Befragte:r: Da gibt es eigene Datenbanken. #00:40:55-9#
- 211 Interviewer: Ja. #00:40:56-6#
- 212 Befragte:r: Und danach (unverständlich). #00:40:58-0#
- 213 Interviewer: Ja. Ja. Das sind dann auf Wiki basierte Datenbanken oder? #00:41:01-3#
- 214 Befragte:r: Ne. #00:41:02-3#
- 215 Interviewer: Anderes? #00:41:02-9#
- 216 Befragte:r: Da was weiß ich, da gibt es so steuerliche Datenbanken #00:41:05-0#
- 217 Interviewer: Ja, achso. #00:41:05-6#
- 218 Befragte:r: Nur heißt es Datenbanken von (unverständlich). #00:41:07-0#
- 219 Interviewer: Ja. Ja. Ja ok. #00:41:10-4#
- 220
- Befragte:r: (Lachen) Das sind alle möglichen Datenbanken die es da gibt oder Datev. #00:41:13-8#
- 221 Interviewer: Ja. #00:41:14-4#
- 222 Befragte:r: Weiß nicht, ob du das kennst. Also das sind ganz andere Quellen, ja. #00:41:17-8#
- 223 Interviewer: Ja, ok. #00:41:18-1#
- 224 Befragte:r: Auf die man zugreifen kann. #00:41:20-1#
- 225 Interviewer: Ja. Ok. Super. #00:41:22-9#
- 226 Befragte:r: Also wenn ich denke das bringt etwas, dann gucke ich da schon mal so zum Einstieg immer drüber. #00:41:28-5#
- 227 Interviewer: Ja. Ok. Muss mal ganz kurz noch einmal meine Leitfragen durchgehen, nicht dass ich (...) im Gesprächsfluss etwas übergangen habe. Ich glaube (...) ich habe (...) alles einmal gefragt. Vielleicht noch als letzten Punkt. Du hattest von dieser Word (...) Überarbeitungsnummer gesagt, so bin ich da irgendwie immer noch irritiert, dass die Studierenden das nicht kennen. #00:41:55-4#
- 228 Befragte:r: Absolut. Ich war schon selber irritiert. #00:41:56-7#
- 229 Interviewer: Ne. #00:41:57-5#
- 230 Befragte:r: (unverständlich) und so und dann habe ich das meinen Kollegen erzählt und die so: Ha was sind denn das für Studenten? (Lachen) #00:42:04-2#
- 231 Interviewer: Ja. #00:42:04-8#
- 232 Befragte:r: Das war dann schon ein bisschen komisch. (Lachen) Das ist vielleicht auch eine Altersfrage, ich weiß es nicht. Also. #00:42:12-2#
- 233 Interviewer: Aber du hattest so eine nette Formulierung, du würdest auch nicht wollen, dass Menschen deinen Text verändern, ohne dass du das siehst. (...) Kommt ihr das Problem dann ein Stückweit jetzt auflösen oder (...) habt ihr dadurch, dass ihr die

Abbildung B.76: Interview B03 im Sommersemester 2015 (Seite 14/15)

Codesystem

Arbeitspakete sozusagen wieder arbeitsteilig gemacht habt, das halbwegs im Blick, dass jeder sozusagen an seinem Text arbeitet? #00:42:31-4#

234 Befragte:r: Ja gut, ich habe dann halt geschrieben oder gesagt, wenn ich es rausnehme müsst ihr halt genau gucken zu der Vorher-Vorsten, was da geändert worden ist
#00:42:40-6#

235 Interviewer: Ja. #00:42:41-2#

236 Befragte:r: Und wo ihr sagt: Ja das macht nichts. Dann muss ich da halt gucken.
#00:42:44-4#

237 Interviewer: Ok. #00:42:45-2#

238 Befragte:r: Habe ich halt gedacht, also ich selbst mag das nicht so gerne oder das ist ja auch ziemlich aufwendig. #00:42:49-9#

239 Interviewer: Ja. #00:42:50-5#

240 Befragte:r: Und da zu gucken. Ja ok, ich meine bei den Text, wenn den jetzt einer bei mir umgeschrieben hätte aus der gleichen Gruppe, hätte mir das jetzt auch nicht so viel aus gemacht. #00:43:00-0#

241 Interviewer: Ja. #00:43:00-4#

242 Befragte:r: Das finde ich jetzt nicht so schlimm. #00:43:01-5#

243 Interviewer: Ok. #00:43:02-2#

244 Befragte:r: Aber grundsätzlich, wenn ich alleine einen Bericht schreibe, dann möchte ich schon wissen, #00:43:05-4#

245 Interviewer: Ja. Was. #00:43:06-4#

246 Befragte:r: Wer da was ändert, ja. #00:43:07-4#

247 Interviewer: Ok. Super. Dann (...) darf ich mich ganz herzlich noch einmal bedanken. So die Aufnahme (...) beenden. #00:43:16-6#

248 Befragte:r: Ja, ich hoffe. #00:43:18-4#

Abbildung B.77: Interview B03 im Sommersemester 2015 (Seite 15/15)

B.6.5 Transkript zum Interview B04

- Interview B04 - Sommersemester 2015**
- 1 Interviewer: Genau, ich habe hier so Leitfragen, da schaue ich ab und zu mal darauf, nicht dass du dich wunderst. Dann fangen wir mal an. Also die Situation war ja so, dass wir euch am Anfang gesagt haben: Wir wollen gerne ein Wikibook-Projekt mit euch machen und euch sozusagen mit der Aufgabe konfrontiert haben an einem Wikibook mitzumachen im Rahmen des Seminars und das Erste was mich interessieren würde wäre, wie du das Seminar und diese Mitarbeit bisher erlebt hast. #00:00:27-4#
- 2 Befragte T: Ok. Also das Seminar an sich (...) fand ich eigentlich sehr gut, in dem Bezug dass es eben um, dass ich noch nie was von Wikibook erstens mal gehört habe (...) und ich das eigentlich ganz interessant fand, wie das jetzt so entsteht und dass man da auch wirklich darauf zu greifen kann und schauen kann, also das an sich das Angebot fand ich ganz gut. Jetzt die zweite Frage war, wie wir? #00:00:54-3#
- 3 Interviewer: Wie du die Mitarbeit also sozusagen #00:00:57-5#
- 4 Befragte T: Die Mitarbeit ok. Da muss ich halt ehrlich sagen. Ja ich will Lehrer werden, aber ich bin ein Fan von Gruppenarbeiten, weil ich damit bisher noch nie gute Erfahrungen gemacht habe (...) und jetzt auch wieder, also in meiner einen Gruppe bin ich total zufrieden, da sehe ich jetzt auch wirklich so positiv. Ja Gruppenarbeit kann funktionieren. In meiner anderen Gruppe ist es wieder das komplette Gegenteil. Und von daher, also (...) gehe ich da so ein bisschen zwiegespalten. #00:01:26-8#
- 5 Interviewer: Ok. Vielleicht knüpfen wir da einmal an. (...) #00:01:35-4#
- 6 Befragte T: Ich finde halt es wäre sinnvoller generell für das Projekt, ich weiß es ist schwer umsetzbar, weil halt auch der Rahmen nicht ist, aber ich fände zum Beispiel Zweiergruppen tausendmal besser. Wenn man schon Gruppenarbeit, dann immer zwei Personen nur, weil ich finde, sobald es fünf Leute sind, macht immer jemand weniger und hält sich raus und macht gar nichts und der andere macht dafür dem seine Arbeit. Und das finde ich nicht in Ordnung. #00:01:58-8#
- 7 Interviewer: Ja. Kannst du beschreiben wie das, also wenn es für dich in Ordnung ist, wie das im Rahmen euer Gruppen abgelaufen ist? Sozusagen dass dieser Text der dann geschrieben werden musste entstanden ist? #00:02:10-6#
- 8 Befragte T: Ok. Von welcher Gruppe soll ich erzählen? (Lachen) #00:02:12-3#
- 9 Interviewer: Also gern beide oder #00:02:14-5#
- 10 Befragte T: Ok. Also von der positiven Gruppe kann ich erzählen: Wir haben uns jeder zuerst einmal schlaue gelesen über die Themen und haben uns bevor wir geschrieben haben einmal getroffen (...) jeder hat so ein bisschen das Material gesichtet, wer was hat und ein bisschen darüber erzählt. Dann haben wir uns entschieden, wer über was schreibt. Also wir haben es sozusagen aufgeteilt, dass jeder etwas schreibt (...) und haben dann eben beschlossen, dass wir uns das eben in Moodle hochladen und eben uns gegenseitig korrigieren. Das hat auch soweit ganz gut geklappt. Wir haben halt leider nicht so ganz den Strukturrahmen eingehalten, das war uns irgendwie nicht so bewusst, dass wir das genau so machen müssen. Da hat irgendwie jeder nicht so aufgepasst, naja. (...) Ja und sonst, aber war das eigentlich sehr harmonisch, weil jeder wirklich was gemacht hat und wir viel korrigiert haben und auch (...) über WhatsApp viel geschrieben haben und geschaut haben, dass es passt, also es war wirklich in Ordnung. Die andere Gruppe da war es so, dass jeder für sich selbst eben geschaut hat nach dem Material, dann hatten wir ja diese Besprechungsstunde und dann hat es einer vorgestellt und dann wurde irgendwie (...) also ich hatte gefragt nach Emailadressen oder WhatsApp und da hieß es: Nein wir haben ja Moodle. Gut nur irgendwann kam dann halt überhaupt nichts in Moodle und irgendwie es kam auch keine Kommunikation zustande und dann habe ich mir ja von Sophie die Emailadressen geben lassen, dass da mal überhaupt was zustande kommt. Da habe ich zuerst dann auch drei Tage nichts gehört und dann kam dann: Ja ich habe schon einen Text und guckt euch den mal an und dann habe ich eigentlich den Text mir angeschaut und habe halt geschrieben wie ich es finde und ja und so haben wir den dann online gestellt. #00:03:59-7#

Abbildung B.78: Interview B04 im Sommersemester 2015 (Seite 1/7)

11. Interviewer: Ja das ist ganz interessant für mich, weil ich sehe ja sozusagen nur die Endergebnisse und die Situation im Seminar, nicht so auf diese Gruppenprozesse und wie man das irgendwie versuchen kann zu (...) also orientierend Hilfe zu geben oder so. #00:04:11-3#
12. Befragte*r: Ich finde halt, (...) so fünfer Gruppen, das ist halt schwierig. Also es machen in so fünfer Gruppen, meiner Ansicht nach, drei Leute mit und zwei (...) also es ist meistens so, machen sich einen Gemütlichen und freuen sich, dass sie nicht so viel machen müssen. #00:04:26-0#
13. Interviewer: Ja ok, (...) Vielleicht können wir noch, Wir hatten ja unterschiedliche Phasen von diesem Seminar, also es gibt sozusagen diese (...) du hast jetzt vor allem von der Phase gesprochen wo sozusagen diese didaktischen Modelle und Bildungstheorien ausgearbeitet worden ist, wir hatten vorher diese Phase mit den Metaphern und wir haben da so (...) Seminarphasen, Präsenzphasen wollte ich sagen und so Schreibphasen, wie hast du das als wahrgenommen bisher oder bisher nicht? #00:04:53-1#
14. Befragte*r: Gut also die, die erste Phase, wo wir ja das Samstagseminar hatten, das fand ich wirklich sehr sinnvoll. Nicht nur weil jetzt Unterrichts ausgefallen ist, sondern einfach weil es auch wirklich sinnvoll war um sich auch gegenseitig mal ein bisschen kennenzulernen, einfach diesen ganzen Samstag zu gebrauchen, einfach mal zu wissen um was es überhaupt geht. Also das fand ich wirklich sehr sinnvoll. Die zweite Phase mit den Metaphern, das hat mir eigentlich auch noch relativ gut gefallen, weil da war es auch noch so, dass jeder wirklich motiviert war und mitgearbeitet hat und es hat auch irgendwie Spaß gemacht. Also diese zwei Phasen fand ich auch wirklich so in Ordnung, wie gesagt ich habe jetzt nur ein ganz großes Problem mit der dritten Phase, weil die gefällt mir halt so überhaupt nicht. #00:05:33-2#
15. Interviewer: mhm (bejahend). Weil die Gruppen so unterschiedlich? #00:05:38-0#
- 16
- Befragte*r: Ja, ich sag jetzt mal, bei der ersten Phase, ah bei der zweiten Phase mit den Metaphern, da hat man ja noch die Leute gehabt, die man kannte. Man hat sich irgendwie in seine Gruppen, die man vorher schon in der Vorlesung gesehen hat, die Leute, die man schon so als Freunde hat, weil wenn man einfach das gleiche Seminar wählt. (...) Da war man in der Gruppe, also man hat die jeden Tag gesehen, hat mit denen auch mal in der Pause darüber reden können, wie weit bist du denn jetzt schon damit und hat auch geredet. Aber jetzt sollten wir ja ganz fremde Leute sollen wir uns ja zusammensetzen und die sieht man halt nicht und da ist halt auch die Kommunikation schwieriger. Und also wie gesagt, von daher ich würde das jetzt halt nicht so extrem sehen, wenn es halt nicht so große Gruppen wären, ich glaube mit einer dreier, zweier oder dreier Gruppe wäre das was ganz anderes wie mit einer fünfer Gruppe. #00:06:22-0#
17. Interviewer: mhm (bejahend) ok. Ja das ist schon einmal gut zu erfahren für uns. (...) Jetzt hatten wir versucht ja, auch wenn die Gruppen sehr unterschiedlich zustande gekommen sind, so Formen von Rückmeldung zu geben, einmal im Seminar, einmal sozusagen zu den Metaphern schon schriftlich über Moodle und jetzt die Reviews sozusagen, wie hast du das wahrgenommen, war das auch ein Grund? #00:06:45-6#
18. Befragte*r: Gut, also ich sage jetzt einmal, kam ja jetzt was zu den Metaphern, dass wir die noch einmal überarbeiten sollten und ich dachte mir jetzt: Ok du machst jetzt einmal nichts die nächsten Tage und schaust einfach ob irgendeiner mal etwas macht. Gut, also bis jetzt ist unsere Metapher noch nicht bearbeitet, also (...) weiß ich schon, dass ich das nächste oder übernächste Woche das vielleicht mal machen werde und mich halt frage, ob mich da irgendjemand von meiner Gruppe korrigieren wird, was ich nicht glaube. Und, aber ich weiß halt, also ich habe halt wirklich das Gefühl, wenn ich es jetzt nicht mache, wird es nicht gemacht. Also das Gefühl gibt mir halt die Gruppe, weil es ist überhaupt jetzt nichts gekommen und es hat auch keiner mehr mit mir geschrieben, hier wir müssen das noch einmal bearbeiten. Ich hatte im Seminar (...) vorgestern eben gefragt, hier wie sieht es denn aus, wir waren doch zusammen in der Metaphergruppe, wir müssen die noch

Abbildung B.79: Interview B04 im Sommersemester 2015 (Seite 2/7)

- 2.4 Befragte r: Weil es keiner machen wollte. Weil ich gefragt habe. Wer macht das jetzt? Und es kam. Ich habe keine Ahnung, ich war nicht in dem, in dieser Veranstaltung und dann habe ich gesagt: Ich war zwar da, aber ich weiß davon eigentlich jetzt wirklich nicht mehr so viel. Ich habe mir zwar Notizen gemacht, ich habe mir das dann auch angeschaut, aber ich meine so wirklich richtig habe ich es ja auch nicht hochgestellt, wie du ja dann darunter geschrieben hast. Aber ich war einfach froh, dass es online ist. #00:09:52-8#
- 2.5 Interviewer: Ja, ja. #00:09:53-7#
- 2.6 Befragte r: Ja. Also, ich glaube, wenn ich es jetzt noch einmal machen würde, wüsste ich es besser, wie es geht, oder, es war halt das erste Mal und dann war es halt für mich, als nicht medialer Mensch, relativ schwierig. #00:10:04-8#
- 2.7 Interviewer: Wie war das in deinen anderen Gruppen, war immer einer der Technikbeauftragte, der das sozusagen hoch? #00:10:09-6#
- 2.8 Befragte r: Ja, in den anderen Gruppen war immer einer, der gesagt hat: Ja ich mach das, ich habe da voll den Durchblick, ich kann das, ich habe das jetzt schon Others gemacht oder das ist jetzt nicht, also da war noch nie das Problem, das war halt wie gesagt in dieser einen Gruppe, wo halt auch, also ich weiß gar nicht ob ich einfach den Eindruck hatte, ich habe einfach den Eindruck, dass Männer da einfach: Achja, das mache ich, das ist einfach, in der einen Gruppe bin ich halt nur mit Frauen zusammen und das war dann so auch mit, das hört sich jetzt böse an, mit älteren Frauen und da habe (...) muss jetzt nicht unbedingt sein. #00:10:41-1#
- 2.9 Interviewer: Ok, ich verstehe. Ok. Dann habe ich sozusagen Einblick wie ihr sozusagen mit dieser Herausforderung umgegangen seid den (...) den Wikieditor zu bedienen. Du hast gesagt: Ihr habt zusammen Dokumente erarbeitet, das waren dann Textdokumente, Worddokumente (Befragte r: Genau, Worddokumente) ok. Und ihr habt euch, das hast du glaube ich schon gesagt, arbeitsteilig sozusagen aufgeteilt. #00:11:04-0#
- 3.0 Befragte r: Genau, in der einen Gruppe, ja. #00:11:05-6#
- einmal überarbeiten, ja da gucken wir noch einmal. Also von daher. Ich finde, ich finde das halt relativ schwierig, also ich (...) ich bin halt jemand, der gerne was alleine macht, weil ich ganz genau weiß dann bin ich daran schuld wenn es schief geht und (...) dann kann ich mir auch meine Zeit einteilen. Weil das ist jetzt auch so mit diesem hochladen jetzt zum Beispiel von Wikibooks, da hatten wir auch, das hat eigentlich soweit alles ganz gut geklappt mit dem Erarbeiten (...) und dann wurde halt ein Dokument, also unser Dokument noch einmal von einer verändert, die dann Streichungen rein gemacht hat und was weiß ich, ich bin halt auch, muss ich ganz ehrlich sagen, medial nicht auf der Höhe, gebe ich auch ganz ehrlich zu (Lachen). Und ich habe dann zwei Stunden lang versucht diese Streichungen aus diesem Scheiß Text raus zu kriegen und es hat halt nicht funktioniert und sie hat sich halt auch leider nicht mehr gemeldet, weil ich dann geschrieben habe: Kannst du die vielleicht wieder rausnehmen oder ändere es doch gleich. Und ja, ich habe halt geschrieben, dass ich nur Zeit habe bis siebzehn Uhr das einzustellen in Wikibooks, weil sich auch keiner bereit gefühlt hat oder gesagt haben sie können das nicht und ja, dann habe ich fünf vor fünf habe ich dann: Ja ich mache es jetzt und eigentlich wäre ich gerne um siebzehn Uhr weggegangen aber ja. War halt ein bisschen, das sind halt so Sachen da werde ich halt, das ärgert mich halt. #00:08:51-4#
- 1.9 Interviewer: Ja, jetzt hast du gesagt, du hast das alleine sozusagen hochgestellt, das wäre jetzt eine Frage gewesen, wie seid ihr umgegangen eigentlich mit dieser Herausforderung die Wikisyntax da irgendwie zu bearbeiten (...) jetzt hast du gesagt, du hast dich bereit erklärt, wie genau ist das in den Gruppen abgelaufen oder? #00:09:08-9#
- 2.0 Befragte r: Ja ok, wie ist es abgelaufen? Es macht halt einer von Zuhause alleine, ich meine wir treffen uns ja da nicht um das jetzt hochzuladen. #00:09:15-1#
- 2.1 Interviewer: Ja, aber (...) genau, ich kann ja unterschiedliche Sachen fragen, also (...) du hast gesagt du bist medial fühlst du dich nicht so fit. #00:09:25-0#
- 2.2 Befragte r: Nein. #00:09:25-5#
- 2.3 Interviewer: Aber dennoch warst du es, dies es sozusagen gemacht hat. #00:09:28-5#

Abbildung B.80: Interview B04 im Sommersemester 2015 (Seite 3/7)

- 3.1 Interviewer: Ja, ok. (...) In der anderen Gruppe hattest du gesagt hatte schon jemand sozusagen schon etwas geschrieben? #00:11:14-2#
- 3.2 Befragte*r: Genau, da hatte schon jemand was geschrieben, wir haben es eigentlich nur noch einmal korrigiert und geschaut, wo wir halt noch unsere Sachen einbringen können. #00:11:21-5#
- 3.3 Interviewer: Genau, dann sind wir bei diesem Wikibook, etwas anderes als, dass man nur etwas in Moodle macht, weil auf einmal Menschen von außen das auch sehen können. Wie hast du das bisher wahrgenommen, dass sozusagen das jetzt öffentlich im Netz irgendwo steht, was man da produziert hat? #00:11:37-0#
- 3.4 Befragte*r: Ja, das finde ich eigentlich eine gute Sache, also das finde ich (...) ich hatte noch nie so jetzt damit Kontakt, also ich finde das echt (...), das ist auch schon von den anderen das zu sehen, weil man kriegt das ja mit, sie haben alle ja ihre Präsentationen vorgestellt im Seminar, wo man so gehört hat, was sie haben, aber das ist nicht so, also ich konnte mir das nicht alles merken oder es war einfach nicht so gut präsentiert, dass man da alles noch parat hatte und von daher fand ich jetzt schon mal, das durchzulesen und mal zu schauen, wie haben das denn die anderen Gruppen so gemacht. Also, an sich, überhaupt, wenn man jetzt mal eine Frage hat oder jetzt wenn man da jetzt seine Prüfung schreibt noch mal zu schauen: ach wie war denn das da noch mal? Da kann man dann halt gleich schauen und muss sich jetzt nicht das Buch holen und muss noch mal schauen: so, wo stand das jetzt? Also da hat man halt gleich etwas kompaktes, wo man nachschlagen kann. Das finde ich eigentlich ganz sinnvoll. #00:12:29-9#
- 3.5 Interviewer: Wie hast Du die Texte von den anderen sozusagen bisher wahrgenommen? Im Vergleich zu den eigenen? #00:12:33-3#
- 3.6 Befragte*r: (...) Ist schwierig zu sagen, weil ich halt wie gesagt zuerst im zweiten Semester bin, mich mit Pädagogik an sich eigentlich auch so nicht, zumindest mit den Theorien, nicht wirklich auskenne. Von daher kann ich halt die Qualität jetzt schlecht beurteilen, wie (...) nachhaltig oder gut das formuliert ist, aber jetzt von der Schlussigkeit
- fand ich die meisten eigentlich relativ schlüssig. Also habe ich jetzt nur durch das Lesen, da waren zwar mal kleine Rechtschreibfehler oder Tippfehler oder Kommasetzung, aber da war jetzt nie was das man jetzt so groß gesagt hat: Oh jetzt verstehe ich den Zusammenhang nicht mehr oder das widerspricht sich jetzt. Also das fand ich jetzt nicht
- #00:13:10-0#
- 3.7 Interviewer: Ok, Ok. Und mit diesem wir schreiben öffentlich, haben wir auch irgendwie auch Menschen von Außen die ab und zu mal darauf gucken, mit dem Juvenho der so ein paar Kommentare irgendwie formuliert hat. (...) Wie hast du das wahrgenommen, dass man sozusagen von Außen auch gelesen wird? #00:13:25-5#
- 3.8 Befragte*r: Gut, das finde ich eigentlich sehr sinnvoll und das sollte ja auch so sein. Es wäre ja viel schlimmer wenn es überhaupt keiner sich anschaut und wir überhaupt kein Feedback kriegen, also ich finde Feedback eigentlich immer produktiv, weil dann weiß man wo man Schwächen hat und wo man noch einmal daran arbeiten muss, also das finde ich, das ist mir tausendmal lieber, wie (...) dass jeder sagt: Ach das ist aber toll. Das bringt mir nichts, da kann ich mir nichts dafür kaufen, da kann ich mich nicht mit verbessern und dann kann ich auch nicht irgendwie das reflektieren, also von Daher.
- #00:13:54-4#
- 3.9 Interviewer: Ja, Wir haben das ja dann versucht aufzunehmen was der Juvenho formuliert hat und so Abstimmungen zu machen (...) und einerseits haben wir sozusagen versucht demokratische Entscheidungen zu machen und andererseits hatte ich ja auch diese (...) Absatzvorlagen oder Formatvorlagen, wo du schon gesagt hast: Das hätte man vielleicht sich klarer machen können, das man die jetzt auch tatsächlich einhalten muss und nicht: Welche von diesen zwei Facetten findest du oder wie hast du das erlebt zum einen, dass man darüber abstimmt und zum anderen diese Formatvorlage und sich daran halten zu müssen? #00:14:26-7#
- 4.0 Befragte*r: Das Abstimmen fand ich eigentlich in Ordnung (...) also da hatte ich jetzt gar kein Problem damit, das hätte ich genau so gemacht, wenn es meine Entscheidung wenn

Abbildung B.81: Interview B04 im Sommersemester 2015 (Seite 4/7)

- 4.9 Interviewer: Ok. Das war nur weil (...) zum Hintergrundwissen. Ok. Dann zu dem letzten Teil (...). Nun sind wir schon weiterfortgeschritten in dem Seminar, inwiefern würdest du denn bis jetzt beurteilen, dass du sagen würdest, du hättest etwas über Didaktik gelernt, so als erste Frage. Oder Bildung? #00:16:23-0#
- 5.0 Befragte*r: Also ich muss sagen, die Themen die ich jetzt hatte, da habe ich bestimmt was mitgenommen. Ich sage jetzt mal sonst, ich fand es halt schade mit den Präsentationen alles (...), das war einfach, ich meine es war ja eher zur Reflexion für die Gruppen wie weit die sind, aber für mich, mir hat das jetzt nicht besonders viel gebracht, weil das war halt alles noch sehr unstrukturiert und ich hatte halt selbst überhaupt keine Ahnung von den Themen und wenn dann das so unstrukturiert vorgetragen wird, also ich hab da recht wenig von den anderen Gruppen mitgenommen, muss ich ganz ehrlich sagen. Also ich müsste, ich würde es mir jetzt halt noch einmal in Wikibooks durchlesen, aber jetzt ohne Wikibook, wenn ich das jetzt nur von denen präsentiert, wie das da so runtergelesen wurde, würde ich da nicht viel mitnehmen. #00:17:04-0#
- 5.1 Interviewer: mhm (bejahend) ok. Und bezogen auf die Medienkompetenzen, die man sich aneignen könnte oder die wir versucht haben zu erweitern, hast du schon gesagt, du bist da eher skeptisch. #00:17:16-3#
- 5.2 Befragte*r: Ich bin nicht skeptisch, aber ich hätte mir so ein bisschen mehr gewünscht, dass wir so ein bisschen, also wahrscheinlich, weil ich halt wahrscheinlich fast die Unflaute bin, aber ich hätte mir so ein bisschen mehr, ich habe mir auch vorgestellt, dass wir so ein bisschen mehr Zeit bekommen wie das medial abläuft und ich meine du hastest zwar diese Abendveranstaltung da, aber da habe ich jetzt auch nicht wirklich viel mitgenommen, muss ich ehrlich sagen. Das war so zehn Minuten das mal so schnell gezeigt, aber für jemanden der damit noch nie etwas zu tun hatte, für jemanden der sonst keine Blogs schreibt oder irgendwas da Groß, ich benutze Word, ich benutze Excel und das war es dann schon medial für mich. Also von Daher, das war dann schon ein bisschen schnell und (...) das vergisst man dann halt, wenn man das nur so zehn Minuten
- es meine Entscheidung gewesen wäre. Mit den Formatvorlagen, wenn es halt so ist, dann ist es so, ich meine (...), da kann man, da ist man nicht frei, man kriegt immer irgendwelche Vorgaben an die man sich halten muss. #00:14:43-6#
- 4.1 Interviewer: Aber für das Schreiben der Texte fandest du das sozusagen als Strukturgebend oder fandest es eher als: Mh noch etwas, was ich beachten muss? #00:14:52-4#
- 4.2 Befragte*r: Ich fand es, du meinst jetzt das mit Gegenwarts, Einleitung, Gegenwartsbereich das oder? #00:14:59-4#
- 4.3 Interviewer: Genau, dieses Gegenstands #00:15:00-5#
- 4.4 Befragte*r: Diese Blatt. Ja es war uns, es war mir irgendwie in beiden Gruppen irgendwie nicht so bewusst. Mir war zwar bewusst, dass wir darüber gesprochen haben, dass wir uns irgendwie orientieren sollten, aber das war das jetzt so genau aufgliedern sollten war uns allen, also zumindest in den zwei Gruppen wo ich war, war das da keinem bewusst so genau und wir hätten, wir wären es halt ganz anders angegangen, wenn wir das so, wenn wir das explizit noch einmal gewusst hätten. Also das war uns irgendwie nicht so, das ist irgendwie an uns vorbeigegangen, aber sonst also (...) Ich hätte halt lieber, ich hab halt meinen eigenen Stil. Ich schreibe halt gerne und also es ist schon anders wie ich schreibe oder wie ich meinen roten Fäden habe, von Daher, ich meine es ist schon, es ähnelt sich aber es ist halt so abgegrenzt jetzt durch diese Blöcke durch diese Überschriften. Da muss das rein, da muss das rein und ich habe halt gerne fließende Übergänge und einen Fließtext. #00:15:53-7#
- 4.5 Interviewer: Ja. Du sagst du schreibst gerne. #00:15:55-2#
- 4.6 Befragte*r: Ja, ich studiere Deutsch. #00:15:56-4#
- 4.7 Interviewer: Ah ok. Also aber schreibst du auch sozusagen auch regelmäßig bei (...) einem Blog oder selber Texte oder bei Wikipedia? #00:16:03-7#
- 4.8 Befragte*r: Nein. #00:16:04-3#

Abbildung B.82: Interview B04 im Sommersemester 2015 (Seite 5/7)

- in meiner einen Gruppe kein einziger da, ich hätte ja gerne mal mit jemandem über unsere Arbeit gesprochen, weil ich dachte das lohnt sich ja, wir haben ja Seminar am Montagmorgens und dann war halt leider keiner von meiner Gruppe da und dann denke ich halt auch, also es waren sowieso einige da, die waren fast nie da und bekommen trotzdem auch den Teilnahmeschein und haben, ich mein klar das muss jeder Seminarleiter selbst entscheiden, aber ich finde das halt irgendwo (...) das sind halt meistens dann auch die, wo halt auch weniger machen, weil sie halt auch nichts mikriegen was jetzt gemacht werden muss. Und denen man dann auch hinterher schreiben muss, hinterherlaufen muss und dann habe ich noch einmal extra Arbeit, obwohl ich in dem Seminar bin, immer da bin und das denen trotzdem noch einmal schreiben muss was sie machen müssen. Also das finde ich (...) nicht so optimal. #00:20:24-7#
- 57 Interviewer: Ok, ja der Versuch ist sozusagen über die Leistungen, die zum Teil individuell, zum Teil eben auch gemeinsam erbracht werden müssen, das irgendwie abzuleiern, das besten Falls daraus der Sinn der Anwesenheit sich ein Stück weit ergibt, aber wenn du sagst das funktioniert nicht ganz. #00:20:38-8#
- 58 Befragte T: Gut, also das ist halt mein Eindruck, gewesen jetzt. #00:20:39-9#
- 59 Interviewer: Ja, ja ok. Gibt es Sachen wo du sagen würdest das muss auch noch raus oder Sachen wo du sagen würdest, das muss auf jeden Fall dabei bleiben? #00:20:49-7#
- 60 Befragte T: Gut, also wie gesagt, ich hätte halt mehr so Technisch ein bisschen mehr erwartet, was auf jeden Fall rein sollte. Was raus muss (...) ich muss ehrlich sagen, ich habe halt den Vergleich dadurch, dass in meinem Semester halt viele beim Herr Grün in der Vorlesung sind (...) also es macht mir halt den Eindruck als ob das viel weniger Arbeit gewesen wäre. Und auch die haben jetzt eine mündliche Prüfung oder müssen dann auch etwas schreiben, aber ich glaube auch nicht, dass die fünfzehn Seiten schreiben müssen. Also bin ich mir relativ sicher, ich glaube fünf bis sieben oder so etwas halt, aber ich bin mir jetzt nicht, ich möchte das jetzt nicht nageln. Also mich nicht darauf festnageln, schnell mal gezeigt bekommt. Hier musst du hinklicken und das ist die Syntax, und ok. Also da hätte ich mir halt mehr gewünscht, dass da vielleicht noch einmal mehr darauf eingegangen wäre, dass wir einfach wirklich das im Seminar mal machen und ich weiß nicht, wie das technisch möglich ist, irgendwas einstellen, das dann wieder löschen oder keine Ahnung. Das man das einfach (...) ich finde wir sind da so, also ich zumindest habe mich so ein bisschen alleine gelassen gefühlt, wie ich das da letzte Woche einstellen musste und dachte so: Gut, da sieht zwar jetzt wie ich das machen muss, aber ok du machst es jetzt irgendwie und habe das dann tausendmal auch, also in die Vorschau geschaut und tausendmal korrigiert, weil ich selbst gemerkt habe: Ah nein, das sieht nicht so gut aus. Aber wie gesagt (...) es wäre halt schöner gewesen, wenn wir es im Seminar einfach einmal gemacht hätten, dann hätte ich gewusst was ich Zuhause machen muss, dann wäre das nicht so. Ich habe fast eine Stunde gebraucht um das einzustellen, ich will das ja gar nicht sagen (Lachen). #00:18:51-7#
- 53 Interviewer: Also du hilfst ja sozusagen nur uns und zukünftigen Studenten. #00:18:56-3#
- 54 Befragte T: Ja, also ich habe fast eine Stunde gebraucht, um es in Wikibook einzustellen und mir war es dann, wenn ich ehrlich bin, egal, ob es richtig ist oder nicht, ich war einfach froh, dass es dann drinnen ist und dachte nur: das kann man ja noch verändern und verbessern. #00:19:06-6#
- 55 Interviewer: Ja, ok. Genau und das bietet ja diese, diese Editierbarkeitsfunktion, dass man da immer wieder darüber arbeiten kann. Jetzt hast du schon gesagt, was man irgendwie besser machen könnte (...) oder was sozusagen nicht so optimal gelaufen ist, sozusagen die Einführung in das Wikibook sozusagen in die Bedienung. Hättest du weitere Aspekte, wo du sagen würdest: ist nicht so ganz optimal gelaufen, könnte man noch einmal darüber nachdenken, wenn man das noch einmal neu machen würde? #00:19:28-4#
- 56 Befragte T: Ich finde halt einen Punkt, ich mein das muss aber jeder Seminarleiter selbst entscheiden, ich finde halt die Teilnahme. Also wie gesagt es waren jetzt vor der Abgabe

Abbildung B.83: Interview B04 im Sommersemester 2015 (Seite 6/7)

aber eben zu einem Thema das sie dann in der Vorlesung entdeckt haben oder wie das auch war. #00:21:33-8#

61 Interviewer: Bezogen auf das P1-Modul? #00:21:36-3#

62 Befragte:r: P2. #00:21:36-8#

63 Interviewer: P2? #00:21:37-7#

64 Befragte:r: Ja. #00:21:38-3#

65 Interviewer: Ok. Ok. dann können wir auch. #00:21:43-0#

66 Befragte:r: Nein, einfach so die Relation finde ich halt so ein bisschen. Man hat ja die gleichen Creditpoints die man dafür kriegt und ich hatte halt wirklich schon das Gefühl, dass man hier - ich mein klar, es ist ein Seminar, es ist keine Vorlesung, aber dass man ein bisschen mehr machen musste. #00:21:57-3#

67 Interviewer: Ok. Das ist auch immer gut zum als Korrektiv sozusagen wie das sozusagen von Studenten wahrgenommen wird. Dann würde ich mich an der Stelle bedanken, wenn du sozusagen nicht noch etwas bescheiden möchtest. #00:22:10-5#

68 Befragte:r: Nein. #00:22:11-1#

69 Interviewer: Und (...) du sitzt ja schon auf Kohlen, ein letzten, einen letzten Punkt hätte ich noch und zwar Folgendes: Ich muss nur kurz die Aufnahme be. #00:22:25-3#

Codesystem

Abbildung B.84: Interview B04 im Sommersemester 2015 (Seite 7/7)

B.6.6 Transkript zum Interview B05

- irgendwo war das auch gut, weil ich das dann ernst genommen habe und nicht so Larifari damit umgegangen bin, sondern mich auch mal in die Bibliothek gesetzt habe und Literatur rausgesucht habe. Das hat mir halt auch geholfen, weil ich vorher noch nie etwas ver- fassen musste und da konnte ich mich halt auch noch damit auseinandersetzen wie man überhaupt Literatur findet und wie man sie anwendet und ja. #00.02.50-5#
- 9 Interviewer: Ok. Also der Zwang zu Schreiben quasi als Hilfe sich mal mit Sachen auseinanderzusetzen, ok. Nun hatten wir auch so formale Vorgaben, zum einen eben dass man sich in bestimmte Gruppen zusammensetzen muss, dann Schreibvorlagen im Sines von: Bitte diesen Zitationsstil, diese Überschriften und eben diese Formatvorlage mit den analytischen, normativen und Gegenstandsbereich, also Strukturelemente. Wie hast du diese Vorlagen erlebt? #000321-5#
- 10 Befragte* r: Ich finde die Vorlagen gut, weil sie mir sehr geholfen haben als Orientierung, weil wenn ich das jetzt ohne Vorlage gemacht hätte, wüsste ich gar nicht wie fange ich überhaupt an oder was ist überhaupt wichtig, was muss da überhaupt rein und dadurch hat man halt eben auch eine Struktur die jeder anwendet, dann versteht man vielleicht auch andere Ausarbeitungen von anderen Gruppen viel besser, weil man weiß die gehen nach dem selben Schema. Das finde ich sehr gut. #00.03.48-1#
- 11 Interviewer: Ok. Dieses andere Gruppen gehen nach dem gleichen Schema, nun hatten wir ja in der Diskussion öfters auch diese Diskussion wie ist denn dieses Schema jetzt eigentlich zu verstehen im Sinne von: Inwiefern ist das jetzt eigentlich normativ, was ist eigentlich normativ, was ist analytisch. War diese Formatvorlage klar für euch oder hat das euch auch irgendwie Schwierigkeiten bereitet? #00.04.15-6#
- 12 Befragte* r: Mir ist die Formatvorlage immer noch nicht so richtig klar (Lachen), also die Unterschiede zwischen den Dimensionen die konnte ich nicht so rauslesen aus der Vorlage. Dann habe ich auch einmal im Internet geschaut aber irgendwie nichts dazu
- Interview B05 – Sommersemester 2015**
- 1 Interviewer: Ok, dann noch einmal vielen Danke für die Zeit die du dir nimmst und die erste Frage ist erst einmal ganz offen: Jetzt haben wir euch mit dieser Aufgabenstellung konfrontiert an einem Wikibook im Rahmen des Seminars mitzuarbeiten, wie hast du die Mitarbeit und das Seminar bisher erlebt? #0000.54-4#
- 2 Befragte* r: Sehr gut. Ich finde vieles sehr informativ und auch dass wir auf uns selbst gestellt waren, finde ich richtig gut. Da wäre jetzt meine Frage, es sind ja Termine ausgefallen, war das mit Absicht oder war das Ausversehen? #00.01.10-8#
- 3 Interviewer: mhm (bejährend) Du meinst diesen Wechsel von Arbeitsphasen und Termine die ausgefallen sind? #00.01.16-2#
- 4 Befragte* r: Ja. #00.01.16-5#
- 5 Interviewer: Das war der Versuch Schreibphasen zu ermöglichen in diesem Sinne, dass wir uns treffen wenn es hilfreich ist und ihr ansonsten, die ansonsten in der Präsenz war, frei eingeteilt werden kann um diese Texte zu schreiben. #00.01.30-5#
- 6 Befragte* r: Ja das finde ich sehr gut, also dass zwischendrin auch mal frei war, weil es ist ja auch schwierig immer montags um Acht da zu sein und das hat allen geholfen, weil man sich dadurch die Zeit besser einteilen konnte wann man sich wie trifft mit der Gruppe oder so etwas. Das finde ich sehr gut. #00.01.47-9#
- 7 Interviewer: Ok. Danke. Ich bleibe mal bei den Rahmenbedingungen, wie du jetzt schon gesagt hast, es gibt diesen Wechsel von Arbeits- und Schreibphasen. War das Schreiben, ich weiß nicht wie viele Hausarbeiten du bisher schon geschrieben hast, mitunter ist es ja eher so, dass man in einem geschlossenen Rahmen schreibt. Nun sind unsere Produkte auch zum Teil öffentlich zugänglich, wie hast du das erlebt in einem öffentlichen Rahmen zu schreiben? #00.02.17-6#
- 8 Befragte* r: Also, das hat ein bisschen Druck auf mich ausgeübt, weil ich wusste, dass das, was ich schreibe, irgendwie veröffentlicht wird und jeder darauf Zugriff hat, aber

Abbildung B.85: Interview 05 im Sommersemester 2015 (Seite 1/8)

- Interviewer: „Ja ok. Die offenen Rückmeldungen da konntest du weniger mit umgehen. Waren die Formulierungen nicht präzise genug oder waren...? #00:06:09-6#“
- 2.0 Befragte T: „Weil ich in dem Moment nicht so nachvollziehen konnte was jetzt von mir verlangt wird, weil die Formulierungen waren zum Teil wirklich nicht so präzise und da wusste ich jetzt nicht. Ich habe es so gemeint im Text, aber anscheinend kam das nicht so rüber und in dem Moment wusste ich nicht wo genau der Fehler lag, also wie ich das verändern kann damit das dann so rüber kommt. Das finde ich schwierig bei den Offenen. Ich bin halt eher so eine die braucht richtige Anweisungen und dann, damit man sich sicher fühlt. #00:06:39-9#“
- 2.1 Interviewer: mhm (bejahend) Ok. Und die Rückmeldung im Seminar, wo wir auch an verschiedenen Stellen diskutiert haben, inwiefern hat das dazu geführt sich sicherer oder nicht so sicher zu fühlen? #00:06:51-3#“
- 2.2 Befragte T: „Das hat mich wiederum verunsichert, weil jeder da so teilgenommen hat an dieser Diskussion und alle hatten irgendwie eine andere Meinung und dann ist deine irgendwie total untergegangen beziehungsweise ich habe dann am Ende nicht mehr ganz durchgeblickt was jetzt genau richtig war, aber das hilft einem schon, das öffnet halt auch andere Sichtweisen wenn man in der Gruppe diskutiert. Ja, ich muss ehrlich sagen, dass ich die letzte Feedbackvariante viel besser finde mit diesem ankreuzen, weil man da auch gesehen hat, was ihr eigentlich erwartet. Also von der Struktur her wie das aufgebaut sein soll und danach kann man sich ja dann auch noch einmal richten. #00:07:31-9#“
- 2.3 Interviewer: „Also noch einmal als Form von so Orientierungskriterium? #00:07:36-5#“
- 2.4 Befragte T: „Genau, weil da stand ja auch Oben, weiß nicht mit was das anfang, aber da war genau eine Reihenfolge wie man vorangehen soll. Das fand ich... #00:07:44-8#“
- 2.5 Interviewer: „Ok. Und nur dieser Kriterienbogen oder auch diese PDF, wo auch die Kommentare darin waren. Also beides in Kombination? #00:07:52-2#“
- 2.6 Befragte T: „Ja beides in Kombination. #00:07:53-5#“
- gefunden. Also nicht so sehr, es wäre schön, wenn wir das irgendwie noch einmal machen oder darauf eingehen. #00:04:38-3#“
- 1.3 Interviewer: mhm (bejahend) Ok. Wenn du sagst du hast im Internet geschaut, wie suchst du in der Regel? #00:04:43-0#“
- 1.4 Befragte T: „Ja da habe ich halt geschrieben analytische Dimension und halt die Oberbegriffe, aber dann kam irgendwas anderes. Also nichts mit Pädagogik. #00:04:50-9#“
- 1.5 Interviewer: „Ok, alles klar. Ja, das ist ein guter Hinweis, dann versuchen wir doch einmal das (unverständlich). #00:04:56-9#“
- 1.6 Befragte T: „Vielleicht geht es auch nur mir so. #00:04:58-0#“
- 1.7 Interviewer: „Ja. Also die Schwierigkeit wurde schon Öfters mal benannt, aber genau dafür sind die Interviews ein Stückweit da um das noch einmal mehr aufzuschlüsseln. Dann haben wir versucht ein paar Sachen zumindest zu plausibilisieren, also verständlicher zu machen, wenn wir Rückmeldungen schreiben. Wir haben ja auch ganz unterschiedliche Rückmeldungen, wir schreiben einmal mit diesem Kriterienraster, einmal zu den Metaphern eher sehr offene Rückmeldungen, wir haben in den Seminaren diskutiert, auch eine Form der Rückmeldung. Wie hast du diese unterschiedliche Form wahrgenommen? #00:05:28-9#“
- 1.8 Befragte T: „Also ich finde die Rückmeldung der Metapher war ja sehr offen gestaltet, das fand ich sehr schwierig. Ich konnte damit nicht so gut umgehen, weil ich nicht genau wusste was wird da jetzt genau von mir erwartet oder was fehlt in diesem Moment genau. Aber die letzte Rückmeldung jetzt zu den Lerntheorien, die finde ich richtig gut. Das war ja dieses angekreuzte und ich glaube das ist schon besser. Da kann man halt genau schauen, ok genau an dieser Stelle ist es verkehrt oder an der Stelle fehlt etwas. #00:05:59-8#“
- 1.9

Abbildung B.86: Interview 05 im Sommersemester 2015 (Seite 2/8)

- 2.7 Interviewer: Ok. Habt ihr euch das vorher aufgeteilt oder war es tatsächlich so wer gerade hatte. Jetzt ist das ja so, dass ich eure Ergebnisse ja sehe, aber im Prinzip nie weiß wie kommen die Gruppen zu den Texten. Und da würde mich dann im Prinzip interessieren, wie seid ihr als Gruppe vorgegangen um so einen Textentwurf zu erstellen? #00:06:18-8#
- 2.8 Befragte*r: Also wir hatten ja zwei Gruppen, einmal diese Metaphergruppe und diese Lerntheoriegruppe. In der Metaphergruppe war es sehr schwierig muss ich sagen, weil wir sehr unterschiedlich waren. Die eine studiert Germanistik, die andere studiert Biologie und die andere studiert etwas komplett anderes und jeder hat irgendwie einen anderen Blick drauf wie man jetzt so einen Text verfasst oder wie man mit Metaphern umgeht. Ja der der Germanistik studiert schaut da halt ganz anders drauf und verschlüsselt die Metapher auch ganz anders als so eine Biologiestudentin beispielsweise. Und da hat man halt gemerkt, die die etwas geisteswissenschaftliches studieren die haben sich so zusammen getan und haben eher daran gearbeitet und die anderen haben sich dann zurückgezogen. Das war ein bisschen schwierig, weil wir nicht so einen direkten Kontakt hatten. Weil über Moodle da hat man dann was geschrieben und es kam einfach keine Antwort zurück. Daraus haben wir gelernt und dann haben wir bei der zweiten Gruppe Nummern ausgetauscht und da lief es halt prima, da konnte man auch ständig schreiben und da haben wir auch eine Dropbox, einen Ordner, eröffnet und da konnte jeder die Sachen hochladen, bearbeiten und so sind wir dann im Endeffekt dazu gekommen. Also, jeder hat mal darüber gelesen und eigene Sachen mit reingeschrieben. #00:09:29-4#
- 2.9 Interviewer: Ihr habt so zu sagen Dropbox als so einen Dateirechner verwendet und dann in Worddateien geschrieben oder wie? #00:09:34-9#
- 3.0 Befragte*r: Genau, also wir hatten so einen Ordner noch in Neurowissenschaften und dann hab ich eben eingeklickt und dann konnte jeder seine Worddatei hochladen. Wir hatten eine Datei und da hat jeder irgendwas geschrieben und verbessert. Das ist halt auch gut, wenn jeder die Möglichkeit hat, mal darauf zuzugreifen und da hat jeder mal einen Rechtschreibfehler korrigiert. #00:09:57-9#
- 3.1 Interviewer: Ok. Habt ihr euch das vorher aufgeteilt oder war es tatsächlich so wer gerade Lust hat der schreibt dazu was oder wie? #00:10:04-0#
- 3.2 Befragte*r: Also Anfangs war es ganz schwierig, weil da hat es nicht jeder so ernst genommen, weil das ist ja Pädagogik und wir haben noch zwei andere Fächer und alles. Aber dann haben wir das, ne, eine von uns hat Stichpunkte schonmal geschrieben, hat die reingestellt und dann hat jeder ergänzt. Jeder hat mal geschaut und irgendwie hat sich das wer aufgeteilt. Bei der Ausarbeitung haben dann die einen die analytische Dimension, die anderen die normative und so haben wir das dann geschrieben. Der eine hat eine Literaturliste gemacht, der andere die Einleitung. #00:10:33-5#
- 3.3 Interviewer: Ok. Also ihr habt so zu sagen erst einmal so gesammelt und dann versucht das in die Struktur zu kriegen. Ok. #00:10:38-3#
- 3.4 Befragte*r: Und jetzt auch beim Korrigieren, da war ja das Feedback, dass wir unsere Quellen, also dass wir die auch noch zitieren sollen im Text, drin. Da haben wir das auch aufgeteilt, dass zwei sich an der normativen Ebene und zwei an der analytischen orientieren. #00:10:51-9#
- 3.5 Interviewer: Ja ok. Nun war ja auch die Herausforderung, dass man das nicht nur in einem Worddokument schreibt, sondern irgendeiner musste das dann auch hochladen. Habt ihr das zusammen gemacht oder wie seid ihr damit umgegangen? #00:11:04-2#
- 3.6 Befragte*r: Wir haben dort einfach in die Gruppe, also ich hab dann geschrieben. Ja wer kam das hochladen, ich bin heute leider nicht Zuhause. Und dann hat irgendjemand sich gemeldet und hat gemeint: Ja das kann ich machen. Also das war kein Problem. #00:11:15-6#
- 3.7 Interviewer: Wenn du sagst in die Gruppe, hattet ihr eine WhatsAppgruppe? #00:11:18-3#
- 3.8 Befragte*r: Ja. Eine WhatsAppgruppe. #00:11:19-9#
- 3.9 Interviewer: Ah ok. Und dann hat das jemand gemacht und dann war das gut? #00:11:23-1#

Abbildung B.87: Interview 05 im Sommersemester 2015 (Seite 3/8)

- 4.0 Befragte*r: Ja das Gute bei WhatsApp ist halt, da kommt man nicht drumrum, da muss man antworten, weil man ja sieht, wer was wann gelesen hat. Und mit einer E-Mail ist das ja nicht so, da verschiebt man eine E-Mail und wenn man keine Lust hat, das hochzuladen, dann liest man die einfach nicht. Das war das Problem mit der ersten Gruppe zum Beispiel, dass man nicht einmal darauf eingegangen ist. #00:11:42-6#
- 4.1 Interviewer: Wie habt ihr das da gemacht mit dem Hochladen bei Wikibooks? #00:11:46-6#
- 4.2 Befragte*r: Ja, da waren da, also, da war es den einen wichtiger, das hochzuladen, den anderen nicht, und denen es wichtiger war, die haben dann gesagt: Ja wir müssen das jetzt hochladen, weil Okay das ist dann blöd, weil die anderen mitgewinnen sozusagen und so dastehen, als hätten die das auch hochgeladen, aber in dem Moment war das egal, weil wir machen das ja auch für uns und wenn man immer daran denkt, was andere machen und was sie nicht machen, dann kommt man ja nie voran. #00:12:14-0#
- 4.3 Interviewer: Ja ok. War das dann eine Person oder habt ihr auch dann zu Zwei...? #00:12:16-9#
- 4.4 Befragte*r: Wir waren schon zu Dritt. Wir waren ja gerade einmal eine fünfer oder sechser Gruppe. Ja was heißt, es ist jetzt nicht so dass nur zwei Leute etwas gemacht haben, der Text war ja schon vorher da. Im ersten Seminar haben wir uns ja getroffen und den schon geschrieben, aber danach kam irgendwie nichts mehr und dann musste ja irgendeiner das machen. #00:12:36-3#
- 4.5 Interviewer: Ja ok. Dann der, der sich am verantwortlichsten gefühlt hat, hat das dann gemacht, ok. Nun war es so dass diese Herausforderung nicht nur ihr hatten, sondern auch alle anderen. Also man kann ja auch sehen was die anderen geschrieben haben. Inwiefern hast du die Texte von den anderen Gruppen wahrgenommen? Oder hast du die schon angeschaut? #00:12:55-9#
- 4.6 Befragte*r: Also ich hab auch mit meiner Kommilitonin geredet, die ist zwar in einer anderen Gruppe und bei denen hat das sehr gut geklappt, anscheinend auch mit dem
- Hochladen und alles, aber bei denen war das Feedback nicht so gut, das konnten wir uns nicht so gut erklären, weil wir haben das total unabhängig von einander, hatten trotzdem einen Ordner, jeder hat was eingeschrieben, aber wir haben uns nie so richtig zusammengesetzt und das diskutiert und die haben sich immer zusammengesetzt und haben das richtig aufgeteilt und dann war es im Endeffekt doch nicht so gut. Vielleicht war es doch besser, dass bei uns jeder Alles mal gemacht hat. Ich hab dann auch einmal darüber geschaut, gelesen und mal die Dimension genauer betrachtet, dann die Einleitung mal und dadurch dass wir so verschiedenen sind alle war es vielleicht doch besser, dass man das nicht so strikt aufteilt. #00:13:44-9#
- 4.7 Interviewer: Ja. Ja. Die andere Gruppe hat dann so arbeitsteilig gesagt: Du machst das und du machst das. #00:13:49-0#
- 4.8 Befragte*r: Ja. Die haben dann anscheinend von dir einen Text bekommen. Ich weiß nicht wie, Amelie's Gruppe. #00:13:54-4#
- 4.9 Interviewer: Also ich hatte versucht allen in Moodle so Literaturempfehlungen zu formulieren. #00:13:57-2#
- 5.0 Befragte*r: Genau, dann hat die Amelie halt erzählt, die haben einen Text bekommen und haben den eingeteilt, du machst den Part, du machst den Part und haben das dann so gemacht. Und wir hatten ja keinen Text irgendwie, also bei uns war alles irgendwie frei. #00:14:10-2#
- 5.1 Interviewer: mhm (bejahend) ok ja. Ok, also genau, ihr hattet so zu sagen nicht die Vorgabe einen spezifischen Text zu lesen. #00:14:16-9#
- 5.2 Befragte*r: Ja das war schwierig bei uns dann. #00:14:19-7#
- 5.3 Interviewer: Ja aber die Literaturempfehlung in dem Forum hattet ihr gesehen oder hatten einige von euch gesehen. #00:14:23-6#
- 5.4 Befragte*r: Ich habe sie nicht gesehen ehrlich gesagt. #00:14:25-7#

55

Abbildung B.88: Interview 05 im Sommersemester 2015 (Seite 4/8)

- Interviewer: Ok, das ist kein Problem, das ist ja auch gut für uns zu wissen, dass wir da noch einmal... #00:14:28-7#
- 56 Befragte*r: Ja ich habe das nicht wahrgenommen. Ich finde auch unsere Lerntheorie richtig schwer. #00:14:33-6#
- 57 Interviewer: mhm (bejahend) Also... #00:14:35-4#
- 58 Befragte*r: Weil sag jeder was anderes und nicht Ganzes irgendwie. #00:14:39-2#
- 59 Interviewer: Ja. Also Neurowissenschaften glaube ich ist ein anspruchsvolles Thema, weil es noch ziemlich jung ist und da eben sehr viele unterschiedliche konkurrierende Ansätze auch sind. Genau, jetzt hatten wir nicht nur Rückmeldung von oder ihr hattet ja nicht nur Rückmeldung von uns sondern auch, wir hatten ja den zum Beispiel den Juventho, der von Außen so zu sagen darauf geguckt hat, an den unterschiedlichen Beiträgen jetzt sind auch schon mit unter Kommentare formuliert worden. Wie hast du das wahrgenommen, dass jemand von Außen den man nicht kennt und auch so schnell vermutlich nicht sehen wird auf einen Fremden oder deinen Text darauf schaut? #00:15:17-3#
- 60 Befragte*r: Ich finde das immer sehr kritisch, also ich lese mir das was er geschrieben hat schon sehr oft durch und betrachte das sehr kritisch was da steht, weil ich finde, dass Außenstehende da weiß man nie wer da jetzt sitzt. Also da eine der ja ständig kommentiert hat, der hat ja irgendwas studiert, das hat nichts mit unserem Thema zu tun. Und er hat ja eher so formale Aspekte aufgezählt, wie hier die Gliederung ist nicht gut und so etwas. Und, aber wenn dann etwas inhaltliches käme und ich weiß derjenige hat dann auch etwas damit zu tun würde ich mich damit auch auseinandersetzen, aber wenn er jetzt, ich weiß nicht wie er heißt, der diese Gliederungen angesprochen hat. #00:15:58-1#
- 61 Befragte*r: Ja, Juventho war glaube ich sein Name auf... #00:15:58-8#
- 62 Befragte*r: Genau. Wenn er jetzt gesagt hätte, das ist inhaltlich nicht so gut, dann hätte ich trotzdem noch einmal geschaut, und wenn ich der Meinung bin das ist inhaltlich gut, dann hätte ich das auch so gelassen. #00:16:09-3#
- 63 Interviewer: Ja, ok. Das ist ein spannendes Format. Mal sehen da noch mehr Kommentare kommen oder nicht. Dazu noch die letzte Frage, bei einigen hat er das schon so rum editiert. Also zumindest formale Angaben verändert, findest du das in Ordnung, inwiefern hast das das wahrgenommen, dass sich da was verändert hat von außen? #00:16:33-9#
- 64 Befragte*r: Also ich finde es nicht in Ordnung, dass man von außen einfach Zugriff hat und irgendwas verändern kann, das so absichern kann. Weil wenn ein böser Mensch kommt kann der auch einfach hingehen und das alles löschen oder totalen Unsinn schreiben und dann sieht das da, ich finde es besser wenn man von außen Zugriff hat, aber die Leute, die das veröffentlicht haben die bekommen dann erst einmal diese Vorschläge per Email oder was weiß ich was. Schauen sich die an und wenn das okay ist bejahen die das und dann ändert sich das erst. Das würde ich besser finden. #00:17:06-2#
- 65 Interviewer: Das man so eine Art Autorisierungssystem hat? #00:17:11-3#
- 66 Befragte*r: Ja, weil bei Wikipedia ist das doch auch so, da kann man doch auch nicht einfach etwas ändern dann. Geht das? #00:17:17-4#
- 67 Interviewer: mhm (bejahend). #00:17:17-6#
- 68 Befragte*r: Oh Ja ok dann. #00:17:19-4#
- 69 Interviewer: Also es gibt einen Unterschied, bei bestimmten Texten kann man einfach so etwas ändern ohne dich anmelden zu müssen, bei einigen musst du dich anmelden, bei einigen musst schon eine gewisse Anzahl an Beiträgen geschrieben haben, dass du da etwas verändern kannst. Also da haben die Artikel einen unterschiedlichen Status, wenn man so will. Aber prinzipiell kannst du auch da was verändern. #00:17:38-3#
- 70 Befragte*r: Ah ok. #00:17:39-1#
- 71

Abbildung B.89: Interview 05 im Sommersemester 2015 (Seite 5/8)

- 80 Befragte*r: Also ich vergleiche diese ganzen Pädagogikseminare immer untereinander und schaue was mir besonders gefällt, wo ich etwas mitgenommen habe und ich muss sagen, dass ich bei diesem Seminar sehr viel mitgenommen habe im Vergleich zu anderen Seminaren, weil das auch ganz anders aufgebaut ist. Also dass wir in Gruppen arbeiten, dass wir nicht immer da sein müssen, das ist halt ein großer Vorteil, auch wenn es nur eine Stunde oder eineinhalb sind die wegfallen. In anderen Vorlesungen, da gibt es auch Vorlesungen, da muss man da sein, da muss man noch was abgeben immer alle zwei Wochen. Da will ich jetzt keinen Namen nennen, aber (Lachen). Also dieses Seminar finde ich richtig gut und ich habe auch sehr viel mitgenommen und jetzt weiß ich auch, wenn ich irgendwas brauche über Lerntheorien, dann weiß ich, wo ich Zugriff habe direkt, und weiß auch das haben wir bearbeitet, das ist unsere Gruppe gewesen. Also fand ich echt sehr gut. #00:19:55-2#
- 81 Interviewer: Also so im Sinne von was hat man über Didaktik gelernt, da hast du gesagt du hast irgendwie etwas mitgenommen und ... #00:20:05-7#
- 82 Befragte*r: Ja genau. Das war das einzige Seminar indem ich auch wirklich etwas über Didaktik mitgenommen habe. #00:20:09-3#
- 83 Interviewer: Ok. Im Sinne von du kamst dich jetzt noch daran erinnern oder du weißt jetzt wo du nachschauen musst. #00:20:16-3#
- 84 Befragte*r: Ich kann mich auf jeden Fall noch daran erinnern, weil dadurch dass man das in der Gruppe vorgetragen bekommt und noch einmal ausdiskutiert, dann versteht man das. Man kriegt das nicht einfach vorgetragen und speichert in paar Sachen ab, sondern man versteht das richtig und kann auch Inhalte miteinander knüpfen und das fand ich richtig gut. Also da hab ich gemerkt, da ist das Verständnis schon da und jetzt liegt es halt nur noch an mir wie viel ich mir daraus nehme und wie viel ich noch dazu lerne. #00:20:43-7#
- 85 Interviewer: Ok. Bezogen auf jetzt Umgang mit Medien inwiefern hat da das Seminar geholfen oder würdest du sagen, dass ist im Prinzip mit den Sachen die ich vorher
- Interviewer: Das geht schon. Hast du schon mal auf Wikipedia was geschrieben oder? #00:17:44-0#
- 72 Befragte*r: Nein, ich habe gestern mal etwas bekommen, da stand da nichts, aber ich wusste jetzt nicht wie ich da vorangehen soll und ich traue mir das auch nicht zu weil da so viele Menschen darauf Zugriff haben, das ist schon noch einmal etwas anderes. #00:17:55-5#
- 73 Interviewer: Woran liegt es, dass du dir es nicht zutraust? Also was wäre das...? #00:18:00-4#
- 74 Befragte*r: Ich glaube dazu bin ich noch zu unerfahren auch. Vielleicht was meine Sprache betrifft oder ich weiß nicht, das überfordert mich mit Wikibooks schon und das ist ja was Kleines noch und dann Wikipedia ist ja. Wenn ich mir dann vorstelle, dass Menschen daran auch arbeiten, wie ich das mache, dann finde ich das schon ein bisschen komisch. #00:18:23-2#
- 75 Interviewer: Ok. Also Wikibooks könnte man ja jetzt tendenziell auch verwenden, also das was wir schreiben. #00:18:28-6#
- 76 Befragte*r: Ja, aber das kennen jetzt noch nicht so viele, deswegen bin ich noch ein bisschen... #00:18:31-6#
- 77 Interviewer: Ah ok. Ja. #00:18:33-0#
- 78 Befragte*r: Aber ich finde das echt gut, also ich arbeite auch schon mit Wikibooks mit diesen ganzen pädagogischen Sachen. #00:18:40-4#
- 79 Interviewer: Ah ok super. Wenn du jetzt sagst, du tust dich jetzt noch so ein bisschen unsicher, wenn man jetzt das Seminar nehmen würde und sagen würde. Ok inwiefern war das Seminar jetzt hilfreich um vielleicht die Unsicherheit abzubauen? Oder inwiefern war das Seminar hilfreich so Medienkompetenzen zu erwerben, das man zukünftig gegebenenfalls damit arbeiten würde? Wie wäre deine Einschätzung jetzt abschließend? #00:19:05-4#

Abbildung B.90: Interview 05 im Sommersemester 2015 (Seite 6/8)

- kannte... bin ich gut durch das Seminar gekommen? #00:20:55-9#
- 86 Befragte*r: Also jetzt das ganze Hochladen? #00:20:58-4#
- 87 Interviewer: Zum Beispiel oder mit der Syntax umgehen oder mit den Kommentaren von Aussen. #00:21:03-8#
- 88 Befragte*r: Ja da bin ich ehrlich gesagt nicht so der Fan mit Medien. Ich bin da eher ein bisschen Oldschool. #00:21:08-5#
- 89 Interviewer: Ok. Wenn du Oldschool sagst wie meinst du das? #00:21:13-0#
- 90 Befragte*r: Ja, also ich benutze schon Word und benutze da ein Paar Sachen. Aber dieses Hochladen und Igendwas, irgendwelche Kommentare anschauen, das ist nichts für mich. Ich drucke das dann lieber aus, gebe das dann jemandem, der liest sich das dann durch und deswegen ich habe auch noch nie etwas hochgeladen. Ich war schon überfordert, als ich diese E-Mail in der Gruppe schreiben sollte in Moodle und eine Menge Leute anschreiben sollte, das war schon für mich... #00:21:35-8#
- 91 Interviewer: Eine Herausforderung? #00:21:37-7#
- 92 Befragte*r: Ja. #00:21:38-0#
- 93 Interviewer: Ah ok. #00:21:38-2#
- 94 Befragte*r: Aber das ist einfach meine persönliche Einstellung, weil ich gegenüber Medien ein bisschen distanziert bin und nicht so gern damit arbeite. #00:21:45-0#
- 95 Interviewer: Ok. Trotzdem hast du das Seminar ausgesetzt. #00:21:51-3#
- 96 Befragte*r: Ja, ja, weil ansonsten echt nichts anderes reingeht hat. #00:21:55-5#
- 97 Interviewer: Ah ok. Verstehe. #00:21:56-1#
- 98 Befragte*r: Das war... #00:21:57-5#
- 99 Interviewer: Ist ja auch ein plausibler Grund. #00:21:58-6#
- 100 Befragte*r: Und weil die Amelie gesagt hat, also Amelie recherchiert immer alles und wählt das danach aus und ich gucke immer was passt rein, weil wenn ich recherchieren würde und schauen würde was so toll ist und was nicht, dann käme ich nicht mehr weiter im Studium. Das ist halt total schade. Und die Amelie hat halt, sie hat sich da informiert und Wikibook und cool wir können da was veröffentlichten und selbst schreiben und ja. #00:22:21-0#
- 101 Interviewer: Ach ok, super. Und jetzt so abschließend ist das Seminar, also ist bis jetzt ja schon fast jetzt vorüber sind nur noch zwei Termine. Wenn die Veranstaltung noch einmal laufen würde, was würdest du sagen da könnt ihr noch einmal darüber nachdenken, das ist meines Erachtens nicht so ganz optimal gelaufen. Und das ist ein Aspekt den finde ich super, der muss auf jeden Fall drinnen bleiben. #00:22:46-3#
- 102 Befragte*r: Also jetzt Verbesserungsvorschläge praktisch? #00:22:49-7#
- 103 Interviewer: Zum Beispiel, ja. #00:22:50-8#
- 104 Befragte*r: Habe ich eigentlich keine, ich habe eigentlich nichts zu kritisieren. #00:22:56-3#
- 105 Interviewer: Ok. #00:22:57-7#
- 106 Befragte*r: Ich fand es echt gut. #00:22:58-8#
- 107 Interviewer: Und welche Facette fandest du dann so zu sagen die, wenn wir jetzt an Überarbeitung nachdenken, an der sich jetzt auf keinen Fall etwas ändern sollte. #00:23:07-9#
- 108 Befragte*r: Es soll alles so bleiben wie es ist und was ich richtig gut fand, das will ich noch sagen, auch dass wir dich duzen dürfen und das da so eine ganz andere Beziehung, sag ich mal, herrscht. Das man, also deswegen wählen auch sehr viele jetzt die Hausarbeit in diesem Seminar, weil wir so das Gefühl haben, wenn wir zwischendurch mal irgendwie nicht weiterkommen, dann können wir euch anschreiben und nachfragen, wie können wir da weitermachen. In anderen Seminaren ist man so anonym, da kennt man sich teilweise auch gar nicht, weil da so viele drinnen sitzen und dadurch dass das

Abbildung B.91: Interview 05 im Sommersemester 2015 (Seite 7/8)

eine kleine Gruppe ist fühlt man sich auch irgendwie sicherer auch mit der Hausarbeit
dann und macht das dann auch gerne. #002346-4#

109 Interviewer: Ok super. Dann wären wir jetzt durch. Ich darf mich noch einmal bedanken
für die Zeit. Ich habe noch eine...

Codesystem

Abbildung B.92: Interview 05 im Sommersemester 2015 (Seite 8/8)

B.6.7 Transkript zum Interview B06

- Interview B06 – Sommersemester 2015**
- 1 Interviewer: Und (...) genau, beginnen würde ich mit so einer Art offenen Frage, (...) also die (...) Situation, dass man mit einem Wikibook und sagt: Hier ihr schreibt jetzt etwas öffentlich im Rahmen vom Seminar, ist ja nicht so alltäglich, wie hast du das sozusagen bisher erlebt? #00:01:45-0#
- 2 Befragte*r: Also aus meiner Perspektive, wäre es nicht nötig gewesen insofern, dass ich keinen (...) Gewinn hatte, dass ich das öffentlich (...) auf Wikibooks publizieren soll, muss ich habe eben das Gefühl, es geht mehr darum Wikibooks zu (...) voranzubringen und zu perfektionieren anstelle, dass wir Studenten besondere Erkenntnisse erlangen. So, Daher hätte ich gut darauf verzichten können und hätte mir auch ein Seminar mit (...) Textarbeit vorstellen können und indem ich dann einfach meine Erkenntnis in Form von einem Schreiben dir in die Hand drücke. Ob du das dann irgendwie hochladen willst, irgendwo hin ist mir dann relativ schnuppe, (...) aber (...) mir hat es nichts gebracht, dass ich das eben öffentlich, also im Netz publizieren sollte. #00:02:37-3#
- 3 Interviewer: Also diese Form als Rahmung, man produziert nicht nur was für den Dozenten, sondern auch eine Form von (...) man gibt sozusagen einer Community etwas zur Verfügung oder stellt sozusagen was hoch. #00:02:49-1#
- 4 Befragte*r: Ja, aber, also einer Community zur Verfügung zu stellen, ist natürlich ein hohes (...) Ideal, da ist ja nichts dagegen einzuwenden (...) ich nutze ja auch gerne öffentliche Dokumente und so weiter, die irgendwie (unverständlich) Lizenzen und so weiter haben. (...) Aber (...) ich fühle mich nicht qualifiziert genug durch das Seminar, um wirklich einen Beitrag der wissenschaftlichen Welt dadurch zu (unverständlich) ich habe so wenig gelesen (...), vierzig Seiten gelesen oder so, in zwei verschiedenen Büchern. Ich glaube nicht, dass meine Einschätzung oder meine Beiträge dazu (...) großartig in das Gewicht fallen, ob sie da sind oder nicht. Also ich glaube nicht, dass die Öffentlichkeit, die Internetwelt (...) meine Beiträge stark nutzen wird, wenn überhaupt. #00:03:34-0#
- 5
- Interviewer: Ok, also im Sinne von (...), also wenn ich es richtig verstanden habe zwei Sachen: Zum einen (...) es wird vermutlich nicht wahrgenommen und zum anderen sozusagen die (...) Unsicherheit etwas Vernünftiges beitragen zu können. #00:03:47-4#
- 6 Befragte*r: Ja. #00:03:48-0#
- 7 Interviewer: Ok, (...) Ok, das, genau, Danke, ja, Das war (...), gut das zu sagen, weil bisher wurde das sozusagen ganz anders verhandelt. Und (...) die Dimension so von wegen: Ja, es hätte auch gereicht (...) wenn ich das sozusagen als Person habe, das war bisher so noch gar nicht genannt. (...) Wie nimmst du das denn so wahr, wenn man normal einfach eine Hausarbeit schreibt und die abgibt und die dann sozusagen dem Dozenten ist und man eigentlich gar nicht weiß, was damit passiert, das ist (...) wäre für dich normaler oder angemessener gewesen? #00:04:27-0#
- 8 Befragte*r: Die Frage ist ja, welchen Mehrwert generieren wir durch dieses Format. Und den sehe ich eben nicht, also für mich macht es eben keinen Unterschied, ob ich es dir in die Hand drücke oder ob ich es in Wikibooks hochlade. Der einzige Nachteil den ich noch sehe ist, dass ich mich noch mit Formalia auseinandersetzen muss, die mich eigentlich nicht interessieren. #00:04:45-9#
- 9 Interviewer: Ok. #00:04:46-4#
- 10 Befragte*r: Interessiert mich nicht, ob da irgendwelche Schülerinnen (...) SuS oder wir verzichten auf die Dinge, also das ist mir Schnuppe. Von Daher ist es quasi eine zusätzliche Belastung, die mir persönlich und es geht darum (...) natürlich erzeugen wir dadurch irgendwas in der Öffentlichkeit, das andere Leute irgendwie nutzen können, aber ich studiere ja um mich selbst zu bilden hauptsächlich. Und unter dem Aspekt, habe ich dadurch keinen Mehrwert gesehen. #00:05:14-0#
- 11 Interviewer: rhm (bejähend). Ok. Jetzt hast du das mit formalen Vorgaben schon angesprochen, da waren ja unterschiedliche. Zum einen wie gestaltet man den Text. #00:05:21-9#

Abbildung B.93: Interview B06 im Sommersemester 2015 (Seite 1/8)

- 1.2 Befragte*r: Ja. #00:05:22-5#
- 1.3 Interviewer: Dann war die Formatvorlage da mit (...) Orientierung im Sinne von: Gegenstandsbereich, Normative und so weiter. #00:05:28-2#
- 1.4 Befragte*r: Das muss ich aber sagen, das war (...) schon interessant, dass da (...) eine Klassifizierung der einzelnen Inhalte sinnvoll ist r' dem Punkt. Also das war schon gut. #00:05:39-3#
- 1.5 Interviewer: Also das man sozusagen eine Struktur hat, mit der man #00:05:42-7#
- 1.6 Befragte*r: Eine Struktur, die sich vom klassischen wissenschaftlichen Arbeiten unterscheidet. Also ich komme aus der Naturwissenschaft und bei mir ist das klassische Format ist theoretischer Hintergrund, Einleitung (...) dann Material, Methoden dann irgendwie Ergebnisteil und dann eine Diskussion der (unverständlich). So eine Einteilung in normative Dimension und so weiter, hatte ich so gesehen noch nicht wahrgenommen, also habe ich noch nie erlebt. Von Daher, das war schon eine Erkenntnis, die ich gewonnen habe. #00:06:10-3#
- 1.7 Interviewer: Ah ok. Super. #00:06:11-7#
- 1.8 Befragte*r: Dass es auch andere Einteilungsmechanismen gibt, die sinnvoll sind. #00:06:15-6#
- 1.9 Interviewer: Also du hast das auch als sinnvoll wahrgenommen, diese Unterscheidung #00:06:19-4#
- 2.0 Befragte*r: Ja. #00:06:19-5#
- 2.1 Interviewer: die da vorgegeben sind. #00:06:19-7#
- 2.2 Befragte*r: Ja, doch klar. #00:06:20-8#
- 2.3 Interviewer: Ok. Nun haben wir versucht das noch in anderen Formen zu strukturieren, neben den Vorgaben in dem Sinne, dass wir so Schreibphasen haben und so
- Arbeitsphasen, wo wir uns eben auch treffen im Seminar. Wie hast du diese Teilung von Seminarphasen und Schreibphasen erlebt (...) bisher? #00:06:40-1#
- 2.4 Befragte*r: Ich hatte das Gefühl, dass am Anfang die Seminarphase noch mehr im Vordergrund war und jetzt im Laufe des (...) Seminars die Schreibphase eher, eher in den Vordergrund gerückt ist und die Seminare nur noch dazu genutzt wird die Schreibphasen zu optimieren. #00:06:57-4#
- 2.5 Befragte*r: Ja. #00:07:02-3#
- 2.6 Interviewer: Ok. Und (...) wenn du das werten würdest, also du hast bis jetzt sozusagen beschrieben wie dein Eindruck ist, fühltest du dich mit den Seminarphasen im Vordergrund weher, sage ich mal? #00:07:16-9#
- 2.7 Befragte*r: Ja, definitiv. #00:07:18-0#
- 2.8 Interviewer: Ok. #00:07:19-4#
- 2.9 Befragte*r: Weil (...) wenn wir vier Gruppen haben (...) nutze ich ein Viertel der Seminarzeit effektiv. Dann für mein Anliegen und meine Problematik, aber die Problematik der anderen Gruppen intern muss ich mir halt nachgedungen mit anhören. Ohne dass ich irgendetwas davon (...) großartig da mitnehme oder lerne. #00:07:44-9#
- 3.0 Interviewer: mhm (bejahend). Also man kann das so sehen. Nun hast du gesagt, du studierst um selber zu bilden, dich selber zu bilden und wirst natürlich auch durch die, also kann man als Chance ansehen, durch die Diskussion der anderen über ihre Themen, natürlich auch mit anderen Themen #00:08:01-8#
- 3.1 Befragte*r: So was finde ich aber auch dramatisch, weil in den Gebieten auskennen, dazu müsste ich halt auch die formale Bildung und so weiter materielle Bildung eben auch entsprechend intensiv bearbeitet haben. #00:08:12-2#
- 3.2 Interviewer: mhm (bejahend). Also aus deiner Perspektive ist eine Diskussion nur möglich, wenn sozusagen beide auf dem gleichen Wissensstand sind oder würdest du dich? #00:08:22-2#

Abbildung B.94: Interview B06 im Sommersemester 2015 (Seite 2/8)

- 3.3 Befragte*r: Wäre auf jeden Fall vorteilhaft, ja. Wenn sich alle (...) Mitglieder der Diskussion eben auch fachlichem Niveau irgendwie messen können und auf einer Ebene reden. Ich meine (...) wenn die, wenn jetzt in einer der Bildungskategorien, die ich nicht, ähm nicht detailliert mir angeeignet habe Probleme auftreten, die dann im Seminar besprochen werden, bin ich eben irgendwie Außen vor, weil ich, weil mir der Hintergrund dazu fehlt. Weil ich die Texte nicht ausgiebig genug studiert habe, um diese Problematik überhaupt wahrzunehmen. #00:08:52:5#
- 3.4 Interviewer: mhm (bejahend). Ok. Ja, das kann ich nachvollziehen. (...) Einen Teil haben wir versucht sozusagen aufzunehmen, in dem wir so Rückmeldung schreiben, so zu, auf unterschiedlichen Ebenen. Einmal bezogen auf die Metaphern eher offen in Rückmeldung in Form von (...) diesen Diskussionen, die wie du sagst, dir eher als Textoptimierungen vorkamen. (...) Und dem auch, bezogen jetzt in dem letzten Seminar mit den Kriterien und den (unverständlich) im Text. #00:09:20:6#
- 3.5 Befragte*r: mhm (bejahend). Da wäre, also da müsste ich gerade noch dazu anmerken, dass es halt, (...) entweder ist es nicht bei mir angekommen oder du hast es halt nicht gesagt, dass quasi die Prämisse für diesen Text ist, dass mindestens zwei Quellen (...) gerecht zitiert werden. Ich weiß nicht, hast du das gesagt gehabt oder ist es einfach nicht bei mir angekommen? #00:09:39:8#
- 3.6 Interviewer: Bezogen auf das eine Kriterium (...) in wie wenn es in einem Forschungsdiskurs verankert ist. Also es war keine explizite Vorgabe. #00:09:48:6#
- 3.7 Befragte*r: Achso. #00:09:49:2#
- 3.8 Interviewer: Es war bezogen auf das Kriterium (...) ist im Fachdiskurs verankert, das wenn man das im Fachdiskurs verankern will, es nötig ist, nicht nur eine Quelle zu nehmen. #00:09:59:0#
- 3.9 Befragte*r: Aha. Das wäre halt einfach (...) hilfreich gewesen, wenn ich das im Vorfeld gewusst hätte. Weil ich habe mir die Bücher ausgeliehen, habe dann aber festgestellt, im Prinzip alles was ich zu kategoriale Bildung brauche in Jank und Meyer geschrieben.
- Habe dann dieses Kapitel ausgiebig bearbeitet, hatte meinen Text fertig und habe keine Notwendigkeit gesehen noch großartig weiter Sekundärliteratur hinzuzuziehen. Hatte sie in diesem Moment sogar aber nicht ausgeliehen, habe sie aber nicht benutzt. Habe dann meinen Text geschrieben. Klara hatte auch gemeint. Ja, sieht super aus. Hier die hätte es auch nicht prägnanter formulieren können, wunderbar. Und habe es ja abgegeben. Jetzt (...) müsste ich wieder quasi mir Aufwand machen und dem Ganzen hinterher rennen, dass ich die Sekundärliteratur noch einmal in die Hand bekomme, um sie jetzt noch einmal irgendwie innerhalb dieser kurzen Frist, die eigentlich ja jetzt schon längst überschritten ist (...) zu nacharbeiten. #00:10:47:4#
- 4.0 Interviewer: Und das ist? #00:10:49:6#
- 4.1 Befragte*r: Das ist belastend und hätte halt umgangen werden können, indem ich eben im Vorfeld gewusst hätte, dass das irgendwie (...) gefordert ist oder erwartet ist. Das war mir nicht klar. Ich hatte gedacht ich solle mich über kategoriale Bildung informieren. Na klar, ich kann dreitausend Texte lesen, ich kann aber auch nur einen Text lesen, wenn da alle Aspekte dieser anderen dreitausend Texte auch (...) beinhaltet, warum ist dann die Notwendigkeit weitere Quellen hinzuzuziehen? #00:11:15:5#
- 4.2 Interviewer: mhm (bejahend). Wie kommst du zu der Einschätzung, dass in Jank und Meyer Alles enthalten ist? #00:11:20:8#
- 4.3 Befragte*r: Ich hatte keine, bis wenig offene Fragen mehr danach. Also es war jetzt nicht so, dass ich gesagt habe: Das habe ich jetzt überhaupt gar nicht verstanden, wie meint er das denn jetzt? (...) Und ich glaube, dass ich (...) ich mag Sekundärliteratur halt zu arbeiten generell nicht so sehr, wenn ich (...) irgendwas interpretieren soll oder so weiter, zusammenfassen soll oder mich mit irgend einem Text auseinandersetzen soll, dann nehme ich gerne halt eben Primärtext zur Hand. #00:11:48:8#
- 4.4 Interviewer: mhm (bejahend). Bei dem Fall wäre es ja dann Klarki, der das sozusagen primär formuliert hat und (...) Jank und Meyer ist ja sozusagen (...) schon eine Form von Lehrbuch. #00:11:55:0#

Abbildung B.95: Interview B06 im Sommersemester 2015 (Seite 3/8)

- 45 Befragte*r: Ja. #00:11:59-2#
- 46 Interviewer: Dann hattest du ja quasi Sekundärliteratur. #00:12:01-9#
- 47 Befragte*r: Ich hatte Sekundärliteratur den Jank und Meyer, hatte aber lieber mit dem Klafki gearbeitet. #00:12:06-8#
- 48 Interviewer: Achso, ah ok. #00:12:07-4#
- 49 Befragte*r: So hatte ich das gemeint. #00:12:08-3#
- 50 Interviewer: Da kamst du nicht ran, quasi an Literatur? #00:12:09-6#
- 51 Befragte*r: Ja. #00:12:10-6#
- 52 Interviewer: Ok (...) Ok, also um die Kriterien angemessener zu machen oder die Rückmeldung angemessener zu machen, auch die Kriterien sozusagen Vorher #00:12:21-3#
- 53 Befragte*r: Darlegen. #00:12:22-0#
- 54 Interviewer: Ja, Ok. Die Rückmeldung zu den Metaphern, die ja eher auch offener (...) formuliert worden sind, #00:12:29-1#
- 55 Befragte*r: mhmm (bejahend). (...) Also jetzt bei unserem konkreten Fall oder Generell oder wie? #00:12:43-8#
- 56 Interviewer: Kannst es an einem konkreten Fall machen, kamst aber auch generell sagen. #00:12:46-1#
- 57 Befragte*r: War schwierig insofern, weil wir halt eine sehr große Gruppe waren, dann irgendwie zu sagen: Ok du überimmst jetzt die Überarbeitung oder du machst die Überarbeitung. Weil irgendwie sieben Leute Zeit finden, oder wie viele wir auch immer waren, sechs Leute Zeit finden um sich noch einmal zu treffen irgendwie im laufenden Semester, ist unwahrscheinlich. Es ist schwierig zumindest, sagen wir es so. Und wir haben es dann einfach mehr oder weniger, wenn ich ehrlich bin, unter den Tisch fallen lassen. Wir haben es dann ignoriert (...) es kam von eurer Seite auch kein wirklicher
- Druck. Und das ist einfach untergegangen ein bisschen die Kritik. Ich habe mir die Kritik angeguckt, habe mir so gedacht: Oh ja Scheiße, ja, ja, und das muss man alles noch verbessern und alles Hin und Her. Aber ich habe jetzt auch keinen Bock mehr, auch keine Zeit und außerdem sind ja noch ganze viele andere Leute in der Gruppe und warum soll ich das jetzt alles machen? Im Enderfekt hat sich niemand zuständig gefühlt. Wäre vielleicht auch sinnvoller gewesen es im Rahmen des Seminars zu machen und nicht als (...) Scheinarbeit sondern zu sagen: Ok, die Kritik, so wie wir es jetzt halt auch gemacht haben, im Prinzip ist online. Setzt euch in eurer Gruppe zusammen und versucht sie so umzusetzen. Hätte vielleicht besser funktioniert dann. #00:13:53-3#
- 58 Interviewer: Ja, die Rückmeldung haben wir schon häufiger bekommen, sozusagen dass die, die Rückmeldung zu den Metaphern irgendwie wahrgenommen worden ist, aber in der (...) sozusagen Konsequenz, dass daraus eine Überarbeitung folgt (...) häufig sozusagen in das Leere gelaufen ist. Das ist noch einmal gut (...) sozusagen als, als Rückmeldung noch einmal zu haben. Nun hast du ein Stückweit schon beschrieben, wie ihr in der Gruppe vorgegangen seid, also in der Metaphergruppe und wie ihr euch (...) mit dieser Überarbeitung auseinandergesetzt habt. (...) Da würde ich gerne noch einmal einhaken und fragen, wie ihr in den jeweiligen Gruppen (...) dann vorgegangen oder in der (...) du hast ja sozusagen zwei, die Metaphergruppe und die Gruppe mit Klara, vorgegangen seid, um den Text zu entwerfen? #00:14:33-0#
- 59 Befragte*r: Also bei der Metaphergruppe war es so, (...), wir haben uns zweigeteilt. Klara und ich haben uns um den Text gekümmert. Und die anderen beiden haben sich um den Videobeitrag gekümmert (...). War auch wiederum schwierig, weil Klara halt den Text Text geschrieben hat, ich saß halt daneben daran und mir gedacht: Na gut, das würde ich jetzt anders formulieren, das würde ich jetzt anders formulieren, das (unverständlich). Ich hätte es halt ganz anders geschrieben. #00:15:00-9#
- 60 Interviewer: Ok. #00:15:01-3#
- 61

Abbildung B.96: Interview B06 im Sommersemester 2015 (Seite 4/8)

- anderen Gruppen anders war, weil das Interesse vielleicht ausgeprägter war. Klara und ich hatten, also ich kann auch, ich kann auch, nein eigentlich kann ich auch für sie reden, weil sie hat es selbst gesagt, aber ich rede jetzt einmal nur für mich. Ich hatte kein Interesse wirklich, keine große Lust mich mit dem Thema auseinanderzusetzen, mit der kategorialen Bildung. Weiß ich nicht, ob da, ob da der Gruppenprozess dynamischer gewesen wäre, wenn da mehr (...) Spaß daran gehabt hätten, sage ich mal. #00:17:37-7#
- 6.2 Interviewer: Dieses (...) du hast gesagt, du hast kein, also nur begrenzt Interesse gehabt sozusagen an der kategorialen Bildung. (...) Ist das sozusagen denn die Wahl auf die kategoriale Bildung aus Mangel an Alternativen sozusagen gefallen oder waren?
- #00:17:55-1#
- 6.3 Befragte T: Ähm naja zu dem Zeitpunkt, wo die drei (...) Bildungsinhalte an die Tafel angeklebt waren und man sollte sich dann halt raussuchen, wurden die Inhalte ja noch nicht besprochen. Das heißt man hat ja so ein bisschen in das Blaue hinein geraten, das hört sich jetzt ganz (unverständlich), ihr habt so Kurz vorgestellt gehabt, aber so wirklich mich jetzt, also konkret was darunter vorstellen konnte ich mir nicht. Ich habe ehrlich, quasi komplett ehrlich ich habe den dritten, also die kategoriale Bildung genommen, weil es das Dritte in einer Reihe war und weil ich wie gesagt, in der Mitte des Semesters gar keine Zeit hatte. Null. Ich wusste nicht wo mir der Kopf steht. Und hatte einfach nur gesehen, ah da habe ich noch mehr Zeit, das ist weiter hinten im Semester, dann beschäftigte ich mich da dann damit, dann habe ich da ein bisschen mehr Zeit. Weil sonst bekomme ich das einfach gar nicht gebacken. Das war der ausschlaggebende Punkt bei mir. #00:18:40-5#
- 6.4 Interviewer: Ok, ja das kann ich (...) sehr, teilstudentische Realität, kann ich nachvollziehen. (...) Jetzt, genau war es nicht nur, dass man irgendwie einen Text schreiben musste, sondern sich irgendwie damit arrangieren musste das irgendwie in die Formala zu kriegen der Wikisyntax. Wie sei ihr damit umgegangen oder wie hast du das erlebt? #00:19:00-5#
- Befragte T: Die Zeit war aber auch nicht da, sich richtig damit auseinanderzusetzen und dann eine Diskussion darüber zu führen, was das richtige Format wäre, was jetzt der richtige Stil wäre, was jetzt die richtige Formulierung wäre und alles drum und dran. Hatte auch das Gefühl, dass, ohne sie jetzt irgendwie jemand anderen aus dem Seminar schlecht dastehen zu lassen, aber ich (...) Gott, das Frauenwerk, ich hatte auch geringe bis keine Motivation, aber ich hatte das Gefühl, dass von anderen eben auch keine bis geringe Motivation kam. So mehr oder weniger, lass uns jetzt irgendwas schreiben, dass wir die Scheiße hinter uns haben. Und (...) groß sich Gedanken darüber machen wollte sich dann niemand mehr. Bei dem (...) zweiten Teil (...), den ich nur mit der Klara hatte, war es ähnlich. (...) Sie hat halt für die, weil ich auch einfach zu dem Zeitpunkt noch mit anderen Seminaren so involviert war, dass ich darüber keine Zeit hatte, hat sie es übernommen quasi die (...) den ersten Entwurf zu machen, den wir auch besprochen haben. Und dann war ja die Sache, ja gut sie hat dann gemeint: Von wegen ich habe jetzt den ganzen Kram gelesen und habe jetzt hier Entwurf gemacht, schreib du den Text. Ja gut, dann schreibe ich halt den Text. Habe mir halt die Literatur zur Hand genommen und habe versucht halt einen Text zu formulieren. Habe ihn dann noch einmal als Rücksprache, also noch einmal geschickt, sie hat (...) im Prinzip keine, winzige, mal hier ein Wort, mal da ein Wort, aber inhaltlich oder stilistisch keine Anmerkungen gehabt. Gemeint: Ja super, findet sie gut. Und hat es dann dir eben gezeigt. Eure Kommunikation ist auch nicht bei mir angekommen, nicht wirklich zumindest. Als nur sporadisch. Also nur jede dritte Mail, so ungefähr oder so muss es gewesen sein. Also der, der Zusammenhang zwischen den einzelnen Mails, die sich dann von ihr bekommen habt, wie ihr kommuniziert habt war nicht ersichtlich irgendwie. Und da waren Sprünge dazwischen, aber keine Ahnung, sie muss mir nicht alles geschickt haben auf jeden Fall was ihr irgendwie geschrieben habt. Ja (...). Also es war irgendwann halt keine Gruppenarbeit mehr, sondern (...) aufgeteilt, das ist dein Part, das mein Part und wir pluschen uns da nicht rein. Und ich habe meinen Teil gemacht, mach du jetzt mal schön deinen. Also der Gruppenaspekt ging dann irgendwann verloren. Weiß nicht, ob das bei

Abbildung B.97: Interview B06 im Sommersemester 2015 (Seite 5/8)

- 65 Interviewer: Muss ich sagen, hatte ich nichts mit zu tun. #00:19:04-1#
- 66 Befragte*r: Ich habe (...), nachdem ich den Text formuliert habe und Klara gesagt hat, als wir noch einmal minimale Veränderungen vorgenommen haben, habe ich das als PDF ihr geschickt und sie hat gemeint, ok sie trägt es ein in das Wiki. Bin auch sehr dankbar darum, weil ich mit dieser ganzen Syntax-Geschichte mich komplett neu hätte reindenen müssen und keine Erfahrung mit so etwas habe. Sie hat gleich von vornherein gesagt, sie ist da fit darin, für sie ist das eine Sache von zwei Minuten so ungefähr, dass da reinzustellen mit den Formalia. Ich habe gesagt: Wunderbar, muss ich mich nicht auseinandersetzen, (...) ich will es auch nicht lernen. #00:19:35-1#
- 67 Interviewer: Ja. #00:19:35-3#
- 68 Befragte*r: Mach du das. #00:19:37-5#
- 69 Interviewer: Ok. (...) Jetzt hatte die (...), jetzt hat dieses Wikibook, man könnte es Vorteil oder irgendwie auch überflüssig nennen, die Möglichkeit eröffnet, eben auch die Texte von anderen zu lesen oder die Beiträge von anderen. #00:19:51-9#
- 70 Befragte*r: Habe ich nicht genutzt. #00:19:53-0#
- 71 Interviewer: Hast du nicht genutzt? Ok. (...) Ja, das ist, also danke, Ehrlichkeit ist hilfreich. (...) Genau, die Kommentare, die wir jetzt bekommen haben von der Wikibook-Community, ein Stückweit vor allem von dem Juvenitho, die haben wir versucht in das Seminar mit einzubauen. Wie hast du das wahrgenommen, dass man sozusagen von Außen gelesen wird? Und auch kommentiert wird? #00:20:15-5#
- 72 Befragte*r: Hat mich nicht gestört, ehrlich gesagt, also. Ging mir jetzt nicht besonders Nahe oder so. Wenn die das so, das eher so, wenn die das so haben wollen dann mache ich das so. Mir doch egal, ja. #00:20:31-3#
- 73 Interviewer: mhm (bejahend). Ok. (...), Genau, du hattest gesagt, so etwas wie Mehrwert, den siehst du nicht, wenn man so etwas irgendwie macht. Wie würdest du das, wenn du jetzt bei einem anderen Text oder bei einem Wiki-Artikel zum Beispiel dir auffallen würde:
- Mhh ist irgendwie doof formuliert. Inwiefern würdest du sagen, da würdest du dich einbringen oder würdest du eher sagen: (...) Ist mir egal. #00:20:58-2#
- 74 Befragte*r: Also ich den Autor anschreibe und dem sage: Hier überarbeite das einmal. #00:21:01-6#
- 75 Interviewer: Oder direkt einfach zu verändern. #00:21:02-9#
- 76 Befragte*r: Mhh würde ich nicht machen, realitätsch gesehen (...) würde ich dann eher nach einer weiteren Formulierung dann suchen, eben woanders, ob ich das. Oder den Inhalt selbst interpretieren was da steht und dann halt für meine Zwecke, die ich anwenden will, selbst umformulieren. Ich muss es ja auch nicht (unverständlich) oder? #00:21:23-0#
- 77 Interviewer: mhm (bejahend). Ok. Danke, also das gibt einen guten Einblick, wie sozusagen Studenten das Seminar wahrnehmen. #00:21:32-8#
- 78 Befragte*r: Nicht. #00:21:33-5#
- 79 Interviewer: Unter dem, also, genau, du als ein Student. So zu dem letzten Block wäre sozusagen, wie würdest du bestimme Sachen einschätzen? Du hast auch schon Sachen formuliert, im Sinne von das hat keinen Mehrwert für dich und da ist irgendwie keine Lust (...) einzubringen. Die Frage ein Stückweit, inwiefern erscheint dir das Seminar, so wie es bisher gelaufen ist, als hilfreich etwas über zum einen etwas über Didaktik zu lernen, beziehungsweise konkreter Bildung in dem Fall. Also es war ja mit kategorialer Bildung ist ja ein Stückweit vermischt. Und zum anderen über Medienkompetenz, wenn man so will, erstmal als breiten Begriff. #00:22:08-7#
- 80 Befragte*r: Ja gut, Medienkompetenzen, wenn man das Angebot entsprechend wahrnimmt, sich da richtig reinarbeitet, reindunk und das was ihr eigentlich auch gefordert habt umgesetzt, dann denke ich schon, also man gewinnt ja auf jeden Fall (...) neue Fertigkeiten dazu. Ob man diese Fertigkeiten braucht, sei mal dahingestellt. Oder ob sie auch wirklich irgendwelchen Nutzen in der Unterrichtssituation dann generieren. Na

Abbildung B.98: Interview B06 im Sommersemester 2015 (Seite 6/8)

- klar, habe ich dann eine höhere Medienkompetenz. Ich weiß wie so ein eBook, wie so ein Ding halt funktioniert und (...) habe ein bisschen mehr die Zusammenhänge begriffen vielleicht. Und ja. Aber (...) ob Medienkompetenz das A und O ist, das einen guten Unterricht ausmacht, sei halt auch mal dahingestellt. Ok, das war Medienkompetenz und was war das andere, der andere Aspekt? #00:23:01:3#
- 8.1. Interviewer: Das andere war: Inwiefern war das Seminar hilfreich, um etwas über Bildung zu lernen? #00:23:05:3#
- 8.2. Befragte*r: Ja also gut, wenn ich mich jetzt wirklich mit den einzelnen Bildungstheorien auseinandersetzen (...) will, würde ich persönlich versuchen irgendwie die Primärliteratur in die Hand zu nehmen und nicht auf Wikibook gehen. Nicht die Beiträge von meinen Kommilitonen irgendwie angucken und durchlesen und das Gefühl haben, ich hätte irgendwie (...) ich würde mich in diesen Bildungsformen, Bildungstheorien gut auskennen. Würde mir nicht reichen. #00:23:31:0#
- 8.3. Interviewer: Genau. Nun war es ja jetzt nicht nur sozusagen das Lesen, sondern auch selber mitzuschreiben, inwiefern war das Schreiben als solches für dich (...) ein Anlass sich damit auseinanderzusetzen oder? #00:23:42:8#
- 8.4
- 8.5. Befragte*r: Ja, das war der Anlass. #00:23:44:0#
- 8.6. Interviewer: Ok. #00:23:44:9#
- 8.7. Befragte*r: Dass ich eben auch etwas darüber formulieren muss und dass ich das Ganze irgendwie in diese Form bringen muss, das war der Anlass mich darüber zu informieren und damit auseinanderzusetzen. Aus eigenem Interesse heraus hätte ich das, glaube ich, nicht gemacht, mich jetzt groß mit Bildungstheorien auseinandersetzen. Denn (...) für mich als Schüler damals war auch nicht ersichtlich, ob jetzt der eine Lehrer mehr Richtung formale Bildungstheorie tendiert, der Nächste der mehr Richtung materielle Bildungstheorie tendiert. Ich glaube auch nicht, dass der durchschnittliche Lehrer sich großartig Gedanken über seine Praxis in diesem Kontext macht. (...) Sollte ich jetzt mehr Kategorien bilden, ist das gut so? Hin und Her, glaube ich nicht. Ja, also wie gesagt, ich habe inhaltlich relativ wenig mitgenommen. Das ist halt schade. Weil ich hätte es zwar nicht aus meinem eigenen Interesse heraus getan, (...) aber an sich ist es ja schon auch interessant. Ob das auch wirklich nützlich ist, ist die Frage, aber interessant ist es ja. Es ist jetzt schon ein Thema, wo man sich denkt: Naja, da kann man sich mit auseinandersetzen, definitiv. Aber ich hätte mir halt ein (...) ich hätte mehr gelernt aus diesem Seminar, mehr Erkenntnis gewonnen, wenn der Fokus mehr auf der Textarbeit gewesen wäre und weniger auf der, auf der Formalia des Wikibooks. #00:25:14:2#
- 8.8. Interviewer: n:m:m (bejahend). Damit wären wir schon sozusagen beim letzten Punkt. Wenn du sagen würdest, was (...) aus deiner Perspektive (...) nicht so optimal gelaufen ist, beziehungsweise wenn man das noch einmal durchführen sollte, sozusagen anders laufen sollte. Jetzt hast du was benannt im Sinne von andere Form von Textarbeit. Gibt es weitere Aspekte dazu? #00:25:35:8#
- 8.9. Befragte*r: Was hättet ihr machen können, dass mir das Seminar mehr Spaß gemacht hätte? (Lange Pause). Naja, also man kann zum Beispiel auch so Sachen machen, wie, wie auch die Time es macht mit ihrem Blog. Man kann ja irgendwie (...) als eine Aufgabe, als eine Pflichtaufgabe irgendwie aufgeben, von wegen: Kommentiert die anderen beiden Bildungsbegriffe. Guckt euch an, was euer Ergebnis war in den jeweiligen Gruppen und setzt euch damit auseinander. Ich glaube, das hätte mir mehr gebracht. Ich glaube nicht, dass irgendjemand von uns, wenn dann ist es die Ausnahme, sich die anderen beiden Bildungstheorien, die er nicht selbst erstellt hat, großartig irgendwie zu Gemüte geführt hat. Um das mal einfach mehr zu verankern und sicherzugehen, dass das eben jeder, jeden Bildungstheorie wirklich verstanden und wahrgenommen hat und sich damit ein bisschen auseinandergesetzt hat, solche Regularien irgendwie einführen, von wegen: Also schreibt bitte einen Kommentar dazu oder so. Geht mir das auf einer DIN A-4 Seite per, als Ausdruck ab oder schickt es mir per Mail oder wie auch immer oder erzeugt einen

Abbildung B.99: Interview B06 im Sommersemester 2015 (Seite 7/8)

- 96 Interviewer: Ja. #00:28:35-7#
- 97 Befragte r: Das hat mir sehr gut gefallen. Das hat Spaß gemacht und ich glaube, das war auch (...) wie soll ich es, nützlich klingt so platt, aber doch, es hat mir mehr gebracht. Davon ist glaube ich auch noch mehr hängen geblieben. Also (...) wenn ich jetzt die Metapher über das Meer, den Ozean, die habe ich noch relativ gut vor Augen, die Metapher. Obwohl ich sie nicht einmal selbst erzeugt habe. Die formale Bildung, die ja eigentlich viel interessanter ist eigentlich, als irgend so eine 08/15 Metapher, die eigentlich auch (...) was aussagen kann oder halt auch Nichts aussagen kann oder auch ganz anders formuliert werden kann oder wie auch immer. Und relativ im Raum steht (...)
- 98 Interviewer: Ok. So also offene Form von Streitgesprächen als #00:29:20-0#
- 99 Befragte r: Ja. #00:29:20-6#
- 1.00 Interviewer: gute Variante. Ok. Cool, dann wären wir durch. Ich fürchte, wir haben ein bisschen überzogen. Ja, wir sind bei fast dreißig Minuten. Gibt es noch etwas, was du jenseits der Fragen, die sozusagen das Ganze so ein bisschen gerahmt haben, loswerden möchtest (...) zum Thema Wikibooks und Lernen über Bildung und Didaktik? (Längere Pause) Deine Chance jetzt sozusagen noch einmal etwas zu sagen. # 00:29:52-8#
- 1.01 Befragte r: Ich mache mir noch einmal Gedanken darüber, aber ich glaube, ich habe die meisten Punkte schon angesprochen gehabt, aber falls mir noch einmal etwas einfällt, was sich auf jeden Fall loswerden möchte, dann schreibe ich das auch auf. #00:30:04-3#
- 1.02 Interviewer: Super. #00:30:04-9#
- 1.03 Befragte r: Also ich mache mir noch einmal Gedanken darüber, aber jetzt so konkret glaube ich, habe ich eher nicht, was mir noch so auf der Seele lag, alles runtergeratet. #00:30:12-5#
- 1.04 Interviewer: Ja. Super. Danke. Dann beende ich mal die Aufnahme. #00:30:14-9#
- Blog oder keine Ahnung und diskutiert dann darüber. Also dann wäre man ja gezwungen gewesen sich damit auch mehr auseinanderzusetzen. Die Erkenntnis, also was ich jetzt unter formaler Bildung und materieller Bildung (...) mir vorstellen, ich glaube, das kann ich in zwei Sätzen zusammenfassen. Und mehr (...) Details darüber habe ich mir nicht wirklich gemerkt oder hat mich auch nicht wirklich interessiert. Also das wäre eine Möglichkeit, dass man quasi (...), Gruppenarbeit ist ja wunderschön und gut, aber ich finde jede Gruppe sollte sich dann auch mit der Arbeit der anderen Gruppen auseinandersetzen. #00:27:24-5#
- 90 Interviewer: mhm (bejahend). Und das in einem (...) sozusagen in einem formalen Rahmen auch sicher, dass so etwas auch passiert? #00:27:31-4#
- 91 Befragte r: Dass das passiert, weil sonst passiert das nicht. #00:27:33-1#
- 92 Interviewer: mhm (bejahend). Ok. Und gibt es etwas, wo du sagen würdest, das kann ruhig so bleiben? #00:27:37-9#
- 93 Befragte r: Also der, der, der offene und lockere Rahmen des Moduls ist schon sehr angenehm, muss ich sagen. Dass man halt auch ganz offen und ehrlich miteinander reden kann und ich dir jetzt alles Mögliche sagen kann, ohne dass ich Angst haben muss, dass es großartige Konsequenzen für mich hätte, das ist schon sehr angenehm. Das ist eine gute Vertrauensbasis einfach da, die auch nicht unbedingt immer so gegeben ist. Also, ich habe da auch schon andere Seminare gehabt, wo ich mir gedacht: Also das darfst du unter keinen Umständen irgendwie mal fallen lassen, da bist du unten durch oder so. Das ist glaube ich ganz förderlich. (...) Gruppenarbeit (...) finde ich eine gute Sache, aber halt wie gesagt, dann auch Bezug auf die Arbeit anderer Gruppen machen. Das hatten ihr ja mit den Metaphern noch besser umgesetzt einfach. Dass dann quasi seine, jede Gruppe sehe Metapher quasi vor den Argumenten der anderen verteidigen muss. #00:28:30-4#
- 94 Interviewer: Ja. #00:28:31-2#
- 95 Befragte r: Und da so ein offenes Streitgespräch entstanden ist. #00:28:33-4#

Abbildung B.100: Interview B06 im Sommersemester 2015 (Seite 8/8)

B.6.8 Transkript zum Interview B07

- Interview B07 - Sommersemester**
- 1 Interviewer: Dann beginne ich sozusagen mal mit einer offenen Frage. Also ihr wurdet mit der Aufgabe konfrontiert, im Rahmen des Seminars an einem Wikibook sozusagen mitzuschreiben oder mitzuwirken, (...) und das im Kontext von Bildungstheorien. Wie hast Du das Ganze bisher erlebt? (...) Sozusagen als Seminar mit dem Schreiben an einem Wikibook. #00:00:28-7#
 - 2 Befragte r.: Also ich muss sagen, finde ich auf jeden Fall mal was anderes. Gute Abwechslung. Pädagogik kann ja dann doch auch sehr theoretisch sein und finde ich eigentlich eine gute Sache, dass man (...) aus einer anderen Sicht irgendwie mitkriegt und äh, auch mit dem Medien unter Umständen dann mal bisschen Kontakt (unverständlich) ich fand gerade am Anfang diesen Blocktermin, das hat mir gut gefallen, dass wir da, ähm, (...) ja, so was bestimmtes erarbeitet haben und dann sogar mit einer anderen Uni in Kooperation so etwas gemacht haben. Ich fand auch die Stimmung war gut da, das hat auch in der Gruppe echt gut funktioniert. Ja ich finde, das ist eine coole Sache eigentlich. #00:01:17-2#
 - 3 Interviewer: Du hast jetzt gesagt, eine Abwechslung, wie ist das denn, kennst Du schon also Wikipedia als Format wo man öffentlich sozusagen mitzuschreiben kann, Wikibooks als so etwas ähnliches, aber als Buch bezogen. Kennst du so ein Format, wo man öffentlich irgendwas publizieren muss, persönlich, bzw. hast Du das schon in anderen Seminaren erlebt? Sowas z.U.. #00:01:38-1#
 - 4 Befragte r.: Ja, also ich hab schon mal mit Mahara was gemacht, so was in die Richtung, wahrscheinlich, oder? #00:01:43-3#
 - 5 Interviewer: Ja, weiß nicht, bei Mahara kann man glaube ich einstellen, ob man das komplett öffentlich haben will oder nur so teilöffentlich (Befragte r.: Ja genau.) Und da war es auch komplett öffentlich oder nur für die Seminargruppe? #00:01:55-7#
 - 6 Befragte r.: Ich glaube, das war nur für die Seminargruppe, so viel ich weiß. Aber ich bin mir nicht so ganz sicher. Ähm ja, man kommt ja schon in Kontakt mit verschiedenen
 - 7 Interviewer: Okay, so Medienformate sind dir vertraut (Befragte r.: Ja.), aber im Sinne mit was komplett öffentliches, ähm (...) #00:02:26-5#
 - 8 Befragte r.: Hab ich jetzt noch nicht gemacht, ne, also vor allem nicht selbst. Selbst nutze ich Wikipedia ständig, aber Wikibooks jetzt eigentlich weniger. Vorher, bis jetzt. #00:02:35-4#
 - 9 Interviewer: Okay, alles klar. Aber wenn Du sagst, Wikipedia nutzt Du regelmäßig, dann vor allem lesen sozusagen? #00:02:39-8#
 - 10 Befragte r.: Ja ja. Genau. Also, ich benutze das sehr oft, um mich zu informieren, was mir gerade durch den Kopf geht, irgendwelche Tiere oder so, was einem gerade so einfällt. Zum Spaß sozusagen. #00:02:55-5#
 - 11 Interviewer: Okay, jetzt hattest du auch schon gesagt, dass ähm (...) dir die Auftaktveranstaltung ganz gut gefallen hat. Das Seminar ist ja so in unterschiedliche Phasen gegliedert und es gibt mal so Schreibzeiten, wo man auch nicht ins Seminar muss und so Präsenzphasen, wo diskutiert wird. Wie hat dir das, (...) wie hast Du das wahrgenommen, sozusagen diese unterschiedlichen Phasen bisher? #00:03:15-8#
 - 12 Befragte r.: Also ich muss natürlich prinzipiell sagen, es ist natürlich nicht verkehrt, wenn man nicht mal im Seminar sein muss, und das zu Hause machen kann, andererseits bin ich mehr so der Typ, der dann (...) das lieber dann ein bisschen aufschreibt so zu Hause und so weiter, und wenn ich dann sowieso da sein muss, dann mach ich dann halt auch eher was. Ich kann jetzt nicht sagen, dass es jetzt besser oder schlechter ist, eigentlich ist es okay auf jeden Fall, also dass wir dann auch so Schreibphasen haben. Also das hat jetzt bei der zweiten Gruppenarbeit hat es nicht so ganz toll funktioniert, wie du jetzt vielleicht schon mitgekriegt hast, ähm, so mit der Absprache und so, irgendwie so eine
 - Sachen, also ich hab ja Dropbox zum Beispiel, gut das ist halt ein bisschen was anderes, aber trotzdem irgendwie, teilt man sich da, teilt man da Sachen, auch in der Regel natürlich auch nur innerhalb von bestimmten Gruppen, aber also (...) ja. Ich nutze das schon. #00:02:18-1#

Abbildung B.101: Interview B07 im Sommersemester 2015 (Seite 1/6)

- 1.3 Interviewer: Was denkst Du, woran hat das, hat das gelegen? (...) Wie kam es dazu?
#00:04:07-6#
- 1.4 Befragte*r: Hmm, vielleicht weil halt, wie gesagt, einfach viel Zeit zur Verfügung war und dann sich alle gedacht haben, vielleicht ja, dann haben wir ja noch Zeit und dann können wir das ja auch noch nächste Woche machen oder so. Und dann stand plötzliche der Termin vor der Tür und so, und dann war es halt doch ein bisschen knapp. Aber, genau kann ich das auch nicht sagen, ehrlich gesagt. #00:04:24-2#
- 1.5 Interviewer: Du hast eine Whatsapp Gruppe gesagt, habt ihr benutzt, habt ihr auch Moodle verwendet? Beziehungsweise, wie seid ihr beim Schreiben vorgegangen, habt ihr euch das so aufgeteilt oder...? #00:04:33-9#
- 1.6 Befragte*r: Ja genau, also wir haben uns im Prinzip eigentlich ähm, (...) diese Vorgaben angeschaut mit normative Dimension und so weiter, und da hat jeder im Prinzip einen Bereich übernommen dann. (...) Und dann das heraus gearbeitet, was er so im Buch gefunden hat. #00:04:50-8#
- 1.7 Interviewer: Okay, also sozusagen (...) jeder war für einen bestimmten Teil zuständig und hat das sozusagen geschrieben. (Befragte*r: Genau) Und habt ihr das direkt über Wikibooks selber geschrieben oder hatte, gab es jemanden, der die Herausforderung hatte, sich mit der Wiki-Syntax auseinander zu setzen und der Rest wurde vorher in Word oder in irgendeinem anderen Textverarbeitungsprogramm... #00:05:07-0#
- 1.8 Befragte*r: Also ich hab das vorher in Word vorher vorgeschrieben und hab das dann im Prinzip reinkopiert. Ich glaube die Antonia hat das auch so gemacht. Bei Emil weiß ich es nicht genau, aber wahrscheinlich auch so. Ja auf jeden Fall wahrscheinlich, denn er hatte uns gefragt, dann auch, wie man das überhaupt da hochlädt. Dementsprechend hatte er es wahrscheinlich vorgeschrieben und dann reingestellt. #00:05:25-0#
- 1.9 Interviewer: Okay, jeder hat sozusagen mit dem, mit der Syntax selber sich auseinanderzusetzen müssen ein Stück weit, wie bist du mit der Herausforderung umgegangen? Kamtest du so etwas? (...) Weil ja Überschriften setzen zumindest mit so Gleichheitszeichen ist. #00:05:41-0#
- 2.0 Befragte*r: Ja ich hab gesehen, ich hab gesehen, ich hab gesehen, dass, dass die anderen zwei das so gemacht haben und dann hab ich im Prinzip, also das, das wusste ich nicht wie es funktioniert vorher. Ich hab dann einfach diese drei Striche gemacht und dann hat es funktioniert. Ich hab doch, das muss ich zugeben, ich hab versucht irgendwie Absätze reinzubringen, das hat nicht funktioniert. #00:05:56-9#
- 2.1 Interviewer: Ok. #00:05:57-3#
- 2.2 Befragte*r: Ich weiß nicht ob da, vielleicht gibt es da einen Trick, aber das war dann ein Absatz mehr oder weniger und da hab ich (...) also ne, oben war dann ein Satz der hat irgendwie einen Absatz automatisch erstellt, wo ich es gar nicht wollte und weiter unten wollte ich an einer Stelle und da ging es dann nicht. Das fand ich irgendwie komisch. #00:06:14-6#
- 2.3 Interviewer: Ok. Ja. Also jede Gruppe ist bisher ein bisschen anders vorgegangen. Es gab so Technikbeauftragte, wo das immer eine Person gemacht hat und bei euch (...) sozusagen die Variante gibt es auch, dass jeder was gepostet hat (...) dass das mit den Absätzen nicht funktioniert hat, haben schon mehrere berichtet. In der Regel tut es ein, also mehrere Erter sozusagen, als mehrere Zeilenumbrüche, die dann als Absatz interpretiert werden, aber scheinbar scheint der Editor auch mehrmals zu spinnen. #00:06:43-6#
- 2.4 Befragte*r: Ja das hab ich auch so mit der, der Internetadresse, die ich (unverständlich) #00:06:47-7#
- 2.5 Interviewer: mhm (bejahend) ok. Nun hatten wir versucht so unterschiedliche Formen von Rückmeldung und eben auch formale Vorgaben zu machen. Formale Vorgaben im Sinne

Abbildung B.102: Interview B07 im Sommersemester 2015 (Seite 2/6)

- 3.2 Befragte T: (...) Ich muss ganz ehrlich sagen, an diese PDFs kann ich mich gar nicht mehr daran erinnern. #00:08:52-0#
- 3.3 Interviewer: Das was wir sozusagen am Montag in der letzten Sitzung (...) durchgegangen sind, beziehungsweise diskutiert haben. Also das eine war diese, dieser Rückmeldebogen. #00:09:03-7#
- 3.4 Befragte T: mhmm (bejahend), ja. Ja, klar. #00:09:05-5#
- 3.5 Interviewer: Und dann hatte ich einen PDF-Ausdruck von der, von eurer Wikibookseite gemacht und da jeweils mit Kommentaren was daran geschrieben, beziehungsweise das farblich an notiert. #00:09:15-7#
- 3.6 Befragte T: mhmm (bejahend) Ja, ja ok. Ich verstehe. Ja ich mein die, die Rückmeldung, die kann man ja auf jeden Fall nicht weglassen, weil #00:09:22-9#
- 3.7 Interviewer: mhmm (bejahend). Aber an welcher hast du sozusagen produktiv erlebt, die eher offen formulierte zu den Metaphern oder die mit diesen Kriterienbogen und den Kreuzen? #00:09:33-1#
- 3.8 Befragte T: Also mit dem PDF fand ich schon sinnvoll, vor allem weil du ja noch was dazugeschrieben hast und auch in bestimmte Kategorien geteilt hast, das war (...) denke ich ganz gut, also damit kann man was anfangen. #00:09:42-8#
- 3.9 Interviewer: Ok. Okay. Nun hätten wir nicht nur Rückmeldung sozusagen von uns, sondern auch von Menschen von Außen, die mal drauf geschaut haben. Der (...) ich glaube Jochen war sein Name, wenn ich mich Recht erinnere. Wie hast du das wahrgenommen, dass eure Beiträge tatsächlich - also die Metaphern bis dahin vor allem - gelesen worden sind und dann auch von Außen kommentiert werden? #00:10:11-0#
- 4.0 Befragte T: Ich denke mal das gehört zu dem Seminar dazu, dass man da (...) dass da eine Diskussion darüber entsteht. Ich mein ja, unsere beiden in der Gruppe, (...) sind auch entstanden und dann gibt es ja noch immer andere Meinungen darüber, das ist schon ok. Ich meine man muss halt auch gucken (...) wenn (...) wenn diejenigen, die eben

- von: Wir haben diese, diese Formatvorlage reingegeben, während beim ersten Mal das noch freier formuliert worden ist. Wie findest du das sozusagen einerseits die Formatvorlage als Vorgabe, andererseits Text schreiben zu müssen ohne direkten, direkte Vorgaben? #00:07:18-7#
- 2.6 Befragte T: Naja, ich bin wohl beim erstenmal (...) war ja die Aufgabenstellung einfacher (...). Du redest von der Metapher? #00:07:25-8#
- 2.7 Interviewer: Genau. #00:07:26-3#
- 2.8 Befragte T: Ja da konnte man ja auch viel, ein bisschen (...) selber (...) quasi zusammenschreiben und (...), aber bei der zweiten Aufgabe haben wir anhand von einem Text gearbeitet, der wie ich fand, jetzt nicht so einfach war, auch so relativ kompliziert geschrieben halt. Da fand ich es auf jeden Fall hilfreich, dass wir da eine Vorgabe hatten, dass wir uns da auch ein bisschen orientieren konnten, weil das ist ja auch, ich fand dann doch relativ viel Text, da kann man ja schon einiges rausziehen. Und dass man sich dann auch noch auf ein bestimmtes Thema konzentriert (...) einfach halt, für mich war es auf jeden Fall einfacher, dass ich mich nur auf diese normative Dimension konzentriert habe. Ich hätte ja auch noch schreiben können, um was es überhaupt in dem Text geht und was er kritisiert und so weiter. #00:08:08-1#
- 2.9 Interviewer: Ja. #00:08:08-4#
- 3.0 Befragte T: Aber es war auf jeden Fall hilfreich. #00:08:09-3#
- 3.1 Interviewer: Also, dass man den Text mit einer bestimmten Brille sozusagen (Befragte T: Ja genau.) durchgucken kann. Ok. Ok. (...) Genau und das andere was wir versucht haben, neben diesen Formatvorgaben, so unterschiedliche Rückmeldungen. Also wir hatten einerseits die Diskussionen mitunter im Seminar, über die Metaphern zum Beispiel, wir hätten (...) Form von schriftlichen Feedbacks über (...) Moodle, wir hatten diese Reviewzeitel mit den kommentierten PDF. Wie hast du diese Rückmeldung bisher erlebt? Also die verschiedenen Formen. #00:08:44-6#

Abbildung B.103: Interview B07 im Sommersemester 2015 (Seite 3/6)

- Außen sind nicht genug darüber wissen und dann vielleicht keine, keine (...) ja (...)
wahren Aussagen treffen oder so dann (...) ist natürlich nicht so gut, aber ich denke mal
bei uns im Seminar, die #00:10:40-2#
41. Interviewer: Ja, aber es sind ja auch Menschen sozusagen, die sozusagen darüber
hinaus, also außerhalb des Seminarkontextes, ja über das Wikibook sozusagen
schreiben, wenn sie auf der Diskussionsseite was schreiben, (...) Wie ist es da ähmlich so,
wo du sagen würdest: Ok solange die was Vernünftiges schreiben, ist das in Ordnung.
Oder? #00:10:57-0#
42. Befragte*r: Ja das find ich, ja doch. #00:10:59-2#
43. Interviewer: Ok. Und habt ihr schon gesehen, auf eurem Text sind sozusagen schon, ist
schon eine Nachfrage formuliert worden (...) zu dem Kapitel Theorie der Halbbildung.
#00:11:09-6#
44. Befragte*r: Habe ich noch nicht gesehen. #00:11:11-8#
45. Interviewer: Hast du noch nicht gesehen? Ok. Des, da habt ihr also eine eigene
Nachfrage bekommen (...) auf der Diskussionsseite, das ist vielleicht ganz interessant
sich mal anzugucken. #00:11:20-0#
46. Befragte*r: Ok. Ok. Das kann ich mal schauen. #00:11:20-8#
47. Interviewer: (...) Und genau, neben diesen Kommentaren und Rückmeldungen gab es ja
auch noch die Möglichkeit die Texte von den anderen, also das war ja sozusagen alles
öffentlich, man konnte eben auch schauen, wie die anderen arbeiten. Wie hast du die
Texte wahrgenommen oder hast du die Texte wahrgenommen, was sozusagen darüber
hinaus produziert worden ist, jenseits eurer eigenen Gruppenprodukte? #00:11:40-2#
48. Befragte*r: Also du meinst was die anderen Gruppen jetzt erstellt haben? #00:11:43-8#
49. Interviewer: Ja zum Beispiel. #00:11:45-0#
50. Befragte*r: Ja, also #00:11:48-7#
51. Interviewer: Also du kannst auch sagen: Habe ich nicht gelesen bisher, weil schien mir
nicht sinnvoll. Also weil du gerade so geögnet hast. #00:11:54-5#
52. Befragte*r: Ne, ich meine die anderen haben das ja vorgestellt auch in der Sitzung, also
ich habe schon etwas mitbekommen. Aber (...) ja also (...) ich denke mal, also zu dem
Zeitpunkt als wir das durchgegangen sind (...), konnte man sich da schon auch beteiligen,
irgendwie habe ich das jetzt auch nicht mehr ganz präsent, aber also (...) ich habe schon
versucht da auch mich hineinzuendenken und da mitzuarbeiten. #00:12:18-5#
53. Interviewer: Ok (...) Die letzte Frage die ich zu diesen Gruppenprozessen hätte oder
dieses Arbeiten mit diesem Text (...) Nun ist es ja über Wikibooks auch möglich und das
haben auch die, die Administratoren so gemacht, dass sie in den Texten von uns, die wir
geschrieben haben, so Veränderungen vorgenommen haben. Sei es, dass nur
Überschriften anders formatiert worden sind oder sei es, dass Aufzählungszeichen
gemacht worden sind. Wie (...) wie würdest du das erleben oder inwiefern hast du das
erlebt, dass die Texte die man selbst produziert hat auf einmal von anderen Menschen
sozusagen bearbeitet werden? #00:12:56-4#
54. Befragte*r: Das ist bei uns, soweit ich weiß, nicht passiert eigentlich. Dass die Möglichkeit
besteht, das finde ich ehrlich gesagt nicht so toll. sAlso zumindest nicht einfach so, also
da sollte man schon eigentlich irgendwie mal darüber Bescheid wissen. Also zumindest,
dass man weiß, ja, dass da jemand an dem Text rumwerkelt, weil es ist ja schon der
Eigene und. #00:13:15-7#
55. Interviewer: Im Sinne von: Man müsste begründen warum man das macht oder man
müsste nachfragen warum man jetzt an dem Text. #00:13:24-4#
56. Befragte*r: Also ich würde jetzt ehrlich gesagt persönlich nicht (...) an irgendwelchen
Formalia von anderen Leuten Text ausmachen, das wäre dann so eine persönliche
Sache, ich kann dir ja Bescheid sagen, ich habe da einen Fehler gesehen und darauf
hinweisen. #00:13:38-6#

57

Abbildung B.104: Interview B07 im Sommersemester 2015 (Seite 4/6)

- Interviewer: mhm (bejahend) Ok. Aber wenn dir jetzt zum Beispiel bei Wikipedia etwas auffallen würde, würdest du dann auch sagen. Also ich habe den Fehler gesehen, aber ist auch gut so oder hast du schon einmal Bescheid gesagt, dass irgendwie was schief ist in einem Wikipediaartikel zum Beispiel? #00:13:53-5#
- 5.8 Befragte*r: Also mir ist es schon aufgefallen, aber Bescheid gesagt habe ich (Lachen) ehrlich noch nicht. #00:13:57-3#
- 5.9 Interviewer: Ok. Ok. Also das ist schon mal gut. Dann sozusagen zu dem abschließenden Block, mal gucken, dass ich nicht wieder überziehe. (...) Jetzt ist das Seminar noch sozusagen drei Wochen und wenn du das bis jetzt bisher bewerten müsstest, inwiefern würdest du sagen hast du was über Bildung gelernt, beziehungsweise inwiefern würdest du einschätzen war das Seminar hilfreich um deine eigenen Medienkompetenzen zu erweitern? #00:14:26-3#
- 6.0 Befragte*r: (...) Also ich denke einmal mit der Intention, die dieses Seminar eben mitbringt, habe ich schon einiges gelernt. Also das mit diesem Wikibook, wie gesagt, war dann doch schon relativ neu, vor allem das selber zu erstellen (...) wie man das schreibt, dass man gewisse (...) Syntax verwenden muss, damit das auch richtig dargestellt wird und so weiter. (...) Ja wie gesagt, dass mit dieser Videobotschaft, das hat mir gut gefallen, dass wir da auch irgendwie diesen Kontakt aufgebaut haben. (...) Das frag ich gleich danach am Besten. #00:14:56-5#
- 6.1 Interviewer: Du kannst auch jetzt. #00:14:58-1#
- 6.2 Befragte*r: Ja? Ok? Kriegen wir da eigentlich ne Nachricht von denen? #00:15:02-2#
- 6.3 Interviewer: Ja das ist sozusagen, genau, der Nelson war zwei Monate krank, der hat das jetzt seinen Studis vorgestellt und wollte eigentlich schon eine Videobotschaft zurück machen, den muss ich auch einmal daran erinnern, dass er sich da wieder einbringt, aber besten Falls gibt es Montag ein Feedback wie es da weiterläuft. (...) Die Gruppe selbst arbeitet dann aber vor allem (...) die haben ja so andere Semesterzyklen als wir, die fangen glaube ich im September beziehungsweise Oktober wieder an und dann werden
- unserer Vorlagen sozusagen als Aufgabemöglichkeiten sozusagen verwendet. #00:15:36-7#
- 6.4 Befragte*r: Haben die jetzt schon Semesterferien? #00:15:37-7#
- 6.5 Interviewer: Ich glaube seit dieser Woche. #00:15:41-9#
- 6.6 Befragte*r: Ah ok. #00:15:43-7#
- 6.7 Interviewer: Ja, Genau. #00:15:46-6#
- 6.8 Befragte*r: (...) Ist deine Frage beantwortet? #00:15:49-8#
- 6.9 Interviewer: Achso ne. Du hast jetzt das gesagt was du hilfreich findest im Sinne von: (...) Medienkompetenzen. #00:15:56-7#
- 7.0 Befragte*r: nhm (bejahend). #00:15:57-7#
- 7.1 Interviewer: Das habe ich verstanden sozusagen, dass man da einen Einblick bekommt in Wikibooks (...) die Auseinandersetzung mit einem Kooperationsprojekt findest du (...) hilfreich und vielleicht (...). #00:16:08-5#
- 7.2 Befragte*r: (unverständlich). #00:16:09-3#
- 7.3 Interviewer: Genau also noch einmal die Frage. War das hilfreich für dich auch was über Bildung zu lernen, also hast du das Gefühl jetzt sozusagen Bildungstheorien anderen einblick zu haben als vor dem Seminar? #00:16:21-1#
- 7.4 Befragte*r: Also ich, ja, also ich würde sagen ich habe auch nicht mehr über Bildung jetzt gelernt als in einem anderen Seminar sozusagen nur anders verpackt. Also ob man das jetzt mit einem Medium verarbeitet oder (...) einer Vorlesung oder (...) Seminaren oder vielleicht Präsentationen (...) wöchentlich, glaube ich, denke ich keinen Unterschied. #00:16:43-8#
- 7.5 Interviewer: Ok. Jetzt hättest du das mit dem (...) diesem Austausch schon, das findest du hilfreich, gibt es weitere Aspekte, die wir sozusagen, wenn wir den Kurs noch einmal machen würden, in genau dieser Variante noch einmal machen sollten und gibt es

Abbildung B.105: Interview B07 im Sommersemester 2015 (Seite 5/6)

- Sachen wo du sagen würdest, das ist irgendwie nicht ganz optimal gelaufen und da gibt es irgendwie Verbesserungsmöglichkeiten? #00:17:07-0#
- 76 Befragte*r: (...) Also ich würde auf jeden Fall bei diesem Blocktermin bleiben mit dieser Arbeitsphase da, das war gut. (...) Ja wie gesagt, diese, diese (...) zweite Phase, hat ja auf jeden Fall bei den anderen besser funktioniert, (...) war eigentlich von der Aufgabenstellung auch keine große Sache oder jetzt groß kompliziert. Ja, ne eigentlich würde ich, ich würde nichts ändern. #00:17:33-5#
- 77 Interviewer: Ok. Bei eurer Gruppe war es ja, du hattest gesagt mit diesen Schreibphasen verärgert (...) oder neigt zur Nachlässigkeit in der Bearbeitung (...) #00:17:45-2#
- 78 Befragte*r: Ja, aber das gibt es ja bei Referaten auch. Also da kommt es ja auch vor, dass die eine Gruppe mal nicht vorbereitet ist oder so was verpöht hat. #00:17:53-0#
- 79 Interviewer: Ja ok. Ok cool. Dann sind wir durch. Vielen Dank noch einmal. Das hilft uns auf jeden Fall. Das letzte was ich hätte ist sozusagen ein Kurzfragebogen, aber der ist auch wirklich (...) kurz. Ich beende mal die Aufnahme. #00:18:10-2#
- 80 Befragte*r: Und das musst du jetzt noch transkribieren? #00:18:11-5#

Codesystem

Abbildung B.106: Interview B07 im Sommersemester 2015 (Seite 6/6)

B.6.9 Transkript zum Interview B08

- (...) und also (Lachen) jetzt mal komisch ausgedrückt: Man ist nicht dabei eingeschlafen, also es war einfach immer aktiv, auch wenn man jetzt nicht aktiv gesprochen hat, sondern gedanklich halt einfach aktiv. Und deswegen fand ich das ganz gut. #00:02:25-1#
- 7 Interviewer: Ok (...) Genau jetzt hast du schon gesagt das einzige was ein Stückweit anders war, war dass man jetzt das, was man sonst eben auch verschriftlicht oder sich erarbeitet, dann in dieses Wikibook übertragen muss. nun würde ich sagen, es gibt ja auch einen Unterschied zwischen Moodle und Wikibooks, weil das eine quasi öffentlich zugänglich ist und das andere sozusagen der Seminargruppe nur zugänglich ist, wie hast du das erlebt auf einmal etwas zu schreiben, was öffentlich im Netz sozusagen sichtbar wird? #00:03:03-5#
- 8 Befragte r: Also Moodle finde ich auf jeden Fall wesentlich besser wie es öffentlich, also ganz öffentlich zu machen, weil ich hab irgendwie da hat jeder Zugriff darauf und was ist jetzt, wenn ich was Falsches schreibe oder etwas total Schreckliches schreibe, was völlig komisch oder falsch ist? Und ich war dadurch halt so ein bisschen eingeschränkt und hatte auch so ein Druck, den ich so empfunden habe, irgendwie so. Also es war so eine gefährliche Situation irgendwie, also es war nicht so angenehm. #00:03:35-6#
- 9 Interviewer: Ok. Und wir haben ja sogar Rückmeldung bekommen von Menschen, die von Außen sozusagen darauf geschaut haben, wie hast du das erlebt, dass wir tatsächlich sozusagen oder das Teile von dem Projekt tatsächlich gelesen werden? #00:03:47-6#
- 10 Befragte r: Ja, das war irgendwie komisch. Also es hat eigentlich genau das bestätigt, was ich empfunden habe, also dass es tatsächlich auch (...) also die Menschen, die ich nicht kenne darauf reagieren und das durchlesen und ja das hat meine Ängste sozusagen bestätigt, weil ich eben bemerkt habe: Ja das lesen wirklich andere und mehrere und Menschen die ich gar nicht kenne, die damit gar nichts zu tun haben. #00:04:14-2#
- 11 Interviewer: Ja. Jetzt hast du gesagt: Am Anfang das mit dem Übertragen, das war dann in Ordnung und gleichzeitig sind deine Ängste ein Stückweit bestätigt. Wie genau passt
- Interview B08 – Sommersemester 2015**
- 1 Interviewer: Ok, also die Aufnahme läuft und du kannst auch ganz normal weiterreden. Ich muss nur noch einmal kurz das Fenster zumachen. (...). Ok, beginnen wir mal ganz offen, also in dem Seminar wurdest du jetzt oder würdest ihr als Seminargruppe mit der Aufgabe konfrontiert an einem Wikibook-Projekt oder an einem Wikibook öffentlich sozusagen mitzuschreiben und das wurde in dem Seminar ein Stückweit unterstützt. Inwieweit hast du das Seminar und diese Arbeit an dem Wikibook-Projekt bisher wahrgenommen? Oder wie hast du es bisher erlebt? #00:00:42-8#
- 2 Befragte r: Bisher eigentlich ganz positiv, also Anfangs war ich etwas abgeschreckt und habe nicht ganz verstanden wie die Übertragung erfolgen soll (...) aber dann, also um so mehr man mit gearbeitet hat, also hat es ganz Spaß gemacht, also war in Ordnung, also eigentlich nichts anderes ausser die Übertragung von dem was man verschriftlicht hat, einfach in das Mediale und (...) also dann war ich auch vertraut damit. #00:01:12-7#
- 3 Interviewer: Ok. Mit Übertragung meinst du das was sozusagen so als Text entstanden ist tatsächlich im Wikibook sichtbar zu machen. #00:01:19-6#
- 4 Befragte r: Genau, genau. #00:01:19-4#
- 5 Interviewer: Ok. Nun hatten wir um sozusagen diese Texte zu erstellen verschiedene Phasen im Rahmen des Seminars. Wir hatten so eine Eröffnung wo quasi an einem Tag diese Metaphern entstanden sind und wir hatten so abwechselnde Schreib- und Arbeitsphasen, wo mitunter kein Seminar stattfindet, aber an den Texten geschrieben werden kann, wie hast du das bisher wahrgenommen, also die abwechselnden Seminarformate? #00:01:44-5#
- 6 Befragte r: Auch total positiv, also man konnte, also jeder konnte irgendwie daran teilnehmen und jeder konnte sich damit auseinandersetzen und (...) also es war nicht so, dass man irgendwie dem der Lehrperson zuhört und einfach nur das aufnimmt, sondern da war auch eben (...) so also man musste sehr viel Eigenarbeit leisten und das fand ich halt ganz gut dadurch dass, also dadurch konnte man sein eigenes Denken halt anregen

Abbildung B.107: Interview B08 im Sommersemester 2015 (Seite 1/7)

- das zusammen? #00.04.24-1#
- 1.2 Befragte*r: Also Anfangs war das darauf bezogen, dass ich eben (...) also komisch fand, diese Übertragung und mir das gar nicht vorstellen konnte und dann, als ich das aber hochgeladen habe, dann verstanden habe, also mit diesen ganzen komischen Raute und Klammern und was weiß ich was. Aber das ging dann, das war dann in Ordnung, aber (...) den (...) wie soll ich sagen? (...) Dass die Texte eben, also wenn das jetzt im Rahmen wie in Moodle wäre, dass nur die Seminargruppe das liest, dann wäre es völlig in Ordnung, aber dadurch dass das eben auch andere lesen und man sozusagen eine Verantwortung trägt, fand ich es halt unangenehm. Also ja genau, so irgendwie verstanden? #00.05.17-7#
- 1.3 Interviewer: Ok, ja genau, also ich habe die Differenz jetzt verstanden, dass das eine sozusagen dass man dafür verantwortlich ist, während das andere so eher das Bedienen und so #00.05.17-7#
- 1.4 Befragte*r: Ja, ja genau. Also die Bedienung war in Ordnung, also davor hatte ich am Anfang so ein bisschen, also war abgeschreckt, aber das ging dann, aber (...) also so freiwillig würde ich jetzt nicht regelmäßig auf ein Wikibook auf der Seite arbeiten. Also so von meiner Einschätzung her. #00.05.33-6#
- 1.5 Interviewer: Ja, ja ok. Also das, also das verstehst du sozusagen wenn du sagst du hast da eher eine Scheu vor, dass man das nicht selbständig machen würde. Nun hatten wir neben den Rückmeldungen die sozusagen von außen kamen noch andere Formen von Rückmeldungen. Also wir haben versucht verschiedene Formen von Rückmeldung zu geben. Zum Beispiel über die Kommentare im (...) Forum, sowie die Rückmeldebögen. Wie hast du die verschiedenen Formen der Rückmeldung erlebt oder wahrgenommen, die wir versucht haben euch zu geben? #00.06.04-1#
- 1.6 Befragte*r: Also die, die ihr jetzt hattet mit diesen Kommentaren an der Seite? #00.06.08-5#
- 1.7 Interviewer: Zum Beispiel. #00.06.09-5#
- 1.8 Befragte*r: Genau. Die fand ich ganz gut, also sehr kritisch halt, aber man, ja auch ein bisschen nervig, weil man noch einmal alles überarbeiten musste und man das eigentlich so davor abgeschlossen hat, aber dann im Nachhinein, also nachdem man das bearbeitet hat, hat man schon gemerkt, dass das irgendwie Sinn gemacht hat. Also hätte ich diese Kritik nicht gehabt, dann hätte ich wirklich abgeschlossen und nicht darüber nachgedacht (Lachen). Aber dadurch dass man eben so eine ausführliche Kritik gekriegt hat, also nicht nur so: Ja war gut oder das war schlecht und das war gut und fertig. Und dass man das halt bearbeiten musste war, das war (...) man musste halt immer aktiv daran bleiben und kann halt nicht so ganz abschließen bis das Seminar zu Ende ist und ja das begrüßt man dann halt irgendwann. Aber es war gut, ja. Also ich denke so nimmt man insgesamt viel mehr von dem Seminar mit. Also wenn ich jetzt mal überlege in anderen Seminaren (...) da nehme ich gar nicht so viel mit, also da hört es dann irgendwann auf. Da erledige ich meine Aufgaben, die ich zu erledigen habe eine Abgabe, Referat was auch immer und das bearbeite ich dann auch sorgfältig, aber (...) das war es dann auch schon, also man schließt dann so damit ab, aber man fragt sich nicht wirklich: Ja was habe ich schlecht gemacht und auch selbst wenn. Also wenn man eine Kritik bekommt, wenn man ein Referat hatte dann hört man ja: Das war schlecht, das war gut, ok und fertig. Aber man denkt nicht mehr darüber nach, wie man das Referat gehalten hätte, damit diese Punkte eben besser sind beziehungsweise so in Ordnung waren, genau. Ja. #00.07.44-0#
- 1.9 Interviewer: Ok. Jetzt hast du schon gesagt, das war so ein bisschen, man muss da immer dran bleiben, diese wir hatten ja verschiedene formale Vorgaben im Sinne von: Das sind Deadlines und dann jetzt muss da noch ein bisschen überarbeitet werden. Wie hast du die jetzt sozusagen erlebt, nur als (...) ja wie du es gerade gesagt hast oder gibt es da noch mehr zu sagen? #00.08.02-7#
- 2.0 Befragte*r: Ne, eigentlich nicht. Ich weiß nicht, ich fand es jetzt gut weil es jetzt nur in diesem Seminar war, aber wenn ich bedenke das wäre jetzt in jedem Seminar so, ich glaube dann würde es mir wahnsinnig auf die Nerven gehen. Also weil es einfach

Abbildung B.108: Interview B08 im Sommersemester 2015 (Seite 2/7)

- (Lachen) also man hat ja auch noch andere Dinge zu tun und man will sich ja auch, also ich weiß nicht, wenn man das im Schwerpunkt machen würde darauf, wenn man sich fixiert hat, dann würde ich das noch, dann fände ich das echt super, aber wenn das so in jedem Seminar jetzt wäre (...) dann fände ich es schon nervig. #00:08:35-1#
21. Interviewer: Ok. Genau das wäre legitim zu sagen. (...) Das gibt mir so einen ganz guten Überblick sozusagen wie du die Rahmen bisher erlebt hast, jetzt würde ich so bei den jeweiligen (...) Prozessen, die in eurer Gruppe stattgefunden haben noch einmal nachfragen, weil (...) also was ich bisher erfragt habe sozusagen ganz unterschiedlich vorgegangen sind wie die Gruppen zu ihren Texten gekommen sind. Also insofern auch die Frage an dich, wie seid ihr als Gruppe vorgegangen um so einen Text zu entwerfen, der letztendlich auf Wikibooks sozusagen steht? #00:09:10-2#
22. Befragte r: Eigentlich haben wir alles so relativ im Eigenarbeit gemacht. Erst haben wir uns über das Thema informiert, jeder hat etwas mitgebracht, dann haben wir uns zusammengesetzt und dann war es auch so, dass einer einfach angefangen hat zuschreiben, also ohne dass wir uns abgesprochen haben wer was schreibt und das war halt auch schlecht, weil dadurch halt nicht jeder gleich viel gemacht hat, sondern der eine mehr, der andere weniger. Aber das war ja gar nicht die Frage. (...) Jetzt habe ich gerade den Faden verloren. #00:09:39-3#
23. Interviewer: Also das gehört auch da so, wie seid ihr als Gruppe sozusagen zum, zum Text gekommen? #00:09:43-3#
24. Befragte r: Genaus und dann haben wir das halt eben zusammengetragen und so ein bisschen ergänzt, beziehungsweise was gleich war halt dann erst notiert und (...). Genau und dann haben wir eben einfach angefangen darauf los zuschreiben, nachdem so der Umriss grob da war (Lachen). #00:10:00-4#
25. Interviewer: Jetzt halten wir einmal diesen Metaphertext und einmal den Text für (...) die didaktischen Lernwerkzeuge oder lerntheoretischen Denkwerkzeuge (...) war das bei beiden Phasen sozusagen ähnlich oder? #00:10:16-1#
26. Befragte r: mhm (verneinend) ne, also bei der Metapher war es ja sowieso so, dass wir das vor Ort hatten, also wir waren da ja, also das war ja an dem einen Samstag an dem wir hier waren und dadurch hat dann hat jeder (...) also konnte man das total gut absprechen, also dadurch dass man sich gesehen hat und dort auch dann aktiv war. In der Gruppe hat das viel besser geklappt wie wenn man das jetzt aufgeteilt hätte und Zuhause machen sollte. Also (...) ja so. #00:10:41-3#
27. Interviewer: Also bei dem Zweiten habt ihr euch dann (...) das Ganze aufgeteilt und #00:10:45-0#
28. Befragte r: Genau und das fand ich nicht so gut. Also das fand ich eher schlechter. Weil eben nicht jeder gleich viel gemacht hat und man auch nicht (...) sich mit jedem Menschen so gleich verstehen kann. Also nicht jeder akzeptiert wenn man sagt: Ja du machst die Eins, ich mache die Zwei und du machst die Drei. Und dann, es gibt dann halt Menschen die sagen dann konkret: Ne, ich will aber nur Das und Das machen. Und dadurch wird es dann halt immer schwerer. Also ja. #00:11:09-3#
29. Interviewer: Wie habt ihr euch dann, habt ihr euch die Texte dann zugeschickt oder die Teile die ihr formuliert habt? #00:11:15-8#
30. Befragte r: Ja, haben wir uns zugeschickt. #00:11:17-4#
31. Interviewer: Dann über Mails? #00:11:18-7#
32. Befragte r: Überarbeitet. Genau über Email (...) geschickt und dann immer durchgelesen und dann wenn was korrigiert wurde wieder zurückgeschickt und ja, permanent halt mit der Email. #00:11:27-9#
33. Interviewer: Ok. Und was für, habt ihr euch Worddateien geschickt oder Textdateien? #00:11:32-2#
34. Befragte r: Worddateien. #00:11:33-1#
35. Interviewer: Worddateien, ok. (...) Ok und wie seid ihr dann mit der Herausforderung umgegangen als Gruppe das ganze dann auf Moodle, Quatsch auf Moodle sag ich

Abbildung B.109: Interview B08 im Sommersemester 2015 (Seite 3/7)

- schon, auf in dieses Wikiformat zu kriegen? #00:11:47-9#
- 3.6 Befragte*r: Ja das hat halt nur einer gemacht und (...) das war halt auch blöd. Also das, also ich sag mal so, nicht jeder aus der Gruppe hat jetzt mitbekommen wie das überhaupt geht mit dem Wikibook funktioniert. Also (...) also wird ja glaube ich auch nicht mehr, weil dadurch dass wir den letzten Text auch nicht über Wikibook (...) also in Wikibook reinstellen müssen, gab es halt Menschen die hatten damit gar nichts zu tun gehabt und haben das wahrscheinlich noch nicht einmal gesehen so. Also habe ich so den Eindruck bekommen. #00:12:15-7#
- 3.7 Interviewer: Ja, Wie kam es zu der Wahl des, der einen Person? #00:12:19-0#
- 3.8 Befragte*r: Also, es war so, ja bei uns in der Gruppe hat das mit der Kommunikation irgendwie nicht richtig funktioniert, also es war ein bisschen komisch. Erst hieß es jeder guckt mal ob er es reinstellen kann und (...) dabei sind wir geblieben. Dann hat jeder geguckt, ob er es reinstellen kann (Lachen) und es war halt nichts drinnen dann auch am Abgabetermin. Also wir hatten es dann auf Moodle, aber halt nicht in dem Wikibook. Und dann hatten wir ja gefragt, also waren wir in der Gruppe und da war halt auch nicht jeder zu der einen Sitzung da, dann hatten wir dich ja gefragt ob du uns helfen kannst und dann hatten wir das ja hochgeladen. Ich weiß nicht ob du dich daran erinnerst. Ja genau, dann kam es halt dazu dass wir es dann in, also nach dem Unterricht, zusammengemacht haben, also zu zweit gemacht haben, weil der Rest der Gruppe nicht da war. Und ja, dann war es drin und keiner hat auch mehr danach gefragt und es hat auch keiner mehr nachgesehen. Also (...) ja (Lachen). #00:13:09-9#
- 3.9 Interviewer: mhm (bejahend) und beim zweiten Mal lief es sozusagen ähnlich? #00:13:13-5#
- 4.0 Befragte*r: Ja, also (...) da (...) ja, ja. Haben wieder wir halt hochgeladen, weil wir wussten wie wir (...) das halt hochladen müssen und (...) da war halt wieder nicht die ganze Gruppe da als wir das gemacht haben und dadurch haben das dann wieder nur zwei Leute gemacht. Also ja. #00:13:33-0#
- 4.1 Interviewer: Ok. Also sozusagen gar nicht wertend, ist nur sozusagen die Frage wie, wie Gruppen eigentlich damit umgehen und wenn du sagst bestimmte Menschen haben damit gar keinen Eindruck gehabt, ist das für uns einfach nur eine super Information. #00:13:45-3#
- 4.2 Befragte*r: Ja, also ich finde es einfach viel besser wenn man dann bei so etwas tatsächlich eine Anwesenheitspflicht hat, damit man auch die Gruppe halt, also damit die Gruppe zusammen dasitzt und das auch wirklich dann im Unterricht bearbeiten kann. Zumindest das Hochladen, das Schreiben kann man individuell irgendwie so vereinbaren oder halt auch nicht aber (Lachen) möglichst (...) ja und das Hochladen würde ich immer innerhalb des Seminars machen, weil (unverständlich). #00:14:11-2#
- 4.3 Interviewer: Ja ok. #00:14:12-8#
- 4.4 Befragte*r: Wenn ich mich nicht darum gekümmert hätte, wüsste ich jetzt auch nicht wie das aussieht, also ich weiß nicht ob ich es, vielleicht hätte ich es selbstständig schon mal geguckt wie das geht oder nachgefragt, aber war halt jetzt bei uns in der Gruppe nicht so, dass irgendjemand gefragt wie das eigentlich funktioniert oder wie das eigentlich aussieht oder was jetzt eigentlich damit ist. #00:14:29-0#
- 4.5 Interviewer: mhm (bejahend) ok (...) Jetzt könnte man nicht nur das sehen was man selber irgendwie formuliert hat, sondern auch die Texte von anderen, inwiefern hast du die wahrgenommen oder inwiefern habt ihr die als Gruppe wahrgenommen? #00:14:42-9#
- 4.6 Befragte*r: Na ich hab die halt immer wieder mal angeguckt, durchgelesen, um auch so eine Sicherheit zu bekommen ob ich gerade richtig vorgehe. Also (...) wie das eigentlich gemacht haben und wie ich das gemacht habe, ob das ähnlich ist oder ob das in Ordnung ist, halt eben um sicherzugehen dass ich da auch nichts Falsches, also komplett Falsches reinstelle (...) und (...) das fand ich eigentlich ganz gut, weil es hat einem eigentlich nur geholfen, dass man auch andere Texte lesen kann und sehen kann, was die dazu beigetragen haben. #00:15:15-7#

Abbildung B.110: Interview B08 im Sommersemester 2015 (Seite 4/7)

- jeder hat das dann halt überarbeitet und am Ende haben wir das noch einmal durchgelesen alle und eventuell korrigiert und das war es. #00:17:28-9#
51. Interviewer: n:m (bejahend). Habt ihr die neuen Änderungen schon auf der Seite, auf Wikibooks eingefügt? #00:17:33-0#
52. Befragte r: n:m (bejahend). #00:17:33-4#
53. Interviewer: Ok, super. (...) Dann der letzte Punkt, es ist ja so, so zu diesem Arbeiten mit Wikibooks, dass man auch die Texte von anderen bearbeiten kann. Also man kann sie ja nicht nur lesen, man kann genau so wie du an deinem Text arbeiten kannst oder ihr an eurem (...) kann man ja auch andere Texte bearbeiten. Wie würdest du damit umgehen oder wie bist du bisher damit umgegangen, dass jemand an eurem Text sozusagen mitunter die Formatierung verändert oder vielleicht Wörter ändert? #00:18:02-5#
54. Befragte r: Also das ist mir jetzt gar nicht so aufgefallen, dass es überhaupt jemand gemacht hat. Ich persönlich würde es bei keinem machen, also ich würde eventuell die Gruppe darauf hinweisen oder ich weiß, also wenn ich die kenne, aber ansonsten würde ich es lassen und ich glaube ich würde es auch bei mir selbst nicht wollen. Also wenn ich mir das durchlese und dann wären da einfach andere Begriffe oder ein Satz der ausgelassen wurde, dann würde ich das vielleicht nicht merken, aber wenn ich meinen Originaltext dann mit dem vergleichen würde, dann würde mich das glaube ich schon ärgern, also wieso das jetzt weg ist oder wieso das jetzt nicht mehr da steht, ob ich es jetzt nicht eingefügt habe oder wer das jetzt verändert hat und ja. #00:18:40-5#
55. Interviewer: Ok. Diese Versionsgeschichte die kennst du? Dass man sozusagen genau das überprüfen kann. #00:18:48-0#
56. Befragte r: Ja, ja, genau die ja. (unverständlich). #00:18:51-7#
57. Interviewer: Ja, genau. Also das wäre tatsächlich möglich das irgendwie zu schauen, wenn man das wollte. Ist das denn, also Wikipedia benutzt du bestimmt auch? #00:18:59-5#
47. Interviewer: Und hat es ein Gefühl von Sicherheit, gegeben die dann zu lesen? Du hast gesagt du seist dir unsicher und kommst die dann lesen? #00:15:21-7#
48. Befragte r: Ja, ja doch auf jeden Fall. Ich weiß jetzt nicht wie es gewesen wäre, wenn ich etwas komplett anderes gehabt hätte und dann gesehen hätte, dass alle anderen Gruppen irgendwie was so das ähnlich haben, ich glaube das hätte mich so ziemlich (...) verwirrt und vielleicht hätte ich dann noch einmal alles überarbeitet, also ich vermute sogar dass ich das gemacht hätte, aber ich weiß es nicht, also bei uns war es halt ganz gut, weil eben wir das so vom Aufbau her sehr ähnlich hatten. #00:15:48-1#
49. Interviewer: Ok. Dann (...) genau, hatten wir jetzt schon die die Frage nach den verschiedenen Rückmeldungen, (...) Und auch dass Menschen sozusagen jetzt anfangen auch die Denkwerkzeugformulierung sozusagen zu kommentieren, also da gibt es auf unterschiedlichen Beiträgen schon Kommentare. Inwiefern (...) waren jetzt unsere Kommentare für euch anders bestimmte Sachen noch einmal zu überarbeiten? Du hastest schon gesagt das am Anfang empfandst du so als (...) erstmal sehr kritisch und dann aber durchaus als produktiv, als man das dann noch einmal überarbeitet hat. Wei seid ihr da bisher vorgegangen dann diese Veränderungen zu (...) also die Rückmeldung aufzunehmen? #00:16:40-7#
50. Befragte r: Also das war ja die letzte Sitzung in der wir da waren und davor hatte ich, also wir haben eine WhatsApp-Gruppe und da habe ich die alle gebeten, dass sie auch kommen, weil eben ich vorhatte dann genau zu der Sitzung, also in der Sitzung dann alles zu überarbeiten und das war ja dann auch so vom Verlauf her, dass wir das dann bearbeiten konnten und dann haben wir halt angefangen das zu bearbeiten und haben uns aber auch schon vorher mal alles angeguckt, also jeden Kritikpunkt einzeln angeguckt und haben überlegt was eben da falsch sein könnte. Und hinterher haben wir dann das eingeteilt, also wir waren zu viert obwohl wir ursprünglich zu fünf waren und haben dann einfach zu viert (...) uns immer so zwei oder drei Kritikpunkte aufgeteilt und

Abbildung B.111: Interview B08 im Sommersemester 2015 (Seite 5/7)

- 5.8 Befragte*r: Ja. #00:19:00-0#
- 5.9 Interviewer: Benutzt du das eher lesend oder eher sozusagen auch mitschreibend? Im Sinne von: Das funktioniert ja sozusagen ähnlich und das man da auch Fehler oder Probleme oder Widersprüche irgendwie verändert kann? #00:19:15-6#
- 6.0 Befragte*r: Bisher nur lesend. #00:19:17-1#
- 6.1 Interviewer: Ok. Das sozusagen zum Arbeitsprozess und jetzt noch einmal deine Meinung wie du sozusagen das Seminar bewerten würdest mit Blick auf die Ziele. Also zum einen inwiefern würdest du sagen, dass du etwas über Didaktik gelernt hast und inwiefern würdest du sagen, dass du etwas über Medien oder deine Medienkompetenz erweitert hast? #00:19:40-1#
- 6.2 Befragte*r: mhmm (bejahend). Also beides jetzt allgemein erstmal sehr positiv. Also eben dadurch dass es so abwechslungsreiche Schritte waren, also dass wir mal was eigenständig machen mussten, mal eben, also diese wechselseitigen Methoden fand ich ganz gut und (...) auch (...) dadurch dass wir das eben anhand von Wikibook gemacht haben wurde das, also es war so wie praktisch und theoretisch so bisschen. Also es konnte man so gut ineinander, also (...) das floss so ineinander über, das fand ich ganz gut. Aber eben, das habe ich ja auch schon gesagt, was ich nicht gut fand ist eben dass wir so wenig im Seminar gemacht haben, also klar ich hätte auch keine Lust Montags um Acht jetzt jeden Morgen aufzustehen, aber (...) beziehungsweise um Acht hier zu sein, aber eben also die Gruppe war halt nie, so gut wie nie vollständig und (...) ja ich fand das einfach schwer so zu arbeiten wie wir gearbeitet haben alleine Zuhause. Also das auch mit dem Wikibook, dass das dann übertragen wird und es dann Zuhause läuft, das fand ich einfach (...) relativ so nervig und (...) ich denke eben, dass ich vielleicht jetzt viel mitgenommen habe und auch (...) das positiv bewerten kann, wie ein anderer, der jetzt nur einmal die Wikibooks-Seite gesehen hat und nichts darauf hochgeladen hat. Dem wird es wahrscheinlich gar nichts gebracht haben, also nur so jetzt vom Informellen, aber sonst. Ja. #00:21:15-6#
- 6.3 Interviewer: mhmm (bejahend). Jetzt hast du gleich sozusagen einen Aspekt gesagt, der aus deiner Perspektive nicht so optimal gelaufen ist, worüber man nachdenken kann. Hast du noch weitere Aspekte wo du sagen würdest: Hier müsste man auch noch einmal darüber nachdenken zumindest inwiefern das allen jetzt hilft. #00:21:28-8#
- 6.4 Befragte*r: (...) ne, also mir fällt gerade nichts ein. (...) Ja, ich weiß grad nicht. #00:21:46-3#
- 6.5 Interviewer: Ok. Und wenn man das Projekt jetzt im nächsten Semester vermutlich noch einmal (...) starten oder weiterführen, wie würdest du sagen das muss auf jeden Fall wieder passieren, also gibt es ein Element wo du sagen würdest: Das war super, bitte weitermachen. #00:22:01-1#
- 6.6 Befragte*r: Ja, also diese wechselseitigen Methoden, dass wir eben diese eigenständige Arbeit hatten und erst diese Arbeitsphase in der Gruppe zusammen und auch möglichst im Seminar das, also gerade das am Anfang mit den Metaphern, das fand ich richtig super und auch total effektiv (...) und sonst (...) ja das mit Wikibook unterstützen finde ich eigentlich auch ganz gut, also würde ich auch noch einmal so machen (...) ja, das war es auch schon. #00:22:31-6#
- 6.7 Interviewer: Ok. Dann noch einmal die Frage von Davor: Inwiefern würdest du sagen, dass du sozusagen deine Medienkompetenzen erweitert hast? Du hast ja jetzt gesagt mit dem Wikibook ist schon in Ordnung (...) andersherum hast du auch schon gesagt: Diese Unsicherheit. #00:22:47-0#
- 6.8 Befragte*r: Ich finde es ein bisschen schwer zu beantworten, weil ich irgendwie keinen Vergleich habe, also ich habe keinen Maßstab, ich weiß jetzt nicht wie viel mir das gebracht hat und wie viel ich jetzt tatsächlich weiß oder also das ist ein bisschen schwer das jetzt so zu beantworten. #00:23:03-1#
- 6.9 Interviewer: Ja, das stimmt. Würdest du sagen irgendwas kannst du jetzt, was du Vorher nicht konntest so? Vielleicht so? Oder da denkst du jetzt anders darüber nach als du das Vorher gemacht hast? #00:23:15-3#

Abbildung B.112: Interview B08 im Sommersemester 2015 (Seite 6/7)

70. Befragte*r: (...) Ne, eigentlich nicht. Also klar mit dem Wikibook das Arbeiten das (...) konnte ich zwar Vorher, aber das hatte ich wieder vergessen, das hatten wir bei der Frau Dunkel. Also nicht mit Wikibooks, sondern was anderes was ich schon wieder vergessen habe. Naja, da, das war vom System her relativ ähmlich und (unverständlich) gleich, aber (...) das hatte ich dann wieder vergessen und ich denke dieses Mal werde ich es halt nicht vergessen. Also jetzt weiß ich wie das funktioniert und (...) denke, dass ich das auch auf andere Beispiele anwenden kann. Aber sonst. Keine Ahnung. #00:24:00-8#
71. Interviewer: Ok. Und (...) also (unverständlich) eigenfallen, du hast die letzte Frage, die würde ich gerne noch einmal (...). Dieses Wikibook ist schon ok und (...) das auch weitermachen und gleichzeitig diesen Druck erleben und sich unsicher fühlen. Jetzt ist das Seminar ja fast zu Ende, würdest du jetzt sagen, wenn jetzt irgendwie noch einmal dir jemand begegnen würde mit. Du musst jetzt öffentlich etwas schreiben, dass du dann souveräner damit umgehst oder sicherer oder meinst du daran hat sich nicht viel geändert? #00:24:30-8#
72. Befragte*r: Doch, das denke ich schon. Doch, ich denke schon, dass ich sicherer wäre und auch also die Rückmeldung geben würde: Ist gar nicht so schlimm, wie es am Anfang scheint (...). Und ja, doch ich würde auf jeden Fall so lockerer umgehen, denke ich schon. #00:24:48-3#
73. Interviewer: Ok, super. Dann vielen Dank. Ich hoffe der Kaffee ist jetzt nicht kalt, aber ich kann gerne noch einen neuen machen. #00:24:56-1#
74. Befragte*r: mhmm (verneinend) das geht schon, kalter Kaffee macht schön.

Codesystem

Abbildung B.113: Interview B08 im Sommersemester 2015 (Seite 7/7)

B.6.10 Transkript zum Interview B09

- wirklich ordentlich mit dem Thema beschäftigt. Also ich denke es bringt schon etwas wenn es auch wirklich veröffentlicht wird. #00:01:52-3#
- 5 Interviewer: Ok. #00:01:52-5#
- 6 Befragte T.: Ja. #00:01:53-3#
- 7 Interviewer: Genau jetzt hastest du schon gesagt man gibt sich mehr Mühe, wir hatten jetzt versucht mit so formalen Vorgaben das so zu strukturieren, dass alle irgendwie ein Stückweit da eine Orientierung bekommen haben im Sinne von: Formatvorlagen oder Deadlines oder Zeichenvorgaben so. In wiefern hast du diese (...) wie soll ich sagen, formalen Vorgaben wie hast du die wahrgenommen, die? #00:02:21-0#
- 8 Befragte T.: Also ich finde es gut eigentlich zu wissen: Ok bis dahin muss es fertig sein. Ich habe es jetzt auch einmal ganz ehrlich auf den letzten Drücker gemacht, weil es halt einfach überhaupt nicht anders ging, aber trotzdem finde ich es gut wenn man weiß: Ach bis dahin muss das fertig sein, dann gucke ich mir heute noch einmal was an oder gehe mir noch einmal Bücher ausleihen und ansonsten schiebt man das so einfach vor sich her, das ist einfach bei Studenten glaube ich so, wenn sie kein Zeitlimit kriegen, dann mache ich es lieber Morgen oder Übermorgen, aber dadurch dass man weiß man muss es halt machen, macht man es dann auch. #00:02:49-9#
- 9 Interviewer: Ok. Und diese, genau jetzt hast du was zur Zeit gesagt, diese Formatvorlage die wir jetzt beim letzten Mal hatten mit der analytischen, normativen Dimension, wie bist du oder wie seid ihr damit umgegangen? Das man sozusagen auch so eine Struktur bekommt wie der Text aussehen muss. #00:03:06-8#
- 10 Befragte T.: Also wir haben uns mehrere Bücher halt ausgeliehen und haben dann in den Büchern uns (...) praktisch so markiert wo also welche Teile irgendwie wo dazugehören könnten und haben das dann aber auch aufgeteilt. Also wir haben dann gesagt: Okay du schreibst jetzt eher dann hier darüber und jemand anderes schreibt dann über Kritik und was weiß ich, wir haben versucht uns das ein bisschen aufzuteilen, aber haben uns halt
- Interview B09 – Sommersemester 2015**
- 1 Interviewer: Und genau zu Beginn würde ich gerne ganz offen erst einmal fragen, also du wurdest jetzt als Teil der Seminargruppe mit der Aufgabe konfrontiert im Rahmen des Seminars an diesem Wikibook-Projekt mitzuschreiben, wie hast du das ganze bisher erlebt oder wahrgenommen? #00:00:20-8#
- 2 Befragte T.: Also, ich fand es mal etwas anderes, besser als, also ich kenne halt in Pädagogik viele Seminare, wo man hinget, dann ein Thema zugeteilt bekommt und dann ein Referat halten muss und das war es dann und ansonsten sitzt man bloß rum und macht eigentlich gar nichts. Und ich finde es ganz schön, etwas zu machen, wo man am Ende was in der Hand hat. Also, dann auch weiß, die(s) habe ich mitgemacht oder ich kann auch mal bei anderen reingucken, was haben die gemacht, was halt. Ansonsten macht halt einer ein Referat, teilt vielleicht auch ein Handout aus aber hat eigentlich gar keinen Bock darauf das zu machen. Und so kann, also man weiß auch dass sich das andere Leute angucken, gibt man, also deswegen gibt man sich vielleicht mal ein bisschen mehr Mühe, wenn man weiß: ach das ist jetzt nicht nur für mich. Also das finde ich mal etwas anderes und auch besser als einfach nur so ein Referat oder so. #00:01:05-7#
- 3 Interviewer: Ok. Genau jetzt hast du schon gesagt man schreibt nicht nur etwas für sich, sondern auch für andere, nicht nur andere im Sinne von der Seminargruppe, sondern mit dem Wikibook ist es ja so, dass man sozusagen öffentlich tatsächlich etwas publizieren muss. Wie hast du das bisher erlebt oder diese Anforderung? #00:01:23-6#
- 4 Befragte T.: Also man gibt sich auf jeden Fall mehr Mühe, weil man auch nicht irgendwie (...) also ich will auch dass andere Leute das dann wirklich lesen und sagen: Ja das ist ganz gut. Und nicht: Ach was ist denn das für ein Schwachsinn, was hat denn die sich dabei gedacht? Also ich habe mir schon, also probiert mir mehr Mühe zu geben, als wenn ich es jetzt einfach nur irgendwo hingeschmiert hätte, das einmal kurz vorgelesen hätte und gut ist. Also ich bin dadurch, also es ist vielleicht auch gut wenn man dadurch sich

Abbildung B.114: Interview B09 im Sommersemester 2015 (Seite 1/7)

- das dann bei Wiki hochgeladen. Sie hat dann die Überschriften nicht hingekriegt, dann habe ich mich da, habe ich das dann probiert mit Überschriften zu machen und wir haben dann echt die ganze Zeit nur hin und her geschrieben, wer jetzt noch was machen muss oder was jetzt nicht gepasst hat oder so. Aber wir haben es probiert erst zusammenzufügen und dann hochzuladen und dann einfach gegenseitig irgendwie zu verbessern ein paar Sachen. #00:05:20-5#
- 1.7 Interviewer: Du hast schon gesagt ihr habt die Überschriften nicht so hinkommen, wie seid ihr mit dieser Herausforderung umgegangen das im Wikibookformat sozusagen dann auch sichtbar zu machen? #00:05:28-6#
- 1.8 Befragte T: Wir haben immer geguckt wie es die anderen davor gemacht haben. Sind dann da halt auch auf Bearbeiten gegangen, haben halt geguckt welche Zeichen die halt davor gemacht haben oder so. Also ich habe es halt auch persönlich auch noch nie gemacht, ich habe auch keine Ahnung von so was. Aber fand das überhaupt, ich fand das ganz cool auch mal selbst so was zu sehen: Ach ich habe jetzt gerade meine Überschrift hingekriegt. Also das war (Lachen) auch wenn es nur so kleine Erfolge waren, aber das war schon ganz cool irgendwo auch. Wo Julia mir auch geschrieben hat, ich kriege es nicht hin, oder wir hatten dann auch mal etwas doppelt und wir haben es dann nicht mehr rausgeschickt bekommen und (...) irgendwann ging es dann aber und man war dann auch nicht stolz auf sich aber schon: Okay wir haben es jetzt hingekriegt, das jetzt wirklich im Internet was von uns steht. Also es war schon ganz cool eigentlich. #00:06:06-4#
- 1.9 Interviewer: Cool, ja das freut mich. Es sollte ja auch so eine Erfahrung sozusagen ein Stückweit ermöglichen. Schön wenn das sozusagen so funktioniert hat. Nun hastest du gesagt es gab so verschiedene Phasen. Bei den Metaphern kommst du, kommt ihr sozusagen am Anfang gleich Texte formulieren, bei den anderen habt ihr euch das aufgeteilt. Wie habt ihr das insgesamt wahrgenommen oder du, dass wir so Phasen hatten wo wir uns häufig getroffen haben, Phasen wo Zeit war zum Schreiben, Phasen
- 1.1 trotzdem vorher getroffen um es aufzuteilen was in den Büchern oder was wir halt gefunden haben. #00:03:33-0#
- 1.1 Interviewer: Ok. Also das (...) ihr habt quasi die verschiedenen Vorgaben dann genutzt in der Formatvorlage um Arbeitspakete zu entwickeln und das dann zu verteilen. #00:03:41-5#
- 1.2 Befragte T: Genau. Ja. #00:03:40-7#
- 1.3 Interviewer: Ok. (...) Dann (...) knüple ich vielleicht daran gleich mal an. Habt ihr dann zusammen in dem Wiki geschrieben oder habt ihr zusammen eine Worddatei gehabt oder hat jeder getrennt und dann habt ihr es zusammen (...) also wie seid ihr vorgegangen um gemeinsam die Texte zu kreieren? #00:03:59-8#
- 1.4 Befragte T: Also eigentlich, ich fand es eigentlich auch ziemlich gut, dass ich nur mit der Birgit gearbeitet habe, weil es zu zweit einfacher ist als in einer vierer oder fünfer Gruppe meistens, finde ich. Also uns war es halt auch wichtig, dass wir uns einfach mal davor unterhalten und jetzt nur diese eineinhalb Stunden Seminar das ist halt meistens schwierig jetzt schon direkt aufzuteilen wer macht was oder gibt es noch Fragen oder so und die Birgit sehe ich fast jeden Tag in der Uni und dann haben wir auch mal zwischendrin kurz geredet. Hier ich habe das nicht ganz verstanden, guck da noch einmal darüber. Deswegen war es für mich persönlich echt gut, dass wir nur zweit waren und deswegen haben wir das eigentlich auch so probiert. (...) Jetzt habe ich deine Frage vergessen (Lachen). #00:04:36-1#
- 1.5 Interviewer: Also es war ja genau wie seid ihr vorgegangen um Texte zu erstellen. #00:04:43-1#
- 1.6 Befragte T: Also beim ersten Mal haben wir ja hier schon angefangen mit dem ersten Text mit unserer Metapher (...) ich glaube dann habe ich es noch weitergeschrieben, habe es dann der Birgit auch geschickt, die hat dann noch einmal darüber geguckt, sie hat es mir dann wieder zurückgeschickt, also so war es beim ersten Mal. Und beim zweiten Mal haben wir uns das halt aufgeteilt, haben es dann in ein Worddokument gemacht, haben

Abbildung B.115: Interview B09 im Sommersemester 2015 (Seite 2/7)

- wo nur diskutiert wurde? Diese unterschiedlichen Phasen, die es im Seminar bisher gab.
#00:06:40-4#
- 2.0 Befragte*r: Also ich fand es generell ein bisschen schade, dass immer nur so wenig Leute da waren und ich fand auch, ich hab auch immer das Gefühl wenn ich wieder hier bin, dass ich immer wieder Leute sehe, die ich noch nie gesehen habe. Ich weiß nicht ob es an mir liegt ob ich mir einfach die Leute nicht merken kann, aber ich war selbst auch zweimal nicht da, weil ich nicht konnte, aber manche kommen halt so setzen sich hin und machen halt gar nichts und lassen sich bereseln und (...) also finde ich auch ein bisschen schade, weil ihr euch da ja wirklich Mühe gebt und da ja auch etwas zu Stande kommen soll. Aber ich finde es gut, dass man verschiedene Phasen hatte, das man auch manchmal nicht kommen musste, wenn man halt wirklich, wenn es nichts zu besprechen gab. Ich mein manche Dozenten oder so machen dann einfach: Ok ihr müsst jetzt halt hier sein und macht jetzt halt einfach Irgendwas. Weil man macht dann sowieso nichts, wenn man nicht unbedingt etwas machen muss. Es ist dann halt vielleicht wenn man größere Gruppen hat vielleicht ganz gut, dass die sich dann da wieder treffen können, aber das können die ja auch privat machen dann um die Uhrzeit (...). Also ich fand das ganz gut auch mal mit Diskussion oder so dann halt auch zwischendrin. #00:07:44-2#
- 2.1 Interviewer: mhm (bejahend). Ok. Und (...) jetzt hast du schon gesagt man kann da die Zeit nutzen um sich zu treffen, wenn sozusagen keine Veranstaltung ist. Habt ihr euch sozusagen dann jeweils um acht Uhr zusammengesetzt oder das variabel aufgeteilt?
#00:07:59-1#
- 2.2 Befragte*r: Ne, dadurch dass ich halt die Bigit ansonsten immer mal so sehe, da wäre dann einfach jetzt schon Mittagspause dann auch zusammen und machen es halt irgendwie da oder wir schreiben oder, also ich sehe halt die Bigit halt viermal in der Woche in der Uni, also von Daher (...) haben wir halt anders Zeit gefunden und mussten uns da Montagmorgens nicht um acht Uhr treffen (Lachen). Aber ich glaube halt wenn man eine größere Gruppe hat oder halt Leute, die einen komplett unterschiedlichen
- Stundenplan haben, dann könnte man schon die Zeit nutzen um sich dann da zu treffen.
#00:08:24-5#
- 2.3 Interviewer: mhm (bejahend) ok. Noch eine letzte Frage zu dem ersten Block. Reimung durch das Seminar, dann hatten wir versucht verschiedene Formen von Rückmeldung zu geben. Einmal im Rahmen der Seminare in Form von so mündlichem Feedback auf das was vorgestellt worden ist, die Kommentare zu den Metaphern, die Rückmeldebögen. Wie hast du diese Form von Feedback bisher erlebt? #00:08:53-3#
- 2.4 Befragte*r: Also man hat auch einfach gemerkt, dass das was man selbst geschrieben hat nicht einfach Irgendwo steht, sondern dass sich jemand auch damit beschäftigt und also dass ich das nicht unsonst mache, sondern dass es auch wirklich angeschaut wird und auch (...) ja jemand will, dass ich mich verbessere und ich finde es schon auch gut, wenn man Rückmeldung bekommt. Ansonsten klatscht man irgendwas hin und weiß nicht war das jetzt gut, war das schlecht. Also oft ist es ja so, dass man überhaupt gar keine Rückmeldung bekommt und ich freue mich auch wenn es jetzt negative Kritik ist, was ich überhaupt nicht schlimm finde, dass ich Irgendwas zurückbekomme. Also ich finde das total wichtig und ich finde es auch total gut, dass ihr euch so viel Zeit dafür nehmt. Weil das ist ja auch, ihr müsst ja alles lesen und so die Sophie hat das ja bei uns geschrieben, die hat auch ziemlich viel geschrieben, was halt vielleicht noch Verbesserungswürdig ist. Also ich sehe das jetzt nicht, also ich fühle mich da nicht angegriffen und sag: Toll, also jetzt habe ich mir schon so viel Mühe gegeben und jetzt kritisiert die mich da immer noch. Also ich finde das gut, wenn man wirklich merkt: Ach da beschäftigt sich jemand damit und das interessiert auch jemanden was ich da geschrieben habe. #00:09:51-5#
- 2.5 Interviewer: Ja, ok. Und (...) genau, wir hatten einmal diese eher offenen Kommentare, einmal so Kriterien mit Kreuzchen und so Kommentare im Text, wie hast du, also inwiefern hast du diese unterschiedlichen Formen erlebt? #00:10:07-3#
- 2.6 Befragte*r: Also ich fand diese Textform noch ein bisschen persönlicher, ist halt natürlich auch viel Zeitaufwendiger wirklich dann zu schreiben: Das war jetzt vielleicht nicht so,

Abbildung B.116: Interview B09 im Sommersemester 2015 (Seite 3/7)

- 3.3 Interviewer: Ja. Ok. Also in der Umgangsform ist so (...) schwierig gewesen. Ok. Genau. Er hat sozusagen ja auch durch, durch verschiedene Seiten geguckt und verschiedene Texte sich angeschaut, inwiefern habt, hast du sozusagen die anderen Texte waingenommen oder inwiefern habt ihr geschaut was andere Studierende im Rahmen des, des (...) Wikis schreiben? #00:12:12-9#
- 3.4 Befragte r: Also ich habe irgendwann mal auch in der Mittagspause oder sogar noch länger, hab mir mal drei, vier Stunden Zeit investiert und habe auch mal geguckt, was haben sich denn die anderen ausgedacht und haben uns das auch wirklich jetzt vielleicht nicht alles durchgelesen, aber halt schon diese Tabellen fand ich ganz cool bei diesen Metaphern, da haben wir uns das immer mal angeguckt oder halt dann auch mal wirklich weitergelesen, wenn es uns wirklich interessiert hat (...). Jetzt bei den Denkverzeigungen (kurze Pause) habe ich halt, also das habe ich auch schon viel gehört in anderen Seminaren und so. Deswegen habe ich da jetzt nicht so viel gelesen (...), aber auch noch einmal geguckt teilweise, ob ich es richtig verstanden habe, weil ich es, ich hatte es auch schon einmal in einer anderen Hausarbeit und so (...) und habe das noch einmal so zur Auffrischung, vielleicht gar nicht so schlecht, aber das habe ich jetzt nicht so intensiv gelesen wie das Erste. #00:12:57-5#
- 3.5 Interviewer: Ok. Nun gibt es bei diesen Wiki-Texten auch die Möglichkeit sozusagen andere zu überarbeiten oder dass die eigenen Texte selbst überarbeitet werden und was da so Formalia nur betrifft, dass die Formatierung anders gesetzt wird, inwiefern würdest du das einschätzen, wenn was von euch verändert wird oder inwiefern würdest du auch, wenn du bei anderen irgendwie einen Fehler siehst jetzt anfangen daran rum zu arbeiten oder das zu verbessern? #00:13:25-9#
- 3.6 Befragte r: Ich glaube ich würde bei anderen nichts verbessern, ausser keine Ahnung, ich weiß nicht vielleicht einen kleinen Rechtschreibfehler oder so, wenn ich das jetzt sehen würde, aber (...) ich glaube ich würde da jetzt nichts groß umstrukturieren oder so bei anderen. Aber ich wäre eigentlich auch nicht böse, wenn es jetzt einer bei mir machen
- diese Kreuzchen waren ja immer (...). Ok das war jetzt einfach nicht so gut. Also einfach angekreuzt eher, es war zwar auch mal irgendwie ein Wort daneben oder so, aber das im Text war schon ein bisschen persönlicher und hat mir vielleicht auch ein bisschen mehr geholfen als vielleicht wirklich nur diese (...) Kreuzchen manchmal wo dann diese Sätze davor standen, die man vielleicht auch nicht hundertprozentig verstanden hat oder so (...). Also fand ich einen Text ein bisschen einfacher um nachzuvollziehen was jetzt wirklich verbessert werden kann. #00:10:42-5#
- 2.7 Interviewer: Ja. Ok. (...) Dann bleiben wir noch einmal bei dem Text sozusagen. (...) Und zwar war es ja nun nicht nur möglich oder vielleicht bleiben wir erst einmal bei den Rückmeldungen. Wir haben ja nicht nur, also Sophie und ich Rückmeldungen geschrieben sondern es wurde ja auch sozusagen tatsächlich von Außen schon, schon von Menschen kommentiert und gelesen. Wir hatten im Seminar diesen Herrn Juventho, der verschiedene Kommentare zum Layout gemacht hat, nun sind an verschiedenen Stellen noch weitere Kommentare aufgetaucht. Wie habt ihr oder wie hast du das bisher erlebt? #00:11:16-6#
- 2.8 Befragte r: Ich fand von ihm hat sich das so ein bisschen böse angehört, ich weiß nicht ob es nur mir so vorkam, aber er hat das so (Lachen), ich meine natürlich soll das ja auch einheitlich sein und ordentlich und (...) aber ich finde es hat sich bei ihm so ein bisschen (...) ries angehört (Lachen). Aber ich meine er hat ja Recht, also es, ich weiß ja jetzt nicht ob er jetzt vielleicht der Gründer oder so von der Seite ist, aber (...) ich würde auch wollen, dass alles einheitlich und ordentlich aussieht. #00:11:41-4#
- 2.9 Interviewer: Ja. #00:11:41-5#
- 3.0 Befragte r: Also ich kann schon verstehen, dass er da auch etwas zu meckern hat und er hat das irgendwie ein bisschen mies geschrieben. #00:11:46-6#
- 3.1 Interviewer: Ja. #00:11:47-4#
- 3.2 Befragte r: So kam es bei mir irgendwie an. #00:11:49-1#

Abbildung B.117: Interview B09 im Sommersemester 2015 (Seite 4/7)

- würde, also wenn es dadurch wirklich dann besser ist, ist das auch total in Ordnung für mich. Aber (...) ich persönlich würde es glaube ich bei anderen nicht machen. #00:13:50-4#
- 37 Interviewer: Warum nicht? #00:13:51-3#
- 38 Befragte*r: Ich weiß nicht, ich glaube ich würde mich nicht trauen bei anderen reinzuforschen irgendwie. #00:13:56-4#
- 39 Interviewer: Ok. Warum sagst du pluschen? #00:13:58-9#
- 40 Befragte*r: Ich weiß nicht, ich hab dann (...) ich weiß nicht ob ich mir so sicher dann wäre, dass es danach besser ist wenn ich es gemacht, also wenn ich da was verändern würde. Also wenn ich mir vielleicht hundertprozentig sicher wäre, dass da jetzt noch ein Satz fehlt und dass es dadurch total klar wird, vielleicht würde ich es dann machen, aber ich hätte Angst, dass ich dadurch vielleicht irgendwas den anderen versauere oder so, wenn ich da jetzt noch irgendwas daran rum schreibe. #00:14:25-4#
- 41 Interviewer: Ok. Das kann ich nachvollziehen, ja. Ok. Dann das dazu. Jetzt würde mich noch zum Abschluss sozusagen deine Einschätzung interessieren, inwiefern das Seminar aus deiner Sicht hilfreich war um etwas über Didaktik oder Lehren und Lernen sozusagen zu lernen und inwiefern du, wobei wir machen erst einmal die Frage. Also inwiefern schätzt du das Seminar hilfreich ein? #00:14:54-9#
- 42 Befragte*r: Also ich habe auf jeden Fall etwas dazu gelernt und ich habe auch (...) in so einem Stil eher was dazu gelernt als halt diese typischen Referatsachen und (...) oder auch in Vorlesungen oder so, also da hört man ganz ehrlich auch nicht so wirklich zu, dass man da jetzt was mitnimmt. Also ich mache ja jetzt hier auch keine Modulabschlussprüfung oder so, das heißt irgendwo hat man dann ja auch im Kopf. Ok ich mache das, aber ich lerne jetzt nicht noch einmal dafür, wie ich jetzt für andere Klausuren oder so jetzt halt das noch einmal lernen muss, aber es ist auf jeden Fall etwas hängen geblieben, was bei anderen Veranstaltungen (...), da hat man noch nicht einmal Anwesenheitspflicht, muss in irgendeine Vorlesung gehen und wie oft geht man
- dann da wirklich hin und lernt dann da auch was? Also ich habe auf jeden Fall (...) mehr mitgenommen als in so Veranstaltungen. #00:15:41-5#
- 43 Interviewer: mhm (bejahend). Jetzt hast du gesagt mit dem Stil, das wäre nämlich die zweite Frage inwiefern würdest du sagen haben sich deine Medienkompetenzen erweitert oder inwiefern würdest du sagen hast du was über Medien gelernt? #00:15:52-2#
- 44 Befragte*r: Das hat mir so ein bisschen die Angst genommen vielleicht mal (...) auch so was zu machen irgendwie, weil ich davor überhaupt gar keine Ahnung hatte wie man so was einstellt oder (...) auch als ich dann gesehen habe, die anderen haben da so (...) Gleichzeichen davor gemacht, da wäre ich nie auf die Idee gekommen, habe dann teilweise auch mal etwas gegoogelt und habe dann auch noch einmal etwas anderes gelesen und so, also ich meine ich habe von so programmieren und so einfach keine Ahnung (...), aber ich fand das mal ganz cool so was selbst zu machen und würde das vielleicht auch wirklich, also ich würde es auf jeden Fall vorziehen vor irgend einer anderen sinnlosen Veranstaltung sage ich jetzt mal, also so etwas noch einmal zu machen, weil ich das echt (...) mal was anderes und auch ganz cool fand. #00:16:31-6#
- 45 Interviewer: Ok. Hast du auch schon so Erfahrungen gemacht, die du als lobenswert (...) benannt hast? Gibt es dann auch so Aspekte wo du sagen würdest: Hier ist das irgendwie nicht so ganz optimal gelaufen, da sollte man noch einmal darüber nachdenken, wenn die Veranstaltung jetzt noch einmal anbietet oder das Projekt fortführt? #00:16:50-2#
- 46 Befragte*r: Also ich habe mich halt einfach an den anderen Beiträgen, die halt schon drin waren orientiert, ich weiß nicht wie die es gemacht haben die es als Erstes halt reingestellt haben, ob die da extreme Schwierigkeiten hatten, das man vielleicht noch einmal so eine (...) wirklich so von Anfang an eine Vorlage bekommt. Als ich habe dann halt nur bei über einen gesehen, die hatte halt diese Tabelle am Anfang, da wäre ich persönlich überhaupt nicht darauf gekommen jetzt so eine Tabelle irgendwie anzulegen. Aber ich fand das dann ganz cool und habe mir dann einfach ihre Tabelle raus kopiert

Abbildung B.118: Interview B09 im Sommersemester 2015 (Seite 5/7)

- Schulter nehmen und sagen: Ach dann komme ich halt nicht (unverständlich) morgen. Also Montagmorgens nicht so Bock aufzustehen und dann halt hier in die Uni zu fahren, also (...) ich finde die Einstellung halt von manchen Studenten blödd. Ich meine da könnt ihr jetzt auch nichts daran ändern, aber (...) ihr könnt auch nicht sagen: Ihr habt nur einen Fehlertermin oder zwei Fehlertermine, weil sich dann wieder irgendwelche Leute darüber auflegen, weil da wieder irgendwas ist oder so, aber (...) ich weiß nicht ob man da wirklich was daran ändern kann. #00:19:20-0#
51. Interviewer: Ja, ok. Das ist ein guter Hinweis. Gib es wenn wir das jetzt noch einmal machen Dinge wo du sagen würdest: Das muss auf jeden Fall drinnen bleiben, also daran dürft ihr nichts ändern? #00:19:28-1#
52. Befragte r: Also meinst du jetzt vom inhaltlichen her oder? #00:19:34-2#
53. Interviewer: Sowohl vom inhaltlichen als auch von (...) Rahmenbedingungen, als auch von den verschiedenen Methoden bei den Medien. #00:19:40-1#
54. Befragte r: Also ich fand diese Metapher selbst zu erstellen (...) fand ich schon richtig cool. Also ich fand es total schwierig am Anfang sich da wirklich jetzt was auszudenken, aber wenn man echt mal da drin war, wir hatten da auch echt richtig Spaß daran und saßen auch an dem Plakat und haben uns da auch wirklich Gedanken darüber gemacht, das fand ich schon richtig cool. Also das, jetzt unser Kognitivismus war halt eher wieder so wissenschaftlich und halt wieder irgendwas lesen und rausschreiben. Das kennt man halt jetzt mittlerweile schon, sage ich mal, aber das selbst Vorher irgendwas selbst so zu erarbeiten, das fand ich schon ganz cool, ich finde das sollte auch drinnen bleiben, das man sich selbst irgendwie Gedanken machen muss. #00:20:14-0#
55. Interviewer: Ja ok. Gibt es noch weitere Anmerkungen, die du sozusagen uns mit auf den Weg geben möchtest? Wo du sagen würdest: Das wollte ich schon immer mal loswerden. #00:20:25-9#
56. Befragte r: Ich wollte mal fragen was aus diesen Bildern eigentlich geworden ist, die die Leute da irgendwo malen sollten? #00:20:32-4#
- und habe halt meine Sachen eingesetzt, weil ich halt so was auch überhaupt nicht irgendwie machen kann. Und dass man vielleicht so von Anfang an so ein bisschen (...) ich habe die dann ja auch eingefügt wie ich es dann (unverständlich) wirklich wie man das dann machen soll, aber es war ja nicht von Anfang an drinnen. Beim ersten mal saßen wir schon da und dachten: Ok und jetzt? Und haben dann halt wirklich einfach diese Formatvorlage halt vom dem was halt schon drin stand raus kopiert und haben es dann halt einfach dann unser Zeug halt eingesetzt. #00:17:42-9#
47. Interviewer: Ja, Also eine, eine schonende Heranführung an die Arbeit mit dem, der Syntax. #00:17:49-5#
48. Befragte r: Also ich komme zwar super mit so Computern klar, aber mit so Programmierzeug habe ich echt überhaupt keine Ahnung und habe dann auch irgendwelche Freunde gefragt und so. Und ich habe auch meinen Freund gefragt, der auch gemeint hat: Keine Ahnung. Fand es dann auch ganz cool als ich sagen konnte: Ok jetzt kann ich es wenigstens und du nicht. Aber es war am Anfang stand man (...) so ein bisschen da und hatte keine Ahnung. Es gab halt Leute die halt schon vor mir was reingestellt haben, von daher konnte ich mich halt daran orientieren. Aber ich weiß jetzt nicht ob die anderen halt einfach Informatik oder Mathe oder keine Ahnung da schon Erfahrung haben, aber für mich war halt so was jetzt auch das erste mal so was zu machen. #00:18:21-9#
49. Interviewer: Ja, ok. Das ist ein guter Hinweis. Gibt es weitere Sachen, wo du sagen würdest: Da gibt es auch noch Verbesserungspotential oder Möglichkeiten etwas anders zu machen? #00:18:33-1#
50. Befragte r: Also (...) an sich jetzt nicht so, aber was ich generell halt, das habe ich auch schon gesagt, schade finde, dass nicht so viele Leute halt da waren. Das muss jetzt nicht so was wie Anwesenheitspflicht sein oder so, aber (...) also ich fand es auch bei diesem ersten Event, was ja Samstags war, war ja auch nicht viele da. Gut die haben das ja dann irgendwie nachgeholt, aber ich finde es halt schade, dass es manche so auf die leichte

Abbildung B.119: Interview B09 im Sommersemester 2015 (Seite 6/7)

Textkommentar

57 Interviewer: Die Videos? #00:20:33-3#

58 Befragte:r: Ja. #00:20:33-9#

59 Interviewer: Ja, genau. Neilson ist im Moment oder der war zwei Monate krank, ist jetzt wieder da, der wollte sich eigentlich auch schon mal wieder melden und uns eine

Videobotschaft zurückschicken. Ich hoffe, dass das noch bis zum Ende des, also im

Rahmen der nächsten Veranstaltung passiert. Ich habe heute, nein morgen ein

Telefontermin mit ihm und dann gibt es auf jeden Fall noch mehr Infos. Aber die Videos sind angekommen, er hat sich sehr gefreut und hat das mit den Studierenden schon

einmal verhandelt, im Sinne von: Das sind Möglichkeiten für das nächste Semester bei denen und dann wird das eine 3D Animationsnummer hoffentlich geben als Projekte für die, aber das ist sozusagen noch im Werden. Dummerweise wurde das durch die

Krankheit ein Stückweit verzögert. Aber sie sind nicht verloren gegangen. #00:21:15-7#

60 Befragte:r: Aber ich finde es trotzdem cool, dass man das auch problem irgendwie mit was anderem auch zu verknüpfen. Also das (...) also das da, also auch jetzt wir haben

uns echt noch voll viel, also wir hatten richtig Angst vor dieser Videobotschaft, weil es

auch auf Englisch war und wir haben uns da aber auch trotzdem voll viel Mühe gegeben,

weil wir halt wussten: Ok da beschäftigt sich auch noch einmal jemand mit unserem Text

und da soll jetzt auch gut werden, also es war auch einfach mal etwas anderes, weil

wenn man das ansonsten macht man halt in der Uni was und interessiert halt sonst

eigentlich keinen was man jetzt wirklich in so einem Seminar dann halt für Ergebnisse

findet und so steht es halt im Internet und man schiekt das noch einmal in ein anderes

Land und die beschäftigten sich noch einmal damit. Also (...) das war halt wirklich mal

etwas anderes finde ich. #00:21:56-5#

61 Interviewer: Ok. Cool. Super. Danke, dann kann ich die Aufnahme beenden. Ich habe noch. #00:22:06-6#

62

Abbildung B.120: Interview B09 im Sommersemester 2015 (Seite 7/7)

B.6.11 Transkript zum Interview B10

- Irgendwie auf sich wirken lassen kann und noch daran weiter arbeiten kann in Ruhe. Allerdings ist natürlich diese Gruppenarbeit immer problematisch, also ähm, es gibt ja auch einige im Seminar, die das alleine machen, und dann denke ich mir, das hätte mir auch mehr gebracht, also von Anfang an alleine an irgendeiner Theorie und vielleicht wäre das vielleicht auch ganz cool gewesen, das dann noch mit anderen, also erst alleine daran zu arbeiten und dann erst mit anderen zu verknüpfen, weil ich jetzt zum Beispiel gerade dieses, die Lerntheorien, die wir erarbeitet haben, das steht bei uns immer noch nicht richtig, weil man dann wartet darauf, auf die Arbeit von den anderen und gerade dadurch, dass man das beim Wiki hochlädt, ist so eine gewisse Verantwortungsflutung, also irgendwann wird es ja schon machen, irgendwann wird es schon hochladen, glaube ich, und das ist manchmal dann ein bisschen schwierig, also dass keiner sich verantwortlich fühlt dafür, das geschieht zu machen und auch hochzuladen und abgaberecht irgendwie zu bearbeiten. #00:02:57-9#
- 5 Interviewer: Ich springe gleich mal zu dem anderen Punkt, weil du gerade damit anfängst: Wie seid ihr denn sozusagen zu dem Textprodukt gekommen, ihr als Gruppe. Du warst sozusagen ja einmal in diesem Metapherbereich und einmal in dem Theorie-Modellbereich? #00:03:13-4#
- 6 Befragte r: Genau, bei dem Metapherbereich fand ich es ganz gut, weil wir da ja die große Blockveranstaltung hatten, das heißt man hatte irgendwie intensiv Zeit sich auch zusammen zu setzen und da direkt dran zu arbeiten, das heißt wir haben eigentlich schon alles in der Veranstaltung selbst erarbeitet und haben das dann noch mal über Email-Kontakte noch mal überarbeitet, aber auch quasi nur noch auf Fehler und Rechtschreibung und da stand das eigentlich von Anfang an, dadurch dass wir dann halt diese kürzeren Veranstaltungen immer hatten, (...) kam keine richtige Kommunikation, also außer über Moodle, zu stande, obwohl ich mittlerweile eigentlich die Moodle Kommunikation eigentlich ganz gut finde, also dieses chatten quasi, ähm, weil man dann auch alle Teilnehmer direkt in dieser Gruppe ja eigentlich drin haben sollte, während das
- Interview B10 – Sommersemester 2015**
- 1 Interviewer: Okay also genau, mit dem Seminar haben wir euch jetzt quasi auch mit der Aufgabe konfrontiert, an so einem Wikibook-Projekt mitzuschreiben, als Gruppe, und am Anfang würde mich, sozusagen ganz offen mal interessieren, inwiefern Du das Ganze bisher erlebt hast oder wahrgenommen hast? #00:00:16-9#
- 2 Befragte r: Jetzt ganz allgemein einfach? Ich muss sagen, ich fand es am Anfang relativ schwer, also dieses Grundkonzept zu erkennen und jetzt wo es auf das Ende hin zu geht, macht es auf jeden Fall Sinn, was ich jetzt zum Beispiel - also am Anfang muss ich sagen hab ich es relativ negativ wahrgenommen, auch einfach, weil ich ähm ja, also ich glaub Wiki, da bin ich einfach noch nicht so ganz durchgestiegen, also das ist so mein Problem glaube ich eher, so mit noch einer zusätzlichen Plattform zu arbeiten, aber mittlerweile finde ich es ganz gut, diesen Dreierschritt zu haben, also dass man erst mal, also das fand ich auch ganz positiv heute auch an der Sitzung, dass man so erkennt, okay, jetzt verknüpfen wir das, also erst die Metapher und dann quasi die Theorie dazu und jetzt verknüpfen wir diese beiden Punkte. Das ergibt dann für mich wieder viel Sinn und ja, das finde ich auf jeden Fall jetzt sehr gut und mit dem Konzept im Hintergrund hätte man also, ich weiß nicht genau, ob mir das einfach als Person nicht klar war, oder nicht deutlich heraus gearbeitet wurde, aber ich glaube dieses Konzept vom Buch, oder von dieser Verknüpfung, die nachher erstellt wird, die hätte am Anfang mir weiter geholfen, einfach um das Gesamtkonzept zu (unverständlich). #00:01:33-8#
- 3 Interviewer: Das ist schon mal hilfreich zu erfahren. Jetzt war das Seminar ein Stück weit anders aufgebaut, als andere Seminare, weil wir so unseren Blocktag am Anfang hatten und dann so Schreibphasen und dann jetzt wieder so Diskussionszeiten. Wie hast Du diesen Wechsel wahrgenommen, diese Strukturierung der(Befragte r: Ja) Seminare? #00:01:52-5#
- 4 Befragte r: Diese Blockzeiten und diese, dass man hin und wieder mal Zeit hat einfach nur ne Woche zum Schreiben finde ich eigentlich ganz gut, dass man das noch mal

Abbildung B.121: Interview B10 im Sommersemester 2015 (Seite 1/6)

- bei Email immer ein bisschen schwierig ist, aber ähm ja, es ist halt, ich glaube bei manchen Gruppen klappt es besser, bei manchen weniger, bei meiner zweiten, der Lerntheorie, hat es eher schlecht geklappt, einfach weil wir von Anfang an nicht wirklich Email-Adresse, Handynummern oder irgendwas ausgetauscht hatten und dadurch nicht zusammen gekommen sind und dann hat man das so gestückelt, also der erste Text wurde wirklich von einer Person alleine geschrieben und war demnach auch, natürlich hat sich die Person auch nicht super viel Zeit irgendwie rein investiert, glaube ich einfach, und die Zitation war halt falsch und haben wir gesagt okay, wir splitten es noch mal und jetzt warte ich halt immer noch quasi auf Texte, um es zusammen zu fügen. Also auf Textabschnitte, nach diesem, nach dem (...) genau (Interviewer: Nach der Formatvorlage), nach der Formatvorlage aufgeteilt. Genau. #00:04:42-8#
7. Interviewer: Das heißt, beim ersten Mal habt ihr sozusagen dann einen Text nach der Sitzung gehabt und über Emails quasi noch die letzten Korrekturen (Befragte*r: Genau) dann, und ähm, jetzt habt ihr es aufgesplittet und jemand muss es noch sammeln. (Befragte*r: Genau, ja.) Wie habt ihr diejenigen oder der bestimmt (...) ? #00:05:03-1#
8. Befragte*r: Also das haben wir in der Veranstaltung noch gemacht, aber auch relativ kurz auf knapp so wer was macht und haben dann viel über dieses Moodle Forum miteinander geredet, (...) aber es funktioniert einfach nicht so gut, wenn man so Deadlines festsetzt und einer soll sich um den Teil kümmern dann, ich glaube dann dadurch passiert dieser Gruppenprozess nicht so gut, wie wenn man so eine Blockveranstaltung hat, wo dann wirklich eine Stunde irgendwie Zeit eingeräumt wird, erst mal zusammen zu arbeiten. #00:05:27-3#
9. Interviewer: Ja. Die Deadlines, meinst Du die von uns gesetzten Deadlines oder die (Befragte*r: Von uns selber auch). Ah. Achso okay. Wie habt ihr das mit der Herausforderung bewältigt, das Ganze dann in die Wiki-Syntax sozusagen zu bringen? Hattet ihr jemanden, der (...) ? #00:05:42-3#
- Befragte*r: Ja das ist dann immer dieses ausknobeln: Wer stellt es jetzt rein? Aber ja, (...) es gibt immer jemanden, der sich bereit erklärt (lacht). #00:05:50-0#
11. Interviewer: Also gab es bei euch in der Gruppe jemanden, der es gemacht hat? Weil ich kenne ganz andere Berichte, die sozusagen, derjenige muss das machen oder so. #00:05:56-4#
12. Befragte*r: Also ich hab mich in beiden Fällen bereit erklärt, das ins Wikibook ein zu stellen und also das finde ich jetzt auch nicht so schlimm, das jetzt mal kurz da einzustellen. Meistens ist es ja, dann der Text schon produziert und man muss es nur noch hochladen, das finde ich relativ einfach irgendwie. Das dann zu machen. #00:06:10-9#
13. Interviewer: Hast du Erfahrungen mit sozusagen dieser Syntax und den Zeichen gehabt? #00:06:15-3#
14. Befragte*r: Nea, gar nicht. #00:06:18-1#
15. Interviewer: Okay, ich hab schon ganz andere Berichte gehört, desleib (...) mein Gesichtsausdruck. (Befragte*r: Ja. (Lachen)) Genau. Ich würde jetzt noch mal ein Stück zurück gehen mit diesem Schreiben im Wikibook ist ja auch noch was anderes verbunden, nämlich, dass es sozusagen öffentlich ist (Befragte*r: Ja) und auch für Externe sichtbar. Wie hast Du das erlebt, dass man jetzt sozusagen für (...) ein anderes Publikum schreibt und nicht nur für den Dozenten oder die Seminaigruppe? #00:06:42-3#
16. Befragte*r: Ich glaube, dazu habe ich mir nicht so viele Gedanken zu gemacht, bisher, aber eigentlich finde ich es gut, also weil man natürlich mit dem Anspruch sowieso an der Universität arbeiten sollte, dass es wissenschaftlich genau ist, also einen wissenschaftlichen Text zu produzieren, aber ich finde es jetzt sogar ganz gut zu wissen, dass es jetzt etwas Produktives ist, was jemand anderes sich durchlesen könnte, wenn er das googelt oder was auch immer sucht, in diesem Rahmen, das finde ich eigentlich

1.0

Abbildung B.122: Interview B10 im Sommersemester 2015 (Seite 2/6)

- einer Hausarbeit, dass man es abgibt und dann eine entsprechende Note bekommt, sondern irgendwie auch mal das überarbeiten kann und die Gelegenheit hat, das weiter zu entwickeln. Also jetzt gerade in den letzten Prozessen mit der Gruppenarbeit fand ich es sehr gut, einfach weil die Gruppe dann auch noch mal gemerkt hat, okay, wir müssen anders arbeiten, also ich zumindest hab das gemerkt. Und das fand ich ganz gut, aber da auch wieder, es ist schwer, also (...) Email, Tucan, Moodle und Wiki, also ich hab jetzt immer viel bei Moodle dann immer gesehen, dass die Rückmeldungen kamen, aber wenn ich jetzt noch Wiki dazu gehabt hätte, dann glaube ich wär ich verwirrt gewesen. Aber ansonsten finde ich die Rückmeldung an sich sehr, sehr gut. #00:09:45-2#
- 2.1 Interviewer: Okay. Wenn Du die Wahl hättest zwischen offenen Rückmeldungen, wie wir das beim ersten Mal gemacht haben und diese Kreuzchen-Tabelle sozusagen, was scheint dir produktiver oder was hast du als hilfreicher erlebt? #00:09:56-6#
- 2.2 Befragte r: Eher eine offene Rückmeldung, also oder Rückmeldung, wo man konkret irgendwie drüber reden kann, und also ein genaueres Feedback bekommt. Also diese Tabelle, natürlich hat die eine gewisse Aussage, aber wenn man, also sie ist einfach nicht so aussagekräftig wenn man sie jetzt liest, dann kommt wenig so konkrete Änderungen oder was genau, also man kann es schwer nachvollziehen. Während so ein normales Gespräch irgendwie dann doch hilfreicher ist und man vielleicht danach einen besseren ja, Blick bekommt, was man jetzt noch ändern könnte. #00:10:33-5#
- 2.3 Interviewer: Ja, ok. Genau dann haben wir sozusagen den Bereich zu den Rahmen und Rahmenbedingungen mal durch. Ich würde sozusagen bei dem Prozess hast du schon verschiedene Sachen jetzt auch schon offen erläutert, dass ihr jetzt vor allem bei dem letzten sehr arbeitsteilig vorgegangen seid und auch noch einmal nach der Rückmeldung noch einmal arbeitsteilig das ganze bearbeitet habt, du als diejenige, die sich mit der Herausforderung diesen Wikieditor zu bewältigen umgegangen bist. Nun gab es auch die Möglichkeit zu sehen was andere Menschen schreiben und wie die das quasi gestalten.
- einen schönen Gedanken, also was produziert zu haben, was jemand anderes nutzen könnte, das ist ein ganz guter Gedanke. #00:07:19-8#
- 1.7 Interviewer: Nun werden wir ja tatsächlich sogar auch gelesen, also in unserem Projekt sozusagen. (Befragte r: Okay) Das ist von dem Menschen, die Wikibooks regelmäßig nutzen und die Admins haben ja auch schon Rückmeldung formuliert. Wie hast Du die bisher wahrgenommen? Zum Teil hatten wir das in dem Seminar mal kommentiert, mit den verschiedenen Formen des Inhaltsverzeichnis und so weiter. (...) #00:07:47-0#
- 1.8 Befragte r: Ich hab jetzt ehrlich gesagt nicht noch mal reingeguckt, ob da jetzt spezifisch zu uns noch mal was kam (...). Aber, das Grundkonzept, wie es zum Beispiel auch bei Wikipedia ist, finde ich eigentlich gut, dass halt Texte immer wieder überarbeitet werden können (...), ja finde ich eigentlich positiv, dass sich jemand dafür interessiert, also ist ja eine gute Sache Genau. Also meine Schwierigkeit ist generell mit diesem Wikibook, dass es glaube ich noch so eine zusätzliche Plattform ist, und ich eigentlich wenig da Zeit, also dann wenig daran denke und sage: Hey, guck doch mal ins Wikibook Das ist dann eher so, dass Du Tucan und Moodle abklapperst jeden Tag und guckst, was gibt es neues, und dann noch mal zusätzlich dieses Wiki ist halt irgendwie, da denke ich halt noch nicht dran, aber wenn man es glaube ich viel nutzen würde, dann würde man sich vielleicht auch daran gewöhnen. #00:08:38-4#
- 1.9 Interviewer: Jetzt kamen nicht nur Kommentare von außen, sondern auch von Sophie und mir, sozusagen, in unterschiedlichen Formen, also wir haben versucht in den Sitzungen etwas zurück zu melden, wir haben versucht, Kommentare zu den Metaphern zu entwickeln (Befragte r: mhm (bejahend)) ziemlich frei und wir haben auch diese (...) Kreuzchen in den Kriterien mit PDF Annotationen. (Befragte r: mhm (bejahend)) Wie hast Du diese vielen verschiedenen Formen von Rückmeldung erlebt oder wahrgenommen? #00:08:59-1#
- 2.0 Befragte r: Finde ich eigentlich auch sehr positiv, dass man Rückmeldung bekommt generell, also das so ein laufender Prozess ist, an dem arbeitet und nicht, wie bei

Abbildung B.123: Interview B10 im Sommersemester 2015 (Seite 3/6)

- einzugreifen. Also obwohl ich das (...) ich weiß gar nicht, wenn jetzt unser Text komplett überarbeitet werden würde, würde man sich vielleicht, wenn man sich viel Mühe gegeben hat, irgendwie schlecht fühlen, weil man denkt: Ok ich habe mir da eigentlich, ich habe da Zeit und Energie rein investiert und anscheinend hat das jemand für Falsch erachtet was ich da geschrieben habe und ich glaube dann ist es (...) nicht so ein gutes Gefühl. Aber durch diese Funktion, dass man halt gegenseitig (unverständlich) schreiben kann, finde ich es ganz gut gelöst, dass man nicht direkt editieren muss, obwohl das natürlich eigentlich der Sinn hinter diesem Projekt wahrscheinlich ist, gegenseitig die Texte zu bearbeiten (Lachen). #00:13:46-2#
- 2,9 Interviewer: Also (...) explizit als Ziel hatten wir das nicht formuliert, aber zumindest kriegt man dadurch neue Möglichkeiten einfach zu fragen wie ihr das wahrnehmt, ob ihr das jetzt eigentlich (...) ob euch das auffällt als solches. #00:13:59-5#
- 3,0 Befragte T: Doch ich glaube (unverständlich), also ich finde es irgendwie ägerlich, genauso wie wenn eine Hausarbeit oder also es ist ja irgendwie (...) was, was man selber erarbeitet hat und wenn dann irgendjemand anderes das noch einmal überarbeitet und im Endeffekt irgendwie anders (...) also es sich sehr stark von der Urversion sich unterscheidet glaube ich, ist natürlich ein bisschen enttäuschend irgendwie, dass man denkt: Ok jetzt habe ich es falsch gemacht. #00:14:20-0#
- 31 Interviewer: mhm (bejahend) Ok, das hilft mir schon einmal sehr viel. Jetzt abschließend zu deiner Einschätzung (...) des Seminars, also inwiefern würdest du sagen hast du etwas über Didaktik gelernt oder inwiefern war das Seminar hilfreich um etwas über Didaktik zu lernen? #00:14:38-7#
- 3,2 Befragte T: Also gerade die Lerntheorien haben mir jetzt (...) mehr weit, also mehr was (...) dazu gebracht didaktische Kenntnisse sich anzueignen. Also einfach weil man noch einmal einen theoretischen Input bekommen hat, der vielleicht gerade in Vorlesungen wenn man das auf ein, zwei Folien dargestellt bekommt, untergeht einfach und man sich einfach weitergehend nicht mit einer Theorie beschäftigt und das fand ich gut einfach
- 2,4 Interviewer: habt ihr das als Gruppe oder inwiefern hast du das wahrgenommen dir die Texte oder die Produkte von anderen anzusehen? #00:11:22-3#
- 2,4 Befragte T: Jetzt gerade bei der zweiten Arbeitsphase, also zu den Theorien, habe ich schon genutzt, weil gerade durch die Rückmeldung, einfach durch das Feedback von euch man noch einmal die Möglichkeit hatte zu schauen, okay, wie haben die anderen das Problem gelöst. Das fand ich dann sehr hilfreich zu sehen: Okay, die haben das so gegliedert und haben in dem Bereich sehr viel geschrieben oder haben sich eher darauf konzentriert und auch einmal inhaltlich zu schauen: Okay, worum geht es bei denen und inwiefern könnte man das auch auf unser Projekt auch übertragen, also auf unser Thema. In diesem Fall fand ich es sehr gut zu schauen, bei den Metaphern habe ich eher, glaube ich, auf Formataachen nachgeschaut bei den anderen, als inhaltlich mir wirklich etwas durchgelesen. #00:12:05-9#
- 2,5 Interviewer: Also im Sinne von: Wie haben die das mit der Wikisyntax (unverständlich). #00:12:08-4#
- 2,6 Befragte T: Genau, zum Beispiel. #00:12:09-8#
- 2,7 Interviewer: Ja, ok. Und jetzt hast du gesagt du hast mal (...) inhaltlich geschaut wie die das sozusagen gemacht haben und jetzt ist mir die Frage beim Formulieren sozusagen abhandlungskommen. (...) Genau, ist aber auch gar nicht so weiter wild, vielleicht fällt sie mir noch ein. Was ja auch möglich ist mit diesen Wikis sozusagen das man editieren kann was andere machen. Du hast ja schon gesagt du findest das ganz gut, wenn es sozusagen überarbeitet wird. Was denkst du wie würdest du damit umgehen wenn du sehen würdest: Dein Text ist jetzt verändert worden oder bzw. wie gehst du damit um wenn du bei anderen Texten irgendwie Fehler siehst? Würdest du da editierend eingreifen? #00:12:53-6#
- 2,8 Befragte T: Natürlich ist es immer schöner wenn man der Person direkt reden kann und sagen kann: Ok mir sind bei euch ziemlich viele Rechtschreibfehler aufgefallen zum Beispiel. Ich glaube ich würde das Problem trotzdem eher so lösen als selber

Abbildung B.124: Interview B10 im Sommersemester 2015 (Seite 4/6)

- auch wirklich intensiv Mühe geben diese Texte zu erweitern, fand ich es ganz gut. Also die (...) das habe ich daraus gelernt einfach, aber neue Medienkompetenzen habe ich glaube ich nicht dadurch entwickelt. #00:17:19-4#
- 37 Interviewer: Ok. Und jetzt hastest du gleich schon am Anfang etwas gesagt, was dir vermutlich helfen würde, wenn man das Seminar noch einmal machen würde, im Sinne von: Das Konzept (...) wie sozusagen die unterschiedlichen Phasen zusammenhängen (...) klarer zu formulieren oder sichtbar zu machen, (...) Wenn du jetzt so rückblickend bis zu dem was bisher gelaufen ist sagen würdest (...) oder entscheiden müsstest was eher nicht so optimal gelaufen ist, findest du weitere Sachen die man hätte anders machen könnte, wenn wir dieses Seminar sozusagen fortführen oder dieses Projekt fortführen? #00:17:52-5#
- 38 Befragte T: Also ich glaube (...), jetzt rückblickend hätten, also vielleicht drei, vier Blockveranstaltungen mehr Sinn gemacht, einfach weil man vielleicht (...), also in Form wie diese erste Blockveranstaltung, weil ich da das Gefühl hatte (...), also es macht gerade wirklich Spaß mit den anderen etwas zu erarbeiten und dieser Gruppenzusammenhalt und dieses gemeinsame Erarbeiten findet statt, was halt jetzt in dieser zweiten (...) Phase gar nicht mehr zustande kam und (...) das also hätte ich glaube ich, im Nachhinein besser gefunden, wenn man das wirklich so strukturiert, irgendwie von Anfang an zeigt: Ok erste Phase, erste Blockszitzung, zweite Phase, zweite Blockszitzung und die Verknüpfung der dritten, (...) weil oder halt noch mehr Veranstaltungen, ich weiß nicht wie es dem Zeilumfang dann wäre, aber ich glaube (...) das hätte ich als, als Student dann transparenter empfunden und auch leichter zu bearbeiten (...), also (...) ich glaube, dass das Konzept eher für die Blockveranstaltung besser ist als diese Einzeltermine, weil meistens ist es dann doch so: Aus den Augen, aus dem Sinn. Montagsmorgens acht Uhr, man kommt hin und dann kommt die ganze Woche noch und dann ist man doch wieder beim Sonntag und man denkt sich: Uhh ja, da war was. Aber (...) deswegen hätte ich so eine Blockveranstaltung glaube ich, gerade für
- noch einmal einen Überblick auch zu bekommen über verschiedene didaktische Modelle. (...) Während ich am Anfang den Sinn dieser Metapher einfach gesagt nicht verstanden habe, also jetzt durch diese Verknüpfung dieser beiden Sachen sehe ich da einen Sinn darin, aber am Anfang fiel es mir schwer diese Metapher, ja ernsthaft zu bearbeiten, weil also (...) ich glaube, natürlich ist es interessant, weil jeder Mensch irgendwie eine eigene Metapher natürlich in seinem Kopf direkt bildet, aber ich es schwierig finde mit dem Rückblick ein Pädagogikstudium, das wieder so runterzubrechen und ich glaube das fiel mir am Anfang schwer dann diese Metapherform zu wählen und zu sagen: Ok das habe ich gerade von Lernen und Lehren im Kopf, weil ich glaube da hätte meine (...) also durch die bisherige Erfahrung aus dem Studium einfach eine viel, viel komplexere (...) Konstrukt bei mir erarbeitet werden müssen, damit ich es befriedigend erarbeitet habe. Also natürlich ist es ganz interessant mal so Metaphern sich anzuschauen, aber ich glaube mir fehlen da so ein paar Aspekte rein, die ich gerne (...) also die eine Metapher einfach nicht ausführlich bieten kann oder wo man vielleicht auch ein viel, viel größeren Raum oder mehr Zeit für hätte (...) brauchen. #00:16:14-9#
- 33 Interviewer: Also um die komplexen Vorstellungen in die Metapher irgendwie zu (...) #00:16:19-1#
- 34 Befragte T: Genau, zu erarbeiten, rein zu arbeiten genau. #00:16:21-0#
- 35 Interviewer: Ok. (...) Und genau, jetzt hast du schon gesagt dir fiel das ziemlich leicht die (...) Nutzung des Wikis (...). Inwiefern würdest du sagen, dass das Seminar hilfreich war um etwas mit dem Umgang mit Medien zu lernen oder deine Medienkompetenzen zu erweitern? #00:16:38-7#
- 36 Befragte T: (...) Also es war ganz gut mal so etwas gemacht zu haben, also ich finde gerade auch zum Beispiel im Zusammenhang mit Wikipedia einfach, weil das ja wirklich eine Plattform ist, die man immer wieder nutzt, also um Nachzulesen mal, also auch im Alltag: Ok was bedeutet das Wort, ich google schnell und das Konzept vielleicht ein bisschen (...) also zu verstehen und zu verstehen, dass da Leute dahinter setzen, die sich

Abbildung B.125: Interview B10 im Sommersemester 2015 (Seite 5/6)

- 4.5 Interviewer: Ok, super. Dann vielen Dank. #00:20:51-8#
 4.6 Befragte:r: Gerne. #00:20:55-2#
 4.7 Interviewer: Ich will nur kurz die. #00:20:55-7#
 4.8

Codesystem

- so Gruppenarbeiten, finde ich die immer besser (...) und (...) und eigentlich finde ich die CSW ganz gut als Ort, aber diese Sitzgelegenheit, wie wir sie genutzt haben, war manchmal sehr anstrengend, weil doch viel Gewusel war und (...) ja, man dadurch ein bisschen, also man konnte auch nicht gleichzeitig sich viel (...) man hat keinen Tisch und so etwas, das fand ich dann manchmal schwierig, gerade für so (...) also, für den Einstieg in die Veranstaltung. #00:19:33-7#
- 3.9 Interviewer: mhm (bejahend) ok (...) Wenn wir das Seminar so fortführen oder das, dieses Projekt zumindest mit dem Schreiben, gibt es Dinge wo du sagen würdest: Das muss unbedingt drinnen bleiben. Das bitte so weiter machen. #00:19:47-8#
- 4.0 Befragte:r: Also diesen Dreischritt finde ich eigentlich ganz gut, wie er bis jetzt ist (...) den würde ich glaube ich auch so beibehalten wollen. Also dass man diese Verknüpfung von Metapher und Theorie (...) und also am Ende diese Verknüpfung, finde ich eigentlich sehr gut. Also jetzt rückblickend finde ich das sehr gut, am Anfang wurde mir das einfach nicht so klar, aber ich glaube das würde ich beibehalten wollen. #00:20:09-3#
- 4.1 Interviewer: Ok. #00:20:10-3#
- 4.2 Befragte:r: Ja. Und die (...) also ich finde auch immer die Power Point-Präsentation ziemlich gut am Anfang, wenn man so einen Überblick bekommt und man so einen Überblick bekommt und diese Beispiel die dann eingearbeitet sind, die finde ich (...), also gut gewählt, die würde ich (...) also so würde ich das glaube ich auch (...) weiter haben wollen als Student. Also weil das ist ein ganz guter Überblick, wenn man dieses Gemeinsame (...) also diese gemeinsamen Folien dann mal durchschaut und noch einmal guckt: Ok so könnte man es machen. Das man so einen gemeinsamen Einstieg hat und dann daran weiterarbeiten kann, finde ich eigentlich auch gut. #00:20:40-4#
- 4.3 Interviewer: Ok. Gibt es noch etwas Weiteres was du uns sozusagen auf den Weg geben möchtest oder mir? #00:20:46-6#
- 4.4 Befragte:r: Ich glaube das war es (Lachen). #00:20:48-9#

Abbildung B.126: Interview B10 im Sommersemester 2015 (Seite 6/6)

B.6.12 Transkript zum Interview B11

- Interview B11 - Sommersemester 2015**
- 1 Interviewer: Ok. Jetzt scheint es zu funktionieren. Das habe ich auch noch nicht gesehen. Genau. Ich beginne noch einmal sozusagen mit einer ganz oder einer offenen Frage. Also ihr würdet ja im Seminar mit der Aufgabe konfrontiert gemeinsam mit den Kommilitonen und mit uns sozusagen ein Wikibook zu schreiben oder daran mitzuschreiben. Wie hast du das ganze bisher erlebt und wahrgenommen? #00:00:23-2#
- 2 Befragte r.: Also, ich fand es erst mal reizvoll, überhaupt daran teilzunehmen, weil ich halt fand, das ist einmal (...) ein anderes Arbeiten als sonst. Also, dass man halt nicht so stupide dasitzt und über Texte diskutiert, sondern dass man halt auch mal was machen kann und einfach mal etwas Praktisches macht und das eigentlich die ganze Zeit, also das die Eindrungen auch immer recht kurz waren und man dann halt einfach etwas tun konnte, das fand ich gut. (...). Ansonsten war es ja auch relativ offen gestaltet, von Daher fand ich es eigentlich recht angenehm und (...) ja, also fand es ein gutes Seminar. Also ich bin im Vergleich, also wenn ich es jetzt mit anderen Seminaren vergleiche war das auf jeden Fall, hat mir das Spaß gemacht. #00:01:01-8#
- 3 Interviewer: Ok. Das ist doch schon einmal nett zu hören für mich so. Aber ich habe da noch einmal so ein bisschen, so ein bisschen nach. #00:01:10-5#
- 4 Befragte r.: Ja. #00:01:10-9#
- 5 Interviewer: Wir hatten ja so unterschiedliche Phasen. Einmal dieses (...) die Metaphernentwickeln, denn sozusagen jetzt das Schreiben an diesen Texten und jetzt gibt es sozusagen noch einmal eine Reflexion mit den Metaphern. Wie hast du diesen, die erste und die zweite Phase erlebt und die Abwechslung von so Präsenz- und so Schreibphasen? #00:01:32-0#
- 6 Befragte r.: Geht es jetzt auch so um Gruppenzusammenarbeit? Oder kommt das noch extra? Ansonsten fließt das bei mir so ein bisschen mit ein. #00:01:38-8#
- 7 Interviewer: Du kamst das auch jetzt schon sozusagen miteinbeziehen. #00:01:41-0#
- 8 Befragte r.: Ok. Weil also ich fand die erste Phase super angenehm, weil (...) ich da halt auch in einer Gruppe war, wo man wusste man konnte sich auf die Leute verlassen und dass die Zusammenarbeit gut klappt. Man konnte sich da ja selber finden, deswegen war das dann halt wahrscheinlich so, weil ich da halt einfach mit Leuten in einer Gruppe war, wo man halt gut miteinander reden konnte, also es war einfach offen wenn irgendwas nicht funktioniert hat oder irgendwas war konnte man mit den Mitgliedern einfach reden. Deswegen fand ich die erste Phase eigentlich super angenehm, weil die Themenstellung war ja relativ offen, aber auch trotzdem klar und wir sind da als Gruppe relativ gut mit klargekommen, dann mit Hilfestellung. Also am Anfang hat es ja schon so ein bisschen gehakt, aber dann lief es eigentlich ganz gut und (...) in der zweiten Phase war das halt überhaupt nicht so. Also die habe ich als super anstrengend empfunden, das lag aber auch einfach an der Gruppe, weil (...) also wir haben uns halt im Nachhinein auch gefragt warum (...) da nicht die Gruppen bestehen bleiben konnten. Weil es hieß ja erst, dass es uns am Ende dann etwas bringt, weil wir uns dann noch einmal in den Ursprungsgruppen austauschen. Aber ich weiß jetzt nicht, ob das letzten Montag stattgefunden hat, da war ich ja nicht da, aber das hat mir dann halt irgendwie gefehlt, der Sinn warum wir dann wechseln sollten, weil die Gruppe war einfach nur katastrophal. (Lachen). Also (...) ist ja, es liegt immer an verschiedenen Faktoren, aber ich fand es einfach super unangenehm. Wir haben total schlecht kommuniziert, also es lag nicht an allen Mitgliedern, es waren halt einfach zwei, wo das überhaupt nicht lief mit der Zusammenarbeit und (...) die einfach nie konnten und nie richtig wollen und wenn wir das versucht haben bei Whatsapp auszutauschen und das einfach überhaupt nicht funktioniert hat und (...) deswegen fand ich die zweite Phase total unangenehm (Lachen) und es war auch eher Feedback war ja auch dementsprechend, war ja auch, also wir fanden es jetzt auch eher katastrophal als irgendwie gut und (...) das Überarbeiten war genau so eine Katastrophe (Lachen). Also deswegen. #00:03:24-8#
- 9 Interviewer: Ok. #00:03:24-9#

Abbildung B.127: Interview B11 im Sommersemester 2015 (Seite 1/10)

- 1.0 Befragte r: Es ist jetzt wahrscheinlich jetzt immer noch nicht viel besser was wir da online gestellt haben und ja, wir waren auch nicht so, also ich weiß nicht wie es der Rest gesehen hat, weil wir uns auch innerhalb der Gruppe dann nicht mehr so ausgetauscht haben. Also ich habe mich nur mit zwei Leuten dann noch einmal ausgetauscht, mit denen ich sowieso die ganze Zeit Kontakt hatte, die ich sowieso (...) die sowieso daran gearbeitet haben und (...) wir fanden es halt einfach nur schlimm (Lachen) und die anderen haben sich halt nicht so groß dazu geäußert. Und deswegen ja, also die erste Gruppenphase fand ich gut und die Zweite war halt wirklich einfach. Es lag jetzt nicht an der Sache an sich, also die Aufgabenstellung war klar und auch was wir im Seminar dazu gemacht haben, das fand ich ganz gut. Wobei ich mir teilweise gewünscht hätte, dass die Gruppen, die das vorbereitet haben (...) das nicht so einfach abgelesen, also es war halt teilweise wirklich Ablesen und teilweise wirklich langweilig für die anderen, die dabei saßen. Also man konnte denen echt schlecht folgen. Aber das könnte man auch einfach für die Zukunft einfach noch einmal schauen, ob es nicht doch sinnvoller ist wenn man sagt: Bereitet einfach eine kleine Präsentation vor mit wenig Stichpunkten, erklärt die ein bisschen, anstatt dass halt Leute da mit zehn Zeilen sitzen und das dann einfach runterratern und man halt auch irgendwie nicht das Gefühl hat, dass die es selber verstanden haben und dann der Rest es halt erst Recht nicht versteht. Deswegen habe ich jetzt im Enderfekt zum Beispiel jetzt auch meine eigene Didaktik benutzt für die Analyse, weil ich bei den anderen einfach nicht durchgelesen bin und jetzt auch ehlich gesagt keine Zeit mehr hatte mir die noch einmal zu erarbeiten und (...) ja. #00:04:48-2#
- 1.1 Interviewer: Ok. Und (...) genau du hattest am Anfang schon gesagt, dass du es ganz hilfreich findest auch im Rahmen der Seminare was zu machen (...) inwiefern hast du das sozusagen erlebt, dass das es eben auch Phasen gab wo Seminare einfach so ausgefallen sind damit man mit der Gruppe, die dann mehr oder weniger gut funktioniert, zusammen was macht? Das hat bei euch dann aber scheinbar #00:05:16-3#
- 1.2
- Befragte r: Also bei der ersten Phase hat das geklappt, da haben wir uns jetzt nicht während der, den Terminen getroffen Montagmorgens, weil wir gesagt haben: Naja müssen wir halt einfach nicht aufstehen, sondern dann haben wir uns halt einfach anders getroffen und das hat auch funktioniert und da war auch jeder vorbereitet in der ersten Phase. Das war super. Das war halt einfach wie gesagt eine Gruppe wo man wusste, wenn jemand das irgendwie nicht gemacht hat, hat das irgendwie einen guten Grund und der hat das auch irgendwie begründet und das war in Ordnung für alle und der hat auch Bescheid gesagt (ich genug und (...)) dann wurden die Aufgaben halt anders verteilt von Daher war das völlig ok. Aber in der anderen Gruppe war so gar nicht der, also wir saßen dann im Enderfekt halt mit vier Leuten da und zwei, wie gesagt, die sich halt einfach rausgehalten haben aus diversen Gründen, die für mich auch teilweise nachvollziehbar sind, aber (...) man muss halt dann teilweise doch einfach mal was machen. Von Daher hat das eigentlich nicht so super geklappt und wir haben es dann im Enderfekt dann gelassen uns zu helfen, sondern haben wie gesagt komplett über Whatsapp kommuniziert und (...) ja ob das Sinn der Sache war oder nicht, da kann man sich jetzt darüber streiten, aber (...) wir wollten, also im Enderfekt war es halt wirklich so, dass die Leute, die was gemacht haben, dass wir einfach gesagt haben: Es ist uns jetzt Wurst, Hauptsache wir haben etwas hochgeladen, weil ja es einfach nicht funktioniert hat, aber. Ansonsten fand ich es gut, dass man mal ein bisschen Freiraum hatte was zu machen, wenn es funktioniert hätte. #00:06:31-5#
- 1.3 Interviewer: Ok. (...) Das gibt uns schon einmal einen ganz guten Einblick (...) Nun hast du schon gesagt: Hauptsache irgendwas hochladen. Wie war das, wie hast du das erlebt sozusagen dass man jetzt nicht nur im Rahmen von Moodle was schreiben sollte, sondern auch noch darüber hinaus sozusagen für eine andere Zielgruppe, die öffentlich sozusagen zugänglich ist? #00:06:52-7#
- 1.4 Befragte r: Da wir das bei der Frau Dunkel letztes, vorletztes Semester auch schon gemacht haben, war das eigentlich überhaupt kein Problem. Also man hat auch irgendwie

Abbildung B.128: Interview B11 im Sommersemester 2015 (Seite 2/10)

- ein bisschen einen anderen Anspruch daran. Wie gesagt und bei der zweiten Gruppe ist es halt auf Kosten der Gruppenarbeit ein bisschen dann rumgerutscht dieser Anspruch, aber ansonsten fand ich das sehr gut. Was ich aber als negativ empfunden habe, was ich wirklich mal sagen muss, was uns in der Gruppe auch echt aufgeregt hat, war dieser Jürgen. Also es tut mir wirklich leid, aber der war teilweise so unfreundlich. Also ich weiß nicht wie ihr das empfunden habt, aber der hat ja auch teilweise voll gegen euch (...) gehetzt, was ich echt nicht ok fand, weil ich finde man kann konstruktiv Kritik äußern und er hat ja einfach nur teilweise Sachen nieder gemacht, hat bei uns zum Beispiel auf der Seite einfach wieder Bilder runter gelöscht, ja. Ohne vielleicht mal, der Ben hätte sich ja extra angemeldet oder so, ohne dem vielleicht mal zu schreiben. Es gibt ja diese Möglichkeit, ich weiß nicht ob der Jürgen das durchblickt hat, dass man auch mal Nachrichten an die Leute senden kann, die was hochgeladen haben bevor man einfach irgendwas löscht und dann (...) hat Ben halt den ganzen Tag mit Jürgen und diesem anderen da rum diskutiert über das Bilderhochladen und (...) hat halt im Endeffekt gesagt: Ganz ehrlich es bringt nichts, ich lass es jetzt einfach ja, dann haben wir halt keine Bilder oben. Und (...) das habe ich als super negativ empfunden, weil ich mich im Endeffekt gefragt habe inwiefern dieser Jürgen überhaupt qualifiziert ist bei unserem Pädagogik Wikibook irgendwas zu sagen. Also was jetzt nicht die äußere Form betrifft beziehungsweise er darf sich ja gerne äußern, aber denn halt einfach Sachen weg zu löschen oder über die Leute zu heizen, fand ich halt wirklich einfach, also nein (Lachen) keine Ahnung, also (Lachen). Ja das fand ich super unangenehm, aber ansonsten fand ich es total gut, dass wir das auch einmal auf eine andere Art und Weise kommuniziert haben, das man was gemacht hat. Also man hat halt irgendwie das Gefühl es kommt mehr bei rum, als wenn man einfach nur einem Dozenten was einreicht und das verschwindet dann in irgendeinem Archiv. Also von Daher, das fand ich richtig gut.
#00:08:43-2#
- 1.5 Interviewer: Ja jetzt hast du schon was über Rückmeldungen gesagt, wir hatten ja so auf unterschiedlichen Ebenen Rückmeldungen, Rückmeldung von Außen, wir hatten
- Rückmeldung im Rahmen des Seminars versucht zu geben. Es gab diese schriftlichen Feedbacks und die (...) offenem zu den Metaphern. Wie hast du die so, es waren ja sehr unterschiedliche Formen von Rückmeldung die man sozusagen bekommen hat, wie hast du das sozusagen erlebt? #00:09:03-3#
- 1.6 Befragte r: Also ich fand es bei euch gut, dass ihr einfach immer (...) zusätzlich zu diesen Bogen auch (...) bereit wart mit uns darüber noch einmal zu reden und (...) das war auch immer konstruktiv. Also ich habe mich da nie persönlich angegriffen gefühlt oder auch gedacht: Oh Gott die haben völlig Unrecht oder so. Im Gegenteil, es war eigentlich immer ganz gut und man hat auch gemerkt, dass da auch Basis zur Diskussion einfach da war und dass das ein reger Austausch war. Das hat mir eigentlich ganz gut gefallen, weil oft hat man halt nicht so das Gefühl, dass man sich (...) selber auch mal äußern kann. Also da achtet man halt schon eher darauf, wie ist der Dozent drauf und (...) darf man das jetzt sagen oder nicht und das Gefühl hatte man bei euch jetzt (...) überhaupt nicht. Deswegen fand ich das richtig gut auch die Art und Weise wie ihr da gemacht habt, also über verschiedene Medien. Also mal auf der Power Point, mal als Feedback-Bogen und mal einfach in Moodle reingeschrieben. Das fand ich gut. Ja Jürgen habe ich mich ja schon geäußert, den finde ich einfach nur schrecklich. Und das ging auch vielen so, dass das ok ist wenn er etwas sagt, aber wie er es gesagt hat war halt nicht so (...) von Daher. Und in der Gruppe (...) kam es halt auch darauf an. Also in der einen Gruppe lief das gut mit gegenseitig Feedback geben und in der anderen halt nicht so. #00:10:10-2#
- 1.7 Interviewer: Ja. Wenn du die Wahl hättest welche Rückmeldungform würdest du bevorzugen? Oder (...) also #00:10:18-5#
- 1.8 Befragte r: Ich finde generell ja eine Mischung aus Allem immer gut. #00:10:20-4#
- 1.9 Interviewer: Ok. #00:10:20-8#
- 2.0 Befragte r: Aber (...) ich finde den direkten Austausch eigentlich immer besser, weil auf dem Papier ist es halt manchmal schwierig zu verstehen was der andere wollte. Da kann es glaube ich auch eher mal zu Missverständnissen kommen, weil ich glaube jetzt nur

Abbildung B.129: Interview B11 im Sommersemester 2015 (Seite 3/10)

- berechnet hat dass die Metapher alleine eine Seite lang war und die Didaktiken auch noch einmal fünf, war das schon recht knaackig auf einer Seite. Also man musste sich da wirklich auch (...) Mühe geben dass es nicht einfach aneinander gereiht ist, weil man hat sich (Lachen) auch Füllwörter und keine Ahnung spart. (...) Ja aber es war ja auch gut, dass es nicht so viel war. Also da es ja drei Abgaben waren immer zu festen Zeitpunkten, fand ich es eigentlich gut, dass es vorgegeben war, so viel dürft ihr maximal schreiben und damit ist gut. Deswegen ja, es war so gemischt. Also es hat seine Vorteile, es hat auch seine Nachteile würde ich sagen. #00:13:02-1#
- 2.3 Interviewer: Wie habt ihr diese Formatvorlage erlebt? Also wir hatten ja die Metaphern, da kommt ihr relativ frei sozusagen schreiben und bei dem anderen haben wir so ein Stückweit versucht das zu ratmen. #00:13:11-5#
- 2.4 Befragte T: Einerseits ganz hilfreich, aber andererseits ist uns halt aufgefallen, dass dadurch dass wir nicht so einen regen Austausch hatten war uns teilweise nicht so klar was in welche Dimension gehört. Das war ja dann auch bei der Auswertung dann einfach zu sehen, dass das ein Problem bei uns war. (...) Für mich ist halt in den Sitzungen nicht so klar rausgekommen was wo rein gehört, jetzt im Nachhinein ist es mir klar. Aber in der einen Sitzung wo wir das noch einmal besprochen hatten und auch (...) ihr habt das klar formuliert, also es war jetzt nicht unbedingt das Problem dass ihr da nicht genug Material zur Verfügung gestellt hättet oder den Raum darüber zu diskutieren, nur irgendwie ich weiß nicht warum, das ist einfach zu kurz gekommen. Also wir haben einfach gemerkt das ist uns schwer gefallen, aber das lag jetzt nicht daran dass ihr nicht genug gemerkt hättet dafür. Also daran lag es Allgemein nicht, also ihr habt wirklich viele Materialien hingestellt und es war auch so formuliert, dass man das als normaler Mensch verstehen konnte. Und auch die Texte die ihr zur Verfügung gestellt habt waren gut und (...) da konnte man schon mit arbeiten. Also das war jetzt nicht so. Das Einzige was wir festgestellt haben die Bücher bei unserer Literaturempfehlung die waren ULB halt einfach nicht da, also eins davon war da und da hatten wir einfach Schwierigkeiten daran zu
- weil ihr angekreuzt habt: Es war ok. Oder vielleicht auch weiter hinten, heißt ja nicht: Es war total grottig. Aber man hat halt schon, also wenn man das dann sieht in diesem Kästchen und es ist in der ersten Spalte nichts angekreuzt (Lachen) dann sitzt man halt erstmal so da: Ach wir sind einfach nur die Oberflöser, super! ja. Und fängt auch sofort wieder an so an den anderen Tischen so rum zu gucken, wo haben di ihre Kreuzchen. Also es war jetzt nicht so, dass irgendwie ein Konkurrenzkampf entstanden ist, im Gegenteil man hat sich halt gefragt: Was haben die denn jetzt besser gemacht als wir? Jetzt müssen wir wieder ewig rausfinden warum das Kreuzchen dahinten ist. Und eigentlich ist das ja völliger Schwachsinn, ja es soll ja nur dazu da sein um sich grob einzuschätzen, aber man hat halt irgendwie wenn man den direkten Austausch hat. Dann kann man einfach konkret klären woran hat es gelegen und (...) an Stichpunkten finde ich das immer schwierig. Also wenn finde ich das direkte Austauschen immer besser. #00:11:19-5#
- 2.1 Interviewer: Ok. Das hilft. (...) Nun hattet ihr nicht nur diese formalen Rückmeldungen irgendwie hinten raus, sondern mitunter auch formale Vorgaben im Sinne von: Maximal so und so viele Wörter oder diese Formatvorlage mit den verschiedenen Dimensionen. Wie hast du diese Vorgaben erlebt die wir gemacht haben? #00:11:38-7#
- 2.2 Befragte T: Die waren auf jeden Fall klar. Also es war jetzt nicht irgendwie (...) man hat sich nicht gefragt: Wie soll ich das machen oder so. Also ich war ja letzten Monat zum Beispiel nicht da und das was ihr da hochgeladen habt oder was mir halt Kommilitonen erzählt haben, hat gereicht damit ich das machen kann. Also ich weiß nicht wie es aus- wie es geworden ist, aber ich habe es dann einfach gemacht und es ist mir jetzt auch nicht so schwer gefallen (...). ansonsten (...) fand ich die Zeichenbegrenzung manchmal recht schwierig, also gerade bei den Didaktiken haben wir halt gemerkt dass unser roter Faden irgendwie ein bisschen geiften hat darunter, dass wir das einfach kürzen mussten, natürlich auch wegen der Gruppenarbeit, aber (...) das war ein bisschen, mit den fünf Seiten das fand ich ein bisschen knapp. Und jetzt auch bei der Analyse, wenn man

Abbildung B.130: Interview B11 im Sommersemester 2015 (Seite 4/10)

da halt persönlich voll dagegen, weil ich gesagt hab (...) Das wird einfach nur schlimm, weil jeder schreibt hat anders, jeder hat einen anderen sprachlichen Stil, jeder legt auf etwas anderes Wert. Vor allem haben wir dann festgestellt, dass diese Struktur die wir erst hatten auch noch völliger Schwachsinn war. Und wir das dann im Endeffekt in zweimal Treffen, wo diese beiden Leute die das vorgeschlagen haben nicht einmal da waren, dann irgendwie wieder zusammen gewurschelt haben und natürlich auch die Blöcke in unterschiedlichen Dimensionen reingekommen sind (...) und wir uns dann zu zweit, zu dritt noch einmal hingesetzt haben um das noch einmal komplett zu lesen, dass es we-nigstens einigermaßen einheitlich klingt, dass der Sprachstil wenigstens einheitlich ist. Und es war einfach (...) nicht so gut. Also (...) im Nachhinein ist man immer schlauer, man hätte das einfach anders machen sollen. Also man hätte das wirklich (...), egal wie zäh das gewesen wäre vielleicht zusammen einfach, dass jeder einen Block vorbereitet, aber dann noch nicht geschrieben ist und man dann das zusammen schreibt. Weil anders macht das, glaube ich in so einer großen Gruppe keinen Sinn. Ich fand die Gruppengrößen halt einfach schwierig. Also (...) natürlich man muss das ja irgendwie einteilen und das macht auch keinen Sinn wenn man zwanzig Gruppen hat, aber ich fand halt immer so sechs Personen, das fand ich echt zu viel, dafür dass man dann halt zusammen einen Text schreiben soll. Aber ich weiß nicht wie man es anders lösen soll, je nachdem wie groß die Gruppe halt insgesamt ist, aber (...) ich fand es einfach super anstrengend. Das kann funktionieren wenn die Leute gut mit einander können, aber ich bin sowieso jemand der sagt: Man muss meiner Meinung nach nicht mit jedem zusammenarbeiten können. Also man muss, man muss es wollen, aber und auch versuchen, das finde ich auch in Ordnung dass das gemacht wird, aber man kann einfach nicht mit jedem Menschen gleich gut. Und das ist dann halt immer die Gefahr in so großen Gruppen, dass es dann sich so ein bisschen verläuft und dann ein paar Leute was machen und sich andere Leute raushalten und man dann auch gar nichts dagegen machen kann, weil man halt einen Abgabetermin hat. Man hätte vielleicht auch Zwischendurch etwas sagen können, aber das fanden wir dann halt auch unfair bevor wir

kommen. Hätten wir uns vielleicht auch einfach noch einmal bei dir melden können, um zu fragen ob wir das scannen dürfen. Aber das ist dann einfach auf Grund der Zeit auch einfach verloren gegangen. Das war das Einzige, aber (...) dass man vielleicht noch einmal gucken kann, das die Literatur, die man empfiehlt (...) in der ULB ist oder halt noch einmal sagt: Ja, kommt. Auch wenn das wirklich, aber man denkt da irgendwie als Student einfach nicht so daran da einfach mal hinzugehen und (...) zu fragen ob das Buch da ist. Ich mein bei euch als wissenschaftliche Mitarbeiter ist es wahrscheinlich noch einmal was anderes, aber bei den Dozenten ist es halt oft so: Ja, besorgt euch das selber. Auch wenn die das Buch da haben, weil die natürlich nicht so die Zeit haben dass man da ewig hinrennt und sich das Buch abholt. Aber dass da einfach noch einmal gesagt wird dass die Bücher da sind und dass man die sich mal zum Scannen oder so leihen kann. #00:15:02-0#

2.5 Interviewer: (unverständlich). Genau das sozusagen zum ersten Block, jetzt hast du bei dem zweiten schon, schon einiges erzählt wie ihr sozusagen vorgegangen seid um eure Texte zu schreiben und das so funktioniert hat, dass ihr eine Whatsapp-Gruppe hatten und so weiter. Die dann auch teilweise funktioniert hat, teilweise nicht. Da würde mich noch einmal interessieren wie genau habt ihr das mit dem, mit dem Schreiben sozusagen realisiert, weil es musste ja irgendwie Text produziert werden. Habt ihr, also genau. #00:15:33-1#

2.6 Befragte F: Ja. Also in der ersten Gruppe, bei der Metapher, haben wir das komplett zusammen geschrieben, also ich habe zum Beispiel gelippt und der Rest war halt irgendwie dabei. Es war zwar ein bisschen schwierig auf einem Rechner da zu sechst drumrum zu sitzen, aber es war auf jeden Fall sehr gut, weil jeder sich eingebracht hat und da super schnell ein Text zu Stande gekommen ist und jeder auch alle so in einen einheitlichen Konsens hatten. Bei der zweiten Gruppe (...), es hört sich immer so böse an, wenn ich sage es lag halt an zwei Leuten, die da waren und gesagt haben: Wir machen das jetzt so, dass jeder einen Teil schreibt und wir basteln das zusammen. Und ich war

Abbildung B.131: Interview B11 im Sommersemester 2015 (Seite 5/10)

einmal aus Versehen, weil an kann halt direkt auf Bearbeiten klicken, das ist so ein bisschen die Gefahr bei diesen Wikibooks, man weiß, also man hat irgendwie vergessen dass man sich nicht angemeldet hat, klickt auf Bearbeiten und bearbeitet was und speichert das ab und dann dachten wir so: Ach da hat Jürgen wieder was zu meckern. Weil Jürgen ja keine Ahnung wie oft gesagt hat: Bitte meldet euch an und schreibt nicht einfach anonym. Und (...) ja das, also, ich glaube wirklich dass es im Endeffekt am besten gewesen wäre, hätten wir das im Vorherigen in Wikibooks hochgeladen, jeder hätte sich einen Account gemacht und man hätte daran rum gearbeitet, so groß die Gefahr auch ist, dass ein und dieselbe Stelle von sechs Leuten geändert wird, wäre das im Endeffekt besser gewesen als ständig diese Word-Dateien rum zu schicken. Also (kurze Pause) es kann, glaube ich, gut funktionieren, wenn sich die Gruppe einigt ist, was für ein Medium benutzt wird oder wenn einer halt die zündende Idee hat, wie man es halt machen kann oder man sich halt trifft. (Kurze Pause). Von daher fand ich das technisch eigentlich (...) waren die Gegebenheiten schon da, das gut hinzukriegen, aber (Lachen) das ist so ein bisschen gescheitert halt so. #00:20:56-59#

2.9 Interviewer: Ok. Nun hast gesagt du hast dann mal eben schnell was geändert, ich habe schon mit anderen Studis gesprochen da wurde es als Herausforderung benannt sozusagen mit dem Wikibook-Editor umzugehen. Wie hast du das erlebt da was zu schreiben? #00:21:10-6#

3.0 Befragte r: Also erstens hatten wir das ja bei Frau Dunkel vor zwei Semestern von Daher wusste man ja so grob was man damit machen kann. Also ich kann jetzt keine Bilder einfügen oder irgendwie Links erstellen dafür war, wie gesagt, der Ben zuständig. Der hat gleich gesagt, er macht das, das ist überhaupt kein Ding und da (...) bin ich dann auch froh, also ich würde das, wenn jetzt keiner in der Gruppe gewesen wäre, der das irgendwie gemacht hätte dann (...) hatte ich mich da auch gerne mal mit einem Youtube-Tutorial oder so (...) reingesehen (...) oder halt, ne reingehört, weil ich das immer (...) ein bisschen einfacher finde als mir einen Text durchzulesen, gucke ich immer gerne

es überhaupt abgeben haben, bevor wir überhaupt gesehen haben wie es gelaufen ist, zu sagen: Hieres läuft bei uns einfach nicht und (...) ja. Also. Weiß nicht wie man es anders lösen kann. #00:18:22-5#

2.7 Interviewer: Ja. Aber die Frustration die du da beschreibst kann ich, kann ich gut nachvollziehen. Das sehen wir halt tatsächlich immer nicht von Außen. (...) Wie, auch so, noch eine Frage zum Technischen. Realisierung, habt ihr dann eine Word-Datei per Mail rumgeschickt oder habt ihr (...) über GoogleDocs oder habt ihr live im Wikibook? #00:18:45-7#

2.8 Befragte r: Ja, also beim Ersten war es ja klar, wir haben es zusammen geschrieben, dann wurde das noch einmal an Alle verteilt, jeder hat noch einmal darüber gelesen, haben uns noch einmal getroffen und das noch einmal durchgesprochen. Das lief gut. Und beim Zweiten (Lachen) war das so ein Misch aus Allem. Also wir haben bei Whatsapp dann teilweise speziell noch einmal auf gewisse Sachen hingewiesen. Also (...) der Ben, die Amelie und ich hatten dann so ein bisschen die Aufgabe einfach zu gucken dass alles da ist. Also wir hatten das so ein bisschen aufgeteilt, der Ben hat so ein bisschen auf das Formale geachtet und die Amelie hat ein bisschen (...) mit den Quellen geguckt, dass die richtig verwiesen sind und dass wir auch Quellen haben, die einigermaßen anständig sind und dass das alles richtig ist und ich habe noch einmal so ein bisschen über den Text gelesen und (...) dann haben wir halt bestimmte Sachen, die uns aufgefallen sind einfach in Whatsapp eingeschrieben: Halb korrigier mal das, Hallo mach mal das, such mal das raus und so. Dann haben wir wirklich die Word-Datei immer rumgeschickt und immer aktualisiert, was total anstrengend war, weil es mit den Treffen einfach nicht funktioniert hat. Dann haben wir das teilweise auf Moodle hochgeladen. Zum Schluss war es uns, wie gesagt dann einfach langsam echt egal, dann haben wir es einfach auf Wikibook hochgeladen, wir haben gesagt: So wer jetzt noch was hat, soll es sich bitte durchlesen und soll es dort direkt ändern. Das ist dann auch ein bisschen schief gelaufen, weil wir teilweise keinen Account hatten und dann irgendwann, ich habe das

Abbildung B.132: Interview B11 im Sommersemester 2015 (Seite 6/10)

- Tutorials an, von daher hätte ich das dann auch gemacht. Aber so die grundlegenden Sachen, wie Text hochladen, was ändern und so, dass ist ja eigentlich kein Problem. Dass steht ja auch eigentlich auch da. Bearbeiten (...), speichern oder hat Vorschau anzeigen, ich meine, kann man eigentlich nicht viel falsch machen, von daher fand ich das in Ordnung. Und die Anmeldung war ja auch kein Problem. Wenn man sich schon mal irgendwo anders angemeldet hat in Internet, dann kriegt man das bei Wikibooks glaube ich auch hin. #00:22:01:2#
31. Interviewer: Kriegt man das hin, ja. #00:22:02:1#
32. Befragte*r: Ja, aber ich glaube es gibt halt einfach Leute, die (...) sind in anderen Bereichen gut und haben es halt technisch nicht so. Und bei mir ist es glaube ich eher, solange es nur die grundlegenden Sachen sind geht es ganz gut und das andere müsste ich mir dann auch irgendwie erarbeiten. (...) Also ich fand es gut mal mit Wikibooks zu arbeiten, weil es einfach mal was anderes war. #00:22:16:7#
33. Interviewer: Ja ok (...) Genau dann hatte ich noch (...) dass durch diese Öffentlichkeit, die man jetzt sozusagen hat, dadurch dass die Plattform öffentlich ist, man ja auch Zugriff auf andere Texte hatte, im Sinne von: Wo man gucken konnte, du hast es vorhin beschrieben ihr habt geguckt wo die Kreuze der Kommilitonen sozusagen gelandet sind. Durch #00:22:37:7#
34. Befragte*r: Ja so rüber gespäht, ja (Lachen). #00:22:38:7#
35. Interviewer: Habt ihr euch angeschaut was die sozusagen für Texte produziert haben? Und inwiefern hast du die überhaupt erlebt die anderen Texte? #00:22:46:7#
36. Befragte*r: Also wir haben auf Moodle immer mal geschaut, was jemand hochgeladen hat und auch was ihr dann für Feedback gegeben habt, weil (...) ich weiß gar nicht, beim ersten Text haben wir es ein bisschen vergessen, da waren wir glaube ich ein bisschen zu spät dran. Das heißt, wir konnten sowieso schon über alle Texte drüber lesen (...) und beim zweiten, also es gibt ja immer Leute die laden das gleich am zweiten Tag hoch, wo ich mir denke: Wow, das ging schnell. Und es gibt halt Leute die laden es am letzten Tag
- hoch und deswegen hat man ja dann immer die Möglichkeit schon etwas zu lesen und (...) ich glaube daran orientiert haben wir uns daran nur dahingehend, dass wir gerade bei den Dimensionen geguckt haben: Was haben die grob da eingeordnet. Also das hat uns eigentlich ganz gut geholfen, ob es richtig oder falsch war (...) hinterfragt man schon in dem Moment, aber man denkt sich: Ja, wenn das jetzt drei Gruppen so gemacht haben, sind wir entweder die vierte die es falsch hat oder (Lachen) es ist halt irgendwas auch richtig dran. (...) Und, ja also man hat da schon gemerkt bei der ersten (...) dass es auf jeden Fall ok war, was wir hochgeladen haben. Beim zweiten hat man halt schon gesehen, auch beim Durchlesen von den anderen Texten, dass (...) manche vielleicht (...) auch nicht so gut waren, aber manche schon auf jeden Fall einen besser roten Faden hatten als wir. Also bei uns hat man einfach gemerkt, dass da sechs Leute dran rum geschübelt haben. Bei den anderen hatte ich schon teilweise den Eindruck, dass das vielleicht auch zusammengeschrieben hätten, also ich glaube da hat man schon Unterschiede gemerkt. (...) Ich fand es aber ganz hilfreich, also dadurch dass man auch ein bisschen gucken konnte. Zum Beispiel mir hat es jetzt geholfen bei der dritten Phase, dass schon zwei Leute hochgeladen hatten. Zum Beispiel Katharina, mit der ich sonst sowieso auch total viel zu tun habe, dass ich ihren Text auch mal lesen konnte, weil die halt da war. Und (...) beziehungsweise die wusste, wie genau es vorstatten gehen sollte und (...) konnte man schon mal lesen, ja wie ist die mit der Seitenzahl klar gekommen, wie hat die das mit den Quellen gemacht und (...) konnte man sich schon ein bisschen daran orientieren. Also ich fand es auf jeden Fall hilfreich, dass man sich alle Texte angucken konnte. #00:24:43:7#
37. Interviewer: Ok (...) Genau jetzt hattest du, die nächste Frage wäre: inwiefern du mit den Rückmeldungen von der Wikibooks-Community umgegangen bist, da hast du ja schon gesagt, dass du (...) dass der Jürgen dich ein bisschen aufgeregt hat, dass es aber legitim wäre dass er sozusagen etwas sagt, aber in der Art und Weise wie er es gesagt hat (...) war es irgendwie anstrengend (...). Und wie hast du das erlebt, als dann die Menschen an euren Texten rum gearbeitet haben? Sozusagen das ist ja jetzt potenziell

Abbildung B.133: Interview B11 im Sommersemester 2015 (Seite 7/10)

- weiterhin möglich, man sozusagen entwickelt was und das steht für eine Zeit lang da, das ist ja unabgeschlossen in dem Sinne dass es immer weiter relativ schnell bearbeitbar ist
#00:25:24-4#
- 3.8 Befragte r: Ich glaube so eine Plattform lebt ja auch einfach davon, dass es halt von allen überarbeitet werden kann und (...) man geht ja auch (...) man sollte meinen, dass die Leute, die überarbeiten mit dem Anspruch da dran gehen, dass sie was bearbeiten, was sie auch selber reichten können, was irgendwie dann auch einen Sinn hat. (...) Davon lebt so eine Plattform ja auch, so ein bisschen von der Gefühl, dass da halt auch (...) ziemlich schlechte Sachen draufstehen können, aber das ja auch manche Sachen ziemlich gut sind, eben weil ständig jemand drüber liest. Von Daher finde ich das eigentlich kein Problem. (...) Und ich habe wie gesagt auch kein Problem damit, wenn mir jemand schreibt: Hallo das ist Mist was du da geschrieben hast. Solange der sagt was genau. Und (...) ja das für mich so konstruktiv wirkt, dass ich sage: Ok, das nehme ich mir zu Herzen, da gucke ich noch einmal darüber. Oder ob halt jemand einfach nur stänkert (Lachen) oder man das Gefühl hat (...), der stänkert halt einfach nur. Und man auch nicht so richtig weiß, ist dieser Jürgen jetzt nur für diesen, der ist für das gesamte Wikibook zuständig ne? Oder also was heißt zuständig, aber der hat das glaube ich so ein bisschen zu seinem Baby gemacht und guckt d überall darüber. (...) Ja, kann man über diesen, also man kann ja über den, du hast ja auch die Seite von dem auch schon einmal gezeigt gehabt, man kann über den nichts genaueres rausfinden, weil (...) ich finde halt bei dem frage ich mich immer (Lachen), also entweder ist das ein unglaublich kluger Mensch, der über alle Themen so viel bescheid weiß, dass er da wirklich (...) Recht hat. Haben wir eigentlich unseren Titel eigentlich auch wegen ihm geändert? #00:26:50-0#
- 3.9 Interviewer: Ich glaube der Titel des Buches ist so geblieben, wie (...) er am Anfang war. Wie die Titel der jeweiligen #00:26:56-6#
- 4.0 Befragte r: Es war am Anfang nur der Arbeitstitel, der weil der Buchtitel hat sich auch ein bisschen geändert. #00:27:01-2#
- 4.1 Interviewer: Ähm. #00:27:03-9#
- 4.2 Befragte r: Zumindest kam es mir so vor. #00:27:05-4#
- 4.3 Interviewer: Ich glaube #00:27:06-4#
- 4.4 Befragte r: Vielleicht war es ein Zwischenmittel, der sich an. Auf jeden Fall da dachte ich auch so: War das auch Jürgens Vorschlag, war das jetzt auf seinen oder war das dann so ein Prozess? #00:27:15-1#
- 4.5 Interviewer: Der Titel des Buches ist letztlich sozusagen die Mischung der Seminartitel von Lehren und Lernen und Bildung eben metaphorisch verstehen, so ist eben auch der Buchtitel dann entstanden, das war dann relativ pragmatisch Entscheidung. Aber das, den Titel fand er nicht so gut, ja das hat er irgendwie zum Ausdruck gebracht. Aber #00:27:28-4#
- 4.6 Befragte r: Aber er sagt halt auch selten warum. Also ich finde einfach, er sagt er mag das nicht und dann (...) war es das. Und dann sagt dieser andere Typ halt auch noch einmal: Ne ist blöds. Oder sagt halt: Ja ist gut. Und dann sitzt man halt da und denkst so: Ja super und jetzt, was soll ich jetzt damit machen? Also weil, (...) ja, man weiß es halt nicht genau. Ich finde es total praktisch, dass man sich da gegenseitig äußern kann und was ändern kann. Aber wenn man halt das Gefühl hat, dass irgendwelche Leute damit nur im Raum rum treiben, dann (...) weiß nicht, darf man das glaube ich auch nicht so nahe an sich heran lassen. Aber (...) ja. #00:28:03-7#
- 4.7 Interviewer: Ok. Ja, ich versuche die Menschen noch einmal zu erreichen, um auch mit denen mal zu sprechen was deren Beweggründe waren, das finde ich auch hoch spannend. Genau. Aber da weiß ich auch noch nicht viel mehr, außer dass sozusagen öffentlich über die zugänglich ist. (...) Ok, dann abschließend sozusagen deine Einschätzung, also inwiefern hast du das Seminar als hilfreich empfunden um etwas über Didaktik, beziehungsweise Lehren und Lernen zu lernen? #00:28:29-5#

48

Abbildung B.134: Interview B11 im Sommersemester 2015 (Seite 8/10)

50. Befragte*r: Ich habe gelernt, dass man mit manchen Medien sehr gut arbeiten kann und mit manchen nicht (Lachen). Das war mir aber eigentlich schon vorher klar und ansonsten es war halt einfach das Seminar von der Frau Dunkel vor zwei Jahren, vor einem Jahr was ich schon gemacht habe. Deswegen habe ich da jetzt nicht unbedingt was neues dazu gewonnen. (...) Ich habe es halt einfach noch einmal gefestigt, also ich fand es einfach ganz gut, weil (...) ich glaube ich auch in Zukunft vielleicht immer mal mit einem Wikibook arbeiten werde oder so. Oder das auf jeden Fall gerne nutzen würde, (...) fand ich es gut um das noch einmal zu festigen. Ich müsste mich halt glaube ich einfach noch einmal richtig einarbeiten. Aber ansonsten, sonstige Medien da (...) war jetzt für mich nichts neues dabei. #00:31:05-8#
51. Interviewer: Ok, jetzt hast du einige Sachen schon, schon gelobt, wo du sagen würdest. Das kann so weiter bleiben. Was ist denn aus deiner Perspektive nicht so optimal gelaufen? Du hast das mit den Büchern gesagt, gibt es noch weitere Dinge die suboptimal gelaufen sind, wo wir (...) darüber nachdenken können das noch einmal zu ändern? #00:31:25-5#
52. Befragte*r: Ja, ich hatte ja schon gesagt diese Vorbereitung auf die Didaktiken, da hätte ich halt wahrscheinlich einfach ein bisschen klarer vorgegeben wie die Leute das präsentieren sollen, weil (...) präsentieren hat für jeden ein bisschen anders aussieht. Also wir hatten ja eine kleine Präsentation mit wirklich nur zwei, drei Folien und ein paar Stichpunkten drauf (...) und andere hatten gesamt so zehn (...) volle Seiten (Lachen) ausgedruckt, wo man auch das Gefühl hatte, die lesen das halt einfach ab und das ist (unverständlich). Also (...) man hat wenig Zeit und so, aber es ist nicht Sinn der Sache das dann einfach vorzulesen, weil dann könnten sie es auch hochladen und es liest sich jeder selbst durch. Weil ich bin ein Mensch ich (...) lerne eher durch selbst lesen als durch Zuhören. Bei mir ist das wirklich so, wenn jemand zwei Sätze sagt und ich habe das Gefühl, dass er es selbst nicht verstanden hat, dann schalle ich einfach ab. Also dann mache ich halt einfach was anderes, weil dann denke ich mir: Meine Zeit kann ich
- Befragte*r: (...) Da die Zeit recht knapp war, da man halt, also vielleicht hat eine andere Gruppe mehr Zeit sich mit den anderen Didaktiken noch einmal auseinander zu setzen. Aber bei uns war es halt so, weil der Gruppenprozess recht anstrengend war, hatte man teilweise halt einfach keinen Nerv mehr sich noch irgendwas anderes (...) dann zu Gemüte zu führen. Von Daher ich glaube, wenn ich es mir rückblickend mir alles vielleicht noch einmal angucke oder so wenn ich Zeit habe, was ich garantiert machen werde, weil ich es (...) ja ich habe da irgendwie daran gearbeitet und ich habe da was gemacht, da möchte ich mir das noch einmal in Ruhe angucken, dann kann das schon sein, dass das auch hilfreich ist, dass da was zusammengestellt wurde. Und Didaktikmäßig habe ich jetzt halt von meiner Didaktik, die ich bearbeitet habe einen speziellen Einblick bekommen und auch (...) über die Metapher, die ich halt gemacht habe einen speziellen Einblick bekommen. Wobei ich mich jetzt abschließend noch einmal mit einer anderen beschäftigt habe und die mit meiner Didaktik verknüpft habe (...) und die auch alle, also ich habe mir die dann alle durchgelesen die Metaphern, um mich halt zu entscheiden welche ich jetzt abschließend nehmen möchte (...) und fand das alles recht hilfreich. Also da ist mir das einfach noch einmal klarer geworden. Also (...) ich fand das Projekt an sich (...) sehr, sehr gut um da einzusteigen und um näher etwas zu erfahren, weil (...) man benutzt Didaktik und Methodik und nutzt das ständig (...) ja man steigt irgendwie nicht so tief ein. Also vielleicht immer mal so ein bisschen und man kratzt mal so an der Oberfläche lang, aber hier war einfach noch einmal ein tieferer Einblick möglich. Und auch wenn es bei mir jetzt nur diese eine Didaktik war, hat man trotzdem mal so ein bisschen einen Einblick bekommen, was Didaktik überhaupt ist. Und wie gesagt, mit den anderen werde ich mich dann vielleicht irgendwann noch auseinandersetzen, wenn ich die Zeit und Lust habe. Von Daher fand ich das Projekt auf jeden Fall gut, (...) um das mal ein bisschen, um da ein bisschen tiefer reinzugehen. #00:30:11-#
49. Interviewer: mhm (bejährend) ok. Und inwiefern würdest du sagen hast du was über Medien gelernt, beziehungsweise inwiefern hast du deine Medienkompetenzen erweitern können? #00:30:21-5#

Abbildung B.135: Interview B11 im Sommersemester 2015 (Seite 9/10)

- Großen und Ganzen, auch mit dem Platzwechsel, dass am Anfang erst einmal eine Einführung war und dass wir dann immer gewechselt haben in die Gruppen oder wir saßen am Tisch, das war auf jeden Fall gut, weil (...) man sich auch bewegt hat und nicht die ganze Zeit stупide an einem Platz saß und man auch die Gesprächspartner mal gewechselt hat und (...) das fand ich gut. Also so von der Grundstruktur würde ich es auf jeden Fall so lassen, aber es gibt ja immer, wenn es das erste Mal so läuft ein paar Sachen, die man verbessern kann oder. #00:34:41-2#
- 53 Interviewer: Ja. #00:34:41-7#
- 54 Befragte T: Generell. #00:34:43-3#
- 55 Interviewer: Ok. Super. Das ist für uns auf jeden Fall sehr hilfreich. Gibt es noch eine weitere Sache, die du jetzt loswerden möchtest? Hastest du jetzt noch die Chance dazu, um uns das sozusagen mit auf den Weg zu geben. #00:34:56-6#
- 56 Befragte T: Ne, ich glaube alles was ich gut fand habe ich gesagt und ich glaube auch alles was ich nicht so gut fand habe ich gesagt. Also. #00:35:02-3#
- 57 Interviewer: Ok. #00:35:02-6#
- 58 Befragte T: Ich glaube. #00:35:03-5#
- 59 Interviewer: Super. Dann vielen Dank, dann beende ich mal die Aufnahme. #00:35:06-2#
- 60 Befragte T: Ja. #00:35:06-6#
- 61 Interviewer: Oh es war doch länger. #00:35:10-6#

Codesystem

simpliciter nutzen. Und auch wenn das vielleicht euch gegenüber dann unfair war da zu sitzen und halt irgendwie (...) was anderes zu machen (...). Ich kann da einfach nichts aufnehmen (...) und also das funktioniert einfach nicht. Weil wenn ich das Gefühl habe, die anderen haben das selbst nicht verstanden, dann bring mir das nichts. Dann denke ich mir, ich lese es mir lieber selbst irgendwann noch einmal durch (...) oder dann am Ende, wenn die es komprimiert haben als (...) mir das anzuhören, wenn die selber halt total unsicher sind. Also ich kann das durchaus verstehen, dass wenn man wenig Zeit hat das (...) vielleicht einfach der Zeit geschuldet ist, dass man das so macht, aber ich finde halt wenn man klarer vorgibt. So ihr macht jetzt, keine Ahnung zehn Stichpunkte oder filtert die wichtigsten Kernaussagen raus, maximal so und so viel Zeichen. Dann (...) man kann es sich ja in der Gruppe auch ein bisschen aufteilen, also (...) ist ja jetzt, wenn man eine Gruppe hat, kann man ja auch schauen, dass jeder ein paar Sachen raussucht und dann. Also bei uns war es so es hat sich jeder damit beschäftigt und (...) jeder hat, sollte eine Seite in Stichpunkten einfach rauschreiben und dann hat der Ben das sich einmal durchgelesen, beziehungsweise jeder hat es sich einmal durchgelesen, aber der Ben hat es sich halt einmal durchgelesen und (...) die Stichpunkte, die bei jedem aufgetaucht sind, in diese Präsentation gepackt. Und das war ja nicht die Aufgabe das jetzt richtig und fertig zu haben, sondern es war einfach die Aufgabe so kurz in die Thematik einzuführen. Und ich finde, das hätte noch einmal klarer über kommen müssen, weil ich das Gefühl hatte viele Gruppen haben da einfach viel zu viel einfach nur rausgesucht, anstatt sich da mal ein paar Stichpunkte rauszuschreiben der so (...). Das würde ich vielleicht anders machen und (...) ansonsten (...), ja die Gruppengröße fand ich halt schwierig, habe ich ja schon gesagt. Ansonsten fand ich es eigentlich gut. Also es waren so (...) Sachen, die zwischendurch immer mal so ein bisschen, wo ich dann auch das Gefühl hatte das stagniert so ein bisschen, wie das einfach so war. Weil ich halt gemerkt habe, dass viele am Tisch dann immer saßen und so ein bisschen (...) hmm schade eigentlich, weil man ist ja schon dahin gekommen um irgendwas zu hören und man hat sich dafür auch interessiert und dann war es halt einfach schade, dass es nicht so geklappt hat. Aber in

Abbildung B.136: Interview B11 im Sommersemester 2015 (Seite 10/10)

Anhang C

Daten der zweiten Fallstudie (WiSe 2015/2016)

In diesem Kapitel werden die empirischen Daten der zweiten Fallstudie dargestellt. Die Anhänge umfassen

- eine vollständige Liste der Ad-hoc-Metaphern als studentische Seminarprodukte sowie eine exemplarische Dokumentation zur Rekonstruktion der Bedeutungsübertragungen der Ad-hoc-Metaphern (Anhang C.1)
- tabellarische Übersichten der Gruppenmetaphern als weitere studentische Seminarprodukte (Anhang C.2),
- eine Übersicht über die erstellten Sprachmemos (Anhang C.3),
- einen Verweis auf die erhobenen quantitativen Daten, (Anhang C.4),
- eine exemplarische Auswahl von Visual Notes (Anhang C.5),
- die Transkripte der Gruppengespräche zur qualitativen Evaluation (Anhang C.6) sowie
- die Transkripte der durchgeführten Interviews (Anhang C.7).

Die Darstellung weiterer Daten, die bei der Analyse berücksichtigt worden sind, erfolgt in den Anhängen D und E.

C.1 Ad-hoc-Metaphern

Metaphern-Didaktik-WiSe	
1	1
2	Lehren und Lernen ist wie mit einem Kind über eine befahrene Straße zu gehen.
3	Nimmt man es an der Hand, kann man es sicher an die Seite begleiten
4	2
5	Lehren und Lernen ist wie der Bau eines Hauses unter Aufsicht eines Bauleiters
6	Bau eines Hauses = SuS d. selbstständig Dinge kann
7	Aufsicht d. Bauleiters = Lehrperson, d. bei Fragen unterstützend zur Seite steht
8	3
9	Lehren und Lernen ist wie Fahrrad fahren
10	Je mehr man übt,
11	desto besser klappt es
12	4
13	Lehren und Lernen ist wie Laufen lernen
14	Je mehr man übt umso besser wird der Leistungsstand
15	5
16	Lehren und Lernen ist wie ein Restaurantbesuch
17	Der Keller/Lehrer bringt das von ihm zubereitete/vorbereitete Essen/Material mit. Der Gast/Schüler isst/bearbeitet zunächst die Essen, Material, das ihm am besten schmeckt/liegt.
18	Muss aber bei großem Hunger/Bestehenswunsch auch die unbeliebteren Dinge essen/ lernen.
19	6
20	Lehren und Lernen ist wie ein Erdboden
21	Lehrer unterrichtet, Schüler/innen werden häufig vom Lehrstoff übermüpelt und wissen nichts mit ihm anzufangen. Sie sind froh, wenn es überstanden ist
22	7
23	Lehren und Lernen ist wie das Beistellen eines Biers mit Helfern, die einen manchmal runter schubsen
24	Es gibt viele Hochs und Tiefs auf dem langen Weg der Lehre und des Lernens
25	8
26	Lehren und Lernen ist wie ein Gefängnis
27	Man muss hin -> "Seine Zeit abtun"
28	Man ist toller wenn man wieder herauskommt
29	Man lernt für's Leben (inhallich oder praktisch)
30	9
31	Lehren und Lernen ist wie Klettern
32	Verschiedene schwere Wege den Berg (Schulstoff) zu erklimmen
33	Kletterer = Schüler
34	Sichere = Lehrer
35	Seil= Lernhilfe
36	10
37	Lehren und Lernen ist wie Zusammensetzen eines Motors durch den Mechaniker
38	Der Lehrer (Mechaniker) begleitet Schüler bis zum Abschluss und gibt ihnen Wissen (Einzelteile Motor). Durch Schmiermittel (Motivation) setzt der Mechaniker die Bauteile zusammen und formt den Motor bis er läuft => Lehrer formt Schüler
39	11
40	Lehren und Lernen ist wie eine Blumenwiese auf der jemand steht und Blumen pflückt
41	Der Lehrer pflückt Blumen auf der Wiese. Der Schüler pflückt Blumen, die ihm gefallen und nimmt sie mit nach Hause und stellt sie in eine Vase. Wenn sie gut gepflegt werden, hat der Schüler länger von ihnen. Die Vielfalt und Qualität der Blumen bestimmt allerdings der Lehrer.
42	12
43	Lehren und Lernen ist wie ein Gesellschaftsspiel
44	Man muss erst die Regeln lernen, bevor man machen kann.
45	Wenn man sich mal darauf eingelassen hat, lässt es einen nicht mehr los.
46	13
47	Lehren und Lernen ist wie Fußball

Abbildung C.1: Liste der formulierten Ad-hoc-Metaphern im Wintersemester 2015/2016 (Seite 1/3)

- 48 Trainer = Lehrer; Training = Unterricht/HA; Teamevents = Klassenzusammenhalt
 verbessern; Tor = Gute Ergebnisse; Gegner/ = schlechte Ergebnisse; Spiel = einem
 Schulfach; Teamkennzeichen = Freunde, Schüler
- 49 Stimmt die Teamleistung, dann stimmt das Ergebnis
- 50 - Gruppenarbeit
- 51 - Wissensaustausch
- 52 - Familiärer Umgang
- 53 Fußball Spiel = Fach
- 54 Tor = Prüfung bestanden
- 55 Gegner = Rückschlag
- 56 14
- 57 Lehren und Lernen ist wie einen Berg als Gruppe zu besteigen
- 58 - Äußere Umstände sind nicht kontrollierbar (z. B. Wetter)
- 59 - Bergführer (Lehrer) kennt den Weg, aber es kann immer Zwischenfälle geben
- 60 - Wanderer (Schüler) bekommen den Weg gezeigt, gehen müssen sie jedoch selbst
- 61 15
- 62 Lehren und Lernen ist wie Kaigummi kauen.
- 63 was man im U. nicht für meistens, meistens aber trotzdem gehen wird, was ich
 bezeichnend für die "Regelwerke" finds. Außerdem verbindet es mit einer gewissen
 Gespanntheit, Aufmerksamkeit und Beschäftigungsbedürfnis im U. inhaltlich entspricht es
 dem Wiederkaufen von Geleniten
- 64 16
- 65 Lehren und Lernen ist wie Kochen
- 66 Richtige Mischung von Zeit, Zutaten & richtige Einmahlung führt oft zum Erfolg bzw.
 leckerem Essen
- 67 17
- 68 Lehren und Lernen ist wie Laufen/Joggen/ Sport machen
- 69 Die Ausdauer, Kraft, Disziplin führen zum Erfolg beim lernen und Lehren
- 70 18
- 71 Lehren und Lernen ist wie We kochen/ backen ohne Rezept
- 72 Wenn man sich bspw. mit Chemie auskennt, kann man sich Rezepte gut selbst
 ausdenken
- 73 Wenn man (nur) nach Rezept kocht, kann die Speise trotzdem misslingen. Neben dem
 Fachwissen braucht man auch ein Gespür/ Intuition und Kreativität um gut zu kochen/ zu
 lehren
- 74 19
- 75 Lehren und Lernen ist wie eine Wasserflasche
- 76 - Der Lehrende füllt Wissen ein
- 77 - Der Lernende nimmt es heraus, auch in kleinen "Schlucken" möglich
- 78 - es ist lebenswichtig
- 79 20
- 80 Lehren und Lernen ist wie (ein) Berg
- 81 - Ein schwieriger und steiniger Weg bis man sein Ziel erreicht hat
- 82 - Manchmal geht es aufwärts und manchmal abwärts
- 83 21
- 84 Lehren und Lernen ist wie eine Orange zu pressen um Saft daraus zu machen
- 85 Als Student zu lernen ist wie eine Orange zu pressen, der weniger saftigere Teil jedoch
 selbst lehr und das Wissen weitergeben (den Saft ausschenken) ist einfacher
- 86 22
- 87 Lehren und Lernen ist wie die Übertragung von PC auf USB-Stick
- 88 Der Lehrer (PC) verfügt über großes Wissen, welches er mit den Schülern (USB-Sticks)
 teilen möchte. Diese merken sich aber nur die für sie wichtigen Dinge (speichern nur
 bestimmte Dateien)
- 89 23
- 90 Lehren und Lernen ist wie ein Tabor - Das Wochenende ist vorbei
- 91 - Hinterlässt Spuren
- 92 - Bei Taler und Oxyer -> Taler, Lehrender; Oxyer = Lernender
- 93 - Wirkt nach, bewirkt etwas in beiden Beteiligten

Abbildung C.2: Liste der formulierten Ad-hoc-Metaphern im Wintersemester 2015/2016 (Seite 1/3)

94	24		
95		Lehren und Lernen ist wie Klamotten für andere Menschen zu kaufen	
96		Man hat seine eigene Vorstellung von dem, was gut aussieht, was demjenigen schen wird, was dem eigenen Geschmack entspricht. Aber Geschmäcker sind verschieden und der Pulai, den man kaut, kann gefallen und getragten werden oder aber im Schrank verrotten oder gar weggeschmissen werden	
97	25		
98		Lehren und Lernen ist wie pflanzen und watschen lassen von Pflanzchen zu einem großen Busch	
99		Pflanzen: Input geben -> Lehrer dem Schüler	
100		Wachsen lassen: Durch den Input des Lehrers wachsen und gedeihen die Pflanzen zu einem Baum heran. -> von einem unwissenden Schüler zu einem gebildeten Schüler	
101	26		
102		Lehren und Lernen ist wie ein Haus zu bauen	
103		Est wird ein Fundament gelegt, auf dem dann aufgebaut wird. Lehren: Man sieht wie etwas immer größer / schöner wird	
104	27		
105		Lehren und Lernen ist wie Ein Kleinkind, das heranwächst	
106	28		
107		Lehren und Lernen ist wie im Kreis rennen	
108	29		
109		Lehren und Lernen ist wie Schwimmen gegen den Strom	
110		Lernen ist ein Prozess der Anstrengung und sobald man aufhört sich zu bemühen, kommt man nicht weiter und entfernt sich vom Erfolg	
111	30		
112		Lehren und Lernen ist wie Segeln	
113		Der Lehrende ist "Navigator" und zeigt den Weg an. Der Lernende entscheidet selbst, ob er diesen Weg segelt. Bzw. kann er auch vom Wind oder anderen Dingen geleitet werden. Allerdings sitzen beide in einem Boot.	
114	31		
115		Lehren und Lernen ist wie ein Parfum/Duft im Raum	
116		Parfüm & Duft = Wissen verteilt sich nach und nach im diffuseren, wasserleeren Raum = Diffusion von hoher Wissenskonzentration (lehren) zur Niedrigen (Lernen)	
117	32		
118		Lehren und Lernen ist wie einen Berg zu erklimmen	
119		Lernen ist ein Prozess der Anstrengung und sobald man aufhört sich zu bemühen, kommt man nicht weiter und entfernt sich vom Erfolg	
120		Nach einer Zeit der Anstrengung gelangt man zum Gipfel des Berges -> Erfolg	
121	33		
122		Lehren und Lernen ist wie Navigieren auf umhügeliger See	
123		Lernen und Lehren ist ein Weg, wie das Schiff, das auf seinem Kurs fährt. Allerdings gibt es keinen linearen Weg, es gibt verschiedene Möglichkeiten und Schwenkgelen. Daher ist es wie navigieren auf umhügeliger See	
124	34		
125		Lehren und Lernen ist wie eine Schatzsuche mit unvollständiger Karte	
126	35		
127		Lehren und Lernen ist wie das Gießen von Pflanzen und Wachsen	
128		Der Lehrende entscheidet wie oft, wie stark und mit welchem Wasser (Lernstoff) gegossen wird. Der Schüler (Pflanze) kann dieses Wasser mehr oder weniger gut aufnehmen und wächst, bzw. entwickelt sich. Der Nährboden sind die äußeren Rahmenbedingungen. Die Frucht, die aus der Pflanze wächst ist das Resultat, die sowohl der "Gärtner" (Lehrer) als auch der "Pflanze" (Schüler) zeigt, wie erfolgreich die Art und Weise (Methodik) des Gießens war.	
129	36		
130		Lehren und Lernen ist wie eine Weile	
131		Manchmal geht es aufwärts, manchmal abwärts	

Codesystem

Abbildung C.3: Liste der formulierten Ad-hoc-Metaphern im Wintersemester 2015/2016 (Seite 1/3)

Anhang C Daten der zweiten Fallstudie (WiSe 2015/2016)

Vordiskussion der Sätze "Lernen und Lernen ist wie..."	Erläuterung der Metapher	Explizite Bedeutung übertragenden Elemente	Nachvollziehbar		Diskussionswürdig	Nicht nachvollziehbar	Kommentar
			Exemplarische Nebenlinie (+ Zielbereich aufnehmen) (in der Text)	Mischformen			
Mit einem Kind über eine befahrene Straße zu gehen	Nimmt man es an der Hand, kann man es sicher an die Seite begleiten		FR				
Der Bau eines Hauses unter Aufsicht eines Bauleiters Fahrrad fahren	Bau eines Hauses = SWS d. selbstständig Dinge kann Aufsicht d. Bauleiters = Lehrperson, d. bei Fragen unterstützend zur Seite steht Je mehr man übt, desto besser klappt es	FR, IK	FR, IK, JW	JW: weil kurze Erläuterung	Routinisierte "Trennder" Bildsprache	Nicht nachvollziehbar	
Laufen lernen	Je mehr man übt umso besser wird der Leistungsstand aufrecht gehen Essen/ Material mit. Der Gas/Schüler (ist) bearbeitet zunächst das Essen, Material, das ihm am besten schmeckt/liegt. Muss aber bei großem Hunger/ Bestehenwunsch auch die unbeliebteren Dinge essen/ lernen.		FR, IK, JW		Leistungsstand	IK, JW	
Ein Restaurantbesuch	Lehrer unterrichtet, Schüler:innen werden häufig vom Lehrstoff überfordert und wissen nichts mit ihm anzufangen. Sie sind froh, wenn es überstanden ist.		FR, IK, JW	FR, IK, JW		Was will man mit einem Erleben anfangen	
Das Bestiegen eines Bergs mit Heilern, die einen manchmal runter schubsen	Es gibt viele Hoche und Tiefs auf dem langen Weg der Lehre und des Lernens Man muss hin -> "Seine Zeit abwarten" Man ist teiler wenn man wieder herauskommt Man lernt für's Leben (inhaltlich oder praktisch)		FR, IK, JW		langen Weg der Lehre / Hoch & Tief		
Ein Gefährtnis			FR, IK, JW				
Klettern	Verschiedene schwere Wege den Berg (Schulstoff) zu erklimmen Klettern = Schüler Schreier = Lehrer Sei = Lernhilfe	FR		IK, JW	Schwere Wege / Klettern		Für Julia das gleiche, für Lara das gleiche. Für Zusatz, der nicht nur auf die Übersetzung des Berges bezogen ist.
Zusammensetzen eines Motors durch den Mechaniker	Der Lehrer pflanzt Blumen auf der Wiese. Der Schüler pflückt Blumen, die ihm gefallen und nimmt sie mit nach Hause und steckt sie in eine Vase. Was sie gut gepflückt werden, hat der Schüler bestimmt. Die Vielfalt und Qualität der Blumen bestimmt allerdings der Lehrer.			FR, IK, JW			
Eine Blumenwiese auf der man nicht und Blumen pflückt	Man muss erst die Regeln lernen, bevor man mitmachen kann. Wenn man sich mal darauf eingelassen hat, lässt es einen nicht mehr los		FR, IK, JW				
Ein Gesellschaftsspiel	Trainer = Lehrer; Training = Unterricht/HA; Teamevents = Klassenzusammenhalt verbessern; Tor = Gute Erlebnisse; Gegenschlag = Gegenschlag; Teamkameraden = Freund; Schüler Stimmt die Teamleistung, dann stimmt das Ergebnis Gruppenarbeit Wissensaustausch Familiärer Umgang/Fußball Spiel = Fach Gegenschlag = bestanden Gegentor = Rückschlag		FR, IK	IK, JW			nach auf abfragen, ab wenn Mehrform

Abbildung C.4: Exemplarische Dokumentation eines Diskussionstreffen zur Rekonstruktion der Bedeutungsübertragungen der Ad-hoc-Metaphern im Wintersemester 2015/2016 (Seite 1/3)

Einigen Berg als Gruppe zu bestaetigen	Auf diese Umstände sind nicht kontrollierbar (z.B. Wetter). Bergführer (Lehren) kennt den Weg, aber es kann immer Zwischenfälle geben Wanderer (Schüler) bekommen den Weg gezeigt, gehen müssen sie jedoch selbst	FR, IK, JW				Bildbruch, weil eigentlich drei verschiedene Metaphern beschreiben werden		siehe oben, Julia findet es nicht so drole
Kaugummi kauen	was man im U. nicht darf meistens, meistens aber trotzdem getan wird, was ich bezachmend für die "Regelwerke" finde. Aufmerksam und Beschäftigungsbedürfnis im U. inhaltlich entspricht es dem Wiederholen von Gelehrten	FR, IK, JW						
Kochen	Richtige Mischung von Zeit-, Zutaten & richtiger Einstellung führt oft zum Erfolg bzw. leckerem Essen	FR, IK, JW						
Laufen/ Joggen/ Sport machen	Die Ausdauer, Kraft, Selbstdisziplin führen zum Erfolg beim lernen und Lehren	FR, IK, JW						
Wie kochen/ backen ohne Rezept	Wenn man sich bspw. mit Chemie ausekmt, kann man sich Rezepte gut merken. Man kann auch kochen, kann die Speise trotzdem messlingen, Neben dem Fachwissen braucht man auch ein Gespür/ Intuition und Kreativität um gut zu kochen/ zu lehren	FR, IK, JW						
Wie eine Wasserflasche	Der Lehrende füllt Wissen ein Der Lernende nimmt es heraus, auch in kleinen "Schlucken" möglich es ist lebenswichtig	FR, IK, JW				füllen und nehmen		
Berg	Ein schwieriger und steiniger Weg bis man sein Ziel erreicht hat Manchmal geht es auwärts und manchmal abwärts	FR, IK, JW				steiniger Weg/Berg		
Eine Orange zu pressen um Saft daraus zu machen	Als Student zu lernen ist wie eine Orange zu pressen, der Saft (Wissen) ist das was man braucht, die Schale (Wissen weitergeben (den Saft ausschauben) ist sinnvoller							Original noch mal ansehen
Die Übertragung von PC auf USB-Stick	Der Lehrer (PC) verfügt über großes Wissen, welches er mit den Schülern (USB-Sticks) teilen möchte. Diese merken sich aber nur die für sie wichtigen Dinge (speichern nur bestimmte Dateien)	FR, IK, JW						
Ein Taort, das Wochenende ist vorbei	Hinterlässt Spuren Bei Täter und Opfer -> Täter 'Lehrender', Opfer 'Lernender' Wirklich, bewirkt etwas in beiden	FR, IK, JW						
Klamotten für andere Menschen zu kaufen	Man hat seine eigene Vorstellung von dem, was gut aussieht, was denjenigen stehen wird, was dem eigenen Geschmack entspricht. Aber Geschmäcker sind verschieden und der Pulli, den man kauft, kann gefallen und getragen werden oder aber im Schrank verrotten oder gar weggeschmissen werden	FR, IK, JW						
Pflanzon und wachsen lassen von Pflanzchen zu einem großen Busch	Pflanzen: Input geben -> Lehrer dem Schüler weitergeben und geben die Pflanzon zu einem Baum heran -> von einem unwissenden Schüler zu einem gebildeten Schüler	FR, IK, JW				Geschmack		
Ein Haus zu bauen	Erst wird ein Fundament gelegt, auf dem dann aufgebaut wird, Lehren: Man sieht wie etwas immer größer / schöner wird	FR, IK, JW						
Ein Kleinkind, das heranwächst	Lehren: Man sieht wie etwas immer größer / schöner wird							
Im Kreis rennen								
Schwimmen gegen den Strom	Lernen ist ein Prozesse der Anstrengung und sobald man aufhört sich zu bemühen, kommt man nicht weiter und entfernt sich von Erfolg	FR, IK, JW						
Segeln	Der Lehrende ist "Navigatör" und zeigt den Weg an. Der Lernende entscheidet selbst, ob er diesen Weg segelt. Bzw. kann er auch vom Wind oder anderen Dingen geleitet werden. Allerdings sitzen beide in einem Boot.					Reifenübung		schwierig, weil Reifeübung
Ein Parfüm/Duft im Raum	Parfüm & Duft = Wissen verteilt sich nach und nach im diffuzieren wissenschaftlichen Raum = Diffusion von hoher Wissenskonzentration (Lehren) zur Niedrigen (Lernen)	IK, FR						siehe oben

Abbildung C.5: Exemplarische Dokumentation eines Diskussionstreffen zur Rekonstruktion der Bedeutungsübertragungen der Ad-hoc-Metaphern im Wintersemester 2015/2016 (Seite 2/3)

Einen Berg zu erklimmen	Lernen ist ein Prozess der Anstrengung und sobald man aufhört sich zu bemühen, kommt man nicht weiter und entfernt sich vom Erfolg Nach einer Zeit der Anstrengung gelangt man zum Gipfel des Berges -> Erfolg	FR, IK, JW							Original
Navigieren auf unruhiger See Eine Schatzsuche mit unvollständiger Karte	Lernen und Lehren ist ein Weg, wie das Schiff, das auf seinem Kurs fährt. Allerdings gibt es keinen linearen Weg, es gibt verschiedene Möglichkeiten und Schwierigkeiten. Daher ist es wie navigieren auf unruhiger See	FR, IK, JW							
Das Gießen von Pflanzen und Wachsen	Der Lehrende entscheidet wie oft, wie stark und mit welchem Wasser (Lernstoff) gegossen wird. Der Schüler (Pflanze) kann dieses Wasser mehr oder weniger gut aufnehmen und wächst bzw. entwickelt sich. Der Nährboden sind die äußeren Rahmenbedingungen. Die Frucht, die aus der Pflanze wächst, ist das Ergebnis seiner Arbeit. Schüler (Lernen) können der "Pflanze" (Schüler) nicht entgegen die Art und Weise (Methodik) des Gießens war.	FR, IK, JW	aufnehmen						

Abbildung C.6: Exemplarische Dokumentation eines Diskussionstreffen zur Rekonstruktion der Bedeutungsübertragungen der Ad-hoc-Metaphern im Wintersemester 2015/2016 (Seite 3/3)

C.2 Tabellarische Übersicht der Gruppenmetaphern

Metapher	Bedeutung	Metapher	Bedeutung	Metapher	Bedeutung
Bauamt	Kultusministerium	Haus	Wissensschatz eines Einzelnen	Bauarbeiter	SuS
Bauplan	Lehrplan	Bauleiter	Lehrender	Haus/Gebäude	Lernerfolg (ist nicht definiert)
Bauleiter	Schule	Bauherr / Maurer	Lernender (Doppelrolle)	Bauleiter	Lehrperson
Meisterbetriebe	Fachlehrer	Fundament	Grundlagen	Architekt	Kultusministerium
Baukommission	Zwischenprüfungen/Klausuren	Bausteine	Wissensbausteine	Bauplan	Lehrplan
Baumaterial (Holz,Steine)	Lernmaterial (Arbeitsblätter, Aufgaben)	Bauordnung / Bauplan	Schulordnung / Lehrplan	Bauprozess	Wissenserwerb bzw. Lernzuwachs
Stützbalken	Eltern	Zement	Verknüpfungen von Wissensbausteinen	Interaktion von Bauarbeiter und Bauleiter	Interaktion von SuS und Lehrperson
Aktiver Bauherr	Schüler	Zimmer	verschiedene Wissensgebiete, Themen, Fächer		
Fundament	Basiswissen (aus Alltag)	Renovieren / Sanieren	Wissen auffrischen / lebenslanges Lernen		
Bau	Entwicklungsprozess des Lernenden				
Haus	Wissensgebilde und Kompetenzerwerb des Lernenden				

Abbildung C.7: Tabellarische Übersichten der einzelnen Gruppenmetaphern zum metaphorischen Musters 'Lehren und Lernen ist wie das BAUEN EINES HAUSES'

Metapher	Bedeutung
Verband	Schule (schulische Einrichtung)
Verein	Klasse
Mannschaft	Lernender
Spieler	Fähigkeiten
Trainer	Lehrender
Taktik	(Lern-)Konzept
Schiedsrichter	Höhere Instanz
Spiele	Herausforderungen
Gegner	spezifische Eigenschaften einer Herausforderung
Sieg/Niederlage	Herausforderungen bewältigen/nicht bewältigen
Turniere	Lebensziele
-> ausscheiden	-> scheitern
Training	Unterricht
Fans	Unterstützer (Familie, Freunde,...)
Form	Laune/Lust
Equipment/Gegebenheiten)	Bedingungen
Wetter	Nicht beeinflussbare Faktoren
Regelwerk	Lehrplan

Abbildung C.8: Tabellarische Übersicht der Gruppenmetapher Lehren und Lernen ist wie 'FUßBALL' (G16-04)

Metapher	Bedeutung
Park	Schule
Hauptweg	Schullaufbahn
(Blumen-)wiese	Kompetenzangebot einer Schulklasse
Gärtner	LehrerIn
Blumen	Kompetenzen und Fähigkeiten
Blumenarten	Vielfältigkeit der Kompetenzen
Zustand der Blumen	Engagement des/ der LehrerIn
Kinder	SchülerIn
persönliches Blumenbeet	Kompetenzansammlung des/ der SchülerIn
Schaufel	Unterstützung jeglicher Art
Pflege der eigenen Wiese	stetige Kompetenzsicherung und Weiterbildung

Abbildung C.9: Tabellarische Übersicht der Gruppenmetapher Lehren und Lernen ist wie eine '**BLUMENWIESE**' (G16-03)

Metapher	Bedeutung
Gärtner	Lehrender
Pflanze	Lernender
Wachstum	Wissen der Lernenden
Garten	Einheit des Wissens
Anlegen des Gartens	Vorbereitung auf Lehrsituation/Atmosphäre schaffen
Pflege	Lehren
Zurückschneiden	Konzentration auf Talente und Interessen
Schädlingsbekämpfung	Korrekturen
Wetter	Äußere, nicht beeinflussbare Umstände

Abbildung C.10: Tabellarische Übersicht der Gruppenmetapher Lehren und Lernen ist wie das '**ANLEGEN UND PFLEGEN EINES WILDEN GARTENS**' (G16-05)

C.3 Sprachmemos als Übersicht

Übersicht Wintersemester

mit 30 Audio-Memos mit einer Gesamtlänge von fünf Stunden und zwölf Minuten.

Titel	Datum	Länge	Fokus
Diss Memo A001	09.10.2015	00:04:19	#Entwurfsmodifikation
Diss Memo A002	10.10.2015	00:07:46	#Praxisbericht/-reflexion
Diss Memo A003	19.10.2015	00:12:34	#Praxisbericht/-reflexion
Diss Memo A004	30.10.2015	00:12:20	#Entwurfsmodifikation #Praxisbericht/-reflexion
Diss Memo A005	30.10.2015	00:04:12	#Entwurfsmodifikation #Praxisbericht/-reflexion
Diss Memo A006	30.10.2015	00:15:01	#Entwurfsmodifikation
Diss Memo A007	03.11.2015	00:02:39	#Forschung #Praxisbericht/-reflexion
Diss Memo A008	03.11.2015	00:10:43	#Praxisbericht/-reflexion
Diss Memo A009	04.11.2015	00:03:39	#Praxisbericht/-reflexion
Diss Memo A010	10.11.2015	00:14:03	#Planung #Praxisbericht/-reflexion
Diss Memo A011	16.11.2015	00:02:18	#Forschung
Diss Memo A012	23.11.2015	00:09:18	#Entwurfsmodifikation #Praxisbericht/-reflexion
Diss Memo A013	30.11.2015	00:12:13	#Praxisbericht/-reflexion
Diss Memo A014	01.12.2015	00:01:35	#Praxisbericht/-reflexion
Diss Memo A015	02.12.2015	00:17:04	#Praxisbericht/-reflexion
Diss Memo A016	10.12.2015	00:02:16	#Entwurfsmodifikation #Praxisbericht/-reflexion
Diss Memo A017	15.12.2015	00:04:24	#Entwurfsmodifikation #Praxisbericht/-reflexion
Diss Memo A018	12.01.2016	00:05:29	#Entwurfsmodifikation #Praxisbericht/-reflexion
Diss Memo A019	28.01.2016	00:10:42	#Praxisbericht/-reflexion
Diss Memo A020	28.01.2016	00:03:59	#Praxisbericht/-reflexion

Abbildung C.11: Liste der Sprachmemos im Wintersemester 2015/2016 (Seite 1/2)

Diss Memo A021	30.01.2016	00:07:31	#Praxisbericht/-reflexion
Diss Memo A022	31.01.2016	00:05:50	#Entwurfsmodifikation
Diss Memo A023	01.02.2016	00:15:45	#Praxisbericht/-reflexion
Diss Memo A024	02.02.2016	00:15:43	#Praxisbericht/-reflexion
Diss Memo A025	06.02.2016	00:12:46	#Entwurfsmodifikation
Diss Memo A026	07.02.2016	00:12:03	#Praxisbericht/-reflexion
Diss Memo A027	07.02.2016	00:09:30	#Entwurfsmodifikation
Diss Memo A028a	09.02.2016	00:02:42	#Praxisbericht/-reflexion
Diss Memo A028b	18.03.2016	00:04:04	#Praxisbericht/-reflexion
Diss Memo A029	18.03.2016	00:04:54	#Praxisbericht/-reflexion

Abbildung C.12: Liste der Sprachmemos im Wintersemester 2015/2016 (Seite 2/2)

C.4 Daten der quantitativen Evaluation

Die empirischen Daten der Fragebogenerhebung werden bei Bedarf als SPSS-Datendatei zur Verfügung gestellt. Zur Auswertung der Daten wird auch die verwendete Syntax für das Wintersemester als Datei zur Verfügung gestellt (siehe auch Anhang A.2.2). Die Durchführung der Analyse erfolgte mit der Version 22 von SPSS.

C.5 Exemplarische Visual Notes der Gruppenmetaphern

Die von den Studierenden recherchierten Bilder sind überwiegend urheberrechtlich geschützt. Für die öffentliche Dokumentation wurde entsprechend auf die Darstellung der geschützten Bilder verzichtet bzw. diese ausgeblendet. Stattdessen werden im Folgenden die Textstellen der Forenbeiträge abgebildet.

C.5.1 Beispiel I: „... wie der Bau eines Hauses unter Aufsicht eines Bauleiters“

Visual Notes - ****
von ***** - Sonntag, 18. Oktober 2015, 16:03
Hier die Ergebnisse meiner Bildersuche in Form eines Fotoalbums

Abbildung C.13: HTML-Export eines Forenbeitrages zur Gruppenmetapher „Lehren und Lernen ist wie der Bau eines Hauses unter Aufsicht eines Bauleiters“

Re: Visual Notes - ****
von ***** - Sonntag, 18. Oktober 2015, 16:20
Der Bauleiter, welcher die Schule darstellt, bespricht hier mit einer Fachkraft des Meisterbetriebs Solaranlagen, welche eine Lehrkraft (z.B. Physik) darstellt, den Bauplan. Der Bauplan ist ein Sinnbild für den Lehrplan, welcher die Struktur und Gestaltung des Unterrichts beeinflusst.

Anhänge:

Abbildung C.14: HTML-Export eines Forenbeitrages zur Gruppenmetapher „Lehren und Lernen ist wie der Bau eines Hauses unter Aufsicht eines Bauleiters“

Re: Visual Notes - ***
von ***** - Sonntag, 18. Oktober 2015, 16:24
Das Fundament des Hauses stellt das jeweilige Vorwissen eines Lernenden dar. Der Prozess des Hausbaus ist gleichzusetzen mit dem Lernprozess (Wissenserwerb) des Lernenden und das fertige Haus mit dem erworbenen Wissen.
Dabei wird das Haus aus einzelnen Steinen (Teilgebiete eines Fachgebiets) von unten nach oben aufgebaut. Zimmer stellen dabei Fachgebiete wie z.B. die Chemie oder die Didaktik dar.

Anhänge:

Abbildung C.15: HTML-Export eines Forenbeitrages zur Gruppenmetapher „Lehren und Lernen ist wie der Bau eines Hauses unter Aufsicht eines Bauleiters“

Anhang C Daten der zweiten Fallstudie (WiSe 2015/2016)

Re: Visual Notes - ****
von ***** - Sonntag, 18. Oktober 2015, 16:30

Die Rahmenbedingungen des Hauses z.B. vier Wände, mind. fünf Zimmer und ein Dach, werden vom Bauplan vorbestimmt aber die genaue Raumaufteilung und Einrichtung unterliegt dem Bauherren. Der Bauherr steht für den jeweiligen Lernenden, der sein Haus strukturiert und auch selbstständig baut. Dabei werden z.B. die Zimmer größer gebaut die den Fächern entsprechen an welchen der Schüler interessiert ist.

Das Haus ist vorerst bezugsfertig sobald der Lernende einen Schulabschluss erreicht hat. Jedoch ist der Prozess des Hausbaus nie vollständig beendet, da jederzeit angebaut, umgebaut und renoviert werden kann. Ein Anbau würde z.B. einem Studium in einer neuen Fachrichtung entsprechen.

Anhänge:

Abbildung C.16: HTML-Export eines Forenbeitrages zur Gruppenmetapher „Lehren und Lernen ist wie der Bau eines Hauses unter Aufsicht eines Bauleiters“

Re: Visual Notes - ****
von ***** - Sonntag, 18. Oktober 2015, 16:35

So kann am Ende in einer Klassengemeinschaft eine Art Siedlung entstehen, da jeder Lernende ein eigenes Haus erbaut. Diese Häuser sind sich ähnlich (alle haben 4 Wände, ein Dach, mind. fünf Zimmer), da dies durch den Bauleiter (die Schule) vorgegeben war. Dennoch unterscheiden die Häuser sich in Farbe, Form und innerem Ausbau. So kann ein Lernender ein Zimmer, welches Darstellendes Spiel darstellt besitzen, wohingegen ein anderer dieses Zimmer nicht besitzt aber dafür z.B. ein doppelt so großes Chemiezimmer als im anderen Haus, da sein Chemieinteresse groß ist.

Anhänge:

Abbildung C.17: HTML-Export eines Forenbeitrages zur Gruppenmetapher „Lehren und Lernen ist wie der Bau eines Hauses unter Aufsicht eines Bauleiters“

C.5.2 Beispiel II: „.. wie Fußball“

Re: Visual Notes - ***
von *** - Dienstag, 27. Oktober 2015, 11:51

Die beiden Trainingsbilder zeigen, dass es theoretisch und auch praktisch sein kann. Am Ende kann es zu einem wichtigen Erfolg bzw. Tor führen.

Anhänge:

Abbildung C.18: HTML-Export eines Forenbeitrages zur Veröffentlichung von Visual Notes zur Gruppenmetapher „Lehren und Lernen ist wie Fußball“ (Seite 1/2)

Abbildung C.19: HTML-Export eines Forenbeitrages zur Veröffentlichung von Visual Notes zur Gruppenmetapher „Lehren und Lernen ist wie Fußball“ (Seite 2/2)

Re: Visual Notes
von ***** - Mittwoch, 28. Oktober 2015, 19:02
Ich finde keine CC Bilder, die meiner Vorstellung der Metapher gerecht werden.

Das erste Bild müsste einen Fußballtrainer mit Taktiktafel beim Erklären zeigen (exemplarisch für den Lehrer). Stattdessen: nur Taktiktafel

Das zweite Bild sollte eine Fußballmannschaft bei Trainieren einer Spieltaktik zeigen (exemplarisch für Unterricht). Stattdessen: beliebige Spielsituation

Das dritte Bild zeigt ein Tor (exemplarisch für den Lernerfolg).

Abbildung C.20: HTML-Export eines Forenbeitrages zur Veröffentlichung von Visual Notes zur Gruppenmetapher „Lehren und Lernen ist wie Fußball“

C.5.3 Beispiel III: „... wie eine Blumenwiese“

Meine Vorstellung unserer Blumenbeete/ Garten
von **** * - Sonntag, 18. Oktober 2015, 16:11

Anhänge:

Abbildung C.21: HTML-Export eines Forenbeitrages zur Gruppenmetapher „Lehren und Lernen ist wie eine Blumenwiese“ (Seite 1/3)

Abbildung C.22: HTML-Export eines Forenbeitrages zur Gruppenmetapher „Lehren und Lernen ist wie eine Blumenwiese“ (Seite 2/3)

Abbildung C.23: HTML-Export eines Forenbeitrages zur Gruppenmetapher „Lehren und Lernen ist wie eine Blumenwiese“ (Seite 3/3)

Re: Meine Vorstellung unserer Blumenbeete/ Garten
von ***** - Montag, 19. Oktober 2015, 22:09

Kannst du noch kurz was dazu schreiben, warum du die Bilder ausgesucht hast?

Wenn ich deine Bilder sehe, dann denke ich beim ersten an ein typisches Blumenbeet, eines Kreativen, aber auch ein bißchen unstrukturierten Lehrers, beim Zweiten an den Gesamteindruck der Schule als Park. Beim dritten an gar nichts ;) und beim letzten an ein Beet eines gut durchstrukturierten Lehrers, der gezielten Unterricht macht.

Was sagst du? Oder ihr?

Abbildung C.24: HTML-Export eines Forenbeitrages zur Gruppenmetapher „Lehren und Lernen ist wie eine Blumenwiese“

Re: Meine Vorstellung unserer Blumenbeete/ Garten
von ***** - Dienstag, 27. Oktober 2015, 22:38

Auf diesem Bild sehen wir einen Park der eingezäunt ist. Man erkennt nicht die unterschiedlichen Blumenwiese doch man könnte dieses Bild als eine Momentaufnahme unserer Metapher deuten. Man sieht weiße und gelbe Blumen. Eine große Vielfalt gibt es nicht. Das Kind steht für den Schüler, der sich eine Blume aussucht, um diese mitzunehmen und Zuhause in das eigene Beet einzupflanzen. Die Erwachsenen im Hintergrund könnten die Lehrer verkörpern, die sich zu anderen Wiesen, sprich Klassenzimmern, fortbewegen.

Ich gebe zu, dass keines der gezeigten Bilder unsere Metapher vollständig repräsentiert. Allerdings zeigt jedes Bild mindestens ein Element aus unserer Metapher. Das eben beschriebene Bild finde ich als Momentaufnahme unserer Metapher ganz passend.

Anhänge:

Abbildung C.25: HTML-Export eines Forenbeitrages zur Gruppenmetapher „Lehren und Lernen ist wie eine Blumenwiese“

C.6 Transkripte der Gruppengespräche

C.6.1 Gruppengespräch („Lehren und Lernen metaphorisch verstehen“)

- Gruppengespräch - Lehren und Lernen metaphorisch verstehen**
- 1 Franco: Ansonsten (kurze Pause) bitte einfach nach vorne kommen, hier einen Zettel daran kleben. #00:00:06-8#
- 2 Studierender/1: (unverständlich) #00:00:08-2#
- 3 Franco: Die erste Frage wäre, wie ihr das sozusagen erlebt habt dieses Schreiben am öffentlichen Wikibook. #00:00:17-6#
- 4 Anni: Und wenn ihr die schon fertig ausgefüllt habt, würde ich die einfach einsammeln. #00:00:20-7#
- 5 Studierender/2: Hallo, soll ich meinen Namen jetzt sagen? #00:00:24-5#
- 6 Franco: Wie bitte? #00:00:25-0#
- 7 Studierender/2: Soll ich meinen Namen jetzt sagen? #00:00:26-2#
- 8 Franco: Nein. Um Gottes Willen. (Lacht) #00:00:29-0# #00:00:29-2#
- 9 Studierender/2: Naja, das... (Lacht) #00:00:29-8#
- 10 Franco: Nein. Also wir versuchen es an der Stimme zu rekonstruieren. #00:00:32-5#
- 11 Studierender/2: Also was ich cool fand ist das die Ergebnisse im Wiki halt festgehalten werden. Also, dass jeder da quasi reingucken kann und noch einmal sieht was gemacht wurde. Was ich schlecht fand, bzw. zwischendurch in der Gruppe bei uns auch zu Irritationen geführt hat, war die richtige Positionierung der Inhalte im Wiki. #00:00:53-8#
- 12 Franco: mhm (bejahend) #00:00:54-4#
- 13 Studierender/2: Weil man halt nicht wusste, ok was gehört jetzt zum vorherigen Semester, was zum neuen Semester, wo muss ich eigentlich genau wie was hochladen. Das war dann immer so eine kleine Diskussion bei uns. #00:01:03-6#
- 14 Franco: Ja. #00:01:04-0#
- 15 Studierender/2: Es hat am Ende doch irgendwie geklappt, aber. #00:01:06-3#
- 16 Franco: Ok. (kurze Pause) Danke. #00:01:09-8#
- 17 Studierender/3: Also, was gut war, dass es ein spannendes Projekt war, also ich hatte so etwas vorher noch nie gemacht, fand ich gut. Ich weiß nicht, soll ich jetzt so Themen nach Plus, Minus oder? #00:01:27-3#
- 18 Franco: So wie du denkst, dass es dazu passt. #00:01:29-5#
- 19 Studierender/3: Ja. Also es war spannend. Ich fand es auch gut, wie gesagt, dass man da immer wieder reingucken kann. Das war eine neue Erfahrung, weil ich so etwas noch nie gemacht hatte vorher. Liebt nicht so gut, aber egal. Und was ein bisschen negativ war, es ist verhältnismäßig recht viel Arbeit für ne Studienleistung. Also wenn man so vergleicht, was man sonst für eine Studienleistung macht, war das etwas mehr. #00:01:54-5#
- 20 Studierender/?: (unverständlich). Also zwischen den zwei Fragen. #00:01:59-5#
- 21 Studierender/4: Ich finde das kann man doch nicht so einfach trennen. #00:02:02-2#
- 22 Franco: Ja. Also #00:02:02-1#
- 23 Studierender/3: Ich habe es jetzt nicht so nach den (unverständlich) #00:02:04-5#
- 24 Franco: Also vielleicht wird es sich verschwimmen, insofern machen wir eh einfach durcheinander. #00:02:09-6#
- 25 Studierender/5: Also jetzt Positives als auch (unverständlich) #00:02:14-7#
- 26 Franco: Ja, ihr könnt gerne auch schon beides. #00:02:16-5#
- 27 Studierender/6: Ich finde gut, dass man bei dem Wikibook nicht wie in vielen anderen Seminaren quasi für den Mülleimer arbeitet und man irgendwie etwas schreibt und das keiner mehr liest danach außer der Dozent. So liest es vielleicht noch irgendwer. #00:02:27-4#
- 28 Franco: Ja. #00:02:27-7#
- 29

Abbildung C.26: Transkript des Gruppengesprächs im Seminar „Lehren und Lernen metaphorisch verstehen“ (Seite 1/8)

- Studierende/ 6: Hoffentlich. Und ein bisschen schade fand ich, dass (kurze Pause) obwohl es ein Wikibook war, hat man viel (kurze Pause) zumindest in unserer Gruppe wurde eigentlich alles trotzdem individuell gearbeitet und nicht kollaborativ geschrieben. #00:02:40-8#
- 3.0 Franco: Ok. #00:02:41-6#
- 3.1 Studierende/ 6: Es gab da auch Arbeit zusammen mit der Metapher schreiben oder so. #00:02:44-7#
- 3.2 Franco: Ja. #00:02:45-2#
- 3.3 Studierende/ 6: Und das hat bei uns nicht wirklich geklappt. #00:02:47-7#
- 3.4 Franco: Ok. #00:02:48-7#
- 3.5 Studierende/ 7: Ich habe aufgeschrieben, dass mir gefallen hat, dass es praktisch selbstständiges Arbeiten war. Dann habe ich auch den Punkt aufgenommen, dass es halt im Verhältnis zu den anderen Seminaren wirklich viel Aufwand war, weil normalerweise in Pädagogik macht man jetzt ein Referat oder eine Textpatenschaft, ob das jetzt unbedingt negativ ist, weiß ich jetzt nicht, aber es ist auf jeden Fall aufgefallen. Dann habe ich aufgeschrieben, dass es nicht langweilig war, also es war mal etwas anderes und mir hat auch ganz gut gefallen diese Kritik, die ihr uns gegeben habt. Also man wusste was man verbessern sollte und genau, und zu dem Wikibook habe ich halt noch aufgeschrieben, dass es eigenverantwortliches Arbeiten ist und eine kreativere Arbeit, als zum Beispiel immer nur ein Referat oder eine Textpatenschaft. #00:03:47-2#
- 3.6 Studierende/ 8: Also, ich fand die Arbeit am Wikibook war an sich auch einmal etwas Neues, nicht immer wie gesagt, diese Referate, irgendwelche Texte abgeben, was dann eh wieder irgendwo verschwindet. Ich fand die Themenauswahl tatsächlich ganz gut, also dass wir unsere Metapher nehmen konnten, dass wir uns nirgends da reinlesen mussten, sondern mit unseren Ideen arbeiten konnten und das vielleicht sogar erweitern konnten. Und ich fand wie viele auch, dass es relativ viel Arbeit war für (kurze Pause) für relativ wenig CP und dass es auch viele Kriterien für den Wikitext aber gab. Also dass es immer sehr genau sein musste für das was eigentlich, das was man erwartet bei diesen vier CP oder was das sind. #00:04:27-8#
- 3.7 Studierende/ 7: Drei. #00:04:29-8#
- 3.8 Studierende/ 8: Drei? #00:04:29-3#
- 3.9 Studierende/ 7: Drei. #00:04:29-6#
- 4.0 Studierende/ 8: Drei. #00:04:30-6#
- 4.1 Franco: Nur als Nachfrage, ich kenne nur die Module in der Pädagogik, die alle immer nur drei CP sind. Wie ist das bei euch in euren anderen Fächern, sind die Module größer oder sind die auch? #00:04:46-0#
- 4.2 Studierende/ 8: Ja, da kriegt man mehr CP dafür. Aber es ist ungefähr so viel Arbeit wie hier und dann kriegt man dann zehn CP oder so. #00:04:50-7#
- 4.3 Studierende/ 7: Ja, aber zum Beispiel Chemie. #00:04:51-9#
- 4.4 Studierende/ 8: Ja, aber bei manchen gibt es da schon mehr. #00:04:53-8#
- 4.5 Studierende/ 7: Also ich finde, also ich persönlich würde jetzt so sagen, dass man es mit anderen Pädagogik Modulen vergleicht, halt mit der Chemie, dass auch (kurze Pause) da gibt es fünf CP jetzt, aber dafür muss ich, was weiß ich, zwei Monate lernen. Von dem her schon, aber wie gesagt, mit den normalen Pädagogik Veranstaltungen von Lehrmitteln ist das mehr Arbeit. #00:05:08-8#
- 4.6 Studierende/ 8: Ich habe das letzte Semester auch beim Professor A, das war, da hat man eine Hausarbeit geschrieben und hat dann für nur Vorlesung und Hausarbeit dann schon irgendwie sechs CP glaube ich bekommen. #00:05:17-9#
- 4.7 Franco: Ok. Hättest du noch, dass wir so eine Orientierung haben, was sozusagen der Vergleichsmaßstab ist. #00:05:22-2#
- 4.8 Studierende/ 8: Ja. #00:05:22-8#

Abbildung C.27: Transkript des Gruppengesprächs im Seminar „Lehren und Lernen metaphorisch verstehen“ (Seite 2/8)

Anhang C Daten der zweiten Fallstudie (WiSe 2015/2016)

- 4.9 Franco: Ja ok. Danke. #00.05.25-6#
- 5.0 Studierende/r 9: Ja, ich fand es gut, dass man die Möglichkeit hatte aktiv mit zu gestalten. Zum einen das Wikibook, aber auch hier im Seminar, dass wir zum Beispiel entscheiden konnten, dass wir für diese Didaktikodelle noch in unserer alten Gruppe von der Metapher bleiben und so etwas in die Richtung. Und ja, ich habe auch aufgeschrieben, dass es sehr viel Arbeit war. Und #00.05.49-2#
- 5.1 Franco: Beim Positiven oder beim Negativen? #00.05.51-4#
- 5.2 Studierende/r 9: Nein (Lacht) das ist ein Minus. #00.05.51-9#
- 5.3 Franco: Achso (Lacht) #00.05.52-2#
- 5.4 Studierende/r 9: Ja. Und dann, ich weiß nicht, das passt jetzt nicht so. Aber ich hätte es vielleicht besser gefunden, wenn wir vielleicht erst die Texte hochgeladen hätten, nachdem wir die Rückmeldung von euch hatten und noch einmal überarbeitet haben. #00.06.04-2#
- 5.5 Franco: mhmm (Bejahend) ok. #00.06.07-5#
- 5.6 Studierende/r 10: Also Arbeitsaufwand, das wiederhole ich jetzt nicht noch einmal alles, wurde ja eigentlich genug gesagt. Fand es aber trotzdem gut strukturiert, immer mit dieser, mit diesem Ausblick, was man die nächsten ein, zwei Wochen macht oder auch heute macht. Transparenz fand ich es auch, immer durch die Rückmeldung mit diesem Anpeilsystem, das fand ich eigentlich ganz gut. Und so fand ich die Gruppe eigentlich ganz angenehm, also Arbeitsatmosphäre und den Raum. #00.06.33-6#
- 5.7 Studierende/r 11: Ich glaube ich schließe mich da jetzt direkt mal an, weil ich jetzt ähnliche Punkte habe. Und zwar genau Feedback zu euch, also ich fand das Seminar gut strukturiert und auch transparent und ich fand auch Moodle da sehr hilfreich. Also, ihr habt euch da sehr viel Mühe gegeben, habt dann immer die Präsentationen hochgeladen, noch einmal irgendwie erklärt was jetzt schrittweise zu tun ist. Also man konnte immer bei Moodle quasi nachschlagen, was jetzt als nächstes gemacht werden soll, das fand ich
- sehr gut. Auch bei den Feedbacks habt ihr euch sehr viel Mühe gegeben ausführliche Kommentare zu schreiben zu unseren Leistungen halt. Was mir nicht so gut gefallen hat, aber das wurde jetzt auch schon oft gemant, also relativ viel Arbeitsaufwand und für meinen Geschmack ein bisschen zu viel Gruppenarbeit, wogegen ich eigentlich an sich nichts habe, nur ist es dann doch irgendwie schwierig, wenn man irgendwie drei Gruppenphasen hat oder #00.07.17-4#
- 5.8 Franco: mhmm (Bejahend) #00.07.17-9#
- 5.9 Studierende/r 11: irgendwie zeit zu finden sich dann wieder zu treffen und das zu besprechen. Also es nimmt halt sehr viel Zeit in Anspruch und es ist während des Semesters manchmal nicht so einfach, deswegen, ja, so. #00.07.27-7#
- 6.0 Franco: Ok. Ja. #00.07.32-2#
- 6.1 Studierende/r 12: Wikibooks finde ich ein interessantes Projekt, jetzt sollen das ja Lehrbücher sein, deswegen hatte ich auch ein bisschen Probleme damit jetzt, dass da auch unfertige Seminararbeiten darin stehen, auch wenn ihr dann sofort Feedback gebt und sagt überarbeitet das noch einmal. #00.07.52-0#
- 6.2 Franco: Ja. #00.07.52-2#
- 6.3 Studierende/r 12: Das Konzept fand ich insgesamt gut durchdacht, mit den drei Phasen. Die Atmosphäre hier fand ich angenehm, allerdings gab es ja einen ziemlichen Teilnehmerschwund. Und dieser letzte, das letzte Feedback das ich noch habe ist aus meiner heute nicht vorhandenen Gruppe, dass man durch die Aufteilung in Gruppen halt nur eine didaktische Theorie kennengelernt hat. #00.08.20-7#
- 6.4 Franco: mhmm (Bejahend) #00.08.21-4#
- 6.5 Studierende/r 12: Die anderen wurden zwar vorgestellt, man konnte sie lesen, aber wirklich beschäftigen tut man sich nur mit seiner eigenen. #00.08.27-3#
- 6.6 Franco: Ja. Ja. Hierzu hätte ich tatsächlich noch eine Nachfrage, weil das ja zweimal kam. Dieser Stand der unfertigen Sachen, die man irgendwie benötigt wird hoch zu laden,

Abbildung C.28: Transkript des Gruppengesprächs im Seminar „Lehren und Lernen meta-phorisch verstehen“ (Seite 3/8)

- wurde jetzt von zwei formuliert, fanden das alle als sozusagen störend, dass man direkt was online stellen muss? #00:08:45-7#
- 67 Studierender 6: Nö nicht wirklich #00:08:47-1#
- 68 Studierender 6: Also ich finde, da es jetzt ein Wiki ist, ist es gar nicht so schlimm. Also, kann natürlich sein, dass da was unfertiges drin steht, was dann noch überarbeitet wird #00:08:54-9#
- 69 Franco: Ja. #00:08:55-4#
- 70 Studierender 6: Also beim Wikiformat gar kein Problem. #00:08:58-2#
- 71 Franco: Ok. #00:08:59-7#
- 72 Studierender 6: Also ich fand es jetzt auch nicht schlimm. Man könnte es ja auch jeder Zeit überarbeiten, man braucht ja nicht einmal einen Account dafür. #00:09:04-1#
- 73 Franco: mhm (bejahend) #00:09:04-6#
- 74 Studierender 6: Man könnte es wirklich jeder Zeit oder auch mal zwischendurch auch wenn man irgendwelches Feedback bekommen hat. Von daher fand ich es jetzt auch nicht so schlimm. Also, dass jetzt bei mir war es manchmal so, dass ich erstmal nur eine Überschrift reingesetzt habe, damit ich weiß wo ich weiter schreiben muss. #00:09:16-1#
- 75 Franco: Ja. #00:09:16-8#
- 76 Studierender 6: Und das hätte, kann man vielleicht auch irgendwie anders organisieren, aber sonst #00:09:20-8#
- 77 Studierender 13: Ich denke das System so, dass man etwas online stellt, was irgendwie im Kopf noch nicht fertig ist, das ist irgendwie so mein Gedanke. Also ich glaube da kommt es eher her, es ist zwar eigentlich ein Problem bei diesen Wikis und man weiß es auch, man kennt es auch von anderen Bereichen, ja, ist schon richtig, aber ich glaube das ist etwas Ungewohntes, dass man einfach etwas in das Netz stellt, wo man eigentlich sagt: Das geht so noch nicht. #00:09:45-1#
- 78 Franco: Ja, ok, Ja. Also genau, dann kann ich das nachvollziehen. Ok. An den Zeitplan muss man noch arbeiten irgendwie. Ich stelle sie mal so auf. Ok, gibt es noch weitere Anmerkungen, Kommentare? #00:10:07-4#
- 79 Studierender 13: (unverständlich), kannst dann zu spät, sehr spät, aber trotz allem habe ich es noch geschafft was aufzuschreiben. Das eine ist diese Gruppensache, was ich meinte, wir haben ja in der Mitte, ich glaube vor der Gruppenphase zwei, sollen wir ja eigentlich die Gruppen wechseln. #00:10:23-8#
- 80 Franco: mhm (bejahend) #00:10:24-9#
- 81 Studierender 13: Und da haben wir uns ja schon gestäubt, sage ich mal. #00:10:28-1#
- 82 Franco: Ja. #00:10:28-3#
- 83 Studierender 13: Nur dass du das noch einmal, ich wollte es nur noch einmal aufgreifen, weil es wird, es ist eh schon schwer mit diesen Gruppensachen und dass man sich organisiert hat und man ist dann in der Gruppe und denkt sich: Alles klar, gut. Jetzt habe ich da die Leute, die kenne ich oder die kenne ich nicht. #00:10:40-7#
- 84 Franco: Ja. #00:10:41-0#
- 85 Studierender 13: So jetzt hat man irgendwie alles und dann kam: Sucht euch eine neue Gruppe. Was? Ja, also Katastrophe. #00:10:46-9#
- 86 Franco: Ja. #00:10:47-2#
- 87 Studierender 13: Das macht es nicht gerade leichter. Und es ist sowieso schon relativ viel, man muss sich auch relativ viel absprechen tatsächlich. #00:10:52-8#
- 88 Franco: mhm (bejahend) #00:10:52-9#
- 89 Studierender 13: Ist ja auch der Sinn der Sache. Aber deswegen das mit den Gruppen noch einmal. Das andere ist, dass wir in der ersten Sitzung quasi das Video direkt gemacht haben, war für mich auch so ein bisschen: Ah. Also es ging unheimlich schnell, ja. #00:11:07-9#

Abbildung C.29: Transkript des Gruppengesprächs im Seminar „Lehren und Lernen metaphorisch verstehen“ (Seite 4/8)

90. Franco: mhmm (bejahend) #00:11:08-4#
91. Studierende/r 13: Also man wurde so ein bisschen überfallen damit. Also, ich glaube es wäre gescheiter gewesen eine Sitzung zu haben beim ersten mal, wo man sagt: Hallo, das und das haben wir vor. bibliobild. Dann kommt man quasi in so eine erste Mega-sitzung, wo man sagt: So jetzt machen wir vier Stunden am Stück, dann machen wir das Video. Meine Meinung. #00:11:24-2#
92. Franco: So eine Art Vorbesprechung? #00:11:26-2#
93. Studierende/r 13: Ja. #00:11:26-8#
94. Franco: Ja. #00:11:27-8#
95. Studierende/r 13: Weil man weiß nicht so ganz, also irgendwie ging es dann schon los und irgendwie war ich noch im Gedanken bei: Wir machen Metaphern, was da? (Lacht)
- Wir haben die Metaphern gerade durchgelesen und man dachte sich so: Ach die sind direkt ganz nett. Also das Konzept war völlig in Ordnung, aber man ist so gedanklich noch bei, beim ersten Schritt und ihr wart aber schon beim vierten. Und man dachte so: Habe ich eigentlich die anderen zwei verpasst? #00:11:47-7#
96. Franco: Ja. #00:11:49-3#
97. Studierende/r 13: So und zu dem Wiki wollte ich nur sagen, es ist echt viel zu lesen, also das Wiki selbst oder die Wikis selbst oder das Wikibuch dann. Und das ist auch gar nicht uninteressant von der Sache her, nur fehlte da der Hintergrund. #00:12:03-8#
98. Franco: mhmm (bejahend) #00:12:04-6#
99. Studierende/r 13: Also es ist auch im Wiki nicht oder meiner Meinung nach zu wenig erklärt, um was es da gehen soll. Ich meine wenn da jetzt ein komplett Fremder da reingeht und sich da irgendwie darüber stolpert, weil es im Regal Pädagogik steht oder keine Ahnung. #00:12:17-9#
100. Franco: Ja. #00:12:18-3#
101. Studierende/r 13: Dass man da halt noch einmal sagt oder noch einmal das alles erklären müsste von wegen, um was geht es hier und so weiter. #00:12:24-5#
102. Franco: Ja. #00:12:24-8#
103. Studierende/r 13: Und das Hintergrund fehlt bezieht sich auch so ein bisschen auf das, genau, die didaktischen Theorien. Also es ist tatsächlich so, man verschäffelt sich dann mit einer oder zwei. #00:12:34-4#
104. Franco: mhmm (bejahend) #00:12:35-4#
105. Studierende/r 13: Ist halt die Frage, was man da will oder was ihr da wollt. #00:12:39-6#
106. Franco: Ja. #00:12:40-7#
107. Studierende/r 13: Weiß ich nicht. War ein bisschen schade eigentlich. Ja, gut. #00:12:44-6#
108. Franco: Also wenn wir diesen Abschlussworkshop machen für zumindest zu zweit wäre aus deiner Sicht, dass man noch ein Votum für mehr Erklärungstexte und Überleitungen zwischen diesen einzelnen Textprodukten, die jetzt entstanden sind? #00:12:57-8#
109. Studierende/r 13: Ja. Also tatsächlich, weil für einen Fremden, was letztlich die Idee ist, jemand der gar nichts damit zu tun hat und auf dieses Buch stolpert #00:13:06-3#
110. Franco: Ja. #00:13:06-7#
111. Studierende/r 13: Buch ist es schwierig, glaube ich, nachzuvollziehen was das soll. Also am Anfang, also die Grundidee ist klar, ich denke das ist für jeden klar, aber was das jetzt irgendwie mit den didaktischen Werkzeugen zutun hat oder das Handwerkszeug und (unverständlich) nicht so easy glaube ich. #00:13:26-1#
112. Franco: Ja. Ja. Ok. Danke. #00:13:29-5#
113. Studierende/r 14: Ich habe auch nur noch Punkte, die schon genannt wurden. Ich fand, dass es sehr transparent war, dass ihr regelmäßig Feedback gegeben habt, dass ihr Kommentare gegeben habt, das fand ich gut. Die Idee fand ich eigentlich mal ganz gut,

Abbildung C.30: Transkript des Gruppengesprächs im Seminar „Lehren und Lernen metaphorisch verstehen“ (Seite 5/8)

- einfach mal etwas anderes zu machen, nicht diese trockenen Seminare die immer gleich sind. Genau, gut strukturiert und eine offene Atmosphäre, also die war gut. Dann habt ihr gut gemacht, von eurer Art her einfach, hat gut gepasst. Genau und das was auch schon gesagt wurde, ich fand für einen Teilnehmer*in war es relativ viel Aufwand im Gegensatz zu anderen Pädagogikseminaren. #00:14:03-2#
- 11.4 Franco: Ok. #00:14:08-7#
- 11.5 Studierender/r 10: Mal so eine allgemeine Frage, wurde denn mal überlegt das als so Blockseminar, Wochenendseminar als drei Tage zu machen? #00:14:14-2#
- 11.6 Franco: Dieses? Ah schöne Animationseffekte. Diese ganze Veranstaltung meinst du? #00:14:22-5#
- 11.7 Studierender/r 10: mhm (bejahend). #00:14:22-9#
- 11.8 Franco: Ähm #00:14:23-9#
- 11.9 Studierender/r 10: Anstatt halt so einen Samstag, erstmal mit den kompletten Metaphern beschäftigt, die fertig macht und dann halt keine Ahnung. #00:14:31-8#
- 12.0 Franco: Ja. Also #00:14:33-3#
- 12.1 Studierender/r 13: (unverständlich). #00:14:34-5#
- 12.2 Studierender/r 10: Zum Beispiel. #00:14:35-1#
- 12.3 Franco: Wir haben schon auch darüber nachgedacht das (kurze Pause) also im Moment ist es ja so, dass der erste Teil tatsächlich als Block findet und dann sind die so ein bisschen gestreckter, damit man eben Zeit hat sich damit auseinander zu setzen. Wir haben diese anderen zwei Sachen nicht als Block bisher geplant, weil aufgrund dass wir am Institut viele Lehraufträge haben, viele Veranstaltungen tatsächlich am Wochenende stattfinden, damit man als Student auch einmal ein Wochenende frei hat sind wir die, die als wissenschaftliche Mitarbeiter angestellt sind dazu angehalten auch regelmäßig Seminare an zu bieten. Das war ein Stückweit der Hintergrund wenngleich das auch eine
- Idee wäre, worüber wir mal darüber nachdenken können, ob man (kurze Pause) das in einer anderen Weise blocken kann. #00:15:15-0#
- 12.4 Studierender/r 6: Ich finde halt so Blockseminare im Semester am Wochenende ziemlich arbeits, vom Arbeitsaufwand noch größer als andere. Weil du hast dann ja Montag bis Freitag normal Uni und dann noch einmal ein Blockseminar, dann hast du so eine Woche voll, keine Ahnung vierzehn Tage, wenn die Blockseminare vielleicht zweimal hintereinander sind oder so. #00:15:31-6#
- 12.5 Franco: Ja. #00:15:32-0#
- 12.6 Studierender/r 6: Ich weiß nicht, ob ich mich dann dafür angemeldet hätte. #00:15:34-5#
- 12.7 Franco: Ja. #00:15:35-3#
- 12.8 Studierender/r 6: Also auch mit dem Aufwand halt. Also ich meine, der eine Samstag war dann ja so zum Start war ja ok. #00:15:40-2#
- 12.9 Franco: Ja. #00:15:40-5#
- 13.0 Studierender/r 6: Aber wenn so etwas zu Beginn des Semesters oder vielleicht sogar davor oder danach der Vorlesungszeiten, äh Vorlesungszeit ist. #00:15:47-7#
- 13.1 Franco: Ja. #00:15:48-5#
- 13.2 Studierender/r 6: Geht das vielleicht eher zu organisieren. #00:15:50-1#
- 13.3 Franco: Ja. Vielleicht dazu einmal eine Frage, wie ist das bei euch tendenziell mit so Prüfungszeiten, also wenn man im März dann drei Wochen sozusagen machen würde? scheint das für euch attraktiv als Studenten oder? #00:16:01-5#
- 13.4 Studierender/r 7: Ne. #00:16:02-6#
- 13.5 Franco: Kopfschütteln. #00:16:03-4#
- 13.6 Studierender/r 2: Also direkt nach der Vorlesungszeit eigentlich so gar nicht, weil da sind immer die Klausuren. #00:16:09-0#
- 13.7 Franco: Ja. #00:16:09-5#

Abbildung C.31: Transkript des Gruppengesprächs im Seminar „Lehren und Lernen meta-phorisch verstehen“ (Seite 6/8)

- 138 Studierender/ 2: Also jetzt zum Beispiel, am liebsten würde ich jetzt eigentlich lernen anstatt hier zu sein. Ja, das ist einfach so, in den letzten, die letzten zwei Vorlesungswochen sind für mich persönlich immer so: Ok, ich geh weniger zur Uni und lerne mehr. #00:16:21-2#
- 139 Franco: Ja. #00:16:22-0#
- 140 Studierender/ 2: Und dann noch einmal so etwas rein zu legen, also bis Mitte der Vorlesungsfreizeit oder so das geht eigentlich gar nicht. #00:16:29-0#
- 141 Studierender/ : Also besser eigentlich Anfang des Semesters immer. #00:16:30-3#
- 142 Franco: Ok. #00:16:31-6#
- 143 Studierender/ 2: Also ich habe jetzt dieses Semester ein Blockseminar, das war vor dem ersten Unilag, drei Tage und es war eigentlich perfekt so etwas zu machen, weil dann hast du die CP erstmal schon in der Tasche, du hast die Prüfung schon geschrieben, also die hatten wir auch Vorher schon. #00:16:44-4#
- 144 Franco: Ja. #00:16:44-7#
- 145 Studierender/ 2: Und na gut drei Tage dafür mal ein bisschen länger, aber dann ist es nicht so alles geballt am Ende. #00:16:49-2#
- 146 Franco: Ja, ja. #00:16:50-9#
- 147 Studierender/ 14: Ich finde so Blockseminare eigentlich gar nicht so schlecht, weil ich finde als Lehrrätin hat man halt Probleme alle Fächer unter einen Hut zu bekommen. #00:16:56-5#
- 148 Franco: mhmm (bejahend) #00:16:57-0#
- 149 Studierender/ 14: Und dadurch ist es eigentlich ganz gut, da kann man Credit Points sammeln indem man es halt am Wochenende einmalt macht. #00:17:01-0#
- 150 Franco: Ja. #00:17:01-5#
- 151 Studierender/ 14: Die vielleicht (unverständlich) #00:17:03-7#
- 152 Studierender/ 6: Du meinst wenn es zu viel (unverständlich) wird? #00:17:05-5#
- 153 Studierender/ 14: mhmm (bejahend) ja. #00:17:06-1#
- 154 Studierender/ 6: Aus meiner Sicht. #00:17:07-0#
- 155 Franco: mhmm (bejahend) #00:17:08-2#
- 156 Studierender/ 6: Ja jetzt Punkte. Als erstes wurde auch schon mehrfach angesprochen, Mitbestimmungsrecht in den Arbeitsphasen fand ich gut. Nur wie gesagt, auch zu viele Arbeitsphasen, zu viel Arbeitsaufwand, Schrägstrich. Ich hatte einmal ein WikiProjekt vom Sport, da hatten wir auch zu einem Thema, einer Sportart, mussten wir Bewegungen biomechanisch beschreiben und analysieren und so etwas. Und das war dann halt ein Thema in einer dreier Gruppe, da kamte dann am Ende ein Ergebnis gehabt, was dann auch zwischendurch Feedback gegeben hat und man kurz vorstellen musste, was der Jetzt-Stand ist. Aber das war dann halt eine Sache und hier waren es halt gefühlt drei. Wo man jedes mal sich noch einmal neu auseinandersetzen muss und der größte Block war ja irgendwie das mit der Literaturrecherche und dann noch einmal, also die Metapher, also nicht die Metapher, sondern die Theorie aufzuarbeiten. Und das alleine wäre schon eigentlich ein Thema für gewesen. Ja, was ich gut fand aber war allgemein die Kreativität mit den Metaphern. Nur am Anfang war irgendwie noch unklar, dass die überhaupt so wichtig sind. Also wir haben gedacht: Ja, ok, wir machen mal Metaphern. Und auf einmal dreht sich eben diese eine Metapher auf das ganze Semester. #00:18:15-9#
- 157 Franco: Ja. #00:18:16-5#
- 158 Studierender/ 6: Also das hätte man vielleicht noch klären können. #00:18:20-0#
- 159 Franco: mhmm (bejahend) #00:18:20-5#
- 160 Studierender/ 6: Und das letzte, ja gute Struktur. Allerdings fand ich es ein bisschen untransparent, wie das mit den Terminen war, also es gab zweimal diese schönen Kästchen mit diesen Blöcken und dem Review und dem Abschluss und so etwas, aber so genau die genauen Termine haben mir irgendwie manchmal gefehlt. #00:18:38-3#

Abbildung C.32: Transkript des Gruppengesprächs im Seminar „Lehren und Lernen metaphorisch verstehen“ (Seite 7/8)

- 161 Franco: Ok. #00:18:38-6#
- 162 Studierende/r 6: Also um zu wissen heute, also am Anfang des Semesters hätte ich schwören können, dass heute der Abschluss ist. #00:18:43-2#
- 163 Franco: Ja. Ja. #00:18:44-9#
- 164 Studierende/r 6: Zum Beispiel. Oder dass wir, keine Ahnung an dem und dem tag nur zum Arbeiten da sind und nicht irgendwie Anwesenheitspflicht ist oder Ähnliches. #00:18:51-4#
- 165 Franco: Ja. #00:18:52-4#
- 166 Studierende/r 6: Ok. #00:18:52-9#
- 167 Franco: Ok. denke. Gibt es noch (kurze Pause) offene Zettel? Nein? Dann bedanke ich mich für die bunte Vielfalt und die verschiedene Rückmeldung. #00:19:11-1#

Textkommentar

Codesystem

Abbildung C.33: Transkript des Gruppengesprächs im Seminar „Lehren und Lernen metaphorisch verstehen“ (Seite 8/8)

C.6.2 Gruppengespräch („Bildung metaphorisch verstehen“)

- Gruppengespräch - Bildung metaphorisch verstehen**
- 1 Franco: Ok, damit führt die Aufzeichnung. Genau. Die erste Frage wäre, wie habt ihr das mit dem Schreiben an so einem öffentlichen Wikibook irgendwie erlebt? #00:00:10-7#
 - 2 Studierende/r 1: Also, ich fand es gut, weil wir etwas haben, was bleibt. Und was nicht nur archiviert wird, sondern wo man täglich darauf Zugriff hat und auch anderen Nutzen hat. #00:00:21-0#
 - 3 Franco: Ah ok. #00:00:22-0#
 - 4 Studierende/r 2: Ja, ich würde mich ihr anschließen. Ich fand es eine ganz coole Idee, dass man nicht nur über Bildung gesprochen hat, sondern es auch metaphorisch verbunden hat. #00:00:29-5#
 - 5 Franco: mhm (bejahend) #00:00:30-2#
 - 6 Studierende/r 2: Und so nimmt man es besser auf. #00:00:32-0#
 - 7 Studierende/r 3: Ja, ich fand das mit dem Wikibook insofern interessant, weil man mehr lernt als nur etwas über Bildung. #00:00:39-5#
 - 8 Franco: mhm (bejahend) #00:00:40-1#
 - 9 Studierende/r 3: Also man lernt halt noch etwas darüber hinaus, was man vielleicht auch später braucht. Gerade auch für die Schule ist es nicht schlecht immer was im technischen Bereich noch gemacht zu haben. Die meisten Lehrer sind ja doch eher Technik, ja etwas technikehemmt. (Lacht) #00:00:59-7#
 - 10 Franco: Ok. Nur zur Nachfrage wie meinst du das darüber hinaus? Tatsächlich bezogen auf #00:01:05-4#
 - 11 Studierende/r 3: Tatsächlich bezogen auf wir schreiben an einem online Wikibook. #00:01:11-0#
 - 12 Franco: mhm (bejahend) #00:01:11-4#
 - 13 Anni: Also medienkompetenztechnisch? #00:01:13-6#
 - 14 Studierende/r 3: Medienkompetenztechnisch, ja. #00:01:15-4#
 - 15 Franco: Sehr schöner Fachbegriff. (Lacht) #00:01:21-3#
 - 16 Studierende/r 3: Genau. Ja und dann natürlich der zweite Punkt, dass es kollaborativ ist, das heißt wir arbeiten zusammen. Ist was, was man als Lehrer unbedingt können muss. Inwiefern das geklappt hat oder nicht, das ist natürlich dann immer so eine Sache. Aber man setzt sich zumindest mal damit auseinander. #00:01:42-5#
 - 17 Franco: mhm (bejahend) #00:01:43-2#
 - 18 Studierende/r 2: Also dazu kann ich grad auch mein Zettel hinhaken, mit der Gruppenarbeit. Dass man mehr dazu lernt, als jetzt so alleine. Wir hatten ja zweimal Gruppenarbeit und einmal ganz normale, also Alleinarbeit und Einzelarbeit und ja, ich finde, das hat echt gut funktioniert in den Gruppen. Zumindest in der ersten Gruppe. (Lacht) Ne, aber, ne man nimmt da echt was mit. Vor allem in den Diskussionen, die wir hatten. Jeder hat seine eigene Sichtweise und man lernt dann wirklich mehr dazu, als jetzt nur die eigene Perspektive. #00:02:15-2#
 - 19 Franco: Wie habt ihr es erlebt mit diesem dass die Gruppen sich gewechselt haben? Ihr habt jetzt schon so ein bisschen rumgespracht, aber #00:02:23-6#
 - 20 Studierende (Lachen) #00:02:25-4#
 - 21 Franco: Ich frage vor dem Hintergrund, dass wir in anderen Seminaren die Menschen sich explizit dagegen ausgesprochen haben, jetzt noch einmal die Gruppen zu wechseln. Während das hier so (kurze Pause) aus meiner Sicht irgendwie total produktiv war. #00:02:38-7#
 - 22 Studierende/r 3: Ich denke der Vorteil daran war, dass man wirklich in diese kollaborative Sache noch einmal reingeworfen wurde. #00:02:43-9#
 - 23 Franco: mhm (bejahend) #00:02:44-5#
 - 24 Studierende/r 3: Dass man zweimal eine Gruppe hatte in die man sich einfügen musste. Ja. #00:02:49-8#

Abbildung C.34: Transkript des Gruppengesprächs im Seminar „Bildung metaphorisch verstehen“ (Seite 1/5)

Anhang C Daten der zweiten Fallstudie (WiSe 2015/2016)

- 2.5. Studierender/1: Ich glaube was eben der Gruppengröße zu schaden ist bei uns jeder jeden kannte auch. #00:02:53-6#
- 2.6. Studierender/3: Ja. #00:02:54-3#
- 2.7. Studierender/1: Und wir auch wussten wie derjenige arbeitet und wenn es jetzt ne größere Gruppe wäre würde ich es mir schwerer vorstellen. #00:03:01-0#
- 2.8. Franco: mhmm (bejahend) #00:03:01-4#
- 2.9. Studierender/3: mhmm (bejahend) #00:03:02-3#
- 3.0. Studierender/2: Ja. #00:03:02-4#
- 3.1. Studierender/3: Ich finde es aber trotzdem positiv. Also allein wegen der Erfahrung auch für das Kollaborative, ich meine das ist ja auch mit ein Ziel des Seminars, nehme ich an. #00:03:11-6#
- 3.2. Franco: mhmm (bejahend) Du Fuchs. (Lacht) #00:03:15-7#
- 3.3. Studierender/3: (Lacht) Gruppengröße. Ja also wir waren eindeutig zu klein. (Lacht) #00:03:23-5#
- 3.4. Franco: Aber, genau. Ihr fandet es produktiv, dass es so eine kleine Gruppe war oder hättet ihr euch gewünscht mehr Menschen? #00:03:29-3#
- 3.5. Studierender/4: Ne. #00:03:30-0#
- 3.6. Studierender/2: Ich fand das super. Wirklich jetzt. Jeder hat sich mit jedem verstanden und (kurze Pause) vor allem auch ihr finde ich jetzt. Wir konnten auch auch immer persönlich ansprechen, ihr wart immer da. Und ich glaube in einer großen Gruppe ist das schon ein bisschen anders. Da habt ihr vielleicht auch nicht für jeden Zeit. Und so war es ganz angenehm. #00:03:47-1#
- 3.7. Franco: Ok. #00:03:49-5#
- 3.8. Studierender/2: Ja. Also vielleicht dazu auch gerades Fragen wurden immer geklärt. #00:03:55-3#
- 3.9. Studierender/3: Sind wir noch bei Wikibook oder schon bei Allgemein? #00:03:59-3#
- 4.0. Franco: Ich bin mir nicht ganz sicher. Machen wir das so als fließenden Übergang sozusagen. #00:04:05-7#
- 4.1. Studierender/3: Fließender Übergang. Dann fließender Übergang, dritter Hashtag. #00:04:08-8#
- 4.2. Franco: Kannst du dazu was sagen? #00:04:14-5#
- 4.3. Studierender/2: Das ist dein Übergang? #00:04:16-6#
- 4.4. Studierender/3: (unverständlich) der dritte, sonst nichts mehr. #00:04:17-3#
- 4.5. Franco: Ah. #00:04:17-8#
- 4.6. Studierender/3: Eins, zwei, drei. #00:04:18-6#
- 4.7. Franco: Ja. #00:04:19-2#
- 4.8. Studierender/3: So. #00:04:21-3#
- 4.9. Franco: Das ist jetzt aber keine Parodie auf meine Folien, die auch immer drei Punkte am Anfang haben? #00:04:25-7#
- 5.0. Studierender/3: Das hat überhaupt gar keine Zusammenhänge. #00:04:29-1#
- 5.1. Studierender/2: Ich hab noch dazu coole Idee, interessantes Thema. #00:04:31-7#
- 5.2. Studierender/3: Also ich fand das Thema auch interessant. Der Titel des Seminars hat abgeschreckt. Weil negativer Punkt. Also ich meine der Titel sagt letzten Ende alles was es ist. #00:04:44-1#
- 5.3. Franco: mhmm (bejahend) #00:04:45-2#
- 5.4. Studierender/3: Er hat trotzdem irgendwie abgeschreckt, weil er so lang ist. #00:04:47-2#
- 5.5. Studierender/1: Und weil er so deutschlastig klingt. #00:04:48-3#
- 5.6. Studierender/3: Ja. Ja. Viel zu deutschlastig, das stimmt (Lacht). #00:04:52-4#

Abbildung C.35: Transkript des Gruppengesprächs im Seminar „Bildung metaphorisch verstehen“ (Seite 2/5)

57. Studierender/1: Also ich habe es empfohlen bekommen von einer die es Vorher belegt hat und habe gefragt: Ich kann Deutsch nicht so gut, Metaphern mitunter ein Grauen, ist es sinnvoll das überhaupt zu belegen dann? #00:05:01-9#
58. Franco: Ah. #00:05:02-1#
59. Anni: Ist ja lustig. #00:05:03-0#
60. Franco: Achso. So Metapher als was typisch Deutschunterrichtsartiges. #00:05:09-2#
61. Studierender/1: Genau. #00:05:10-3#
62. Franco: In Form von (unverständlich). #00:05:13-3#
63. Studierender/3: Also was ohnehin Pädagogik-nicht-mögliche Leute noch mehr abschrecken würde. #00:05:18-1#
64. Studierender/2: Ja vielleicht kann man einfach Wikibook-Projekt oder so etwas. #00:05:20-3#
65. Franco: Ja. #00:05:20-6#
66. Studierender/3: Ja. #00:05:21-7#
67. Studierender/2: Und dann noch einmal in dem Projekt erwähnen wie das so ab ist. #00:05:25-2#
68. Studierender/3: Genau. Dass man das (unverständlich) über die Metapher macht. #00:05:26-3#
69. Franco: Ja. #00:05:26-8#
70. Studierender/2: Genau, so als Titel ist es vielleicht schon so ein bisschen. #00:05:30-2#
71. Franco: Ok. Interessantes Thema, bezieht sich das rein auf das Bildung oder auf die Kombination mit so einem Buchprojekt quasi? Also, also interessantes Thema kann man ja sagen: Bildung das ist super interessant. Oder Bildung in Kombination mit Wikibook ist super interessant oder das Wikibook ist super interessant. #00:05:54-1#
- 72.
- Studierender/2: Also für mich war das, wie gesagt, coole Idee und ein interessantes Thema, weil das jetzt mit der Metapher verbunden wurde. #00:05:58-7#
73. Franco: Ah mit der Metapher ok. Ja. #00:06:00-1#
74. Studierender/3: Also ich fand das jetzt mit der Metapher auch nicht schlecht, ich würde es aber noch nicht in den Titel packen. #00:06:05-4#
75. Franco: Ok. #00:06:05-3#
76. Studierender/2: Weil Bildung an sich reedet man ja Öfters darüber, vor allem in Pädagogik Seminaren und das war jetzt irgendwie noch einmal etwas anderes. #00:06:10-4#
77. Franco: Ja. #00:06:10-5#
78. Studierender/2: Wir mussten uns das noch einmal so irgendwie metaphorisch darstellen. Das war schon interessant. #00:06:14-0#
79. Franco: Ja ok. Also bezogen auf die Metapher? Das habe ich verstanden. Ok. #00:06:18-1#
80. Studierender/3: Wir hatten freie Gestaltungsmöglichkeiten, also im Rahmen unserer Grenzen halt (Lachen). Natürlich konnten wir jetzt nicht anfangen und ein komplett neues Buch über Pilschu anfangen, aber wir hatten viele eigenständige Phasen, das #00:06:34-9#
81. Franco: mhmm (bejahend) #00:06:35-4#
82. Studierender/3: Fand ich auch gut so, dass man sich selbst mit dem Thema auseinandergesetzt hat und nicht alles da vorgeredet bekommen hat und dann im Prinzip #00:06:42-7#
83. Franco: mhmm (bejahend) #00:06:42-8#
84. Studierender/3: Nur so nachge #00:06:45-3#
85. Studierender/2: Vor allem auch wenn wir in den Gruppen gearbeitet haben, hatte jeder was für sich noch einmal gemacht. Es war nicht irgendwie so, keiner macht was und wir

Abbildung C.36: Transkript des Gruppengesprächs im Seminar „Bildung metaphorisch verstehen“ (Seite 3/5)

- gut geklappt. Mit dem Dokument alleine wäre ich jetzt nicht zurechtgekommen wenn ich ehrlich bin. Weil am Ende noch diese Kommentare daran waren und dann wusste ich nicht wie das gemeint war und ich habe das ja geschrieben und dann weiß ich ja nicht wie ihr das meint und wie ich das eigentlich gemeint habe. Das war dann kompliziert, aber n achdem wir dann geredet haben, war das eigentlich ganz verständlich. #00:08:39-4#
- 96 Studierender/1: Wobei ich das Rückmeldungstomat sehr angenehm fand. #00:08:42-0#
- 97 Studierender/2: Ja, ja das mit dem Google. #00:08:43-6#
- 98 Studierender/1: Ja, also mit den Kommentaren sehr sehr gut, ja. #00:08:44-3#
- 99 Franco: Ok. #00:08:44-9#
- 100 Studierender/2: Das habe ich jetzt auch zum ersten mal gesehen. #00:08:47-1#
- 101 Studierender/1: Gut nachvollziehen. #00:08:47-5#
- 102 Franco: Ok. Cool. #00:08:49-2#
- 103 Studierender/3: Ein kleiner Sprung, ich fand es schön, dass der aktuelle Stand online einsehbar war. #00:08:56-4#
- 104 Franco: mhmm (bejahend) #00:08:57-1#
- 105 Studierender/3: Und dass auch alle Aufgaben oder das was in den letzten Stunden dran war alles online in Moodle verfügbar war. Das finde ich immer sehr wichtig. #00:09:06-3#
- 106 Franco: Ja. Vielen Dank an Anni auch, die da zumindest viel mitmacht, ja. #00:09:14-8#
- 107 Anni: Neja (Lacht) #00:09:16-9#
- 108 Studierender/3: Zweimal, das kann ja wohl nicht wahr sein. (Lacht) #00:09:22-5#
- 109 Studierender/2: Genau. #00:09:23-4#
- 110 Studierender/1: Montagmorgens acht Uhr. #00:09:25-4#
- 111
- reden dann noch was dazu, jeder hat wirklich was gemacht. #00:06:53-6#
- 86 Franco: Ja cool. #00:06:54-7#
- 87 Studierender/1: Ich glaub das ist so dazu. Das meinte ich auch mit der freien Gestaltung, es war einfach ein bisschen andere Seminarsill von dem wie man es im Moment so kennt. Und es ist aber wenig Präsenzzeit, was ich sehr angenehm fand. Dass man auch viel Zeit hatte zum freien Arbeiten, sich das frei einteilen konnte. #00:07:09-4#
- 88 Franco: mhmm (bejahend) #00:07:10-7#
- 89 Studierender/3: Zum Thema Seminar, was du da geschrieben hast. Ich finde das auch positiv, dass man zwar selbst etwas gemacht hat, klar in einem Seminar macht man immer was selbst, aber es nicht so war wie: Ok, wir teilen jetzt Gruppen ein, jeder hält eine andere Stunde. Was man so aus anderen Seminaren kennt. Da finde ich das hier so deutlich angenehmer. #00:07:30-1#
- 90 Franco: Ok. #00:07:32-5#
- 91 Studierender/2: Ja und was ich so gut fand im Vergleich zu anderen Seminaren, dass wir dann immer so eine Möglichkeit hatten nach der Abgabe noch einmal eine Woche zu, also für die Überarbeitung. Und das ist normalerweise immer: Ok du hast abgegeben und jetzt ist es entweder, ne du hast die Studienleistung oder du hast sie nicht. #00:07:47-4#
- 92 Franco: mhmm (bejahend) #00:07:47-6#
- 93 Studierender/2: Und wir haben jedes Mal, also bei jedem Projekt, in allen drei Phasen haben wir die Möglichkeit bekommen. Fand ich auch super nett. #00:07:54-9#
- 94 Franco: Genau. Also das find ich, also mich freut das sozusagen, dass das so wahrgenommen worden ist. Wie seid ihr mit den Rückmeldungen umgegangen? Wir haben euch ja versucht immer sozusagen Feedback zu schreiben, wie habt ihr das erlebt? #00:08:12-5#
- 95 Studierender/2: Es sind im ersten sind erstmal viele Fragen entstanden. Aber wir konnten ja wie gesagt immer die Fragen an euch stellen, mit euch klären und hat immer

Abbildung C.37: Transkript des Gruppengesprächs im Seminar „Bildung metaphorisch verstehen“ (Seite 4/5)

- 1.2.5 Franco: So kam das mit der Uhrzeit, wemgleich sich das sozusagen häufiger oder wir das häufiger hören, dass die Uhrzeit nicht ganz einfach ist und es ist uns auch klar, aber es ist so ein Stückweit ein Versuch. Wir haben die Vorteile von dieser CSW, weil auch mit dem interaktiven Whiteboard und diese Rechner zugänglich, während man das in anderen Räumen einfach nicht hat. Aber ich kann das total nachvollziehen mit der Uhrzeit. Ok, cool. Gibt es noch etwas, was spontan hinzugekommen ist, was man noch thematisieren müsste? #00:11:14-8#
- 1.2.6 Studierender/ 1: Das mit dem Laptop war gut, dass man da immer gucken konnte und nichts Eigenes mitbringen musste. #00:11:19-8#
- 1.2.7 Franco: mhm (bejahend) #00:11:19-9#
- 1.2.8 Studierender/ 4: mhm (bejahend) das stimmt. Ja. #00:11:22-8#
- 1.2.9 Franco: Ok cool. Dann vielen Dank.
- Textkommentar**
- Codesystem**
- Studierender/ 4: Ich fand es echt heftig. Vor allem wenn man aus (unverständlich) kommt und man mit dem Bus fährt und dann den Früheren nehmen muss. #00:09:32-6#
- 1.1.2 Studierender/ 3: Ich weiß gar nicht was #00:09:32-9#
- 1.1.3 Studierender/ 2: Und eine Stunde früher da ist. #00:09:35-0#
- 1.1.4 Franco: Ok. Also die Anfahrtszeit ist vor allem (kurze Pause) kommt zu. #00:09:40-5#
- 1.1.5 Studierender/ 2: Ja. Das war schon ein bisschen öde aber ja, man hat es hinbekommen, wenn es sein muss. (Lacht) #00:09:46-4#
- 1.1.6 Studierender/ 1: Das hat dann die wenige Präsenzzeit hat es irgendwie rausgeholt. #00:09:49-7#
- 1.1.7 Studierender/ 3: Ja. #00:09:50-2#
- 1.1.8 Franco: Ja. #00:09:50-5#
- 1.1.9 Studierender/ 1: Kann mal sein dass mal jemand gefehlt hat, aber ne so (unverständlich) #00:09:54-9#
- 1.2.0 Studierender/ 3: (Lacht) Immer mal mehr gefehlt hat, also (unverständlich) #00:09:57-3#
- 1.2.1 Franco: Ja also in diesem Seminar waren ja in der Regel achtzig Prozent anwesend, also immer vier von fünf sozusagen. Und also das hat man selten im Seminar so ne Anwesenheitszings, aber das ist eben bei kleineren Seminaren in der Regel auch, also entweder die Seminarfunktion gar nicht mehr und es kommt einfach gar keiner mehr oder es ist dann tatsächlich so, dass die Gruppe in der Regel zusammen bleibt und insofern hat uns das auch super Spaß gemacht, trotz der Uhrzeit. Um die Uhrzeit ist so ein bisschen das Problem, dass man diesen Raum entweder von Acht bis Zehn mieten kann oder erst wieder ab achtzehn Uhr. und achtzehn bis zwanzig Uhr ist auch #00:10:34-8#
- 1.2.2 Studierender/ 1: Dann lieber morgens. #00:10:36-3#
- 1.2.3 Franco: Genau. #00:10:36-6#
- 1.2.4 Studierender/ 3: Lieber morgens. #00:10:37-5#

Abbildung C.38: Transkript des Gruppengesprächs im Seminar „Bildung metaphorisch verstehen“ (Seite 5/5)

C.7 Transkripte und Kurztitel der Interviews

C.7.1 Kurztitel der Interviews im Wintersemester 2015/2016

Zur Vorbereitung einer kategorienbasierten Auswertung erfolgte in Anlehnung an ? ein fallbezogene Erkundung der Interviews sowie die zugehörige Formulierung von kurzen Zusammenfassungen (Kap. ??). Als Orientierungspunkte wurden zwei Aspekte fokussiert: (1.) die dargestellte Auseinandersetzung mit dem Wikibook und (2.) die Zusammenarbeit in den Seminargruppen. Die folgenden 7 Kurztitel wurden zur charakteristischen Bezeichnung der Interviews entwickelt:

1. **Der*Die Interessierte an neuen Erfahrungen**, welche*r kein Fan von Gruppenarbeiten ist, es aber für die zukünftige Tätigkeit als Lehrer*in für wichtig erachtet. (Interview B1²)
2. **Der*Die mobile Schreiber*in**, die trotz anfänglicher Bedenken das Projekt positiv bewertet, und das Wikibook nicht so altbacken wie andere Medien empfindet. (Interview B2²)
3. **Der*Die Überarbeiterin**, der*die aufgrund der Erfahrungen im Wikibook die Sicherheit gewonnen, in einem öffentlichen Wikibook Veränderungen an den Texten ihrer Kommiliton*innen vorzunehmen. (Interview B3²)
4. **Der*Die ideelle Pragmatiker*in**, der*die die Gestaltung als eine offenen Wikibookprojektes die Chance gesehen hat, nicht nur für den "Mülleimer" zu arbeiten sondern etwas für Andere zu schaffen. (Interview B4²)
5. **Der*Die Hilfeempfänger*in**, welche*r bei der Gestaltung der eigenen Wikiseite Hilfe durch die Kommiliton*innen sowie durch die Wikibook-Community erhalten hat. (Interview B5²)
6. **Der*Die Unerfahrene**, der*die bisher keine Erfahrungen mit wissenschaftlichem Schreiben und der Nutzung von Wikis hat. (Interview B6²)
7. **Der*Die Überraschte**, welche*r Computerprojekte skeptisch grundsätzlich skeptisch betrachtet. Das gemeinsam durchgeführte Projekt sowie entwickelte Ergebnis stellt für den*die Studierende*n jedoch eine positive Überraschung dar. (Interview B7²)

C.7.2 Transkript zum Interview B1²

- Interview B(2)-01 Wintersemester 2015-2016**
- 1 Interviewer: Das freut mich, so vieles (unverständlich). Und die erste Frage ist tatsächlich so relativ offen: Ihr würdet jetzt oder du speziell würdest mit der Aufgabe konfrontiert in so ein Wikibook-Projekt in dem Seminar mitzuschreiben, vielleicht fängst du mal an so zu skizzieren wie du das Ganze erlebt hast. #00:00:21-4#
- 2 Befragte r: Ja gut, also ich sage mal der Seminartitel hat das ganze ja schon ein bisschen eingeleitet, dass man schon bescheid wusste, es geht grob um ein Wikibook. Habe selbst noch nie mit Wikibooks gearbeitet, von daher war es für mich recht interessant. Das schöne daran war, dass die logisch aufgebaut sind. (Lacht) Das problematische für mich daran war natürlich, dass es eine Gruppenarbeitsphase ist. Ich bin kein Mensch, der gerne in Gruppen arbeitet. Allerdings scheue ich mich auch nicht komplett dagegen. Und von daher ist es schon mal gut, dass man von Zeit zu Zeit immer wieder mal in Gruppen arbeitet. Das war eigentlich doch ganz gut, ja. (Lacht) #00:00:57-0#
- 3 Interviewer: Jetzt hast du gesagt, dass die logisch aufgebaut sind, meinst du die Wikibooks? #00:01:00-4#
- 4 Befragte r: Die Wikibooks an sich, also die Struktur, wie schreibe ich. #00:01:03-4#
- 5 Interviewer: Ok. #00:01:04-1#
- 6 Befragte r: Also das Ganze mit den Unterüberschriften #00:01:06-0#
- 7 Interviewer: Ja. #00:01:06-7#
- 8 Befragte r: Oder ja, gut. #00:01:07-8#
- 9 Interviewer: Ja ok. Also in der formaten Gestaltung der #00:01:11-1#
- 10 Befragte r: Genau, Textformatierung ohne auf Fett zu klicken, sondern einfach #00:01:14-1#
- 11 Interviewer: Ja, ja. Mit Absätzen und so weiter zu arbeiten. #00:01:16-8#
- 12 Befragte r: Ja. #00:01:17-2#
- 13 Interviewer: Ok. Jetzt hast du schon gesagt, es gab so Gruppenarbeitsphasen, es gab ja generell unterschiedliche Phasen in dem Seminar, wie hast du diese Phasen erlebt? #00:01:27-8#
- 14 Befragte r: Die Phaseneinteilung fand ich eigentlich recht angenehm. Man hatte immer genug Zeit sich mit dem aktuellen Teil zu beschäftigen. Wir haben ja angefangen mit den Metaphern. War eigentlich klar, sehr angenehm, weil es erst einmal nur darum ging, was müssen wir eigentlich #00:01:45-5#
- 15 Interviewer: Ja. #00:01:45-9#
- 16 Befragte r: So von unserer Seite aus direkt beantworten alles. Also man hat sich natürlich Gedanken darüber gemacht, aber man musste keine Literatur noch zurate ziehen. Als es dann in die zweite Phase ging, hat man natürlich ein bisschen mehr Aufwand gehabt, dadurch dass man sich mit der Meinung anderer auseinandersetzen musste. Also nicht nur Anderer im Seminar, die ja doch noch relativ gleich denken, sondern auch tatsächlich mit fachlichen Meinungen. Oder fachlich formulierten Meinungen. (Lacht) Und aber auch da war genug Zeit gewesen und auch in der dritten Phase jetzt war eigentlich genug Zeit gewesen. (Lacht) #00:02:22-3#
- 17 Interviewer: Ja, wir hatten also ein so ein Punkt ist auch noch der Umgang mit Deadlines. #00:02:27-2#
- 18 Befragte r: Ja, finde ich sehr kulant geregelt. #00:02:29-4#
- 19 Interviewer: Ok. #00:02:30-4#
- 20 Befragte r: Ja, also fand ich wirklich nett, dass das noch möglich war. #00:02:33-3#
- 21 Interviewer: Ja, Findest du es prinzipiell, also oder speziell war das ja in dem Fall so, dass du jetzt eben später etwas abgegeben hast und wir gesagt haben das ist in Ordnung. Die Arbeit mit Deadlines in den Phasen davor, gibt dir das ein Stückweit Orientierung oder würdest du sagen: Eigentlich könnten wir auf die Deadlines auch verzichten? #00:02:51-3#

Abbildung C.39: Interview B1² im Wintersemester 2015/2016 (Seite 1/7)

- 2.2 Befragte:r: Deadlines müssen gesetzt werden, sonst kriegt man irgendwann ganz am Ende des Semesters alle Ergebnisse auf einmal. Das funktioniert ja sonst immer so. Aber ich finde es auch nicht schlimm, wenn man die Deadlines ein bisschen aufweicht. Also dass man sagt: Ok, der Tag das hat jetzt nicht hingehauen, dann ist halt noch einmal eine Woche. Also das würde ich später als Lehrer ähnlich machen. Natürlich gibt es Dinge, die man bis zu einem gewissen Tag haben muss, weil man es eben weitergeben muss oder sonst irgendwas. Aber gerade bei solchen Sachen, denke ich, dass man mit flexiblen Arbeitszeiten arbeiten sollte. #00:03:25-4#
- 2.3 Interviewer: mhm (bejahend) ok. Jetzt haben wir zum Beispiel bei diesem Punkt, wie erlebst du diese formalen Vorgaben, die Deadlines haben wir jetzt schon. Wir haben euch ja auch so eine Art Formatvorlage für diese zweite Phase gegeben, im Sinne von es gibt einen Gegenstandsbereich, normative Orientierung, analytische Dimension von bestimmten Modellen, wie hast du den Umgang mit dieser Formatvorlage? #00:03:50-5#
- 2.4 Befragte:r: Die war für mich relativ schwer #00:03:52-9#
- 2.5 Interviewer: Ok. #00:03:53-5#
- 2.6 Befragte:r: Anfänglich. Die Begriffe waren gut erklärt, sehr (unverständlich) so ein Übersichtsblatt auch gegeben, wo noch einmal ganz klar draufstand was ist die analytische Dimension oder der was ist die normative Dimension, was meint man mit Gegenstandsbereich. Allerdings war das neu für uns und dann auch das tatsächliche Denkinstrument für uns. Und das dann quasi zwei neue Sachen irgendwie überein zu bringen war (kurze Pause) weiß nicht, hat es natürlich etwas verkompliziert. Jetzt habt ihr die Struktur aber nicht ohne Grund gewählt, nehme ich an. Von daher (Lacht) #00:04:27-9#
- 2.7 Befragte:r: Ja. Also wir haben zumindest die Idee gehabt, wenn man sich mitunter mit Theorien und Kontexten sozusagen auseinandersetzt, haben wir das in Seminaren erlebt, dass die eher in der Logik der Theorie sozusagen bleiben. Also wenn man Texte über Habilitation formuliert, dann reproduziert man ein Stückweit eben diesen Text. Wenn man
- und das war die Idee mit dieser Formatvorlage, Menschen dazu versucht zu kriegen, das in eine bestimmte Struktur zu bringen und dann muss man sich auf einer anderen Ebene und wie du sagst, wenn zwei Sachen neu sind, muss man irgendwie zwei Sachen auf einmal zusammen kriegen. Und deshalb fragen wir ein Stückweit nach, wie ihr das eigentlich erlebt habt mit diesen #00:05:06-3#
- 2.8 Befragte:r: War natürlich ein höheres Anforderungsniveau, aber ich denke das kann man schon stellen. Also das sehe ich schon gerechtfertigt. (Lacht) #00:05:14-5#
- 2.9 Interviewer: Ok. Du hast am Anfang gesagt, du bist eigentlich kein Mensch der mit Gruppen gerne #00:05:18-9#
- 3.0 Befragte:r: Ja. #00:05:19-3#
- 3.1 Befragte:r: Zusammenarbeitet. Trotzdem findest du es ab und zu hilfreich. Wie hast du denn in dem Seminar jetzt die Arbeit in den zweier Gruppen und dreier Gruppen erlebt? #00:05:27-7#
- 3.2 Befragte:r: Also, klar Ziel von euch war wahrscheinlich, dass wir komplett kollaborativ arbeiten, also jeder macht alles und wir schreiben alles an. Allen und das ist teilweise gelungen, also zumindest vom Diskussionspart her gut. In beiden Gruppen. Allerdings gab es trotzdem noch eine Aufteilung, der macht das, der macht das, der macht das. Also ich denke das wird auch weiter so bleiben, egal wie kollaborativ ihr es haben wollt, das wird wahrscheinlich immer darauf hinauslaufen. Aber also, ich habe meinen Teil geschreiben, habe mich aber trotzdem mit den anderen Teil auch beschäftigt. Habe sage ich mal zumindest den anderen Rückmeldung gegeben was ich sehe, was bei ihnen ist. Was man vielleicht besser schreiben könnte oder was mir gefällt oder also man musste doch noch irgendwie miteinander arbeiten. (Lacht) #00:06:18-0#
- 3.3 Interviewer: Ok. #00:06:18-5#
- 3.4 Befragte:r: Ja. #00:06:19-1#
- 3.5

Abbildung C.40: Interview mit B1² im Wintersemester 2015/2016 (Seite 2/7)

- Interviewer: Wie habt ihr das organisiert, habt ihr das immer in den Präsenzsitzungen so ein Stückweit besprochen, wer was macht oder habt ihr #00:06:30-2#
- 36 Befragte*r: Whatsapp. #00:06:20-6#
- 37 Interviewer: Whatsapp-Chat gehabt. Ok. Und damit habt ihr das sozusagen (unverständlich) #00:06:33-9#
- 38 Befragte*r: Genau. Also das war dann relativ gute Kommunikation. Moodle wäre auch ne Möglichkeit gegeben, hätte eine Möglichkeit gegeben für die, die natürlich kein Whatsapp haben. Aber, es ist einfacher. (Lacht) #00:06:49-5#
- 39 Interviewer: Ja. Zu diesem wie wir das Seminar gestaltet haben, der letzte Teil ist das mit den Rückmeldungen, das haben wir Vorhin auch schon kurz angesprochen. Wir hatten ja irgendwie sehr verschiedene Rückmeldungen von diesen offenen #00:07:00-5#
- 40 Befragte*r: GoogleDocs #00:07:01-4#
- 41 Interviewer: Kommentaren, GoogleDocs und dessen anderen Reviewkriterien #00:07:05-9#
- 42 Befragte*r: Ja. #00:07:06-2#
- 43 Interviewer: Sozusagen. Wie, vielleicht kamst du mal so eine Passage skizzieren, wie du das sozusagen erlebt hast, wenn auf einmal der Text kommentiert ist. #00:07:16-6#
- 44 Befragte*r: Also GoogleDocs fand ich sehr angenehm mit den Kommentaren neben dran. Man wusste vielleicht nicht immer genau was ihr meint, aber ich sage mal, die Form ist sehr angenehm gewesen. Dass es so viele verschiedene Sachen gab, hat ehrlich gesagt etwas verwirrt. Quasi noch einmal eine Stunde einarbeiten bis man gerafft hat, was jetzt alles überhaupt Review ist etc. #00:07:40-6#
- 45 Interviewer: Ja. #00:07:41-1#
- 46 Befragte*r: Aber (kurze Pause) fand ich jetzt auch nicht schlecht. Ich habe selber nicht alles an Review-Sachen genutzt. Ich habe immer den Teil genutzt, der für mich
- angenehmer war. Wie zum Beispiel GoogleDocs oder den Review-Bogen. Von daher. #00:07:55-6#
- 47 Interviewer: Und wie bist du dann vorgegangen, hast du sozusagen Kommentar ich versuch damit umzugehen oder ich versuche uns sozusagen in der Situ, also in der Präsenz zu fragen was damit gemeint ist? #00:08:08-7#
- 48 Befragte*r: Also wenn ich einen Kommentar gesehen habe, der für mich logisch war, dann habe ich den natürlich korrigiert. Das waren die meisten Sachen. Über die habe ich mir noch gar nicht so genau Gedanken gemacht oder da habe ich den Aspekt außer Acht gelassen und dann habe ich wirklich etwas falsch gelesen. Das waren dann eher solche Sachen. Und wenn natürlich ein Kommentar mir unklar war, dann habe ich euch gefragt und dann habe ich meine Meinung versucht darzustellen also. Aber den Diskurs haben wir ja gehabt. #00:08:37-1#
- 49 Interviewer: Ja. Ja. Ok. Wie habt ihr das denn in der Gruppe gemacht? Hat sich jeder sozusagen angeschaut was für den, du hast ja gesagt ihr habt euch so ein Stückweit aufgeteilt, also habt ihr sozusagen: Ok ich habe Part eins geschrieben, jetzt zum Beispiel die Einleitung, den Gegenstandsbereich #00:08:54-7#
- 50 Befragte*r: Ja. #00:08:55-5#
- 51 Interviewer: Deshalb mache ich jetzt die Kommentare von dem Gegenstandsbereich. #00:08:58-2#
- 52 Befragte*r: Ja, fast. Jeder hat seinen Teil bearbeitet bei den Kommentaren. #00:09:02-6#
- 53 Interviewer: Ok. #00:09:03-3#
- 54 Befragte*r: Ich mache mal kurz das Vibieren aus, das nervt. (Lacht) #00:09:08-1#
- 55 Interviewer: Danke. Ok, jetzt haben wir schon ein Stückweit darüber gesprochen, wie das mit dem Schreiben der Wiki-Beiträge sozusagen angefallen hat. Da würde ich jetzt auch gerne noch einmal einsteigen und zwar gab es ja tatsächlich drei unterschiedliche (unverständlich) des Schreibens mehr oder weniger. Also am Anfang haben wir

Abbildung C.41: Interview B1² im Wintersemester 2015/2016 (Seite 3/7)

Anhang C Daten der zweiten Fallstudie (WiSe 2015/2016)

- sozusagen in dieser Metapherphase angefangen erst Plakate zu erstellen, darüber zu sprechen und dann musste es einen Textentwurf geben und bei den anderen musste sozusagen Texte gelesen werden und darüber was (unverständlich) und am Ende war man alleine herausgefordert etwas zu schreiben. Wie seid ihr mit diesem Wikibook-Format umgegangen, habt ihr sozusagen erst, also habt ihr direkt im Wikibook geschrieben, habt ihr, also wie habt ihr das erlernt? #00:09:55-8#
- 56 Befragte T: Da die ersten beiden Aufgaben kollaborativ waren sind wir eigentlich direkt in das Wikibook gegangen. Bei der, eigentlich stimmt das nicht, bei der allerersten noch nicht direkt. Da hätten wir ja eine relativ große Präsenzzeit, mussten ja auch erst noch etwas präsentieren. Und haben dann das, was wir hier schon präsentiert haben in den Text gefasst für das Wikibook. Da hatten wir dann quasi schon etwas Vorgefertigtes, was wir nur noch verschriftlicht wurde. Von daher sind wir da dann indirekt in das Wikibook, weil wir ja schon Vorher etwas hatten. In der zweiten Phase sind wir direkt in das Wikibook gegangen. Nach der Literaturrecherche natürlich. Hat eigentlich relativ gut geklappt. In der dritten Phase hätte ich eigentlich direkt in das Wikibook geschrieben, habe ja aber dann doch ausgesetzt ich schreibe es erst in Word fertig und kopiere es dann komplett rüber. #00:10:45-1#
- 57 Interviewer: Ja. #00:10:45-3#
- 58 Befragte T: Aber das hätte ich auch direkt darin geschrieben, das hätte mich auch nicht gestört. #00:10:51-0#
- 59 Interviewer: mhm (bejahend). Nun war die Zeitphase ja auch noch einmal besonders, weil ja Text schon von anderen irgendwie da gesehen hattest. #00:10:56-5#
- 60 Befragte T: Ja, markieren, entfernen, neu. (Lacht) #00:11:00-0#
- 61 Interviewer: Also sozusagen #00:11:01-3#
- 62 Befragte T: Wir haben komplett alles rausgeworfen, weil es relativ wenig zu verwenden war. #00:11:05-7#
- 63 Interviewer: Ok. Ok. Dann ist die Frage auch schon beantwortet. Der, du hattest gesagt am Anfang, das ist relativ logisch aufgebaut mit Überschriften und so weiter. Hast du da selber da selber noch nicht mit Wikibooks gearbeitet? Wie bist du mit dem Editor als solches so klar gekommen? War der für dich nachvoll #00:11:27-0#
- 64 Befragte T: Hatte ich gar kein Problem. Und wenn man Fragen hatte, gab es ein Tutorial auf der Seite. #00:11:30-4#
- 65 Interviewer: Ja. #00:11:30-8#
- 66 Befragte T: Und zur Not konnte man ja immer irgendwie fragen, auch zum Beispiel. #00:11:33-8#
- 67 Interviewer: Ja. #00:11:34-0#
- 68 Befragte T: Habe ich jetzt nicht beansprucht, aber wäre ja möglich gewesen. #00:11:36-0#
- 69 Interviewer: Ja ok. #00:11:37-6#
- 70 Befragte T: Oder online einfach googlen. Google weiß alles. (Lacht) #00:11:40-8#
- 71 Interviewer: Ok. #00:11:41-9#
- 72 Befragte T: Irgendwo. (Lacht) #00:11:44-3#
- 73 Interviewer: (Lacht) Ok. Dann das auch. Was wir auch gerne fragen, jetzt war es eine kleine Gruppe mit zwei sozusagen unterschiedlichen Gruppen, aber eben es entstehen unterschiedliche Texte, eben formale Bildung, Halbbildung. Inwiefern hast du dir sozusagen das angeschaut, was die anderen Gruppen geschrieben haben? Inwiefern habt ihr euch so Orientierung gegebenenfalls geholt? #00:12:09-4#
- 74 Befragte T: Die Orientierung war natürlich da, jetzt gerade bei meinem Wik-Beitrag ganz am Ende hatte ich die Möglichkeit ja doch bei den anderen schon einmal zu gucken ungefähr die Länge, Absatzlänge etc., wie ist die Frage formuliert #00:12:23-5#
- 75 Interviewer: Ja. #00:12:23-9#

Abbildung C.42: Interview B1² im Wintersemester 2015/2016 (Seite 4/7)

- 76 Befragte*r: Ich finde so etwas immer wichtig bei anderen zu gucken. Auch im ersten Teil Mit der Tabelle zum Beispiel und wie danach der Text grob gegliedert war, also erst einmal eine Einleitung #00:12:35-8#
- 77 Interviewer: Ja. #00:12:36-7#
- 78 Befragte*r: Da guckt man schon immer auf andere. Klar, dadurch dass die anderen vielleicht schon bestanden haben oder auch aus dem vorherigen Semester jetzt waren hat man zumindest einen Leitfaden, der war ganz gut. Was war die zweite Hälfte der Frage, die habe ich schon wieder vergessen (Lacht) #00:12:52-8#
- 79 Interviewer: Also wir sind jetzt ungefähr da, inwiefern hast du oder habt ihr die als Gruppe die Texte der anderen wahrgenommen? #00:12:59-4#
- 80 Befragte*r: Ja, also ich habe mir alle anderen Texte durchgelesen die es sonst gab. Und habe mich auch mit der Theorie der Halbbildung ein bisschen beschäftigt, also dass ich grob einmal reingelesen habe #00:13:09-6#
- 81 Interviewer: Ja. #00:13:09-9#
- 82 Befragte*r: In den Quellen die auch angegeben haben, weil es mich auch interessiert hatte. Ja, ich weiß nicht, ob ich das bei Allen gemacht hätte, muss ich ganz ehrlich sagen. Also wenn dann teilweise zehn verschiedene Sachen da gewesen wären, hätte ich vielleicht nicht alles durchgelesen. #00:13:24-1#
- 83 Interviewer: mhm (bejahend) ok. Jetzt haben wir das Vorhin schon einmal angesprochen, im Seminar halten wir so eine Situation: Jemand hat meinen Wikibook-Beitrag irgendwie ein Stückweit verändert und wir haben versucht zu rekonstruieren #00:13:38-6#
- 84 Befragte*r: Ja. #00:13:39-0#
- 85 Interviewer: Was da eigentlich passiert ist und der Stefan Kulla hatte da bei der Tabelle was verändert. Inwiefern hast du das wahrgenommen, erlebt? #00:13:48-7#
- 86
- Befragte*r: Also für das Seminar ist so etwas wahrscheinlich störend. Also ich habe selbst jetzt nicht gemerkt. Aber für das Seminar an sich ist so etwas eher störend. Zumindest für den tatsächlichen eigenen, also damit dass man sich selbst damit, oh Gott. Für die eigene Auseinandersetzung mit dem Bildungsbegriff ist es wahrscheinlich eher störend. Aber der Vorteil ist es, dass man auf der medialen Seite hat mit etwas Neuem arbeitet. #00:14:13-5#
- 87 Interviewer: Ja. #00:14:13-9#
- 88 Befragte*r: Also Wikibook ist immer ein Wikibook und da dürfen alle Leute mit daran bearbeiten. #00:14:20-6#
- 89 Interviewer: Ja. Ja. Ok. Und das Letzte, du hastest jetzt gesagt, Wikibook ist ein Wikibook, da können alle Leute daran arbeiten. Tendenziell kann man sozusagen auch bei anderen Gruppen etwas verändern. Ist dir bei anderen Texten etwas aufgefallen, wo du das Bedürfnis hättest, daran würde ich gerne etwas ändern und hast du gegebenenfalls etwas verändert? #00:14:45-8#
- 90 Befragte*r: Ich habe mal einen Rechtschreibfehler rausgemacht, ja, aber das war es schon. Ich habe mir das Wikibook, also unser Wikibook klar angeguckt, aber darüber hinaus noch nicht viel. In Wikipedia da war ich schon Öfters, aber da findet man eher seltener Fehler. Da würde ich aber auch etwas korrigieren, wenn ich etwas Falsches sehe. #00:15:05-6#
- 91 Interviewer: mhm (bejahend) ok. Hast du einen Account bei Wikipedia? #00:15:07-9#
- 92 Befragte*r: Nein. #00:15:08-3#
- 93 Interviewer: Du änderst das sozusagen mit der IP-Adresse dann tatsächlich? #00:15:10-8#
- Befragte*r: Ich, also wenn ich was wirklich ändern würde oder was neu erstellen würde, dann würde ich mir glaube ich auch einen Account machen. Einfach für die Nachvollziehbarkeit. #00:15:19-5#

Abbildung C.43: Interview B1² im Wintersemester 2015/2016 (Seite 5/7)

- 1.02 Interviewer: Ja, also genau, inwiefern hat das deinen medienkompetenztechnischen Horizont erweitert? #00:17:32-6#
- 1.03 Befragte r: Ich habe vorher noch nie ein Wikibooks geschrieben, auch nicht einen Wikipedia-Artikel oder sonst irgendwas. Von daher war das so #00:17:39-4#
- 1.04 Interviewer: Wobei du hattest schon, du hattest schon in dem Artikel in unserem Buch was geschrieben bevor das Seminar stattfand. #00:17:45-3#
- 1.05 Befragte r: Ja gut, das war dann zwei Tage oder drei Tage davor. #00:17:46-7#
- 1.06 Interviewer: Achso ok. Ja ok. #00:17:48-4#
- 1.07 Befragte r: Weil ihr es verlinkt hattet in Moodle. Musste man ja mal darauf klicken. #00:17:51-9#
- 1.08 Interviewer: Ja. Ja. #00:17:53-0#
- 1.09 Befragte r: Ja es war praktisch mal einen Einblick zu haben. Natürlich weiß ich jetzt nicht wie sämtliche Funktionen funktionieren, also ich kann jetzt nicht auswendig sagen wie ich den Absatz einrücke. Aber alleine dass ich mich damit mal beschäftigt habe oder das grob angerissen hab. Hat eine gewisse Hemmschwelle natürlich genommen. #00:18:11-7#
- 1.10 Interviewer: Ok. Und dann sozusagen der letzte Teil, der für uns immer noch interessant ist, (kurze Pause) wir hatten im Vorgespräch schon die Uhrzeit thematisiert, aber was sind so Aspekte aus dem Seminar, wo du noch sagen würdest: Das würde ich euch gerne noch einmal mitgeben, das müsst ihr auf jeden Fall genau so weitermachen und das nicht unbedingt oder das bitte, ja. #00:18:39-1#
- 1.11 Befragte r: Ich finde die klare Struktur, die sollte auf jeden Fall beibehalten werden. Das fand ich sehr vorteilhaft. Ihr habt so relativ häufig wieder direkt am Anfang der Stunde: Guck mal das sind wir und da gehen wir jetzt hin. #00:18:50-9#
- 1.12 Interviewer: Ja. #00:18:51-2#
- 95 Interviewer: Ja, Ok. Dann wären wir jetzt schon mit den ersten zwei Teilen einmal durch. Der letzte Teil ist die Bewertung der Ziele, also aus jeweils deiner Perspektive. Wo würdest du sagen, also wir haben uns jetzt einmal mit diesen Bildungen inhaltlich sozusagen beschäftigt und einmal mit wie du schon gesagt hast, auch mit dem Wikibooks. Inwiefern würdest du sagen hast du etwas über Bildung gelernt oder inwiefern würdest du das als sinnvoll bewerten was du gelernt hast? #00:15:49-8#
- 96 Befragte r: Ich habe mich grundsätzlich auseinandergesetzt mit materieller Bildung, formaler Bildung, die kategoriale Bildung dann von Klafki, die das ja irgendwie so vereinen sollte. Also ich sage mal in dem Bereich habe ich jetzt relativ, ich sage mal relativ ausreichende Kenntnisse, würde ich sagen.
- 97 Die muss man dann natürlich noch einmal vertiefen, wenn man dann später irgendwas geschrieben möchte. Aber man hat einen groben Überblick und dafür sind P1 und P1 erst einmal da. Von daher fand ich das Ziel durchaus erreicht, ja. #00:16:23-0#
- 98 Interviewer: mhm (bejähend). Inwiefern würdest du sagen gibt dir das eine Orientierung für sozusagen die Schulkontext, wenn man jetzt so etwas weiterdenken würde? #00:16:33-9#
- 99 Befragte r: Als Lehrer ist man natürlich immer in der Pflicht seinen Unterricht selbst zu betrachten, ob der überhaupt noch auf dem richtigen Stand ist oder ob er vielleicht die völlig falsche Richtung hat. Von daher denke ich, dass da auch ein bisschen ein Fachrepertoire da sein muss. Um zumindest mal aus theoretischer Sicht auf seinen Unterricht gucken zu können. #00:17:03-2#
- 1.00 Interviewer: mhm (bejähend) ok. Dann habe ich soweit glaube ich verstanden. Ich habe nur Vorhin den neuen Begriff medienkompetenztechnisch, das wäre sozusagen die zweite Frage, inwiefern würdest du sagen erweitert oder hat sozusagen diese Erfahrung in dem Seminar dein, hier steht medienkompetenz #00:17:26-9#
- 1.01 Befragte r: medienkompetenztechnischen Horizont erweitern (Lacht) #00:17:28-2#

Abbildung C.44: Interview B1² im Wintersemester 2015/2016 (Seite 6/7)

- 11.3 Befragte*r: Das braucht ihr glaube ich nicht ganz so groß aufzulehen. #00:18:55-4#
- 11.4 Interviewer: Ok. #00:18:56-0#
- 11.5 Befragte*r: Könnt ihr wirklich kürzer halten: Ok wie ihr wisst, wir befinden uns jetzt gerade in der zweiten Phase und diskutieren jetzt darüber ein bisschen. #00:19:01-9#
- 11.6 Interviewer: Ja. Ja. #00:19:02-4#
- 11.7 Befragte*r: Das würde für mich reichen. #00:19:04-2#
- 11.8 Interviewer: Ja. #00:19:04-8#
- 11.9 Befragte*r: Ja. Ansonsten fand ich es recht gut gewählt. Es wäre noch die Möglichkeit, wenn mehr Gruppen da sind, quasi die Texte gegenseitig zu reviewen. Dass nicht ihr die Reviewer seid. #00:19:16-1#
- 12.0 Interviewer: Ja. #00:19:16-7#
- 12.1 Befragte*r: Sondern quasi die Metaphern noch einmal untereinander noch einmal etwas machen müssen. #00:19:20-6#
- 12.2 Interviewer: Ja. #00:19:20-9#
- 12.3 Befragte*r: Das ist dann natürlich wieder ein höherer Arbeitsaufwand, ich weiß. Aber das wäre auch noch als Möglichkeit einzubauen. Aber mir hat das so auch gefallen mit der direkten Rückmeldung von euch. #00:19:30-2#
- 12.4 Interviewer: Ok. Gibt es jetzt so abschließend noch etwas, was, also wir versuchen so Bildungs- oder entwicklungsorientierte Bildungsforschung zu betreiben, Seminare ein Stückweit zu verändern und sozusagen im Interesse der Studierenden und der Lehrenden zu gestalten. Gibt es eine Frage, wo du sagen würdest, die müsstet ihr jetzt eigentlich auch stellen oder dazu muss ich jetzt einmal etwas sagen und das müsstet ihr später thematisieren. Also habe ich irgendwas vergessen zu fragen aus deiner Sicht? #00:19:56-8#
- 12.5
- Befragte*r: Ich bin der Meinung nein. Ich weiß allerdings nicht inwiefern sich alle mit den kompletten Theorien beschäftigen haben. Also mich hat es interessiert auch ein Stückweit #00:20:08-5#
- 12.6 Interviewer: Ja. #00:20:08-9#
- 12.7 Befragte*r: Deswegen habe ich mich mit den anderen Gruppen auseinandergesetzt, also die Bildungstheorien mit denen ich nichts zu tun hatte im Prinzip. #00:20:15-1#
- 12.8 Interviewer: Ja. #00:20:15-4#
- 12.9 Befragte*r: Ich bin aber der Meinung, dass das nicht jeder machen würde. #00:20:19-2#
- 13.0 Interviewer: mhm (bejahend) Also im Sinne von, also wie stellen wir sicher, dass man nicht nur mit einem Thema sich auseinandersetzt. #00:20:27-7#
- 13.1 Befragte*r: Genau. #00:20:27-9#
- 13.2 Interviewer: Sondern mit mehreren. Ok. Ja das ist ein guter Punkt. Wir sind uns tatsächlich auch nicht ganz sicher, wie wir das sozusagen realisieren. Wir hoffen so ein Stückweit schon darauf, dadurch dass das verfügbar ist mitunter auch bei anderen Sachen reinschaut, durch diese Zwischenpräsentationen. Aber de facto kann das schon passieren, dass man sozusagen mit dem einen Denkmittel mehr oder weniger arbeitet und den Rest mehr oder weniger ausblendet irgendwie. Ok cool. Dann vielen Dank damit wären wir sozusagen durch. #00:21:02-1#
- 13.3 Befragte*r: Ich danke auch. (Lacht) #00:21:03-1#
- 13.4 Interviewer: (Lacht) Sehr gerne.

Codesystem

Abbildung C.45: Interview B1² im Wintersemester 2015/2016 (Seite 7/7)

C.7.3 Transkript zum Interview B2²

Interview B(2)-02 Wintersemester 2015-2016

1 Interviewer: Ich stelle die erste Frage und dann wird es eher ein Gespräch, als dass wir es so durchgehen. Also das wirkt am Anfang ein bisschen merkwürdig, aber. Du warst ja jetzt Teil von dem Seminar, wo ihr mit der Aufgabe konfrontiert worden seid an einem Wikibook mitzuschreiben. Vielleicht fängst du einfach an zu erzählen wie du das sozusagen erlebt hast. #00:00:20-5#

2 Befragte r.: Ja, also ich fand das erstens sehr gut, dass wir diese Schreibphasen hatten. Weil wir auch neben diesem Seminar viele andere Seminare haben. Und die Texte fand ich sehr gut, nur halt ein bisschen anspruchsvoll war mein Text von der Halbbildung. Das musste man halt schon mehrmals lesen um es zu verstehen. Und sonst fand ich alles im Seminar sehr gut organisiert. Die Schreibphasen und die Präsenzphasen waren sehr gut gewählt und dass wir uns in Gruppen zusammensetzen sollten. Und da konnte man auch mit anderen Kommilitoninnen Gedankengänge austauschen. #00:01:03-7#

3 Interviewer: mhm (bejahend) Ok. Jetzt hast du schon so verschiedene Sachen gesagt mit Schreib- und Präsenzphasen und man hat auch andere Veranstaltungen. Inwiefern war das für dich hilfreich dann so eine Schreibphase zu haben oder eher eine Präsenzphase zu haben? #00:01:19-0#

4 Befragte r.: Ja also in der Präsenzphase mussten wir ja meistens nichts abgeben und wenn wir etwas abgeben sollten, bin ich dann halt in der Zeit, wo wir das Seminar hätten #00:01:29-9#

5 Interviewer: Ja. #00:01:30-1#

6 Befragte r.: Da habe ich halt die Texte geschrieben und das fand ich sehr gut, weil ich das sonst privat machen müsste und für andere Seminare halt auch Sachen erledigen muss. Ja. #00:01:40-4#

7 Interviewer: Wir hatten Vorhin die Diskussion über die Uhrzeit, hast du es denn tatsächlich von acht bis zehn geschrieben in der Zeit oder hast du dir das frei eingeteilt?

#00:01:50-6#

8 Befragte r.: Ja nicht genau um acht, aber ich hatte danach, ich hab danach meist frei gehabt bis um zwölf Uhr und halt in der Zeit dann. #00:01:58-9#

9 Interviewer: Ja. Ah ok. #00:02:00-2#

10 Befragte r.: Bis Zwölf. #00:02:00-9#

11 Interviewer: Ja. #00:02:01-4#

12 Befragte r.: So. Nicht um Acht, aber (Lacht). War ein bisschen zu früh. #00:02:05-5#

13 Interviewer: Ja. Und jetzt hast du gesagt sonst hätte ich das privat machen müssen, wie meinst du das? Wofür sieht das Privat? #00:02:10-3#

14 Befragte r.: Ja also das Private ist ja die private Zeit, die man Zuhause sitzt. Und dann musste man ja auch viel für die anderen Seminare oder vor allem Vorlesungen tun. Und das war halt dann in der Veranstaltungszeit, wo ich das dann bearbeiten durfte. Fand ich sehr gut. #00:02:25-6#

15 Interviewer: Ok. Jetzt hast du schon gesagt, man war irgendwie in einer Gruppe und konnte irgendwie zusammenarbeiten. Jetzt musste man aber auch ein Stückweit öffentlich das Ganze irgendwie in dem Wikibook machen. Inwiefern hast du das erlebt nicht nur das für jetzt die Ann und mir einen Text zu schreiben, sondern das Ganze öffentlich zu stellen? #00:02:47-7#

16 Befragte r.: Ja also, am Anfang hatte ich sehr Angst, wenn ich ehrlich bin, ich dachte das ist so wie Wikipedia, wo dann jeder seinen Kommentar dazu abgibt, aber es waren halt wenige Leute die etwas dazu geschrieben haben. Ich glaube sogar einmal wurde Text also ein Part wurde mal kontrolliert und das fand ich eigentlich sehr gut, weil (...) wir auch menschen sind und falsch. Fehler machen können. #00:03:10-6#

17 Interviewer: Ja. #00:03:11-0#

18

Abbildung C.46: Interview B1² im Wintersemester 2015/2016 (Seite 1/7)

- 2,8 Befragte r: Ja das. #00:05:01-7#
- 2,9 Interviewer: Ok. Also das war sozusagen immer gegeben, man konnte #00:05:04-7#
- 3,0 Befragte r: Genau. War immer gegeben. #00:05:06-2#
- 3,1 Interviewer: Ok. #00:05:08-9#
- 3,2 Befragte r: Und ich fand es auch gut, dass die drei Phasen aufeinander aufgebaut haben. Erst einmal kam ja die Metapherphase und danach die Theorie. Und dann musste man beide verknüpfen, das fand ich sehr gut. Und da hat man auch bei anderen gesehen, dass die Leute die den anderen Text bearbeitet haben, die Metapher anders gesehen haben. Das hatten wir ja in der Diskussion letztes Mal. #00:05:33-4#
- 3,3 Interviewer: Ja, Ja, Genau. In der Einzelanalyse sozusagen von den Texten. Jetzt haben wir auch versucht euch Rückmeldung zu geben, wie hast du die erlebt oder wie bist du damit umgegangen? #00:05:49-1#
- 3,4 Befragte r: Also die meisten habe ich verstanden. #00:05:51-6#
- 3,5 Interviewer: Ok. #00:05:52-3#
- 3,6 Befragte r: Also komme ich auch nachvollziehen. Ein Paar konnte ich nicht so nachvollziehen, die konnte ich dann auch nicht bearbeiten. Und ja. #00:06:02-1#
- 3,7 Interviewer: Kannst du so ein Beispiel bringen, wo du sagen würdest. Ja das war nachvollziehbar und das habe ich jetzt irgendwie bearbeitet und keine Ahnung was ihr damit meint? #00:06:10-8#
- 3,8 Befragte r: Ja, also meistens war das inhaltlich, was ich halt nachvollziehen konnte, wo ich den Text ein bisschen anders verstanden habe. Aber bei der letzten Analyse hattest du geschrieben: Wird das nicht als Kritik gesehen von Adorno. #00:06:25-6#
- 3,9 Interviewer: Ja. #00:06:25-8#
- 4,0 Befragte r: Und da war ich mir unsicher, weil es ist ja im Prinzip Kritik und das hatte ich ja auch wiedergegeben, aber halt harmloser als sonst. (Lacht) Hatte ja auch letztes Mal
- 1,9 Befragte r: Und das fand ich sehr gut, dass man halt dort verbessert werden konnte. #00:03:15-2#
- 2,0 Interviewer: Ok. Wenn mehr Leute da gewesen wären, meinst du es wäre anders gewesen? #00:03:20-0#
- 2,1 Befragte r: Ich glaube das wäre dann nicht mehr so individuell also es wäre dann im Prinzip nicht mehr mein Text sondern weil das mehrmals überarbeitet wurde. Wäre es ein anderer Text im Prinzip. #00:03:31-6#
- 2,2 Interviewer: Ja, Ok. Jetzt haben wir versucht so mit diesen Phasen so etwas einzuführen, wie eben eine Strukturierung zu geben, jetzt hatten wir aber auch so andere Elemente, irgendwie Deadlines, wir hatten so Review-Vorlagen, wir hatten irgendwie diese Format-Vorlagen wie man jetzt so einen Text irgendwie gestalten soll. Wie bist du mit diesen Sachen umgegangen? #00:03:55-8#
- 2,3 Befragte r: Ja, also ich fand alles sehr strukturiert. Die Unterlagen haben wir direkt auf Moodle gefunden. Und die Deadline-Phasen waren auch sehr gut gesetzt. #00:04:09-5#
- 2,4 Interviewer: Ok. #00:04:09-8#
- 2,5 Befragte r: Dass man auch dazwischen sehr viel Zeit hatte um darüber nachzudenken was man schreiben soll. Ja, also (...). Ja. #00:04:23-3#
- 2,6 Interviewer: (Lacht) Ja. Wenn du strukturiert sagst, meinst du im Sinne von: Das war stimmig zueinander oder das hat mir eine Orientierung gegeben oder ich wusste was ich machen sollte? #00:04:35-8#
- 2,7 Befragte r: Ja also es war nie so, dass ich mich gefragt habe: Was soll ich jetzt hinschreiben oder so. Und wenn ich mal diese Frage hatte, war das halt, konnte ich auch jeder Zeit darauf ansprechen, per Email oder persönlich. Und auf Moodle waren auch die ganzen Sachen zugänglich. Dass man, also so dumm rum Zuhause saß und sich gefragt hat was ich jetzt machen #00:05:00-2#
- 2,8 Interviewer: Ja. #00:05:00-7#

Abbildung C.47: Interview B1² im Wintersemester 2015/2016 (Seite 2/7)

- Peter gesagt. #00:06:38-3#
- 4.1 Interviewer: Ja. #00:06:38-9#
- 4.2 Befragte*r: Dass es eine Kritik ist, aber ich das süßer ausgedrückt habe. #00:06:42-1#
- 4.3 Interviewer: Ja. Ja. Würdest du sagen, also bei diesen fragwürdigen Sachen (...) wie, also das interessiert mich tatsächlich wirklich, weißt du nur nicht genau wie ich die Frage formulieren soll. Wenn jetzt so eine Frage kommt und man weiß eigentlich nicht so genau wie man damit umgeht, wie hält man das aus oder wie geht man damit irgendwie um? #00:07:06-1#
- 4.4 Befragte*r: Ja also letztes mal habe ich das wirklich nicht mehr bearbeiten können, weil ich nicht wusste was du damit so im Prinzip meinst. Aber bei den Metaphern oder bei der Theorie gab es noch so eine Sache, die ich nicht verstanden habe und dann habe ich anstatt das Zitat was ich genommen hatte, ein anderes genommen. Ja. #00:07:27-1#
- 4.5 Interviewer: Ok. Sozusagen um das zu lösen. Ja. #00:07:30-6#
- 4.6 Befragte*r: Genau. #00:07:31-1#
- 4.7 Interviewer: Ok. Das kann ich nachvollziehen. Das war sozusagen zu diesem Rannungsteil. Jetzt, ich weiß gar nicht, hastest du schon Erfahrungen mit Wikipedia oder Wikibooks bevor dieses Projekt gestartet ist und du was bearbeitet. #00:07:47-6#
- 4.8 Befragte*r: Ne, davor also, hatte ich schon einmal davon gehört Wikibooks. Aber sonst hatte ich davor nie etwas damit zu tun. Wikipedia benutzt man ja tagtäglich aber bearbeiten tu ich da auch nichts. #00:07:58-7#
- 4.9 Interviewer: Ok. Wie hast du das denn jetzt erlebt auf einmal in diesem Wiki-Editor etwas schreiben zu müssen? #00:08:05-9#
- 5.0 Befragte*r: Also ich fand es sehr gut, weil man auch andere Medien kennengelernt hat und das soll uns ja als zukünftige, also als Lehramtsstudenten hier beigebracht werden, dass wir auch mit Medien arbeiten. Das war auch sehr (...) also nicht so altbacken sondern eher für unsere, also für Personen in unserem Alter gedacht. Das war schon sehr gut. #00:08:32-8#
- 5.1 Interviewer: Was wäre altbacken? Ein altbackenes Medium? #00:08:36-0#
- 5.2 Befragte*r: Ja einfach nur Mails schreiben oder persönlich abgeben. Ich fand das sehr gut, dass wir das dann Zuhause bis zwölf Uhr dann noch ungefähr hochladen sollten. Und Ja. #00:08:48-7#
- 5.3 Interviewer: Ok. Wie seid ihr mit dem Schreiben vorgef., wie sagt man das, vorgegangen? #00:08:57-3#
- 5.4 Befragte*r: Rangelassen? #00:08:58-9#
- 5.5 Interviewer: Ran gegangen? Also wie habt ihr das gelöst, habt ihr immer direkt im Wikibook geschrieben, habt ihr Sachen hochgeladen oder oder also habt ihr quasi einen fertigen Text hochgeladen wollte ich sagen? #00:09:09-1#
- 5.6 Befragte*r: Ne, also ich hab den direkt bei Wikibook geschrieben. Zwischendurch, also manchmal mit dem Handy. Weil, das war sehr schön, also dass man auch halt irgendwo draußen saß und dann einfach den Text schreiben konnte. Und das Hochladen, also die Möglichkeit hatte das hoch zu laden. Ja und deshalb. Auf dem Handy hat man ja kein Word aber Internet hat man jeder Zeit. Deshalb fand ich das gut. #00:09:37-9#
- 5.7 Interviewer: Ok. Das hat bisher noch keiner erzählt, das finde ich ganz spannend, dass man sozusagen draußen sitzt und daran arbeitet. Und wie habt ihr das mit dem - das ist auch neu in einem Interview angerufen zu werden. Wie habt ihr das mit dem, ich leg gleich auf, wie habt ihr das mit dem, (unverständlich) ich lass es einfach mal klingeln und dann (...) schnelde ich das raus. Habt ihr, wie seid ihr vorgegangen als ihr in der Gruppe diese Texte schreiben musstet? Habt ihr, ja also wie habt ihr das organisiert? #00:10:24-1#
- 5.8 Befragte*r: Ja am Anfang haben wir uns die Gegenstandsbereiche uns angeschaut und aufgeteilt wer was machen möchte. Und meistens wussten wir nicht mit dem

Abbildung C.48: Interview B1² im Wintersemester 2015/2016 (Seite 3/7)

- 5.9 Interviewer: mhm (bejahend) ok. Und was sonst kam es oder anders. Bei der Gestaltung von den Texten inwiefern haben die anderen Texte dir Orientierung gegeben oder hast du die tatsächlich auch in der ersten Phase gar nicht betrachtet? #00:12:47-9#
- 5.9 Befragte r: Also in der ersten Phase waren wir ja zu dritt und da haben wir die, den anderen Text also die andere Metapher uns gar nicht angeschaut. Da sind wir nach unserem Gedankengang entlang gelaufen und haben es geschrieben. In der zweiten Phase waren das ja zwei verschiedene Theorien. Da habe ich mir die Texte gar nicht angeschaut. Außer die vorherigen Texte, also um zu sehen, also um es einheitlicher zu gestalten. Muss man sich die Texte von den Jahren davor anschauen. #00:13:22-3#
- 6.0 Interviewer: Ok. Nun hatten ihr noch den besonderen Fall, dass bei euch schon ein Text irgendwie dastand. #00:13:27-2#
- 6.0 Befragte r: Ja, also wir haben zwar einigermaßen gut lösen können aber ich würde das eher weglassen, so mit den Dimensionen weil (...) wir das also im Nachhinein auch nicht so verstehen konnten. Im Prinzip ist es ja dasselbe gewesen bei uns. Bei der Theorie der Halbbildung und deshalb würde ich das, wir verstehen es im Nachhinein immer noch nicht so ganz. #00:11:35-4#
- 6.1 Interviewer: Ok. Das ist, das ist tatsächlich bei eurem Theoriekontext ein bisschen schwieriger das darauf zu (unverständlich) #00:11:42-8#
- 6.2 Befragte r: Genau. #00:11:43-2#
- 6.3 Interviewer: Ja. Ok. Ja das klingt plausibel, da müssen wir ein Stückweit gucken ob das, wie wir das mit den Texten und den Kontext zusammenbringen. Genau, jetzt gab es sozusagen nicht nur den einen Text, sondern auch andere Texte, das würde mich auch interessieren, inwiefern hast du geschaut wie die anderen Gruppen gearbeitet haben beziehungsweise inwiefern hat man so die anderen Texte irgendwie wahrgenommen oder inwiefern hast du die anderen Texte wahrgenommen? #00:12:07-9#
- 6.4 Befragte r: Ja also in der zweiten Phase habe ich mir deren Theorie überhaupt nicht angeschaut. Aber im Nachhinein in der dritten Phase, hatten wir ja dieselbe Metapher und wir müssen ja beide sozusagen miteinander vergleichen und das fand ich sehr gut, weil die einen anderen Blickwinkel hatten als ich. #00:12:27-3#
- 6.5 Interviewer: mhm (bejahend) ok. Und was sonst kam es oder anders. Bei der Gestaltung von den Texten inwiefern haben die anderen Texte dir Orientierung gegeben oder hast du die tatsächlich auch in der ersten Phase gar nicht betrachtet? #00:12:47-9#
- 6.6 Befragte r: Also in der ersten Phase waren wir ja zu dritt und da haben wir die, den anderen Text also die andere Metapher uns gar nicht angeschaut. Da sind wir nach unserem Gedankengang entlang gelaufen und haben es geschrieben. In der zweiten Phase waren das ja zwei verschiedene Theorien. Da habe ich mir die Texte gar nicht angeschaut. Außer die vorherigen Texte, also um zu sehen, also um es einheitlicher zu gestalten. Muss man sich die Texte von den Jahren davor anschauen. #00:13:22-3#
- 6.7 Interviewer: Ok. Nun hatten ihr noch den besonderen Fall, dass bei euch schon ein Text irgendwie dastand. #00:13:27-2#
- 6.8 Befragte r: Genau. #00:13:28-1#
- 6.9 Interviewer: Wie seid ihr damit umgegangen in der Überarbeitung? #00:13:31-0#
- 7.0 Befragte r: Ich habe den kompletten Text einfach erstmal gelöscht weil ich nichts verstanden habe und es sehr sinnlos für mich erschien. Habe ich direkt alles gelöscht, habe es mir dann auch gar nicht angeschaut, nur ein Zitat habe ich da gelassen. #00:13:45-9#
- 7.1 Interviewer: Ja. #00:13:46-4#
- 7.2 Befragte r: Daran erinnere ich mich, sonst habe ich alles weggemacht. #00:13:48-4#
- 7.3 Interviewer: Ok. Darin wissen wir, wie wir damit umgehen können. #00:13:52-9#
- 7.4 Befragte r: Ja. #00:13:53-1#
- 7.5 Interviewer: Nun gab es bei ein paar Beiträgen sozusagen eine Rückmeldung aus der Wikibook-Community, also von Menschen die hier gar nicht in unserem Seminar waren, wie hast du, also wie fandest du das? Also du hast ja schon am Anfang gesagt, das war irgendwie hilfreich, dass das verbessert worden ist. Hastest du dir mehr Sachen gewünscht oder? #00:14:16-5#

Abbildung C.49: Interview B1² im Wintersemester 2015/2016 (Seite 4/7)

76. Befragte*r: Ja so ein bisschen mehr Meinungen hätte ich gerne bekommen. Also mehr Eindrücke von außen, weil für die tun wir das ja. Die haben keine Ahnung, die müssen unsere Texte lesen und dann einschätzen, also ob es richtig ist oder falsch oder damit arbeiten. Deshalb hätte ich gerne ein paar weitere Meinungen dazu gehört von außen, aber war ok. Wir hatten ja eure Meinung. #00:14:43-1#
77. Interviewer: (Lacht). Eine letzte Frage dazu hätte ich noch. Jetzt kann man eben dadurch dass Meinungen für andere offen sind dazu etwas beitragen, inwiefern scheint dir das jetzt irgendwie produktiv, wenn man also du hast Vorhin gesagt, also dann wäre es nicht mehr mein Text. #00:15:03-3#
78. Befragte*r: Ja. #00:15:03-9#
79. Interviewer: Inwiefern würdest du sagen, ok ich traue mir das zu was bei anderen zu schreiben oder was zu editieren wenn dir da was auffällt? #00:15:11-7#
80. Befragte*r: Ja also wenn mir da etwas auffallen würde, ich bin eher so ein Mensch, die dann nichts macht. Aber wenn ich mir zu einhundert Prozent sicher wäre, würde ich dann auch etwas überarbeiten. #00:15:22-1 #
81. Interviewer: mhm (bejahend) ok. Wenn du sagst du bist eher so ein Mensch #00:15:27-7#
82. Befragte*r: Ja. #00:15:28-3#
83. Interviewer: Das heißt du schaust eher passiv zu an dieser Stelle? #00:15:32-0#
84. Befragte*r: Genau, ich gebe nicht zu Allem meinen Sent dazu. #00:15:34-3#
85. Interviewer: Ok. Ok. Und das aber nicht nur im sozusagen Kontext von Wikibook sondern auch #00:15:38-7#
86. Befragte*r: Ne, generell. #00:15:39-3#
87. Interviewer: Ok. Dann (unverständlich). Dann wären wir sozusagen mit den ersten zwei Teilen durch. Und jetzt so abschließend, wenn man zurück guckt, ich habe ja auch häufiger diese Folien von wegen wir wollen dazu beitragen, dass ihr eure Vorstellungen sozusagen reflexiv zugänglich seid und dass wir einen Beitrag für eine offene Kultur leisten und was sozusagen über dieses Wikibook ein Buch erstellen, würdest du sagen das ist gelungen? Jetzt hast du bei dem einen schon gesagt: Mh diese komischen Dimensionen sind mir nicht so ganz klar geworden. Inwiefern würdest du sagen: Hier habe ich etwas gelernt oder hier habe eher weniger gelernt? #00:16:17-8#
88. Befragte*r: Ja also ich finde das Wichtigste, was ich hier gelernt habe ist, dass man zwei Gedankenengänge miteinander verknüpfen kann. Und das war ja die dritte Phase. Und auch auf die dritte Phase haben wir ja hingearbeitet und das habe ich halt dazu, also ein bisschen näher kennengelernt wie man so etwas gestalten kann. Und ansonsten über, also was es sehr interessant zu sehen, wie andere über die Bildung denken und sich selbst damit zu vergleichen. #00:16:50-6#
89. Interviewer: Ja. Ok. Wenn du von Gedankenengängen sprichst, sprichst du dann so etwas von wie andere so etwas, also wie andere versuchen Bildung zu veranschaulichen oder darüber zu sprechen? #00:17:03-3#
90. Befragte*r: Ja. Genau also wir hatten ja letzte Woche diesen kleinen Konflikt. Wo wir dann gesagt haben: Für mich war das halt so, dass ab einem gewissen Zeitpunkt die Bildung individuell ist und für Sarina war das nicht der Fall. #00:17:23-1#
91. Interviewer: Ja. #00:17:23-2#
92. Befragte*r: Ja und das war sehr interessant zu sehen. #00:17:25-6#
93. Interviewer: Ok. Ja. Und würdest du, also jetzt hast du gesagt zwei Gedankenengänge zusammenbringen, würdest du die Pädagogen als so ein ähnliches Bild verstehen oder? Ok. Dann verstehe ich das. Die zweite Frage wäre, bezogen auf, du hastest Vorher gesagt nicht altbackene Medien zu benutzen. Inwiefern würdest du sagen hat dir das Wikibook-Projekt geholfen um eben mit neuen Medien umgehen zu können? #00:17:57-5#

Abbildung C.50: Interview B1² im Wintersemester 2015/2016 (Seite 5/7)

Anhang C Daten der zweiten Fallstudie (WiSe 2015/2016)

- Schreiben jedes Mal. Und die Zeit, wo man halt nicht anwesend sein sollte, also die Schreibphasen #00:19:33-8#
- 1.07 Interviewer: Ja. #00:19:34-4#
- 1.08 Befragte*r: Ja genau. Fand ich auch sehr gut, das könnt ihr weiterhin so dabei belassen und ich fand es auch sehr gut, dass ihr am Anfang nach unserer Meinung gefragt habt. #00:19:44-2#
- 1.09 Interviewer: Ja. #00:19:45-2#
- 1.10 Befragte*r: So wie seht ihr die Bildung und danach mit den Pädagogen Weitergearbeitet haben. Also verbesserungswürdig wäre halt diese Dimension. Also da ist halt so eine Sache, die versteht nicht jeder. Ich habe auch die andere Gruppe mehrmals darauf angesprochen: Ok, was habt ihr jetzt da hingeschrieben? #00:20:05-6#
- 1.11 Interviewer: Ja. #00:20:06-1#
- 1.12 Befragte*r: Weil ich habe keine Ahnung was ich da hinschreiben soll. #00:20:08-1#
- 1.13 Interviewer: Ja. #00:20:08-7#
- 1.14 Befragte*r: Ja das könnte man alles ein bisschen anders aufteilen, also sonst fand ich das, alles in allem, sehr gut. Ich habe das auch meinen Kommilitonen weiterempfohlen. #00:20:18-4#
- 1.15 Interviewer: Danke. (Lachen) #00:20:19-6#
- 1.16 Befragte*r: Ja. #00:20:19-9#
- 1.17 Interviewer: Genau, jetzt ist dieses Interview so ein Teil von so einer Art entwicklungsorientiertes Bildungsforschungsprojekt, also wir versuchen in Auseinandersetzung mit unseren Perspektiven und euren Perspektiven das Seminar neu zu gestalten. Gibt es einen Punkt, wo du sagen würdest: Franco, jetzt wenn du darüber forschst, oder ihr das versucht zu verbessern, also du müsstest mir da eigentlich die
- 94 Befragte*r: Ja also, wie gesagt, vom Wikibook hatte ich mal irgendwas gehört. Ich weiß nicht mehr was, also ich wusste, dass es existiert. Aber jetzt im Nachhinein, finde ich das halt sehr gut, dass wir viele Texte dort hatten und die dann und wir uns dann an denen orientieren konnten, wenn wir keine Ahnung hatten. Und mit dem Internet zu arbeiten oder mit Medien, ist für (...) uns immer sehr gut. #00:18:26-8#
- 95 Interviewer: Ok. #00:18:27-3#
- 96 Befragte*r: Anstatt jetzt eine Email zu senden, dann keine Ahnung zu haben, was der Rest gemacht hat. #00:18:31-6#
- 97 Interviewer: Ja. Also meinst du, dass das sozusagen sichtbar war, wenn du sagst: Keine Ahnung was der Rest gemacht hat. #00:18:37-5#
- 98 Befragte*r: Genau. #00:18:37-5#
- 99 Interviewer: Ok. #00:18:38-2#
- 1.00 Befragte*r: Das war sehr schön. Und du hast ja auch meistens geschrieben, versucht das ein bisschen einheitlicher zu gestalten mit der Überschrift. #00:18:45-9#
- 1.01 Interviewer: Ja. Ja. #00:18:47-2#
- 1.02 Befragte*r: Oder sonst was. #00:18:47-2#
- 1.03 Interviewer: Ok. Also, dass man sich gegenseitig orientiert? #00:18:50-6#
- 1.04 Befragte*r: mhm (bejahend) #00:18:51-3#
- 1.05 Interviewer: Ok. Jetzt wäre sozusagen die vorletzte Frage quasi. Jetzt hast du das Seminar (...) erleben dürfen oder überstanden, je nach dem. Was würdest du sagen, das ist ein Punkt, der ist verbesserungswürdig, also dass solltet ihr beim nächsten Mal überlegen oder das ist ein Punkt, den müsst ihr auf jeden Fall weiter so machen, wenn wir das Seminar noch einmal anbieten. #00:19:16-1#
- 1.06 Befragte*r: Ja, also weiter so machen sollt ihr mit der Strukturierung, die drei Phasen. Und mit der Headline, also die Deadline war auch super, also man hatte genug Zeit zum

Abbildung C.51: Interview B1² im Wintersemester 2015/2016 (Seite 6/7)

Frage stellen oder zumindest das möchte ich gerne noch einmal loswerden. Gibt es was,
was sozusagen #00:20:43-2#

11.8 Befragte*Tr. Ne. #00:20:44-1#

11.9 Interviewer: Nicht? Ok cool. Dann wären wir durch, tatsächlich auch nur in zwanzig
Minuten.

Codesystem

Abbildung C.52: Interview B1² im Wintersemester 2015/2016 (Seite 7/7)

C.7.4 Transkript zum Interview B3²

- Interview B(2)-03 Wintersemester 2015-2016**
- 1 Interviewer: Ok. Dann beginnen wir mal mit einem offenen Einstieg. Also du würdest ja zusammen mit deinen Kommilitonen mit der Aufgabe konfrontiert mit uns zusammen an so einem Wikibook zu schreiben und da würde mich zum Einstieg noch einmal interessieren, wie du das Ganze erlebt hast. #00:00:21-7#
- 2 Befragte r.: Im Allgemeinen jetzt noch einmal? Wie ich das Wikibook-Projekt fand? #00:00:26-5#
- 3 Interviewer: Ja. #00:00:27-4#
- 4 Befragte r.: Ja, also wie schon gesagt, man stellt sich erst einmal, wie Vorhin auch schon gesagt wurde, unter dem Titel etwas ganz anderes vor und denkst so: Oh, wie wird das jetzt, ist das jetzt extrem schwierig oder was müssen wir da wissenschaftliche Texte schreiben und alles (unverständlich) und dann will man noch die Information natürlich lesen, aber dann, wo wir dann, Samstags war das? Wo wir mit diesem Wikibook dann so einen Einstieg hatten, alles wurde noch einmal vorgelesen und ihr jetzt auch, ihr beide als Seminarleiter wart auch total nett und ich dachte mir so: Ok, das wird schon irgendwie hinlaufen so. Hört sich dann doch nicht so krass wie ich mir das jetzt gedacht habe. Und demnach war es auch so, also man hat sich dann gut mit den Leuten verstanden, mit den Seminarleitern und das Ganze war übersichtlich und in Endeffekt gar nicht so aufwendig, wie ich es mir eigentlich vorgestellt hatte oder anstrengend. #00:01:09-7#
- 5 Interviewer: Ja. Was war das, wo du sagen würdest: Das schreckt mich irgendwie ab, das klingt irgendwie schwierig? #00:01:17-6#
- 6 Befragte r.: Ich dachte mir nur, also irgendwie mit Wikibook habe ich damals mit Wikipedia verglichen. Und dachte mir so: Jetzt müssen wir irgendwie krasse wissenschaftliche Texte reinstellen, die dann veröffentlicht werden, die dann jeder lesen kann. Dann müssen wir ja voll Rücksicht nehmen und aufpassen und das muss man erst einmal bestimmt lernen oder irgendwie da, aber dann wenn man da grad einmal so drin ist und dann einfach gesagt wird, da und darüber müsst ihr schreiben und das vergleichen und dann noch mit
- den Gruppenarbeiten erst einmal angefangen wurde. Und nicht direkt: Kommt schreibt jetzt einfach mal alleine was. Das war dann schon ganz gut. #00:01:45-2#
- 7 Interviewer: Ok. Jetzt hast du schon gesagt, mit so Gruppenarbeiten, Genau, wir sind jetzt so hier in diesem Teil, ich versuche jetzt daran anzuknüpfen, aber vielleicht fange ich tatsächlich mit den öffentlichen Sachen an. Das was wir jetzt geschrieben haben, sind ja auch öffentliche Sachen. #00:02:01-2#
- 8 Befragte r.: Genau. #00:02:01-5#
- 9 Interviewer: Sozusagen. Aber du hast gesagt am Anfang war das irgendwie so groß #00:02:04-0#
- 10 Befragte r.: Ja. #00:02:04-4#
- 11 Interviewer: Und jetzt kommt es dir das so ganz normal vor oder wie? #00:02:06-7#
- 12 Befragte r.: Ne, also man gewöhnt sich daran und man fühlt sich irgendwie wohl. Vor allem, wie gesagt, also der Einstieg mit den Gruppenarbeiten fand ich super. Hätte ich das alleine machen müssen, hätte ich mir dann auch immer so zehnmal Gedanken darum gemacht, mache ich das jetzt richtig, ist das jetzt richtig so? Weil normalerweise, wenn man Abgaben hat, liest das, also meistens, nur eine Person. Und das ist ja jetzt für jeden. Also jeder kann da, wie Wikipedia halt. #00:02:25-4#
- 13 Interviewer: Ja. Ja. #00:02:25-9#
- 14 Befragte r.: Und der kann da einfach darauf zugreifen und Informationen rausholen, dann muss man schon ein bisschen mehr Acht darauf geben. Und überlegen, wie man es überhaupt formuliert oder ist das jetzt richtig so oder gebe ich da die richtigen Literaturverzeichnisse und alles drum und dran, stimmt alles, weil du willst ja nichts falsch. Vor allem Internet ist immer so eine Sache. Dass man nichts irgendwie Falsches benutzt. Und ja, deswegen dachte ich mir so: Ok, wer weiß wie das wird. Dann mit den Gruppenarbeiten, die Gruppen waren auch ganz cool aufgebaut, hatte dann ganz gut

Abbildung C.53: Interview B3² im Wintersemester 2015/2016 (Seite 1/12)

- geklappt, konnten uns austauschen oder an euch wenden und immer wieder Fragen stellen und demnach war das ganz super. #00:02:57-6#
- 1.5 Interviewer: Ok. Also das öffentlich, Dank der Gruppe war überhaupt kein Problem damit. #00:03:02-2#
- 1.6 Befragte T: Ja, Ne, ne. Also wir gesagt, ich glaube wenn ich das jetzt alleine machen müsste, wäre es problematisch. Hätten wir jetzt diese dritte Phase vielleicht irgendwann. Also das mit der Metapher erstellen, hätte man alleine gemacht ganz am Anfang, wäre das vielleicht ein bisschen problematisch übergekommen. Aber hätte ich trotzdem hinbekommen. Aber so in der Gruppe war das noch einmal so eine Sicherheit, so ok du bist nicht allein. (Lachen) #00:03:21-4#
- 1.7 Interviewer: Ja, Ja, Ok. Das, das klingt gut. Das hilft als Orientierung. Wir hatten jetzt verschiedene Vorgaben im Seminar, jetzt hast du also muss man das eigentlich lernen mit diesem wissenschaftlichen Schreiben, wir haben versucht das so ein bisschen zu unterstützen, indem wir zum einen diese Gruppenarbeit machen und zum anderen so Präsenz- und so Schreibphasen irgendwie haben. Inwiefern oder wie hast du das sozusagen erlebt mit diesem Abwechselnden man muss da sein oder man muss eben Schreiben? #00:03:51-1 #
- 1.8 Befragte T: Ja das fand ich eigentlich an sich ganz gut, dass man auch so Schreibphasen hatte, weil man muss ja nicht unbedingt auch hier her kommen und wenn man an dem Tag vielleicht so eine Veranstaltung hat, dann kann man vielleicht auch einmal ausschlafen und dann lieber die Woche dann irgendwie am Wochenende einen Teil schreiben, das war ganz gut. Nur es gab ja dreimal so Phasen, wo man so schreiben musste, ne? Und in der ersten Phase hat es super geklappt, das weiß ich noch, weil das war so ganz am Anfang des (unverständlich) und dann kam diese mittlere Phase, da ist es dann schon so mittendrin, da gibt es diese Referate in anderen Seminaren, dann musst du die anderen Abgaben machen und dann war es schon, selbst bei mir habe ich die Erfahrung gemacht: Es war ein bisschen hektisch, dann musste ich gucken oh. Und
- das war auch diese Phase, also es wurde ja auch einen Tick dann schwieriger. #00:04:25-2#
- 1.9 Interviewer: Ja. #00:04:25-4#
- 2.0 Befragte T: Als jetzt nur einfach die Metapher erstellen. Dann musste ich mich da wirklich hinsetzen und mal Gedanken darum machen und Zeit aufwenden. Und die dritte Phase war auch gerade kurz so vor der Prüfung. Aber es war halt so freies Schreiben, das heißt, du kannst dir dann so selbst Gedanken darum machen, demnach ging es. Was mir jetzt schwer, für mich schwer war jetzt eigentlich nur die mittlere Phase, weil das war einfach nur mit den anderen Seminaren und Abgaben so ein bisschen Hin und Her und Allgemein das Thema hat mich auch ein bisschen, habe ich so ein bisschen in Frage gestellt. So muss erst einmal im Kopf verstehen was ich da machen muss. Ich weiß noch, dass ich da ganz viele Fragen gestellt hatte, was muss ich jetzt überhaupt machen, wie ist das jetzt gemeint und bis man das dann verstanden hatte und bis ich das dann umgesetzt habe und Ja, das war jetzt für mich dann ein bisschen #00:05:07-8#
- 2.1 Interviewer: Ja, ok. #00:05:09-3#
- 2.2 Befragte T: Aber ansonsten, ja war es von der Zeit her war es wie gesagt gut. Außer das mit acht Uhr morgens. (Lachen) #00:05:15-1#
- 2.3 Interviewer: (Lachen) Ja. #00:05:16-0#
- 2.4 Befragte T: Sonst mit den Schreibphasen ist gut, ja. Wie gesagt, jeder kann da schreiben wie man will. Man hat die komplette Woche und man muss ja nicht sagen: Ne, ihr müsst jetzt kommen. Ihr müsst da schreiben die zwei Stunden und dann könnt ihr gehen. Wir hatten ja eh immer eine ganze Woche oder meistens noch zwei Wochen gehabt dazwischen, ne? #00:05:30-4#
- 2.5 Interviewer: Ja, Ja, Ok. Jetzt hast du gesagt: Die zweite Phase war so, weiß ich jetzt gar nicht so genau wie das so war. Kamst du das festmachen an etwas, was du irritierend #00:05:39-3#

Abbildung C.54: Interview B3² im Wintersemester 2015/2016 (Seite 2/12)

- 2.6 Befragte T: Ja und dann hatte ich halt die eine Dimension bekommen, was war noch einmal die Zweite? Die Analytische? #00:06:49-7#
- 2.7 Interviewer: Diese Formatvorlage, ja. #00:05:48-8#
- 2.8 Befragte T: Ja. Und ich habe das irgendwie total verpeilt. Das war irgendwie mein Fehler. Ich habe das irgendwie nicht, dann habe ich die ganze Zeit meine Kommilitonen nachgefragt so. Irgendwie verstehe ich es nicht so ganz, wie ist, weil ich hatte den Zettel total vergessen und habe mir dann einfach so Gedanken dann irgendwie (unverständlich) . Wir hatten darüber gesprochen, aber ich hatte es total vergessen, dann weißt du erst einmal gar nicht so: Oh, was soll ich jetzt damit machen #00:06:05-7#
- 2.9 Interviewer: Ja. Ja. #00:06:06-4#
- 3.0 Befragte T: und anfangen. Das war eigentlich mein Hauptfehler und dann habe ich das trotzdem mit Hilfe der anderen noch irgendwie so hinkommen und dann haben wir ja immer eine Woche Zeit gehabt zur Überarbeitung und dann habe ich noch einmal mit die besprochen so: Ist das jetzt richtig und dann hast du gemeint: Him das war so und so gemeint. Dies, dies. Und dann habe ich das noch einmal überarbeitet und dann war es in Ordnung. #00:06:21-2#
- 3.1 Interviewer: Ok. Also die Formatvorlage durchaus auch am Anfang so, gar nicht so einfach zu verstehen sozusagen? #00:06:26-8#
- 3.2 Befragte T: Ja, das war nicht so einfach, wenn ich ehrlich bin. Weil erst in der dritten Phase ist es ja wirklich so ein freies Schreiben, du kannst selbst überlegen, selbst kreativ sein und eigene Fragen überlegen oder eine eigene Metapher überlegen, je nach dem. Weil bei der zweiten Phase war es dann wirklich so, du musst dich halt daran halten, dann mußt du schon analytische Dimension oder wir hatten es halt aufgeteilt. #00:06:44-6#
- 3.3 Interviewer: Ja. #00:06:45-1#
- 3.4
- Befragte T: Ja und dann hatte ich halt die eine Dimension bekommen, was war noch einmal die Zweite? Die Analytische? #00:06:49-7#
- 3.5 Interviewer: Es gibt eine analytische und eine normative Dimension und so einen Gegenstandsbereich. #00:06:53-3#
- 3.6 Befragte T: Genau, ich hatte die Analytische und die Normative, soweit ich weiß. #00:06:56-8#
- 3.7 Interviewer: Ja. #00:06:57-1#
- 3.8 Befragte T: Ja und dann haben wir es so aufgeteilt und dann muss man sich ja wirklich damit beschäftigen mit den Begriffen. #00:07:00-6#
- 3.9 Interviewer: Ja. #00:07:01-0#
- 4.0 Befragte T: Und das ist dann schon so eine Vorgabe #00:07:03-0#
- 4.1 Interviewer: Ja. #00:07:03-5#
- 4.2 Befragte T: Dann muss man schon genau verstehen, was damit gemeint ist. #00:07:05-4#
- 4.3 Interviewer: Ja. #00:07:06-3#
- 4.4 Befragte T: Ja. #00:07:06-9#
- 4.5 Interviewer: Ok. Aber genau jetzt hast du gesagt, in der Auseinandersetzung #00:07:11-0#
- 4.6 Befragte T: Aber ich glaube das ist euch bestimmt auch aufgefallen, dass die zweite Phase dann so am meisten irgendwie vielleicht. #00:07:14-6#
- 4.7 Interviewer: Ja. Also das ist schon, aber das ist auch ein bisschen so antizipiert, also sozusagen, dass wir euch da so ein bisschen mehr fordern als sozusagen in der einen Phase. Wir schauen immer nur ob das sozusagen vielleicht ein, also dass wir euch überfordern ist uns klar, aber ob das noch so in einem Maß ist, wo man sagen kann: Ok, damit kann ich irgendwie umgehen. Und wenn du jetzt so beschreibst: Ich habe dann bei

Abbildung C.55: Interview B3² im Wintersemester 2015/2016 (Seite 3/12)

- Formen von Abgaben und so Reviewbögen und so, wo man so Kreuzchen gesetzt hat oder wir so Kreuzchen gesetzt haben, wie hast du die Sachen erlebt oder wie bist du damit umgegangen? #00:08:38-7#
- 6.2 Befragte:r: Ich fand die, wie gesagt, die GoogleDocs viel besser da. Also für ein Format an sich so hier zitiere oder wie ist das aufgebaut, Absätze und Einteilung und so weiter ist das ok so mit dem Ankreuzen. Aber jetzt wirklich so gezielt, so welchen Absatz man meint und was man da genau meint konnte man anhand dieses Bogens jetzt nicht rauslesen. Und daher fand ich diesen, also für die Kommentare und Möglichkeiten das GoogleDocs viel, viel besser. Weil das dann wirklich so markiert wurde und dann kam das Kommentar dazu und dann wusste man: Ah ok, da ist das gemeint, ah das meinen die oder was auch immer. #00:09:13-8#
- 6.3 Interviewer: Ja. #00:09:14-4#
- 6.4 Befragte:r: Wie gesagt, einiges hätte man dann trotzdem nicht verstanden, musste man einfach dann noch einmal absprechen. Aber man wusste genau welcher Abschnitt oder welcher Teil oder welcher Satz gemeint ist oder welches Wort, je nach dem. Und aber für die Formatvorlage, also so das Format einfach nur mit dem Ankreuzen, ok dann stand da ja: Zitieren muss gleich sein, ok dann wusste man ja wie es gemeint war.
- 6.5 Ja. Aber so für das Inhaltliche war das GoogleDoc auf jeden Fall viel besser. #00:09:37-6#
- 6.6 Interviewer: mhm (bejahend). Jetzt hast du schon gesagt #00:09:40-5#
- 6.7 Befragte:r: Weil ich habe nämlich auch als erstes mit dem Formular da gearbeitet und ich glaube danach, im Nachhinein wurde das hochgeladen, das mit dem GoogleDocs, wenn ich mich recht entsinnere. #00:09:49-9#
- 6.8 Interviewer: Ähm. #00:09:50-6#
- 6.9 Befragte:r: Irgendwas war da so und dann war ich ja selbst auch so: Hm ok zu welchem Teil ist das jetzt gemeint? Oder was war das jetzt? Und dann kam das GoogleDoc und
- anderen gefragt in der Überarbeitung und in Rücksprache gab das irgendwie dir eine Orientierung #00:07:42-2#
- 4.8 Befragte:r: Ja, vielleicht kann man da noch einmal so einen Zwischenschritt einbauen. Also man muss ja eh mit den Leuten reden was überhaupt das ist oder #00:07:47-6#
- 4.9 Interviewer: Ja. #00:07:48-2#
- 5.0 Befragte:r: Schon an vorhandenen Texten noch einmal zeigen, so die haben dann über das geschrieben #00:07:51-6#
- 5.1 Interviewer: Ja. #00:07:52-1#
- 5.2 Befragte:r: Das ist schon einmal ganz gut. Und damit ist das gemeint und mit der Normativen ist das gemeint, wir hatten ja zwar das Blatt, aber noch einmal so ein Beispiel vielleicht. Und dann wird es vielleicht auch klarer. #00:08:01-1#
- 5.3 Interviewer: Eine (unverständlich) Orientierung an den Texten die schon da sind #00:08:04-1#
- 5.4 Befragte:r: Genau. #00:08:09-9#
- 5.5 Interviewer: Dass man deutlich macht #00:08:04-7#
- 5.6 Befragte:r: Und dann noch einmal, falls Fragen bestehen, dann klärt man das und dann sollen die selber daran. Und noch einmal so hinweisen, so ihr müsst dann auch mit euren Metaphern daran gehen so #00:08:12-5#
- 5.7 Interviewer: Ja. #00:08:13-0#
- 5.8 Befragte:r: Und ja. #00:08:14-5#
- 5.9 Interviewer: Ja das #00:08:15-6#
- 6.0 Befragte:r: So als Empfehlung wäre das. #00:08:16-5#
- 6.1 Interviewer: Ja. Das ist schon einmal ein guter Hinweis auf jeden Fall. Dass das, dass wir das irgendwie deutlicher machen. Jetzt hatten wir einerseits so inhaltliche Vorfragen, im Sinne von dieser analytische Dimension, normative Dimension, und dann hatten wir so

Abbildung C.56: Interview B3² im Wintersemester 2015/2016 (Seite 4/12)

- dann so: Ah ok, jetzt, jetzt, das war das gemeint und so. #00:10:01-0#
- 70 Interviewer: Ok. #00:10:01-7#
- 71 Befragte*r: Zum Inhaltlichen jetzt. #00:10:02-7#
- 72 Interviewer: Ja. #00:10:03-4#
- 73 Befragte*r: Weil da kam ja am Ende so ein Text, den man so unter den formalen Sachen. Und da wusste man nie so genau: Ok wie ist das jetzt und zu welchem? Oder hat Sarina das bearbeitet, habe ich das bearbeitet, musste man alles, vor allem in der Gruppen dann noch einmal. Ja. Das mit dem GoogleDoc war, dann wusste jeder: Ok das ist mein Teil, das ist ihres und #00:10:18-0#
- 74 Interviewer: Ja ok. Ja, ich glaube in der zweiten Phase war es so, dass wir erst die, die eingescannten Bögen hochgeladen haben und dann irgendwie den Link zu den GoogleDocs (unverständlich) #00:10:27-9#
- 75 Befragte*r: Genau, genau. #00:10:28-7#
- 76 Interviewer: erst drei, vier Tage später. Ja, ja, dass das für Irritation sorgt, das kann ich mir vorstellen. Aber das ist gut zu wissen, inwiefern das eine Orientierung gibt. Wie seid ihr vorgegangen um mit diesen Rückmeldungen irgendwie umzugehen? Habt ihr dann so weiter arbeitsteilig quasi versucht: Ah das ist der Kommentar für mich, da muss ich mich nicht kümmern und das ist der Kommentar für mich. #00:10:50-1#
- 77 Befragte*r: Es ist halt so, wir haben wirklich dann einfach geschaut wem was gehört und dass die Person das dann erst einmal selber bearbeitet, außer dann so Sachen, die dann auf das komplette Ding bezogen waren. Das waren dann meistens so formale Sachen. Das hat dann einer von uns gemacht und wir haben aber abgesprochen (unverständlich) hat das dann jeder, haben wir dann hingesetzt und das einheitlich gemacht, weil jeder irgendwie anders zitiert hatte, war bei uns das Problem. Und so etwas haben wir dann zusammen gemacht. Aber ansonsten hat ja jeder etwas anderes geschrieben und einen
- anderen Text gearbeitet oder mit anderen Dimensionen und so weiter. Dann haben wir es einfach so gelassen und jeder hat dann sein Ding immer bearbeitet. #00:11:20-7#
- 78 Interviewer: Ok. #00:11:21-6#
- 79 Befragte*r: Aber war jetzt auch nicht problematisch. Also ich glaube nicht, dass es jetzt irgendwie problematisch irgendwie rüber kam. #00:11:28-9#
- 80 Interviewer: Ne. Das ist, das ist nur für uns total hilfreich zu wissen, wie ihr als Studierende eigentlich damit umgeht. Weil wir sehen ja nur: Ok da ist irgendwie ein Text und wir sehen #00:11:38-3#
- 81 Befragte*r: Ja, wenn ich ehrlich bin, also im Vergleich zu der ersten Phase haben wir ganz anders gearbeitet in der zweiten Gruppe. Weil in der ersten Gruppe haben wir dann uns dann zusammen hingesetzt in der Gruppe und zusammen diskutiert und über die Metapher Gedanken gemacht, was wollen wir machen, dies, das und dann hat es einer umgesetzt. Und dann haben wir es frei gelassen für die anderen zwei und haben gesagt: Komm jetzt verbessert es einfach mal oder was war noch einmal ihre (unverständlich) einfach reinbauen und verbessern. Dann wurde es immer besser, immer besser, immer besser und irgendwann haben wir gesagt: Ok jetzt ist es perfekt. #00:12:01-8#
- 82 Interviewer: Ja. #00:12:03-0#
- 83 Befragte*r: Und in der zweiten Phase haben wir es ganz anders gemacht. Da haben wir direkt erst einmal aufgeteilt: Ok du machst das, du machst das, du machst das. Und wir hatten die ganze Zeit vor da uns zu treffen, aber irgendwie hat das nicht geklappt. Und dann hat das jeder, wie gesagt Zuhause gemacht. Demnach hat dann auch jeder die Überarbeitung dann selbst gemacht. Selbst gemacht, selbst für seinen Teil. Das war jetzt für mich dann schon noch einmal so ein Unterschied in den Gruppen. #00:12:23-7#
- 84 Interviewer: Ja. Genau und so was wird uns quasi gar nicht klar, wenn wir diese Interviews nicht führen und deshalb fragen wir einfach nach. Wie habt ihr das gemacht mit der Organisation, habt ihr euch vor Ort getroffen, Quatsch vor Ort getroffen, habt ihr

Abbildung C.57: Interview B3² im Wintersemester 2015/2016 (Seite 5/12)

- euch nach der Präsenz ausgetauscht wer was macht oder habt ihr einen Whatsapp-Chat gehabt oder habt ihr irgendwie? #00:12:38-8#
- 95 Befragte*r: Ja, klassische Whatsapp-Gruppe sowieso. (Lachen) #00:12:39-8#
- 96 Interviewer: Ok. #00:12:40-4#
- 97 Befragte*r: Für beide, für beide, für beide Phasen. Hatten ja zwei unterschiedliche Gruppen, deswegen für beide hatten wir dann eine Gruppe erstellt. Und wie gesagt, bei der Ersten hatten wir uns dann, ich glaube da hatten wir sowieso Zeit in dem Seminar uns hinzusetzen und Gedanken zu machen. Also da mussten wir uns nicht immer extra irgendwie treffen. #00:12:57-0#
- 98 Interviewer: Ja. #00:12:57-1#
- 99 Befragte*r: Und da hat es, wie gesagt, der eine untergeschrieben und die anderen haben es noch einmal bearbeitet. Und bei dem anderen kam es leider nicht so. Wir haben die ganze Zeit versucht irgendwie, aber es hat irgendwie immer konnte einer nicht und dann hat sich das nicht gelohnt und dann haben wir halt gesagt: Ja gut, dann machen wir es einfach einmal über Whatsapp die Einteilung. Haben wir auch wirklich über Whatsapp dann gemacht. Komm du machst das, ich mach das. Du machst das. Und dann haben wir das runtergeschrieben. Ja. #00:13:21-0#
- 90 Interviewer: Eine Sache habe ich gerade noch, jetzt habe ich es schon wieder vergessen. Bei den Rückmeldungen für das, ihr habt das sozusagen so nach und nach gemacht. Waren die für euch immer klar, was wir wollen oder sind mitunter Fragen entstanden, wie, wie war das? #00:13:38-6#
- 91 Befragte*r: Bei dem GoogleDoc jetzt? #00:13:39-3#
- 92 Interviewer: Ja #00:13:39-2#
- 93 Befragte*r: Ja, das hatte ich Vorhin auch schon erwähnt, also wie gesagt, das war halt manchmal wirklich unklar wie das gemeint ist. Weil man in dem Moment als Aubr sage ich mal manche Sachen irgendwie ist es einem irgendwie selbst verständlich. Wenn die
- anderen dann nicht so sind, dann muss man noch einmal nachfragen so: Ah wie meinst du das eigentlich, hast du das so aufgenommen? Weil ich meine das eigentlich so und so. #00:13:57-4#
- 94 Interviewer: Ja. #00:13:57-6#
- 95 Befragte*r: Deswegen muss man das einfach mal klären oder manchmal versteht man einfach gar nicht überhaupt was damit gemeint ist und da hat man dann einfach dich angesprochen oder die Anni angesprochen und dann wurde es auch geklärt. Aber meistens war schon klar, es waren nur so ein, zwei Sachen wo man dachte: Ok, ist das jetzt so gemeint wie ich es verstehe, soll ich es jetzt umsetzen? Und ja, ne ich habe das dann meistens umgesetzt und noch einmal nachgefragt: Habe ich das jetzt richtig verstanden? Und ja. #00:14:18-3#
- 96 Interviewer: Ok. #00:14:19-0#
- 97 Befragte*r: War auch ganz unproblematisch dann. #00:14:20-7#
- 98 Interviewer: Ok. Super. Jetzt hast du schon eine ganze Weile erzählt über das wie ihr vorgegangen seid, wie ihr euch sozusagen in der Gruppe zusammengesetzt habt um die Texte zu schreiben. Nun haben wir den ersten Punkt sozusagen schon abgearbeitet. Bei dem Zweiten mitunter ist es nicht so natürlich mit einem Wikieditor zu arbeiten oder in so einem Format zu arbeiten. #00:14:46-2#
- 99 Befragte*r: mhmm (bejahend) #00:14:46-8#
- 100 Interviewer: Hastest du schon Erfahrung mit einem Wikibooks oder Wikipedia (unverständlich)? #00:14:50-7#
- 101 Befragte*r: Also ich habe noch nie im Wikipedia etwas bearbeitet, aber als Spaß habe ich das mal wirklich, weil es hieß irgendwann einmal, ich war, dass das jeder bearbeiten kann und dann aus Neugier habe ich es einfach mal ausprobiert, also nicht bearbeitet, sondern einfach mal gedrückt, ob es wirklich geht, und dann habe ich das schon einmal gesehen, wie das dann so aussieht. Ich habe dann nichts geändert, aber wollte mal gucken so:

Abbildung C.58: Interview B3² im Wintersemester 2015/2016 (Seite 6/12)

- 1.12 Interviewer: Ja. Genau, und genau. Und Absätze, ich hatte sozusagen jetzt. #00:16:25-1#
- 1.13 Befragte*r: Also wir haben natürlich jetzt abgeguckt von den anderen Sachen davor.
#00:16:27-9#
- 1.14 Interviewer: Ja. Ja. #00:16:27-9#
- 1.15 Befragte*r: Und dann wusste man direkt: Ah ok, jetzt ist die Einleitung so gemacht mit den Gleichheitszeichen dann muss ich es genau so machen. Alleine wusste ich es jetzt auch nicht, aber weil ich es gesehen habe, ok das ist jetzt die Einleitung, das ist das Dicke da, dann weiß man es auch eigentlich. #00:16:41-0#
- 1.16 Interviewer: Genau, genau, aber so eine Strategie wie du es gerade beschreibst, hat zum Beispiel nicht jeder, also da haben sich einige deutlich schwerer getan beim selber Schreiben von Wikitexten. #00:16:51-3#
- 1.17 Befragte*r: Ok, ich glaube das ist keinem von uns so, ich habe mit allen ja fast gearbeitet, außer mit Christian jetzt und keinem von uns jetzt ist es irgendwie schwierig gefallen. Dass da irgendjemand mal irgendwo nachgefragt hat: Hey weißt du was, wie geht das?
#00:17:02-3#
- 1.18 Interviewer: Ja. Ja. #00:17:03-0#
- 1.19 Befragte*r: Oder hast du eine Ahnung. So in dieser Hinsicht gab es keine Fragen.
#00:17:05-7#
- 1.20 Interviewer: In dem Seminar schien mir das auch so. Im anderen Seminar war es witziger Weise so, dass jemand seine Analyse direkt in das Inhaltsverzeichnis zum Beispiel geschrieben hat. #00:17:13-4#
- 1.21 Befragte*r: ok (Lachen) #00:17:14-1#
- 1.22 Interviewer: Was irgendwie ein bisschen schräg war so. #00:17:15-5#
- 1.23 Befragte*r: Aber das sieht man ja auch im Nachhinein, dann wenn man es speichert.
#00:17:18-3#
- Also wirklich, kann ich das wirklich im Prinzip da irgendwie rum ändern und dann genau so wie jeder andere auf der Welt? Und habe es mir dann einmal angeschaut, aber nie wirklich jetzt. Ok jetzt ändere ich da mal etwas oder mache jetzt eine fettgedruckte Schritt oder kursiv oder was auch immer. #00:15:20-6#
- 1.02 Interviewer: Ja, ja. #00:15:20-7#
- 1.03 Befragte*r: Aber ich meine, das ist ja immer so ähnlich alles, das ist ja alles wie Word oder OpenOffice und da weiß man: Ah ok, mit dem F ist fett gemeint, mit dem k, wenn ich da drauf drücke dann ist es da war ja irgendwie auch so ein, ich glaube es war B jetzt hier in diesem Fall, ne. Aber es war irgendwie auch so fett und dann wusste man direkt: Ah ok. Hatte ich jetzt nicht wirklich Probleme damit, wenn ich ehrlich bin. #00:15:38-5#
- 1.04 Interviewer: Ok. #00:15:38-9#
- 1.05 Befragte*r: Ne, ich glaube. #00:15:40-6#
- 1.06 Interviewer: Also das war sozusagen keine Herausforderung in dem Sinne wie es hier formuliert ist, sondern man konnte eher damit. #00:15:46-2#
- 1.07 Befragte*r: Ne. Also klassisch, wenn man jetzt Word-Dokumente geschrieben und OpenOffice dann ist das eigentlich für niemanden (unverständlich) . Finde ich jetzt. Weiß nicht wie es jetzt im Seminar und davor war. Anscheinend gab es da Probleme, aber ich kann es mir eigentlich nicht vorstellen (Lachen) #00:16:01-0#
- 1.08 Interviewer: Doch also es war durchaus unterschiedlich so. #00:16:03-3#
- 1.09 Befragte*r: Also so viel Formalität bringt man da ja nicht rein, ausser vielleicht fett gedruckt, kursiv und sonst schreibt man es ja runter, deswegen kann ich mir das so nicht vorstellen, das. #00:16:11-8#
- 1.10 Interviewer: Ja, also Überschriften formatieren war auch nicht für alle immer sozusagen klar, zum Beispiel. #00:16:16-5#
- 1.11 Befragte*r: Ok, Ja, das mit den Anführungszeichen. #00:16:18-4#

Abbildung C.59: Interview B3² im Wintersemester 2015/2016 (Seite 7/12)

- 1.2.4 Interviewer: Ja, das (Lachen) ist noch irritierender, dass man das dann so lässt. Deshalb frage ich sozusagen nach, ob das für dich schwierig war oder nicht, aber wenn du es so beschreibst, dann scheint das total unproblematisch gewesen zu sein. Genau, jetzt war es so, dass wir euch oder ihr habt euch im Prinzip einen Text ausgewählt, den ihr im zweiten Teil munter bearbeiten solltet, diese formale Bildungstheorie oder Theorie der Habilitation, war so eine Möglichkeit sich zu entscheiden und gleichzeitig haben die anderen Gruppen immer jeweils etwas anderes bearbeitet. Inwiefern hast du die Texte von den anderen Gruppen oder den anderen Einzelpersonen wahrgenommen?
#00:17:52-8#
- 1.2.5 Befragte*r: Meinst du jetzt die dritte Phase, die Analyse jetzt oder? #00:17:55-3#
- 1.2.6 Interviewer: Also man kann das ja auf alle Phasen, also inwiefern habt ihr euch angeguckt, ob die, was der Peter und der Lars in seiner Metapher? #00:18:03-3#
- 1.2.7 Befragte*r: Ach so ja, also das ist auch (unverständlich) mal zu beantworten. Wir waren ja eine recht kleine Gruppe es gab immer nur zwei Gruppen oder jeder hat etwas eigenes Einzeltexte geschrieben. In der dritten Phase, hat ja jeder dann gelesen gehabt, das war ja auch irgendwie Aufgabe im Seminar. Bei den anderen gab es nicht viel zu lesen, weil es gab nur eine andere Gruppe. Haben wir natürlich gelesen. Waren wir auch interessiert, ok was haben die jetzt für eine Metapher. Bei der Halbbildung, wenn ich ehrlich bin, habe ich vielleicht grob darüber gelesen. Nicht so wirklich. Ok ich bin jetzt voll interessiert oder so. Aber jetzt so grob, vielleicht weil ich mir mit meinem Thema beschäftigt habe, dann kam das vielleicht, dass da andere formale Bildungstheorien gibt, dann habe ich das auch mal so kurz darüber gelesen, ah ok das hatten ja die anderen zwei. Aber so eher bei der dritten Phase und bei der ersten Phase habe ich mir dann genauer die Texte geguckt. Oh was haben die für Fragen ausgewählt bei der Analyse. Wie haben die jetzt darüber nachgedacht oder was kritisieren die? Das war schon dann interessant Und genau so wie bei der ersten Phase bei der Metapher so: Ok, was machen die, was verbinden die jetzt mit der, mit Bildung und wie stellen die jetzt metaphorisch dies dar. #00:19:01-8#
- 1.2.8 Interviewer: Ja. #00:19:02-2#
- 1.2.9 Befragte*r: Ja. #00:19:04-1#
- 1.3.0 Interviewer: Jetzt war das ganz interessant inwiefern, was fandest du daran interessant das sozusagen zu lesen? #00:19:10-7#
- 1.3.1 Befragte*r: Das bei der ersten Phase? #00:19:12-6#
- 1.3.2 Interviewer: Zum Beispiel ja. #00:19:13-5#
- 1.3.3 Befragte*r: Allgemein, also wir hatten das ja Projekt gemacht in dem Seminar und dann, ich fand ja das Thema an sich allgemein sehr interessant. Wie gesagt, man spricht sehr oft über Bildung, aber so mit der Metapher in Verbindung bringen und dann so darüber nachdenken, ist das nie passiert. Und dann ist es schon ziemlich interessant und dann gibt es immer wieder Denkweise von anderen und ich bin immer so ein Mensch, ich bin immer so interessiert: Oh wie denkst du denn und oh wie denkst #00:19:33-2#
- 1.3.4 Interviewer: Ja. #00:19:33-6#
- 1.3.5 Befragte*r: Und wie denkst sie jetzt? Und dann ist es in dem Fall jetzt so gewesen, dass zwei Gruppen gebildet wurden und die haben ganz anders irgendwie dargestellt die Bildung und wir dann mit der Blume und Das war dann ziemlich interessant, ja.
#00:19:42-8#
- 1.3.6 Interviewer: Ah ok. Gut. #00:19:43-6#
- 1.3.7 Befragte*r: Und genau so halt mit der Analyse, mit der Frage. Da habe ich mich gefragt: Was für Fragen haben die jetzt im Kopf? Weil ich dann direkt die Frage hatte mit Bildung, wie ist da Bildung gemeint und wie ist das? Und dann hab ich mich gefragt: Was haben die jetzt eigentlich für Fragen gestellt? #00:19:54-2#
- 1.3.8 Interviewer: Ja. #00:19:55-0#
- 1.3.9 Befragte*r: So Zeug hat mich einfach interessiert. #00:19:56-5#
- 1.4.0 Interviewer: Ja. Also die Sichtweise der anderen sozusagen? #00:19:58-5#

Abbildung C.60: Interview B3² im Wintersemester 2015/2016 (Seite 8/12)

- 14.1 Befragte*r: Ja. #00:19:58-7#
 und dann müsste man ja eigentlich eine Nachricht bekommen, wenn etwas überarbeitet wird oder? #00:21:19-2#
- 14.2 Interviewer: Ah ok, super. Genau, das hätten wir. Vorhin auch schon tatsächlich mal diskutiert, also in dem Seminar, wie hast du das wahrgenommen, dass Menschen von der Wikibook-Community, also Menschen die gar nicht im Seminar waren mitunter was verändert haben oder hast du das wahrgenommen? #00:20:15-2#
- 14.3 Befragte*r: Ja, also dazu habe ich jetzt auch in diesem einen Bogen, da wo wir ankreuzen sollten nichts angekreuzt. Das ist auch bestimmt auch schon aufgefallen (Lachen). Ne, also ich habe da irgendwie nichts mitbekommen, dass da überhaupt jemand was dazu gesagt hat. #00:20:27-2#
- 14.4 Interviewer: Also es #00:20:28-7#
- 14.5 Befragte*r: Ich weiß, dass du einmal hattest du irgendwie erwähnt, dass da allgemein was dazu gesagt wurde #00:20:34-4#
- 14.6 Interviewer: mhm (bejahend) #00:20:33-7#
- 14.7 Befragte*r: Aber jetzt, ich habe da jetzt irgendwie nix so wahrgenommen. Aber ich war jetzt auch nicht so regelmäßig im Wikibook, dass ich sagen kann: Ah da war was oder so. #00:20:41-5#
- 14.8 Interviewer: Ja, Also ich glaub, also ich weiß gar nicht, ob das in beiden Metaphern war oder nur in der einen Gruppe, da hat zumindest jemand die Tabelle formal angepasst, also hat da eine Überschrift der Tabelle gegeben, wo es von den Bedeutungen der Metapherebene zu der sozusagen #00:20:56-8#
- 14.9 Befragte*r: Das war nicht bei uns oder? #00:20:58-1#
- 15.0 Interviewer: Das ist tatsächlich eine gute Frage, beim Peter mein ich gelesen zu haben. #00:21:03-4#
- 15.1 Befragte*r: Deswegen kann ich mich auch nicht daran erinnern. Nur mal ein Fall. Wir mussten ja schon mindestens dreimal oder Ofters auch, wenn wir reinschreiben mussten und dann müsste man ja eigentlich eine Nachricht bekommen, wenn etwas überarbeitet wird oder? #00:21:19-2#
- 15.2 Interviewer: Nur wenn man bei der Seite das als, zu seiner Beobachtungsliste hinzugefügt hat. #00:21:20-3#
- 15.3 Befragte*r: Ok. #00:21:20-9#
- 15.4 Interviewer: Sonst bekommt man mitunter keine Benachrichtigung. #00:21:22-6#
- 15.5 Befragte*r: Ja dann ist es mir dennmach dann war mir das so ein bisschen unklar, dass man da ein bisschen regelmäßiger nachschauen muss. Ich habe das nicht beachtet, nein. #00:21:30-5#
- 15.6 Interviewer: Das ist auch am Anfang gar nicht so intuitiv, weil man da irgendwie noch dreimal klicken muss und dann kriegt man das in so eine extra Liste. Ok. Genau, aber die Frage ist vor dem Hintergrund letztes Jahr haben sich so ein paar, also zwei Autoren oder Admins sozusagen ein bisschen regelmäßiger eingebracht, auch mit Formulierungen die (unverständlich) haben. Aber auch viele hilfreiche Hinweise sozusagen gemacht haben. Deshalb, damit man sich das anschaut. Du hattest am Anfang gesagt: Öffentlich schreiben, da weiß ich gar nicht so und am Ende war es irgendwie ganz einfach sozusagen. #00:22:01-9#
- 15.7 Befragte*r: Ja, Ja. #00:22:02-2#
- 15.8 Interviewer: Inwiefern sind dir bei Texten von anderen so Sachen aufgefallen, wo man sagen würde: Hier könnte ich eigentlich etwas überarbeiten. Also als du jetzt gesagt hast, bei den Metaphern habe ich mir das angeguckt, bei den Analysen habe ich mir das angeguckt. Gab es so Momente wo du sagen würdest? #00:22:19-5#
- 15.9 Befragte*r: Ich würde vielleicht bei den Analysen noch ein bisschen irgendwie diese schöner formulieren, sage ich jetzt mal. Aber an sich, war das schon alles in Ordnung. Außer das mit dem Konflikt, dass die Metapher dann irgendwie bei uns anders aufgenommen wurde. Die eine hat ja dann das anders aufgenommen, das war jetzt

Abbildung C.61: Interview B3² im Wintersemester 2015/2016 (Seite 9/12)

- vielleicht ein inhaltlicher Fehler, aber ansonsten nur noch einmal schöner formulieren, weil es dann ja wie gesagt, öffentlich wird und so. Aber ansonsten war es schon in Ordnung. #00:22:45-5#
- 160 Interviewer: Ok. Cool. Dann kommen wir zu dem letzten Teil: Die Bewertung der Ziele. Also wir hatten, wurde heute etwas Keizerisch vorgeworfen, öfter mal diese Folie, was so die Ziele von dem Seminar sind und das eine ist so einen Beitrag zu leisten für eine offene Kultur und vielleicht die eigene Medienkompetenzen zu erweitern und die zweite Sache war, die eigenen Vorstellungen, die man sozusagen über diesen Bildungsbegriff hat zugänglicher zu haben. Wenn du jetzt so rückblickend darauf schauen würdest, dann würdest du sagen, scheint dir das Ziel erreicht oder inwiefern scheint dir das Seminar hilfreich um etwas über Bildung zu lernen? #00:23:26-1#
- 161 Befragte r: Also wie gesagt, man hat natürlich über Bildung etwas gelernt und dann mit steigendem Prozess habe ich auch schon einmal erzählt, dass man immer so ein Stückchen mehr, ein Stückchen mehr und dann dachte ich mir so: Cool ok, jetzt kann ich das auch irgendwie auch so anwenden, so als Lehrperson dann auch irgendwie anders aufnehmen. Ja, am Anfang, wenn ich ehrlich bin, habe ich mich nicht wirklich mit dem Begriff so, Vielleicht wie gesagt, das taucht halt öfter auf in so Pädagogik Seminaren und man tut dann irgendwie nicht so viel dafür. Und jetzt ist es dann immer so: Ok, Schrittweise. Ihr macht jetzt erst einmal das und dann macht ihr das. Immer mehr und immer mehr hinein gesteigert und immer mehr dazu sich informiert und Gedanken darüber gemacht und wie gesagt, erste und dritte Phase war ja auch viel mit kreatives Denken und war schon ganz cool an sich. #00:24:11-8#
- 162 Interviewer: Ok. #00:24:12-3#
- 163 Befragte r: Viel interessanter als andere Seminare. #00:24:15-0#
- 164 Interviewer: (Lachen) Danke. Und jetzt hast du gesagt mit dem Wiki-Editor das war eigentlich gar nicht so anspruchsvoll, inwiefern würdest du sagen, wir hatten diesen Begriff Medienkompetenztechnisch, inwiefern würdest du sagen hat dir das irgendwie geholfen mit dem Wikibook zu arbeiten oder würdest du sagen: Da habe ich jetzt nicht so viel dazu gelernt. #00:24:34-2#
- 165 Befragte r: Ich weiß jetzt auf jeden Fall wie man jetzt überarbeitet, also ich würde es auch so hinkommen, wenn ich möchte. Inwiefern geholfen? Also ob ich jetzt weiterhin da was reinschreibe oder wie meinst du das jetzt? #00:24:47-0#
- 166 Interviewer: Zum Beispiel. #00:24:47-6#
- 167 Befragte r: Glaube ich jetzt eher weniger. Wenn ich jetzt einmal darauf stöbe und dann habe ich Letztens auch schon gesehen, dass da irgendwie so ein Fehler war bei einer anderen Kommilitonin habe ich auch dann rein verbessert. Weil man weiß einfach wie es geht und ja noch schnell bearbeiten und dann halt alles was (unverständlich) da fehlt irgendwie so ein Buchstabe oder so was, dann macht man das schnell, aber. Vielleicht hätte es das. Stimmt eigentlich, weit hätten das wirklich sonst nicht gemacht. Wenn ich das Seminar nicht hätte und sonst so einen Fehler lesen würde, würde ich mir denken: Oh ist mir doch jetzt egal, oder ich weiß doch gar nicht wie das geht oder das ist mir jetzt zu viel Arbeit oder man sich das vielleicht komplizierter vorstellt, als es wirklich ist. #00:25:20-1#
- 168 Interviewer: Ja. #00:25:20-5#
- 169 Befragte r: Und jetzt wo man doch das alles so schon ein paar mal, dreimal die Erfahrung gemacht hat, denk man sich so: Oh das geht doch ganz schnell, ich mach das gleich so #00:25:25-9#
- 170 Interviewer: Ja. #00:25:26-4#
- 171 Befragte r: Da ist ein Fehler drin. #00:25:27-9#
- 172 Interviewer: Ja. #00:25:27-8#
- 173 Befragte r: Und ja, weil man irgendwie so mitten im Projekt steckt. #00:25:30-4#
- 174 Interviewer: Ja. Ok. #00:25:31-9#

Abbildung C.62: Interview B3² im Wintersemester 2015/2016 (Seite 10/12)

- 175 Befragte:r: Bei Wikipedia weiß ich nicht, ob ich das machen würde. Das ist dann wieder so groß irgendwie (Lachen). Und in dem Fall ist man so, ok: Das war so ein Teil vom Projekt, da ist ein Fehler, ich mach das jetzt einfach mal (unverständlich) #00:25:43-9#
- 176 Interviewer: Ja. Ja. #00:25:43-9#
- 177 Befragte:r: So, Verantwortungsgefühl, ich weiß auch nicht wieso (Lachen). #00:25:48-1#
- 178 Interviewer: Ah ok. Ja. Und bei Wikipedia wäre das eher nicht so meinst du? #00:25:51-8#
- 179 Befragte:r: Ne, weil ich da nie irgendwas reingeschrieben habe und ich glaube nicht jetzt da, dass ich so genau noch mal, da gucke ich überhaupt erst einmal rein, wenn ich dann irgendwie Informationen brauche. Und wenn ich Informationen brauche, habe ich ja nicht so viel Information darüber, dass ich es dann auch verbessern muss. #00:26:08-4#
- 180 Interviewer: Ok. Das hilft uns auf jeden Fall und jetzt hast du Vorhin schon so einen netten Hinweis gegeben, was wir besser machen könnten, im Sinne von eine Veranschaulichung von dem wie das mit analytischer, normativer Orientierung #00:26:21-5#
- 181 Befragte:r: Ja, die zweite Phase würde ich da einfach noch einmal. #00:26:23-4#
- 182 Interviewer: Genau. Was hättest du, was wären noch so Punkte, wo du sagen würdest: Also da könnt ihr noch einmal darüber nachdenken, weil das ist irgendwie nicht so ganz klar. Oder also wenn ihr das noch einmal macht, dann das auf jeden Fall behalten. #00:26:34-2#
- 183 Befragte:r: Das mit der, ganz am Anfang, Blockveranstaltung, da das noch einmal darauf hinweisen, dass das eine Pflichtveranstaltung ist, weil es ja irgendwie ein Einstieg war und viele haben das verpasst und konnten deswegen dann auch haben
- 184 (unverständlich) verpasst und das ist ja auch ein Teil des, der Studienleistung, das vielleicht noch einmal hinweisen. Ich glaube da gab es noch einige die da mitmachen wollten und dann haben die es verpasst und kamen leider nicht dazu, das ist ja auch
- schade. Und vielleicht noch einmal deutlicher oder eine Erinnerungsnachricht an die Teilnehmer über Tucan oder so schicken. #00:27:04-9#
- 185 Interviewer: Ja. #00:27:05-2#
- 186 Befragte:r: Wäre eine Idee. Ansonsten wie gesagt, ich fand das Seminar an sich ganz cool und mit der Zeit, auf wenn man da nichts machen kann, weil es ja in der CSW stattfindet. #00:27:16-0#
- 187 Interviewer: Ja. #00:27:16-2#
- 188 Befragte:r: Ich könnte es mir auch woanders nicht vorstellen, weil man ja immer diese Laptops, also entweder müsste dann jeder für sich, dann müsste man #00:27:22-0#
- 189 Interviewer: Ja. #00:27:22-5#
- 190 Interviewer: In das Seminar reinschreiben so: Jeder braucht ein Laptop für das Seminar. Und dann wäre die Frage, ob sich dann auch anmelden, weil die denken: Oh nein, keinen Bock dann, dann an dem und dem Tag dauernd meinen Laptop mitzuschleppen. #00:27:31-0#
- 191 Interviewer: Ja. #00:27:31-6#
- 192 Befragte:r: Dann kann es sein, dass die Seminaranzahl sich an sich verringert. Ist eigentlich schon eine ganz coole Idee, dass es hier stattfindet und dass man dann auch die ganzen Sachen da grad hat. Aber da muss man halt mit der Zeit dann ein bisschen (unverständlich) spielen. #00:27:45-1#
- 193 Interviewer: Ok. #00:27:46-1#
- 194 Befragte:r: Und wenn nicht, dann einfach morgens früh. (Lachen) #00:27:48-7#
- 195 Interviewer: Ja. Ja. Jetzt machen wir diese Interviews und diese Evaluationsbögen und so weiter, damit die Veranstaltung, sowohl aus Studierenden Interesse als auch so Lehrenden Interesse, ein Stückweit wir das sozusagen verbessern können, wenn man das so will. Würdest du sagen oder, also ist dir irgendwas aufgefallen, was dir fehlt, wo du

Abbildung C.63: Interview B3² im Wintersemester 2015/2016 (Seite 11/12)

Interviewer: Ja, super. Gibt es noch etwas, was du sagen musst, möchtest? #00:29:16-0#

2.06 Befragte:r: Ne, ihr wart total nett, alles war gut. Ja. #00:29:19-2#

2.07 Interviewer: Danke. Dann. #00:29:22-0#

Codesystem

196 sagen würdest. Ey, ihr macht da Forschung darüber, ihr versucht so was, ihr sprecht so viel mit uns, aber ihr sprecht gar nicht über das Thema XY. Also gibt es was, wo du sagen würdest: Wenn ihr darüber nachdenkt, dann müsst ihr eigentlich auch darüber nachdenken, ansonsten funktioniert das gar nicht. #00:28:19-6#

196 Befragte:r: Vielleicht könnte man, also vielleicht könnte man das mit dem Bildung und Wissen als Vergleich vielleicht noch einmal ganz gut ein, also passt ja ganz gut zu dem Thema. Und ihr macht ja auch immer Bildung als Thema, ne? Da könnte man das vielleicht auch noch einmal gut einbauen, weil ich glaube viele einfach so diesen Unterschied nicht so begreifen. Und vielleicht noch eine kurze Aufgabe dazwischen oder während dem Seminar vielleicht eine Abgabe oder irgendwie #00:28:41-7#

197 Interviewer: Ja. #00:28:43-0#

198 Befragte:r: so eine Gruppenarbeit wieder vielleicht, wäre auch ganz cool, wo man dann sagt: Komm wir machen jetzt noch einmal eine Metapher dazu, eine Metapher dazu und dann sieht man noch einmal den Vergleich #00:28:50-5#

199 Interviewer: Ja. #00:28:50-8#

200 Befragte:r: Was das eine und das andere ist. Und ich glaube viele werden dann irgendwie das erst einmal nicht checken. Ok, hä ist das nicht dasselbe? Und irgendwie dann, dann stellen sich bestimmt einige Fragen, könnte man das auch klären. Das wäre vielleicht so eine Idee. #00:29:03-4#

201 Interviewer: Ja. #00:29:03-8#

202 Befragte:r: Hat mir jetzt nicht gefehlt, aber ich meine das wäre irgendwie auch interessant so. sWenn ich mir so überlege, so wenn wir das jetzt auch so gemacht hätten. #00:29:09-0#

203 Interviewer: Ja. Ok. #00:29:09-6#

204 Befragte:r: Fände ich auch interessant. #00:29:10-9#

205

Abbildung C.64: Interview B3² im Wintersemester 2015/2016 (Seite 12/12)

C.7.5 Transkript zum Interview B4²

Interview B(2)-04 Wintersemester 2015-2016

- geschriben, haben wir jetzt, haben wir nicht. Aber das hat man eigentlich online gut gefunden, aber irgendwie war es dann manchmal da: ist jetzt Präsenztermin, ist keiner? Quasi so ein bisschen verwirrend, aber ich glaube das war eigentlich immer dann zu finden. Also es war ok, ich fand es gut. #00.02.04-2#
- 7 Interviewer: Ok. Aber wie du sagst, in deiner Gruppe war das nicht für alle immer ganz klar? #00.02.08-9#
- 8 Befragte r.: Nee. #00.02.09-3#
- 9 Interviewer: Ok. #00.02.09-6#
- 10 Befragte r.: Also es musste halt immer einer im Enderfekt nachschauen, dann hat es einer für die Gruppe halt doch nachgeschaut. Weil ich Öfters (...). Man hat es gefunden, aber ja. #00.02.17-4#
- 11 Interviewer: Ja. Wie habt ihr euch organisiert? Mit einem Whatsappchat oder hatten eine Facebookgruppe? Wie organisiert man sich so als Studierende heute? #00.02.24-6#
- 12 Befragte r.: Wir haben uns eine Whatsappgruppe gemacht. Und hatten dann auch für die Metapher auch ein Etherpad habe ich noch gemacht. Und da erst reingeschrieben, bevor wir was in das Wiki gestellt haben. Aber das hat Arbeit (unverständlich) Etherpad hat jeder halt seinen Teil gemacht und war nicht wirklich zusammen, dass ein Text zusammen entstehen kann beim Lesen, kein Text zusammen entstanden. Hat man auch beim Lesen teilweise gemerkt. #00.02.49-0#
- 13 Interviewer: Ok. Woher kennst du Etherpad? #00.02.52-6#
- 14 Befragte r.: Ähm. #00.02.55-0#
- 15 Interviewer: Also wenn du es nicht mehr weißt, aber. Oder arbeitest du öfter mit Etherpad? #00.02.58-6#
- 16 Befragte r.: Ja ganz, wenn die Gruppe dafür offen ist schon. #00.03.01-4#
- 17 Interviewer: Ja. #00.03.02-0#
- 1 Interviewer: Dann hab ich es, ne, alles klar. Also beginnen wir mit dem Einstieg. Du würdest sozusagen ja als Student, das wirkt am Anfang immer merkwürdig, wenn wir davor schon gesprochen haben. Aber wir machen es aber trotzdem so. Ihr würdet mit der Aufgabe konfrontiert so eine Art Wikibook mitzuschreiben im Rahmen vom Seminar, bei uns. Wie, vielleicht fängst du an zu beschreiben wie du das erlebt hast dieses Projekt. #00.00.26-3#
- 2 Befragte r.: Ich fand es erst einmal interessant. Wikibook war mir nicht geläufig, aber Wikipedia an sich fand ich an sich mal interessant, aber selbst mitgeschrieben und einfach mal so etwas anzufangen, einzusteigen und auch vielleicht ein bisschen Hilfe und Anleitung war eine gute Sache und deswegen bin ich auch positiv erst einmal hin gekommen, in das Seminar. #00.00.45-9#
- 3 Interviewer: Ja. Und dieses Wikibook, das war tatsächlich auch so ein Punkt, wo du sagen würdest, deshalb bist du in das Seminar gekommen, um so eine Art Orientierung zu bekommen, wie das bei Wikipedia funktioniert? #00.00.56-8#
- 4 Befragte r.: Ja, also sicherlich auch weil ich hin muss, aber das war auf jeden Fall. Wenn es jetzt Wahlpflicht gewesen wäre und ich die Auswahl gehabt hätte, wäre das etwas, was mich interessiert hätte und wo ich wahrscheinlich hingegangen wäre als Auswahlpunkt. #00.01.11-4#
- 5 Interviewer: Ja, das freut als Medienpädagogen natürlich irgendwie zu hören. Jetzt hatten wir in dem Seminar so verschiedene Aspekte oder Elemente, wo wir versucht haben das zu strukturieren. Es gab zum einen Präsenzzeiten, es gab den Blocktermin und es gab so Schreibphasen. Inwiefern, wie hast du das erlebt, wie konntest du damit umgehen, dass es diese Schreib- und Präsenzphasen gab? #00.01.33-3#
- 6 Befragte r.: Ich fand das eigentlich ganz gut, dass man dann schon, da man schon Öfters schreiben mussten, dass man auch frei bekommen hat. Und dass ich mehr Zeit hatte, ja, also bei mir in der Gruppe war es manchmal nicht mehr klar (unverständlich)

Abbildung C.65: Interview B4² im Wintersemester 2015/2016 (Seite 1/9)

- 1.8 Befragte*r: Ich mache es irgendwie lieber als GoogleDocs, ich weiß nicht warum, aber #000304-6#
- 1.9 Interviewer: Ja. Ok. Ja man hat dann (unverständlich) nicht Google dahinter irgendwie, das ist ja #000303:08-6#
- 2.0 Befragte*r: Ja, das ist ein Grund. Es gibt keinen Nachteil zu GoogleDocs rückwirkend. #000312-9#
- 2.1 Interviewer: Ja. Ok. Jetzt hast du schon gesagt so ein bisschen darüber wie die Gruppe so gearbeitet hat, wie hast du das erlebt, dass wir, wenn wir auf das ganze Seminar schauen nicht nur in einer Seminargruppe das sichtbar haben, sondern eben das tatsächlich öffentlich ist? #000303:27-6#
- 2.2 Befragte*r: Hat mich jetzt gar nicht gestört. Habe vorher schon einmal gesagt, dass ich es mal ganz interessant fand, dass man quasi nicht am Ende Reflexionen schreibt oder so, die dann einmal der Dozent liest und dann nie wieder jemand. Also man arbeitet nicht für den Mülleimer. Dass vielleicht doch einmal Mehrwert entsteht und man nicht nur für sich selbst gearbeitet hat. #000303:47-3#
- 2.3 Interviewer: Ja. #000303:47-5#
- 2.4 Befragte*r: Oder aus Zwang. #000303:48-8#
- 2.5 Interviewer: Ja. Fandest du es zwangsfrei, wenn du es so sagst? #000303:53-4#
- 2.6 Befragte*r: Ne, ne. Das war ein Fehler. Zwangsfrei war es natürlich nicht. Aber irgendwie #000303:56-7#
- 2.7 Interviewer: Es hat eine Art anderen Wert? #000303:59-1#
- 2.8 Befragte*r: Ja. Man hofft, vielleicht liest es dann doch irgendwer mal interessiert vielleicht. #000403-0#
- 2.9 Interviewer: Ja. Also ein Paar Leute lesen das tatsächlich regelmäßig, zumindest die Wikiadmins, die auf Wikinooks unterwegs sind, die dann auch Kommentare verfassen.
- Inserfern hoffe ich, dass, also habe ich die gleiche Hoffnung wie du. Jetzt hatten wir so verschiedene Elemente, du hast am Anfang gesagt, dass man so ein bisschen unterstützt wird, wir hatten versucht so Rückmeldungen zu formulieren, wir hatten aber auch so was wie eine Formatvorlage, wo diese analytische und normative Dimension eben so positioniert worden ist. Und wir hatten so Headlines, die irgendwie eingehalten werden mussten. Wie hast du diese unterschiedlichen Elemente erlebt, beziehungsweise wie seid ihr damit umgegangen? #000403:35-6#
- 3.0 Befragte*r: Also erst einmal, diese Deadlines sind nötig, sonst kommt nichts. Also. Und die unterschiedlichen Elemente. Ja, es war halt so ein bisschen, bei den, es hat halt jeder bei uns in der Gruppe wieder einen Teil gehabt, normative, die alle wieder so komisch aufgeteilt und dann war man halt irgendwie auf einem Gebiet wirklich und den Rest hat man halt einfach so gelesen, aber ich habe auch gemerkt als ich eine Analyse geschrieben habe, dass ich halt vor allem, ich hatte Normative, dass ich halt viel darüber quasi geschrieben habe, weil ich da halt viel, obwohl ich unseren ganzen Text gelesen habe wusste ich da natürlich viel mehr als beim Rest so. #000505:19-2#
- 3.1 Interviewer: Ja. Ja. #000505:20-2#
- 3.2 Befragte*r: Und so ist halt punktuell Fachwissen entstanden über jetzt meine, über die ja. Aber ja, ist interessant, das punktuelle Fachwissen bleibt auch dann halbwegs hängen bei mir. Wie wenn ich jetzt in ein Seminar, wo ich nichts schreibe, da weiß ich meistens zwei Semester später nichts mehr davon. Wenn ich selbst schreibe, dann geht das. #000505:40-6#
- 3.3 Interviewer: Ja. Ok. Diese Formatvorlage mit diesen, jetzt hast du schon gesagt, du warst spezialisiert so auf eine Dimension, war das für euch so verständlich, beziehungsweise kommt ihr damit umgehen, dass man sozusagen einen Text in so Bruchteile zerlegen muss oder so eine Art Theorie? #000606:00-2#
- 3.4 Befragte*r: Ja wir konnten schon damit umgehen, aber es ist halt beim, vor allem jetzt am Anfang beim erstmal lesen ist uns sehr aufgefallen, dass das nicht zusammen entstanden

Abbildung C.66: Interview B4² im Wintersemester 2015/2016 (Seite 2/9)

- ist, das war halt. Einer hat das geschrieben, dann kommt das nächste an dann hat man gemerkt, oh hier steht das jetzt quasi noch einmal drin. Irgendwie. Also es war auffällig, dass es nicht von einem Autor war halt unser Text. Und den aufteilen, da muss man das halt irgendwie dann, vielleicht das mit dem Wiki, den Wikiaspekt mehrheitlich bringen, dass Leute halt doch mehr zusammenarbeiten. Auch wie gesagt, sich mal (unverständlich) die Texte lesen, wobei das schwer ist natürlich reinzubringen, weil es nicht mehr bewertbar ist wer was gemacht hat. #00:09:33-9#
- 35 Interviewer: mhm (Bejähend). Ja also Bewertungsnummer ist tatsächlich bei Wikis nicht so einfach. Wir haben das mit den Gruppenaufgaben gemacht, um tatsächlich so etwas zu ermöglichen, dass man sich gegenseitig liest und verbessert. Und am Ende diese Einzelanalyse um tatsächlich zu schauen, ob noch einmal jeder Einzelnen sich tatsächlich in irgendeiner Form mit auseinandergesetzt hat. Stell wir auch so andere Situationen erlebt haben, dass einer quasi die komplette Gruppenarbeit gemacht hat, was dann bei den Einzelanalysen dann auch sichtbar wurde, weil quasi nur einer davon so eine Art Orientierung hatte. #00:07:05-0#
- 36 Befragte*r: Ja. #00:07:05-5#
- 37 Interviewer: Die Rückmeldungen, die wir formuliert haben, wie habt ihr die dann auch arbeitsteilig quasi bearbeitet oder wie seid ihr, wie habt ihr die erlebt? #00:07:14-0#
- 38 Befragte*r: Genau, jeder hat die Rückmeldung in seinem Teil bearbeitet bei uns. Und ich fand die auf jeden Fall hilfreich. Das ist immer gut, wenn man bei so einem Text Rückmeldung hat, bevor er quasi wirklich bewertet wird oder halt ja. Ne, fand ich gute Rückmeldung. Haben auch einmal dann einen Denkanstoß gegeben. #00:07:36-0#
- 39 Interviewer: Ja. Kannst du das noch festmachen, an welchem Teil das sozusagen war? #00:07:41-2#
- 40 Befragte*r: Gerade nicht #00:07:42-8#
- 41 Interviewer: Ok. #00:07:49-2#
- 42 Befragte*r: Im Kopf. Also einmal hat es mir noch auf einen Punkt von der normativen Dimension gestoßen, den ich vergesse, der mir nicht ganz klar war, das war einfach noch einmal so, das ist dann jetzt noch was Wichtiges, was gefehlt hat. Das fällt mir gerade ein, sonst weiß ich jetzt gerade nicht mehr. #00:08:07-6#
- 43 Interviewer: Ok. Genau, du hättest am Anfang schon gesagt, du kennst Wikipedia schon, mit diesem Wikieditor ist, natürlich der sieht erst einmal ein bisschen anders aus, als normale Schreibprogramme wie Etherpad oder so #00:08:20-5#
- 44 Befragte*r: Ja. #00:08:20-7#
- 45 Interviewer: Wie bist du mit dem, wie hast du, hattest du Probleme damit umzugehen? Oder wie seid ihr mit dem Wikieditor umgegangen? #00:08:29-0#
- 46 Befragte*r: Also ich hatte keine Probleme, weil ich mir das Wiki schon einmal angeschaut habe so ein bisschen, ein bisschen darüber geguckt habe und ich das alles relativ eingängig finde. Ich habe dann auch am Anfang die ersten Beiträge von unserer Gruppe komplett reingestellt. Mit der Tabelle und so, also ich habe das dann auch, also ich habe geguckt wie es bei den anderen aussieht. So ist die Tabelle, so müssen wir das machen und das, also ich hatte kein Problem damit. #00:08:50-3#
- 47 Interviewer: Ok. #00:08:50-9#
- 48 Befragte*r: Ich fand das eingängig. Und dann später hat es dann auch die Gruppe gemacht, aber die hatten jetzt auch keine Probleme oder mir ist nichts aufgefallen, wo die ihre eigenen rein gestellt haben. #00:08:59-4#
- 49 Interviewer: Ja. Studierst du irgendwas technikatfines? Nur weil #00:09:03-2#
- 50 Befragte*r: Informatik. #00:09:04-3#
- 51 Interviewer: Ah ok. #00:09:04-9#
- 52 Befragte*r: Ja. #00:09:05-4#
- 53

Abbildung C.67: Interview B4² im Wintersemester 2015/2016 (Seite 3/9)

- 6.4 Befragte r: Ja, ich habe auf jeden Fall mal noch die alten Texte angeschaut, was da schon da war und wie das aussieht bei denen. Du hast das auch geschrieben noch einmal dieses Dimension. Hatten wir schon einmal ganz gerne, wenn man dann so erst auch, gibt ja auch ein paar Denkanstöße, wenn man da erst einmal so nachdenkt. Dann ist es gut (unverständlich). Und ja da habe ich eigentlich bei den Allen ein bisschen rumgestöbert und da geschaut und gelesen. Und Stichpunkte raus geschaut, auch so was ich gleich aufschreiben will. So ein paar Stichpunkte gemacht. #00:10:55-4#
- 6.5 Interviewer: Ok, Dass man so eine Orientierung darüber bekommt, wie die diese normative Dimension verstehen? So in die Richtung? #00:11:00-6#
- 6.6 Befragte r: Ja genau so. Weil mir war das am Anfang, du hast ja im, es gab eine Erklärung was eine normative Dimension ist. Aber mir war das einfach noch nicht so, also zwar gelesen. Es wurde noch nicht ganz klar im Kopf. Dann ist das auch irgendwie hilfreich sich da auch einmal durchzulesen, was schreiben andere darüber. Was sehen die als wichtig auch bei so was an, auch wenn es jetzt irgendwie, wenn es ein anderes Modell behandelt natürlich Ein didaktisches. Ist ja trotzdem die gleichen Punkte quasi wichtig. Und da habe ich erst wirklich dann verstanden was es ist. Also aus dem Theorie text war es mir nicht ganz klar. Erst praktisch (unverständlich) gezeigt #00:11:34-6#
- 6.7 Interviewer: Ja, Ja das ist ein guter Hinweis, dass wir noch einmal eine Orientierung haben, wie eingängig diese Formatvorlage eigentlich ist. #00:11:40-3#
- 6.8 Befragte r: Ich brauche da einfach ein bisschen länger, also. (Lachen) #00:11:42-3#
- 6.9 Interviewer: Also das ist ja auch nicht einfach, weil man ja irgendwie so zwei verschiedene Sachen bekommt. Man kriegt nicht nur einen neuen Theorie text sozusagen vorgestellt, also mit der dialektischen Dialektik, sondern kriegt auch irgendwie diese Dimensionen vorgestellt und dann muss man zwei unbekannte Sachen auch noch irgendwie zusammenbringen. #00:11:58-9#
- 7.0
- Interviewer: Ja, Ok, Dann, weil du so ganz locker darüber redest, ich habe die Erfahrung gemacht, dass Menschen, die weniger technikbezogene Fächer studieren mit so Syntaxformulierungen eher Schwierigkeiten haben. #00:09:18-8#
- 5.4 Befragte r: Ja, kann ich mir vorstellen, ich kann, also HTML oder so könnte ich jetzt auch (unverständlich) #00:09:22-4#
- 5.5 Interviewer: Ja, Ok. #00:09:23-9#
- 5.6 Befragte r: Oder auch andere wichtige Programmiersprachen, aber das war jetzt teilweise HTMLmäßig Ähnlichkeiten. #00:09:30-6#
- 5.7 Interviewer: Ja, Ja, Ok. Jetzt war die Frage, oder wäre eine Frage, wie ihr damit umgegangen seid diese Texte zu schreiben, du hattest schon gesagt, ihr seid vor allem arbeitsteilig vorgegangen und habt dann so für euch das Ganze geschrieben und ihr habt ein Etherpad gehabt? #00:09:47-3#
- 5.8 Befragte r: Ja, #00:09:47-6#
- 5.9 Interviewer: Mit dem ihr gearbeitet habt. Und Absprachen habt ihr mit Whatsapp und ähnliche Sachen #00:09:54-3#
- 6.0 Befragte r: Whatsapp. Nur Whatsapp. Ja. #00:09:56-1#
- 6.1 Interviewer: Nur Whatsapp. Ok, Dann würde mich interessieren, inwiefern, du hast von punktuellen Fachwissen geredet und hast gesagt, Jaa, ich habe mir angeeignet was meine Gruppe so geschrieben hat. Inwiefern hast du die Texte der anderen wahrgenommen? Du hast jetzt eben gesagt: Ich habe so diese Formatvorlage übernommen, um zu verstehen wie Texte funktionieren oder wie der Textaufbau funktioniert? Inwiefern hast du sonst noch auf die Texte von anderen geschaut? Oder #00:10:22-9#
- 6.2 Befragte r: Du meinst bevor gearbeitet habe und ich mir mal anschau, was die Anderen so geschrieben haben zum Ziel? #00:10:27-2#
- 6.3 Interviewer: Zum Beispiel, ja. #00:10:27-8#

Abbildung C.68: Interview B4² im Wintersemester 2015/2016 (Seite 4/9)

- Befragte r: Also ich habe es nicht mitbekommen, ich weiß nicht ob es irgendjemand gemacht hat. Vielleicht. Ich weiß nicht ob du es gesagt hast oder nicht, aber vielleicht mal sagen, dass das vorkommen könnte und vielleicht auch noch einmal zeigen dann einfach wie kriege ich dann Nachrichten dazu oder was. #00:13:39-1#
- 79 Interviewer: Ja, Ok. Wir hatten ja, also im letzten Jahr waren die auch ein Stückweit präsenter, haben auch verschiedene inhaltliche Kommentare geschrieben mitunter auch, aber auch zur formaten Gestaltung. Dieses Jahr haben sie mehr so kleinere Fehler, Absatzformatierungen gemacht, mitunter Überschriften ergänzt und so Zeug. Das ist relativ unauffällig, wenn man #00:14:01-0#
- 80 Befragte r: In die Vereinsgeschichte schauen für so eine Absatz (unverständlich) #00:14:04-1#
- 81 Interviewer: Genau. Also #00:14:04-9#
- 82 Befragte r: Ist (unverständlich) #00:14:06-0#
- 83 Interviewer: Bei, bei einigen Metaphern war dann auf einmal in der Tabelle eine Überschrift da, das hat der Stephan zum Beispiel gemacht. #00:14:11-8#
- 84 Befragte r: Ok. #00:14:12-4#
- 85 Interviewer: Aber wenn man das formal eben einheitlich schon gemacht hatte, dann hatten die in der Regel sozusagen auch nichts zu tun. Ok dann haben wir die andere Frage quasi schon (unverständlich), also wurden deine Textentwürfe bisher verändert. Aber wie würdest du denn eigentlich umgehen wenn du jetzt ein oder vielleicht hast du das schon gemacht, einen Text von einem anderen sehen würdest, wo irgendwie einen Fehler wäre, würdest du einfach etwas verändern oder hast du schon einmal was verändert von anderen so? #00:14:44-0#
- 86 Befragte r: Ich habe zwei, dreimal Rechtschreibfehler oder so verändert, sonst habe ich jetzt nichts verändert. Ob ich es einfach so, ja ich würde vielleicht demjenigen Bescheid
- Befragte r: Und die Literatur ist ja nicht unbedingt so gegliedert. Also nicht direkt so gegliedert #00:12:01-8#
- 71 Interviewer: Ja, genau. #00:12:03-4#
- 72 Befragte r: Und dann auch die Grenze ziehen, was gehört wo rein. #00:12:06-1#
- 73 Interviewer: Ja. #00:12:06-3#
- 74 Befragte r: Das war auch das, was mir schwer gefallen ist. Jetzt zu sagen; Das gehört hier rein, das gehört hier rein. Und dann in der Gruppe wieder (unverständlich), zum Beispiel was machen die jetzt? Und dann einfach mal etwas geschrieben, was reingeschrieben. #00:12:16-4#
- 75 Interviewer: Ja. Also das, das glaube ich, dass das eine Herausforderung ist. Das ist ein Stückweit gewollt, aber aus unserer Sicht haben fast alle das super bewältigt sozusagen. Das ist gut. Was mich noch interessieren würde, inwiefern habt ihr das wahrgenommen, dass Menschen aus der Community tatsächlich mitunter etwas verändert haben oder was kommentiert haben? #00:12:40-7#
- 76 Befragte r: Das habe ich jetzt erst, das habe ich gar nicht wahrgenommen leider. War erst im Evaluationsbogen eine Frage dazu, habe ich dann auch gar nichts angekreuzt, weil ich nichts dazu sagen konnte. Das war mir nicht ganz klar, dass die auch unsere Texte anmerken. Also jetzt wo es dann, als ich es gelesen habe war mir (unverständlich) klar, dass das passieren kann. Aber ich weiß auch nicht ob meiner jetzt gemacht wurde. Ich habe irgendwie Beobachten oder so einen Haken reingesetzt damit ich eine Benachrichtigung bekomme, ich bin mir jetzt nicht sicher. #00:13:08-4#
- 77 Interviewer: Ja, also Früher gab es direkt eine Benachrichtigung, mittlerweile haben die das aber glaube ich so gestaltet, dass man immer nur auf seiner Beobachtungsliste quasi sobald man da drauf klickt eine Änderung, also so siehe Art Protokoll bekommt, was alles auf welchen Seiten geändert worden ist und von wem und so weiter. #00:13:25-6#

78

Abbildung C.69: Interview B4² im Wintersemester 2015/2016 (Seite 5/9)

- komte damit. #00:16:27-7#
- 96 Interviewer: Ok, ok. #00:16:28-4#
- 97 Befragte T: Aber es gab natürlich auch noch viele Probleme bei der Fußballmetapher, die ich auch nicht lösen konnte dann oder wir auch nicht ganz lösen konnten. #00:16:35-4#
- 98 Interviewer: mhmm (bejahend). Ja, das ist das Problem bei vielen Metaphern, oder eigentlich an allen, dass sie eben immer ein Stückweit Grenzen haben. #00:16:42-5#
- 99 Befragte T: Ja. #00:16:43-0#
- 100 Interviewer: Ok. Dann sind wir mit dem Teil auch durch. Der letzte Block, ist so die Bewertung der Ziele. Also wenn man sich jetzt noch einmal zurückerinnert und diese Folien habe ich vermutlich Öfter, zu Oft, gezeigt. #00:16:54-2#
- 101 Befragte T: Ja ein paar Folien waren sehr (unverständlich) #00:16:58-9#
- 102 Interviewer: Ja, ich war mir immer nicht so sicher, also daran die Teilnehmeranzahl schwankend war und auch glaube ich, die Leute die vor Ort waren, tatsächlich schwankend war, ob das jetzt hilfreich ist oder ob das naja. #00:17:09-8#
- 103 Befragte T: Die, die immer da waren oder ich war auch nicht immer da, aber wenn man halt von denen zwei-, dreimal gesehen hat, da denkt man immer so: Ok. #00:17:14-9#
- 104 Interviewer: Ja, Ja. #00:17:16-2#
- 105 Befragte T: War halt da. (Lachen) #00:17:16-3#
- 106 Interviewer: Ok. Das ist ein guter Hinweis noch einmal. Aber genau, wenn man jetzt noch einmal darauf zurückblickt, also einmal diese Vorstellung, die man hatte, die in Form von Metaphern sichtbar geworden sind, würdest du sagen, das hat dir geholfen, hat dir auch was geholfen über Lehren und Lernen nachzudenken? Und die andere Frage: Inwiefern hat die Arbeit mit Wikis eine Form von sicheren Umgang, eine Form von Medienkompetenz vermittelt oder erweitert? #00:17:43-5#
- 107 Befragte T: Also erste Frage war jetzt? #00:17:47-7#
- 88 s sagen, weil ich mich ja auch jetzt nicht auf dem Thema sicher fühle, dass ich sage: Das geht gar nicht oder so. Von Daher habe ich jetzt nicht einfach so verändert. #00:15:05-0#
- 87 Interviewer: mhmm (bejahend). Und auch in der Gruppenarbeit war es eher so: Das ist mein Teil und der bleibt auch mein Teil. #00:15:10-9#
- 88 s
- 89 Befragte T: Ja, es wurden keine (unverständlich) Anmerkungen zu anderen gemacht. Ich habe im ersten Gruppen sogar noch einmal etwas reingeschrieben und so ergänzt, aber danach so auch nicht. #00:15:20-9#
- 90 Interviewer: Ja, Ok. #00:15:21-8#
- 91 Befragte T: Also bei der Metapher und eigenen Vorstellungen da ging das auch noch besser, weil man, es gab nicht direkt Fehler so. Und da halt manchmal. #00:15:31-1#
- 92 Interviewer: Bezogen auf die Metapher, wie würdest du sagen, war das am Ende noch großen Teils deine Vorstellung, die in der Metapher tatsächlich sichtbar geworden ist oder war das eher eine Art (unverständlich) von verschiedenen Menschen oder so ein Zusammenspiel von verschiedenen Vorstellungen? Du hattest ja jetzt zwischendurch so was gesagt wie, dieser Konkurrenzaspekt der in der Fußballmetapher verdeutlicht wird, dass der von dir eigentlich gar nicht so intendiert war. #00:15:54-8#
- 93 Befragte T: Ja, Ja, das habe ich nicht so bedacht, das war mir nicht so bewusst. Das kam auch erst später. Und bei der ganzen Metaphersache, ich habe, also am Anfang wusste ich glaube ich auch nicht, dass das jetzt das ganze Semester sich über durchzieht mit der Metapher so zu arbeiten. Und ich fand am Anfang, die Fußballmetapher war nicht ganz meine Vorstellung, aber ich fand sie super interessant. Und das war auch noch ein Grund, warum ich da noch dabei war. #00:16:16-7#
- 94 Interviewer: Ja, Ok. #00:16:17-4#
- 95 Befragte T: Und zwar ja, nicht ganz meine Vorstellung eigentlich so, aber wie gesagt, ich war wegen Interesse vor allem auch dabei und weil ich mich teilweise auch identifizieren

Abbildung C.70: Interview B4² im Wintersemester 2015/2016 (Seite 6/9)

- 1.0.8 Interviewer: Inwiefern würdest du sagen, hast du etwas über Lehren und Lernen über Didaktik gelernt? #00:17:52-9#
- 1.0.9 Befragte*r: Ja ok. Also ich habe auf jeden Fall etwas gelernt. Erst einmal das didaktische Modell an sich habe ich eins kennengelernt, ich würde jetzt nicht sagen, dass ich die anderen kennengelernt habe. Habe da mal einen Titel ein bisschen überflogen, aber habe jetzt bei dem einen schon ein bisschen Ahnung, ich weiß um was es geht. Und das ist schon einmal ein Erfolg, das kann ich nicht bei jedem Seminar sagen. (Lachen) #00:18:16-3#
- 1.1.0 Interviewer: (Lachen) Ja. #00:18:18-4#
- 1.1.1 Befragte*r: Ja. Und der Aspekt des darüber Nachdenkens, der war vielleicht auch mehr als jetzt nur stofflich. Wissen kam da durch, also stofflich kam es nicht, das ein bisschen rum, aber vor allem der Aspekt selbst mal darüber nachzudenken und dann auch irgendwie was schreiben, paar Gedanken zu machen. Ich finde das kam schon ganz gut rum, weil man das dann aus der Literatur auch praktisch anwenden konnte nach seinen Vorstellungen mal, auch bei anderen Gruppen natürlich. Also das war jetzt schon mehr als bei anderen Seminaren, dass man mal ein bisschen, (kurze Pause) ja selbst was gemacht hat. Ja doch. #00:18:58-8#
- 1.1.2 Interviewer: Wie ist dein Eindruck in andere Seminaren? Da macht man dann weniger selbst oder? #00:19:03-2#
- 1.1.3 Befragte*r: Naja nicht weniger selbst, aber halt doch, man schreibt schon ein bisschen weniger Texte, aber man ist oft nicht so kontinuierlich dabei und macht immer wieder so die gleichen Gedanken. Ich meine, wenn ich jetzt wieder über die Metapher schreibe, dann muss ich alles in meine Gedanken rufen, was ich da überhaupt gemacht habe. Wie bin ich vorgegangen und das ist halt länger präsent einfach die Themen. Und dadurch kommen die ein bisschen besserrum. Und einfach, mein Interesse damals was anderes war, wie jetzt irgendwie: Wir machen jetzt etwas, erzählen bisschen, schreiben am Ende eine Reflexion oder so, die ich dann, wo es dann am Ende irgendwie, das schreibe ich dann in ein bis zwei Stichpunkte, am zweiten Tag schreibe ich das und dann war es das für (unverständlich) dann die ganze Sache. #00:19:44-7#
- 1.1.4 Interviewer: Ja. Ok. #00:19:45-6#
- 1.1.5 Befragte*r: Und auch, dass man da immer überarbeitet, das ruff einem ja auch immer alles in das Gedächtnis. Und oft, meist schreibst du eben eine Prüfungsleistung. Und die hast dann geschrieben und dann wird es halt als gut belunden und fertig. Schau man nie wieder an. Guckt nicht Einmal, ob etwas besser zu machen wäre zum Beispiel und das ist zwar für dich nervig als Student, wenn man immer sagt: Da mach wieder, mach! Aber jetzt im Endeffekt wenn ich darüber nachdenke, man denkt halt noch einmal darüber nach und macht noch einmal was und jetzt vor allem bei dem Dialekt, bei meiner. #00:20:17-6#
- 1.1.6 Interviewer: Dialektische Didaktik, der Name ist nicht so einfach ja. #00:20:19-9#
- 1.1.7 Befragte*r: Ja doch, ist mir eingefallen, als ich dachte ich mache es anonym. #00:20:23-1#
- 1.1.8 Interviewer: Achso (Lachen) Ich kann das auch (Lachen) #00:20:27-0#
- 1.1.9 Befragte*r: Ist egal. (Lachen) #00:20:27-8#
- 1.2.0 Interviewer: Ja. #00:20:27-9#
- 1.2.1 Befragte*r: Dass man da halt was geschrieben, dann bei der Verbesserung noch einmal komplett einlesen müssen und so, allein dass man das zweimal macht, ist echt #00:20:36-9#
- 1.2.2 Interviewer: Ja. #00:20:37-5#
- 1.2.3 Befragte*r: Das ist so, wenn ich darüber nachdenke, das was dabei vielleicht auch Mehrwert erzeugt. #00:20:41-9#
- 1.2.4 Interviewer: Ja. Ok. Bezogen auf den Umgang mit so einem Wiki, wie würdest du da einschätzen, du bist da ja als Informatikstudent jemand der mit Vorerfahrungen

Abbildung C.71: Interview B4² im Wintersemester 2015/2016 (Seite 7/9)

- 1.3.6 Interviewer: Wenn du (kurze Pause) also man kann über Wikibooks als Text sprechen und sagen: Wie das hier und da deutlich gemacht worden ist. Also so ähnlich wie die Metapher analysiert worden ist, kann man quasi auch Wikibooktexte sozusagen analysieren. Als Beleg jetzt für den Autor, also zum Beispiel wenn ihr euch auf Klingenberg beruft und dann ein Wiki angeht, dann wirkt es merkwürdig, weil der Klingenberg ja nicht in einem Wiki, in der Regel geschrieben hat, sondern das so eine Art sekundäre Literatur ist. Das könnte ein Problem sein so. Und das wird, je nach dem wie affm die Dozenten mit Medien sind, strenger oder weniger streng ausgelegt. #00:22:53-4#
- 1.3.7 Befragte*r: Also auch klären Vorher. #00:22:53-7#
- 1.3.8 Interviewer: Genau. Also Vorher am Besten darüber sprechen. Ok, aber dann zu dem letzten Teil, der Punkt wo man jetzt noch einmal sagen kann: Zurückblickend würde ich jetzt sagen, das sind eigentlich die Aspekte, die auf jeden Fall so bleiben müssten oder wenn ihr das Seminar noch einmal anbietet, dann muss das auf jeden Fall noch einmal verändert werden. Das wären so Aspekte für dich? #00:23:16-1#
- 1.3.9 Befragte*r: (Lachen) Geändert werden muss (kurze Pause) schwierig, ich fand es, wie schon gesagt schade, dass halt irgendwie das Wikischreiben, zusammen an einem Text arbeiten, nicht so rum kam. Aber ich wüsste auch nicht wie man das wirklich verbessern könnte, das ist schwer. Aber wenn das irgendwie geht, wäre das natürlich eine schöne Sache. Ja, aber im Endeffekt wird es immer aufgeteilt so ein Text, weil es eben weniger Arbeit ist oder meistens. Weißt grad nicht. #00:24:02-7#
- 1.4.0 Interviewer: Ok. Das ist auch ok. Das ist ja auch gar nicht so einfach zu sagen. Macht das und das mal so und so besser. Aber der Punkt, den du gesagt hast, sozusagen Texte kollaborativ zu erstellen, den versuchen wir mal anzugehen. Aber wie du schon sagst, wir haben auch unterschiedliche Erfahrungen bisher gemacht, dass das gar nicht so einfach ist, man muss es mitunter noch viel mehr durchstrukturieren, was dann aber auch nicht mehr so kollaborativ ist tatsächlich. #00:24:30-1#
- 1.2.5 sozusagen geeignet ist, wenn man so will. Würdest du sagen hat dir das in irgendeiner Form einen Horizont eröffnet oder würdest du sagen, dass ist alles? #00:21:04-9#
- 1.2.6 Befragte*r: Den Horizont eröffnet jetzt nicht, aber ich fand es einfach interessant daran teilzunehmen. Wenn man dann die Artikel schreibt, dann guckt man ja auch so rum: Was kann das? Was kann man sonst noch so machen? Und ich habe es einfach kerngeleert und weiß jetzt s ungefähr wie das funktioniert. Ich hatte jetzt das Gefühl bei den Wikibooks gibt es jetzt noch nicht die rege Teilnahme wie jetzt bei den normalen Wiki. Wenn man da irgendwie guckt, da gibt es ja den Veränderungsracker, dass da so was verändert wird, so pro Sekunde so zwanzig Sachen gefühlt. #00:21:33-3#
- 1.2.6 Interviewer: Ja, Ja. #00:21:34-4#
- 1.2.7 Befragte*r: Dass da noch viel mehr. #00:21:35-7#
- 1.2.8 Interviewer: Ja, das stimmt. #00:21:37-5#
- 1.2.9 Befragte*r: Passt als bei den Books, die auch nicht so bekannt sind, schätze ich und vielleicht auch für die meisten der Leute zu langwierig da überhaupt einmal reinzugucken. #00:21:44-4#
- 1.3.0 Interviewer: Ja, ja, ja, die Strukturist noch ziemlich, also je nach dem wie die Bücher gestaltet sind, sind sie ja mehr als Bücher sozusagen. #00:21:52-1#
- 1.3.1 Befragte*r: Ja, genau. #00:21:52-5#
- 1.3.2 Interviewer: Und da ist es anders als bei Wikipedia, wo man so mal schnell nachschlagen kann, das stimmt, das stimmt. #00:21:57-5#
- 1.3.3 Befragte*r: Wäre, wäre das eigentlich als Quelle zulässig so in einer wissenschaftlichen Arbeit Wikibooks oder? #00:22:04-7#
- 1.3.4 Interviewer: Ähm (kurze Pause) also es kommt darauf an, glaube ich, bei wem du was schreibst. #00:22:11-7#
- 1.3.5 Befragte*r: Ja ok. #00:22:12-0#

Abbildung C.72: Interview B4² im Wintersemester 2015/2016 (Seite 8/9)

- 1.4.1 Befragte:r. Auch schwierig. #00:24:30-7#
- 1.4.2 Interviewer: Ja, das ist schwierig. Ok, dann jetzt der letzte, also jetzt wirklich das Letzte. Wir machen ja jetzt Forschung über sozusagen ein Stückweit Seminar und versuchen die Perspektive von Studierenden reinzubringen, von uns. Fällt dir irgendetwas jetzt auf, was ich irgendwie jetzt gar nicht betrachtet habe, wo du sagen würdest: Das wäre noch einmal ein Punkt, also wenn ihr darüber forsch, dann müsstet ihr eigentlich auch das zum Thema machen. #00:24:53-6#
- 1.4.3 Befragte:r. Fällt mir jetzt nichts ein. #00:25:04-8#
- 1.4.4 Interviewer: Ok. #00:25:05-3#
- 1.4.5 Befragte:r. Ich kann noch einmal darüber nachdenken, wenn mir etwas einfällt, dann schreibe ich dir. #00:25:08-0#
- 1.4.6 Interviewer: Ja. Cool. #00:25:08-4#
- 1.4.7 Befragte:r. Aber so spontan ist das schwierig. #00:25:10-3#
- 1.4.8 Interviewer: Alles klar, dann wären wir durch.

Codesystem

Abbildung C.73: Interview B4² im Wintersemester 2015/2016 (Seite 9/9)

C.7.6 Transkript zum Interview B5²

- Interview B(2)-05 Wintersemester 2015-2016**
- 1 Interviewer: So, ok das scheint zu funktionieren. Genau dann die erste Frage: im Rahmen des Seminars würdet ihr ja mit der Aufgabe konfrontiert gemeinsam an einem Wikibook mitzuschreiben und als erstes würde mich interessieren, wie du das Ganze so erlebt hast. Als offene Frage. #00:00:17-8#
- 2 Befragte r.: Nur das Wikibookschreiben oder ins? #00:00:20-9#
- 3 Interviewer: Du kamst auch schon über das Seminar sprechen. #00:00:22-9#
- 4 Befragte r.: Also das Wikibookschreiben war von Daher etwas Neues, weil ich damit mich noch nicht auskannte sozusagen. Fand ich eigentlich ganz cool, weil man da mal neue Sachen gelernt hat. Wir hatten zum Glück auch eine in der Gruppe, die sich damit auskannte, die das uns so ein bisschen erklärt hat. Das fand ich ganz gut. Ja und Gruppenarbeiten waren am Anfang besser als am Ende, weil dann Leute weggebrochen sind, also würde ich mal sagen oder zumindest man hat nicht mehr viel gehört. Ja. War mal interessant etwas anderes zu machen. #00:00:53-3#
- 5 Interviewer: Ok. Jetzt hast du gesagt, die Gruppenarbeiten waren am Anfang besser, wir hatten auch so unterschiedliche Phasen #00:00:58-3#
- 6 Befragte r.: Ja. #00:00:58-4#
- 7 Interviewer: In welchen Phasen, wo war die Gruppenarbeit aus deiner Sicht noch gelungen und wo sind die Menschen irgendwie #00:01:03-0#
- 8 Befragte r.: Bei diesem Metapherentwickeln waren noch, das war ja die erste Veranstaltung, da waren alle noch da. Da haben auch alle was gesagt, alle eine Idee gehabt. Das war eigentlich ganz cool das Zusammenarbeiten, so eine Metapher zusammen entwickeln. So diese Vorstellung zusammen entwickeln. Und dann hat es später abgebaut. Also wir haben dann noch die Metapher zusammen geschrieben und dann ab der, wie es dann zu den Didaktiksachen kam, dann ja, dann irgendwann weniger und weniger. Ja. #00:01:30-6#
- 9 Interviewer: Ja. Ok. Also nicht nur im ganzen Seminar, sondern auch bei euch in der Gruppe tatsächlich? #00:01:35-0#
- 10 Befragte r.: Ja ein bisschen. Ja. #00:01:36-7#
- 11 Interviewer: Ja. Das ist gut für uns zu hören. Dann hatten wir neben dieser, genau diese Blockveranstaltung am Anfang hatten wir dann diese Einzelanalysen zwischen diesen didaktischen Modelle, hatten auch versucht so Schreibphasen haben wir das genannt Also Zielen, wo man tatsächlich nur zum Schreiben kam oder kommen sollte. Wie hast du das erlebt oder wie seid ihr damit umgegangen mit den abwechselnden Präsenz- und Schreibphasen? #00:02:01-7#
- 12 Befragte r.: Ja, das ging eigentlich. Das war ganz gut, dass man dann keine Präsenz hatte während der Schreibphase, da hat man auch Zeit gehabt was zu entwickeln, obwohl man das meistens schon relativ knapp gemacht hat (Lachen) muss ich sagen, aber/ja. #00:02:14-1#
- 13 Interviewer: Also ihr habt dann nicht von Acht bis Zehn hier gegessen und geschrieben sondern #00:02:18-8#
- 14 Befragte r.: Na, wir haben uns einmal glaube ich zusammen getroffen und das war zum Beispiel bei der Didaktik, da haben wir das zusammen besprochen, weil wir auch, weil die ja nicht ganz einfach war mit der kybernetisch-informations-theoretischen. Haben wir das zusammen besprochen und dann hatten wir einen Anfang geschrieben und dann hatten wir das aufgeteilt ein bisschen wer was schreibt. #00:02:36-2#
- 15 Interviewer: Ja. #00:02:36-8#
- 16 Befragte r.: Ja. #00:02:37-4#
- 17 Interviewer: Jetzt hast du gesagt, ihr habt das so ein bisschen knapp geschrieben, inwiefern? #00:02:42-8#
- 18 Befragte r.: Ich. #00:02:42-7#
- 19 Interviewer: Ok. (Lachen) #00:02:43-5#

Abbildung C.74: Interview B5² im Wintersemester 2015/2016 (Seite 1/8)

- 2.0 Befragte*r: Also das war nur auf mich bezogen, die anderen waren früher als ich. Also. (Lachen) #00:02:46-7#
- 2.1 Interviewer: Aber, also dann klingt das so, als hätten Headlines geholfen oder waren die eher? #00:02:52-3#
- 2.2 Befragte*r: Ja doch. Auf jeden, also Deadlines helfen schon. Also ja, auf jeden Fall. Wenn das alles am Ende so verlegt wäre, dann wäre das, dann ist das schon besser das so stufenweise zu machen. #00:03:03-8#
- 2.3 Interviewer: Ok. Mit anderen Studierenden habe ich jetzt schon häufiger gesprochen und es kam öfter mal der Kommentar, dass eben so ein anderes Element war ja so eine Formatvorlage eben, dass wir das gegeben haben #00:03:14-7#
- 2.4 Befragte*r: Ja. #00:03:15-0#
- 2.5 Interviewer: Mit normativer, analytischer Dimension. Das wird häufiger thematisiert, wie seid ihr damit umgegangen oder wie habt ihr das erlebt das? #00:03:22-2#
- 2.6 Befragte*r: Das war ja, ich fand das schwierig manchmal umzusetzen. Also vor allem den normativen Bereich, weil ich es nicht ganz, es war nicht so ganz klar zwischendurch was da hin gehört und was nicht. Und das fand ich schon schwierig manchmal, weil jetzt die Formatvorlagen an sich sind Formatvorlagen gut, aber keine Ahnung, irgendwas noch anders formulieren, klarer, ich weiß nicht, also oder klarer oder es Vorher besprechen. Also, weil ich hatte da Probleme und ich weiß auch von anderen Gruppen mit denen ich mich unterhalten hatte, die beim normativen Bereich Probleme hatten und das so zu trennen. #00:03:52-5#
- 2.7 Interviewer: Ja. #00:03:52-8#
- 2.8 Befragte*r: Ja. #00:03:53-8#
- 2.9 Interviewer: War die normative Dimension jetzt der Teil, den du als Aufgabe hattest? #00:03:59-1#
- 3.0 Befragte*r: Ja, genau, den habe ich gemacht. #00:04:00-1#
- 3.1 Interviewer: Ja, ok. Was wir auch versucht haben ist so ein Stückweit auch so Rückmeldung zu geben, um ein Stückweit wieder Orientierung zu geben. Inwiefern haben die geholfen oder wie seid ihr damit umgegangen? #00:04:11-7#
- 3.2 Befragte*r: Also die Rückmeldung fand ich eigentlich ganz gut, vor allem bei diesem GoogleDoc. Da war dann ja genau das markiert, was, was falsch, also irgendwie mit Pink oder was markiert, was verbesserungswürdig war. Das fand ich schon ganz gut eigentlich mal so, also da hat man genau gesehen, was man verbessern müsste und man konnte ja auch immer fragen, wenn man denn in der Veranstaltung danach da war. #00:04:33-9#
- 3.3 Interviewer: Ja, waren die Kommentare für dich immer klar oder haben die eher so mitunter: Häh was will der jetzt? Weil du hast gerade gesagt: Man konnte euch ja fragen. #00:04:43-2#
- 3.4 Befragte*r: Ja. #00:04:44-1#
- 3.5 Interviewer: Was wäre so ein Anlass gewesen zu fragen? #00:04:45-8#
- 3.6 Befragte*r: Ich weiß gar nicht, aber irgendwas haben wir gefragt, aber das war bei der Metapher oder so, aber ich weiß nicht mehr, da hat irgendwas, was wir vielleicht einfach anders gedacht haben, was dann zum Unterschied war, aber sonst. Wüsste ich jetzt nicht genau. #00:05:00-8#
- 3.7 Interviewer: Wikibooks sind anders, hattest du ja am Anfang gesagt und die sind ja auch insofern anders, dass man tatsächlich öffentlich schreiben muss. Im Sinne von: Man kann zumindest, also jeder kann der die Adresse kennt sich das Ganze irgendwie angucken. Inwiefern, wie seid ihr damit umgegangen oder wie habt ihr das erlebt? #00:05:21-9#
- 3.8 Befragte*r: Ich hatte, also als ich das erstmal etwas reingestellt hab, bei dieser normativen Dimension, habe ich anscheinend irgendwas falsch gemacht. Dann habe ich eine Nachricht von jemand anderem bekommen, der mir da geholfen hat oder so. Und der hat gesagt: Ja du hast da den Fehler gemacht, ich habe das jetzt wieder bereinigt, das steht wieder da. Es gibt Leute die helfen den neuen Wikibookbenutzern Und das

Abbildung C.75: Interview B5² im Wintersemester 2015/2016 (Seite 2/8)

- degressen und die ordentlich ausformuliert. #00:07:14-1#
- 4.7 Interviewer: Ja. #00:07:14-6#
- 4.8 Befragte T: Das haben wir noch zusammen gemacht und dann wurde es schwierig mit der Zeit, dann haben wir uns ja wie gesagt, bei der Didaktik haben wir uns getroffen, wichtige Punkte besprochen. Und dann haben wir gesagt: Ok, wer macht das, wer macht das. Uns aufgeteilt so ein bisschen, dass jeder was gemacht hat. Ja. Und dann haben wir geguckt, was noch zu bearbeiten ist. Also wir haben schon miteinander dann noch kommuniziert, wenn irgendjemand Fragen hatte, ja. Wie soll ich es hochstellen, wie macht man das genau oder stimmt das so, wie ich das verstanden habe? Aber es war dann weitgehend so ein eigener Textabschnitt, den man geschrieben hat. #00:07:52-1#
- 4.9 Interviewer: Und habt ihr euch nur in der Präsenz ausgetauscht oder hattet ihr auch, andere Studierende haben was von WhatsAppgruppe #00:07:57-9#
- 5.0 Befragte T: Ja wir hatten eine WhatsAppgruppe, da haben wir uns dann eigentlich meistens ausgetauscht. #00:08:01-2#
- 5.1 Interviewer: Ja ok. Ja. Also ich frage vor dem Hintergrund, weil wir ja dieses Moodle bereitstellen, Moodle mitunter aber tendenziell eher wenig genutzt wird und wir uns mal fragen, wie spricht man sich eigentlich ab heutzutage? #00:08:12-9#
- 5.2 Befragte T: Nein schon über WhatsApp, also haben wir mehr genutzt als Moodle, weil ja. Es ist privater für die Gruppe sozusagen. #00:08:19-4#
- 5.3 Interviewer: Ok. Schön, ich kann ja bei Moodle mitlesen ok. Genau jetzt hattet du schon gesagt, irgendwo fehlte irgendwie so ein Leerzeichen, weil was ja tatsächlich auch so ein bisschen anders ist dieser Wikieditor. Man hat auf einmal irgendwie so komische Zeichen. #00:08:35-9#
- 5.4 Befragte T: Ja. #00:08:36-7#
- 5.5 Interviewer: Du hattet am Anfang gesagt, dir hat jemand geholfen, das fandest du ganz hilfreich. #00:08:40-3#
- fand ich eigentlich ganz cool, so: Oh. Also (Lachen) ich habe das gar nicht bewusste, dass ich da einen Fehler gemacht habe, aber dass der das dann sozusagen für mich wieder, also hochgestellt hat oder was da irgendwo weg war, weil ich irgendwo ein Leerzeichen gemacht habe, wo keins hin gehört. Das fand ich eigentlich ganz cool die Erfahrung. Ja. Aber am Anfang war es schon komisch, wenn du denkst: OK, das ist jetzt öffentlich, das kann jeder lesen, wir sind noch in der Bearbeitungsphase, das steht ja noch nicht richtig, wie es am Ende da sein soll. Jetzt so etwas Untertiges da wo wir zusammen gearbeitet haben reinzustellen, fand ich am Anfang echt (...) ja, es ist noch nicht fertig so für Bewertungen, habe ich mir am Anfang gedacht. Aber das ging mit der Zeit dann. #00:06:17-7#
- 3.9 Interviewer: Also hat sich das im Verlauf verändert? #00:06:19-9#
- 4.0 Befragte T: Ja. #00:06:20-2#
- 4.1 Interviewer: Und hat das einen Unterschied gemacht, ob ihr das als Gruppe hochgeladen habt oder dann am Ende die Analyse einzeln gemacht werden musste? #00:06:26-3#
- 4.2 Befragte T: Für mich eigentlich nicht, nein. #00:06:28-7#
- 4.3 Interviewer: Ok. #00:06:29-0#
- 4.4 Befragte T: Also aber es hat sich halt mit der Zeit einfach so von dem ungewöhnen, OK, das ist noch nicht fertig, das ist aber. #00:06:34-4#
- 4.5 Interviewer: Ja. Ok. Ok. Dann so wäre der erste Teil zu dieses didaktischen Rahmung von dem Wikibookprojekt, hatte ich sozusagen einen Einblick. Zu dem zweiten Teil: Wie seid ihr denn genau bei dem Schreiben irgendwie vorgegangen? Jetzt hast du schon erzählt du hast da Unterstützung bekommen von jemandem der gesehen hat, dass du was hochgeladen hast. Und dir die Rückmeldung gegeben hat. Wie habt ihr das in der Gruppe gemacht? #00:07:03-0#
- 4.6 Befragte T: Also bei der Metaphern haben wir eigentlich, die haben wir zusammen geschrieben, da haben wir uns getroffen, haben dann eine Stunde, ein bisschen mehr,

Abbildung C.76: Interview B5² im Wintersemester 2015/2016 (Seite 3/8)

Anhang C Daten der zweiten Fallstudie (WiSe 2015/2016)

- vor allem um diese Formatierung mit den verschiedenen Gleichheitszeichen oder haben die auch in anderer Weise geholfen oder verstört? #00:09:49-9#
- 68 Befragte r: Also bei der, ich habe ja die normative Dimension geschrieben, #00:09:53-1#
- 69 Interviewer: Ja, #00:09:55-9#
- 70 Befragte r: Nachdem wir diese Vorlage war ich mir nicht so ganz sicher ob ich das jetzt richtig verstanden habe und dann habe ich bei den anderen mal geguckt. Ob die das jetzt auch so von der Richtung verstanden habe, klar hatten die andere Didaktiken oder andere Modelle. Aber so ungefähr ob das in diese Richtung geht, dann habe ich da schon einmal geguckt. Ob das von der Idee richtig ist. #00:10:13-5#
- 71 Interviewer: Und hastest du den Eindruck, dass es hilft oder war es für dich #00:10:17-0#
- 72 Befragte r: Ja, also mir hat es schon geholfen, dass es, zumindest dass ich nicht die einzige bin, die das so verstanden hat. #00:10:22-9#
- 73 Interviewer: Ja, Ok. Genau die Rückmeldung von der Wikibookcommunity, die waren oder die hat, so wie ich das bisher mitbekomme, jeder ein bisschen unterschiedlich erlebt. Eingelassen haben so einen direkten Kontakt gehabt so wie du. #00:10:36-2#
- 74 Befragte r: Ja, #00:10:36-2#
- 75 Interviewer: Bei anderen wurde etwas verändert, ohne dass sie es gemerkt haben. Wie, du hast gesagt, du findest das irgendwie ganz nett, wie hast du das erlebt, dass dich auf einmal irgendetwas anspricht? #00:10:47-1#
- 76 Befragte r: Erstimmal so. Also ich war erst einmal ein bisschen irritiert warum ich da eine Nachricht bekommen habe von Irgendjemandem. #00:10:51-4#
- 77 Interviewer: Ja, #00:10:52-3#
- 78 Befragte r: Aber der, also ich glaube es war ein er, ich weiß nicht mehr, auf jeden Fall die war relativ nett geschrieben und das, ja es gibt Nutzer bei Wikibooks, die sich dazu geschrieben haben den neuen Leuten zu helfen und so weiter. Und das fand ich schon
- 5.6 Befragte r: Ja, #00:08:40-7#
- 5.7 Interviewer: Wie seid ihr damit umgegangen diesen Wikieditor Irgendwie bedienen zu können, dass da so Text entsteht? #00:08:44-9#
- 5.8 Befragte r: Ja, wir hatten ja zum Glück auch eine, die auch Informatik und so ein bisschen, die kannte sich auch damit aus, die hat auch ihr eigenes Wiki oder so und die hat uns das dann so ein bisschen erklärt am Anfang. #00:09:54-0#
- 5.9 Interviewer: Ja, #00:08:54-2#
- 6.0 Befragte r: Die hat das am Anfang auch übernommen und dann später mussten wir auch selbst was hochladen und dann hat sie es uns erklärt gehabt. #00:08:59-5#
- 6.1 Interviewer: Ja, #00:09:00-0#
- 6.2 Befragte r: Da habe ich aber irgend einen kleinen Fehler, wie gesagt gemacht gehabt und den hat zum Glück jemand korrigiert und sonst habe ich mich eigentlich so daran gehalten, wie die Leute es vor mir gemacht haben. Also geguckt, was haben die gemacht, was für Zeichen muss ich machen, damit es eine Überschrift wird und so ging das dann einigmaßen. Also habe mir das durchgelesen, wie macht man das so kurz und dann einfach ausprobiert, sagen wir es mal so. #00:09:21-3#
- 6.3 Interviewer: Ja, Aber die Orientierung quasi bei den anderen Beiträgen geholt und nicht ein Tutorial oder so was dir angeschaut? #00:09:26-5#
- 6.4 Befragte r: Ne, eigentlich meist bei den anderen Beiträgen. #00:09:29-4#
- 6.5 Interviewer: Ja, Also #00:09:30-7#
- 6.6 Befragte r: Die haben genau das, was ich brauche, die haben ja das selbe gemacht und dann gucke ich lieber da. #00:09:34-1#
- 6.7 Interviewer: Ja, Genau, dafür sind sie ja auch mitunter auch da. Genau jetzt hast du schon gesagt, du hast dir angeguckt wie die anderen die Texte formuliert haben, ging es

Abbildung C.77: Interview B5² im Wintersemester 2015/2016 (Seite 4/8)

Anhang C Daten der zweiten Fallstudie (WiSe 2015/2016)

- Also aber nicht einfach darüberschreiben, ich weiß nicht, das kommt glaube ich nicht immer bei allen gut an. #00:12:33-7#
- 87 Interviewer: Ok, Und da hattest ihr euch aber Vorher darüber verständig in der Gruppe oder? #00:12:37-6#
- 88 Befragte T: Ja, wir hatten mal darüber geredet so nebenbei, dass also, dass wir das dann, wenn jemand sagt, Ok, ihr könnt da drüber arbeiten, dann machen wir das so, aber Vorher sagen wir es lieber und nicht einfach: Ja, ich ändere das alles, weil mir das nicht passt oder #00:12:52-4#
- 89 Interviewer: Ja. #00:12:52-6#
- 90 Befragte T: Die Formulierung finde ich blöd, ja, ne. Wir haben da schon darüber gesprochen, dass wir das lieber abstimmen erst einmal miteinander. #00:12:59-6#
- 91 Interviewer: Ja. Also sollte der Text identifizierbar sein als das Eigene. #00:13:04-7#
- 92 Befragte T: Genau. #00:13:04-8#
- 93 Interviewer: Ok, Super, dann der letzte Teil, sozusagen die Bewertung der Ziele. Wir hatten ja diese eine Ziel formuliert, dass man ein Stückweit mehr Klare hat, wie denkt man eigentlich selber über Lehren und Lernen und das andere ein Beitrag für eine offene Kultur zu leisten und wir so ein Medienprodukt sozusagen erstellen. Wenn du jetzt rückblickend schauen würdest, inwiefern diese Ziele sozusagen erreicht wurden, also inwiefern schien dir das Seminar als hilfreich um was über Didaktik zu lernen oder zumindest über die eigenen Vorstellungen über Lehren und Lernen? #00:13:42-6#
- 94 Befragte T: Also über die eigenen Vorstellungen von Lehren und Lernen finde ich hat man schon etwas gelernt, alleine durch dieses Metaphernausarbeiten, dass man sich konkreter damit beschäftigt, ok wie könnte ich, wir hatten ja jetzt ein Haus, was steht da für was? Wie nehme ich das wahr? Was könnte man falsch verstehen? Oder so. Alleine dadurch macht man sich ja Gedanken und man macht sich ja auch mit anderen Gedanken, da kriegt man auch so ein bisschen neuen Input. Und das war ganz cool, also
- ganz nett, weil man dann, ok da guckt jemand wenn man mal einen Fehler macht oder so. Dass man, ja. Also ich hatte einen netten Kontakt, ich weiß ja nicht ob das bei anderen das, also, Schon ganz nett, dass der einfach geholfen hat sozusagen muss der ja nicht machen. #00:11:18-3#
- 79 Interviewer: Ja, Ja, Cool, super, Ja, genau. Es gibt unterschiedliche Menschen, die sich verschrieben haben denen zu helfen und letztes Jahre haben einige Studierende berichtet, dass sie es nicht so angenehm fanden, weil der Jüngern, also wenn du auf die Diskussionsseite noch einmal schaut, dann lesen sich die Kommentare manchmal so ein bisschen, ich will nicht sagen sarkastisch, aber #00:11:37-8#
- 80 Befragte T: Ach so. So, da habe ich nicht auf die Diskussionsseite habe ich jetzt gleich. Das war ja persönlich an mich. Weil ich das hochgeladen habe und das war #00:11:44-3#
- 81 Interviewer: Ja, Cool. #00:11:46-6#
- 82 Befragte T: Das war nett. #00:11:47-0#
- 83 Interviewer: Genau, was uns in dem Teil noch interessiert, ihr habt gesagt ihr habt das so Abschnittsweise geschrieben, aber durchaus noch einmal darüber gesprochen. Wenn du dir jetzt die Texte von den anderen durchgelesen hast und dir Sachen aufgefallen sind, wo du sagen würdest: Hm, das würde ich ein bisschen anders formulieren, hast du dann auch direkt etwas verändert oder? #00:12:06-0#
- 84 Befragte T: Ne, also da hätte ich schon mit denen erst gesprochen, weil wir haben auch gesagt, wir finden das schon komisch, wenn dann jemand, du hast was geschrieben. Und das ist schon schwierig, wenn dann einfach jemand rübergeht und dann #00:12:17-0#
- 85 Interviewer: Ja. #00:12:17-7#
- 86 Befragte T: Ja anders. Also da würde ich schon eher die Leute erst ansprechen oder sagen: Ok, ich habe das anders verstanden oder was weiß ich, ja oder keine Ahnung.

Abbildung C.78: Interview B5² im Wintersemester 2015/2016 (Seite 5/8)

Anhang C Daten der zweiten Fallstudie (WiSe 2015/2016)

- 1.05 Interviewer: Ok. Dann haben wir so etwas wie, wir sind ja, wir können das Seminar umgestalten und haben da Möglichkeiten dazu, wo würdest du sagen, welche Aspekte sollten unbedingt so bleiben und welche Aspekte sind noch nicht ganz so gelungen und da könnte man irgendwie noch daran arbeiten? #00:16:01-9#
- 1.06 Befragte*r: Ok, die Frage ist schwierig (Lachen). #00:16:05-7#
- 1.07 Interviewer: Ja. #00:16:06-4#
- 1.08 Befragte*r: Also ich finde es gut, dass man die Metaphern ausarbeitet am Anfang. Also dass man zumindest so zusammen eine Basis hat in der Gruppe. Ich weiß nicht, inwiefern man das ändern kann, aber wenn dann später, da brechen ja viele Leute weg einfach immer im Seminar. Das ist dann auch schwierig in der Gruppenarbeit. Dadurch dass wir ja dann die selben Gruppen haben und dann, also ich weiß nicht wie man es ändern kann ehrlich gesagt, aber es ist halt schwierig wenn dann nur noch die Hälfte der Leute da sind und dann schreiben und die anderen von der Gruppe irgendwo (...) Ja. An sich an den didaktischen Modellen an der Aufteilung, würde ich vielleicht irgendwas ändern, einfach dass man mehr mitbekommt von den anderen Modellen, weil (...) Ich weiß jetzt nicht, kritisch-konstruktivistische Didaktik, klar hat man das gehört und weiß ungefähr, aber jetzt so genau wie die anderen die das gemacht haben weiß ich nicht und das fände ich schon interessant, wenn man auch von den anderen Didaktiken, die jetzt nicht so abgefahren in Anführungszeichen wie unsere war #00:17:06-9#
- 1.09 Interviewer: Ja. #00:17:06-0#
- 1.10 Befragte*r: Was mitbekommen würde, weil ja. #00:17:09-7#
- 1.11 Interviewer: Ja. Ok und #00:17:11-3#
- 1.12 Befragte*r: Das finde ich gut und ja. #00:17:12-6#
- 1.13 Interviewer: Dann eher so in Richtung, dass man auch andere lesen muss oder auch lesen darf oder? #00:17:23-4#
- 1.14 Befragte*r: Schwierig. #00:17:26-7#
- finde ich. Es hat schon die eigene Vorstellung verfestigt. Bei den Didaktiken finde ich es jetzt so, ich kenne mich jetzt bei der wo ich geschrieben habe gut aus, bei den anderen fast gar nicht. Also das, und ich fand jetzt unsere Didaktik nicht so toll, muss ich sagen, weil die so ein bisschen mit Regelkreis und Allem so ein bisschen nicht mein Fall war, da hätte ich vielleicht schon gerne was über die anderen noch mehr, also selbst wenn da ein Vortrag ist, da bleibt meist nicht so viel hängen, das ist, wir haben das, ich glaube da haben wir auch darüber gesprochen in der Gruppe, dass das so ein bisschen wie Expertengruppen in der Schule in Gruppenarbeiten. Im Endeffekt bleibt das hängen, was man selbst gemacht hat und die anderen sind so ein bisschen. #00:14:45-3#
- 95 Interviewer: Ja, Ja, das #00:14:48-4#
- 96 Befragte*r: Das geht so ein bisschen verloren, sage ich mal so jetzt. #00:14:49-7#
- 97 Interviewer: Ja, Ok. Man hat so punktuell Wissen? #00:14:57-3#
- 98 Befragte*r: Ja. #00:14:57-7#
- 99 Interviewer: Ja. Und bezogen auf das Arbeiten mit dem Wiki, inwiefern würdest du sagen hat dir das geholfen deine eigenen Medienkompetenzen oder die Form von Umgang mit Medien zu erweitern? #00:15:09-3#
- 1.00 Befragte*r: Also es hat mir schon, also das fand ich auf jeden Fall cool, dass man das einfach mal gemacht hat. Wie man das hochstellt, was man da alles zu beachten hat und das erweitert das schon. Also für mich, wo gar nicht sich damit ausgekannt hat das das schon erweitert einfach. #00:15:23-1#
- 1.01 Interviewer: Ja. Ok. #00:15:24-8#
- 1.02 Befragte*r: Ja. Also das fand ich cool auf jeden Fall an dem Seminar. #00:15:27-6#
- 1.03 Interviewer: Also vor allem dann sozusagen das Bedienen des Editors oder allgemein wie Wikis funktionieren, wenn du? #00:15:33-8#
- 1.04 Befragte*r: Naja also vor allem das Hochstellen, also so und dann selbst. Genau. #00:15:41-6#

Abbildung C.79: Interview B5² im Wintersemester 2015/2016 (Seite 6/8)

Anhang C Daten der zweiten Fallstudie (WiSe 2015/2016)

- 11.5 Interviewer: Ja. #00:17:27-7#
- 11.6 Befragte*r: Ja. #00:17:28-8#
- 11.7 Interviewer: Wir hatten versucht über diese Metapheranalyse #00:17:30-3#
- 11.8 Befragte*r: Ja. #00:17:31-1#
- 11.9 Interviewer: Noch einmal einen anderen Einblick zu bekommen. Aber wenn du sagst: Ja, eigentlich hätte ich nicht #00:17:36-6#
- 12.0 Befragte*r: Ja, vielleicht wäre es dann besser gewesen, bei dem ursprünglichen Plan zu bleiben, auch wenn das von den Gruppen blöd war, also dass man von der Gruppe her sich noch einmal aufteilt in eine andere Gruppe für die Didaktik. s Dass man die eigene Metapher anders analysiert liest, weil mir hat es jetzt wenig gebracht, wenn ich jetzt unsere Metapher oder keine Ahnung, aus der konstruktivistischen Didaktik, ja ok. Kann ich, ich kann unsere Metapher bewerten, ob die gut dargestellt worden ist, aber ich kann jetzt nicht bewerten, ob die Didaktik oder das Modell gut dargestellt worden ist. Weil ich es ich kann das zwar durchlesen, aber also schwerer zu bewerten. #00:18:13-1#
- 12.1 Interviewer: Also nachzuvollziehen, ob das, wie die andere Gruppe vorgegangen ist bei der Analyse, #00:18:16-0#
- 12.2 Befragte*r: Ja, ja. #00:18:17-4#
- 12.3 Interviewer: Ob das angemessen ist. #00:18:17-9#
- 12.4 Befragte*r: Ja. Also ich kann sehen, ob die meine Metapher verstanden haben #00:18:19-9#
- 12.5 Interviewer: Ja. #00:18:20-2#
- 12.6 Befragte*r: Aber ich weiß jetzt nicht ob sie es so richtig analysiert haben so gut, weil ich mich ja nicht so mich auskenne in der anderen Didaktik. #00:18:26-5#
- 12.7 Interviewer: Ja. Ok. #00:18:27-8#
- 12.8
- Befragte*r: Das ist mir aufgefallen bei der vorletzten Stunde, wo wir das noch einmal uns durchgelesen haben zu unseren eigenen Metaphern. #00:18:32-2#
- 12.9 Interviewer: Ja. Ok. Also das tatsächlich Schwierigkeit auch, das war, das ist ein guter Punkt. Gibt es noch weitere Sachen, wo du noch sagen würdest: Da denkst auch noch einmal darüber nach, auch wenn ich keine Lösung habe oder. Also #00:18:50-1#
- 13.0 Befragte*r: Die Uhrzeit kann man wahrscheinlich nicht verändern wegen der Computerverkstatt, aber das schon (Lachen) #00:18:55-2#
- 13.1 Interviewer: Ja. #00:18:55-7#
- 13.2 Befragte*r: Also kann ich verstehen, wenn da manche morgens eher schwerer kommen oder es sind ja auch viele zu spät gekommen. Aber das ist wahrscheinlich nicht veränderbar. Aber sonst ja. #00:19:09-0#
- 13.3 Interviewer: Genau, also die Alternative ist halt achtzehn bis zwanzig Uhr und das ist meiner Erfahrung nach oft nicht so #00:19:14-8#
- 13.4 Befragte*r: Ja, ne. Ok. Dann, mir wäre dann persönlich acht Uhr lieber als achtzehn bis zwanzig Uhr, das ist ja noch einmal. #00:19:20-2#
- 13.5 Interviewer: Ja. #00:19:21-0#
- 13.6 Befragte*r: Ja. #00:19:22-2#
- 13.7 Interviewer: Ok. Cool. Dann noch eine letzte Frage, also wir machen ja Forschung über so Seminaregestaltung und versuchen die Interessen von Lehrenden und Studierenden so ein Stückweit auszubalancieren. #00:19:32-7#
- 13.8 Befragte*r: Ja. #00:19:33-5#
- 13.9 Interviewer: Gibt es einen Punkt, wo du sagen würdest: Wenn ihr darüber Forschung macht, weil ihr das verbessern wollt, dann hast du mich eigentlich vergessen folgende Fragen zu stellen sozusagen oder folgende Dinge würde ich gerne noch einmal erzählen dazu. #00:19:44-5#

Abbildung C.80: Interview B5² im Wintersemester 2015/2016 (Seite 7/8)

- 140 Befragte:r. Also zu dem jetzt, zu diesem Seminar oder? #00:19:49-8#
- 141 Interviewer: Zu diesem Seminar, aber auch gerne darüber hinaus. #00:19:52-0#
- 142 Befragte:r. Fällt mir spontan nichts ein, aber da müsste ich länger darüber nachdenken,
aber jetzt spontan fällt mir nichts ein, sage ich mal so. #00:20:00-9#
- 143 Interviewer: Ok. Alles klar. Super, dann danke ich dir vielmals.

Codesystem

Abbildung C.81: Interview B5² im Wintersemester 2015/2016 (Seite 8/8)

C.7.7 Transkript zum Interview B6²

- Interview B(2)-06 Wintersemester 2015-2016**
- 1 Interviewer: Also das beginnt mit so einer, geht das, ja, offenen Frage, wo du tatsächlich erst einmal frei erzählen kannst. Also du wurdest als Studentin in diesem Seminar mit der Aufgabe konfrontiert an einem Wikibook mitzuschreiben, da würde mich interessieren, wie du das sozusagen erlebt hast? Also genau du kannst offen erzählen, was da so.
#00:00:20-4#
- 2 Befragte r.: Ja, ich fand das eigentlich echt ganz gut, weil ich hatte ja wie gesagt, durch Bio und Mathe nicht so die Schreibföhahrung und bevor man dann, also letztes Jahr hat man ja die Möglichkeit gehabt beim Grün diese Hausarbeit abzugeben, aber da war halt genau dieses Problem, man saß oder man saß halt eben nicht in der Vorlesung. Und war dann mit der Aufgabe konfrontiert, ja, jetzt schreib mal einen wissenschaftlichen Text. Da war halt so die erste Reaktion: Toll noch nie irgendwie welches Feedback gehabt wie ich schreibe, weil es halt doch anders zur Schule und ich bin ja noch Anfang von Studieren und da war wirklich ein dieses Problem, dass ich erst einmal da saß. Wie fange ich an, worauf muss ich achten, wie ist überhaupt die Formulierung, wo habe ich irgendwelche Quellen oder so? Da war man erst einmal so in das kalte Wasser geworfen.
Sprechstunden gab es dann ja auch nicht mehr. Das war dann halt ein bisschen so: Hmm. Und hier jetzt halt durch diese, was ich halt gut fand, das Erstimal war dieses, diese Gruppenarbeit. Dass man da nicht allein war und dann hat man auch so das Gefühl gehabt, war ja auch sehr gemischt bei uns. Also es waren ja welche aus einem sehr, sehr hohen Semester und hatte ich halt dann auch den Vorteil, dass ich halt auch Leute fragen konnte, wie fängt man das an. Wir haben viel mit einander auch kommuniziert, haben auch gefragt: Ja, kannst du dir das mal durchlesen, was sagst du dazu, was sind deine Erfahrungen, was könnte da noch stören? Das war halt schon ganz praktisch. Also dass man da auch nicht alleine war und dann halt jetzt die dritte Phase war halt, kommt man halt mal langsam in dieses Alleine-schreiben, nicht auf andere verlassen. Das war gut organisiert, muss man schon sagen. #00:01:42-8#
- 3 Interviewer: Ok, ich würde da mal einhaken, du hast jetzt schon gesagt, es gab so unterschiedliche Phasen und wir hatten auch versucht so Zeilen zum Schreiben zu geben. Zeilen wo wir diskutiert haben. Wie hast du das so erlebt in diesem Wechsel mal Präsenz, mal Schreiben? #00:01:59-3#
- 4 Befragte r.: War eigentlich sehr angenehm. Weil Erstens wird man gezwungen sich damit zu beschäftigen. Weil es ist ja so: Ok, dann lasse ich das halt mal nebenbei liegen, wenn ich jetzt mal fünf Wochen nicht kommen muss. Und fange halt erst dann wieder an, wenn es nötig ist. Ich fand das halt ganz angenehm und man konnte dann ja auch so wie Letztens einfach mal fragen, wenn man da auch so das erste Feedback hatte. Ich verstehe das nicht, kannst du mir das noch einmal erklären? Weil da noch einmal eine Email, da sagt man sich eher: Komm wegen der einen Frage schreibe ich doch jetzt nicht eine Email. Und dadurch konnte man das auch immer nutzen, so einfach, also einfache Fragen zu stellen. Das war sehr angenehm. Und die Schreibphasen waren eigentlich auch immer genug Zeit, also hat man jetzt nicht irgendwelche Zeitnot bekommen. Ja.
#00:02:34-8#
- 5 Interviewer: Wie habt ihr es gemacht, habt ihr in der Zeit geschrieben wo sonst das Seminar war oder habt ihr das? #00:02:39-5#
- 6 Befragte r.: Na, da, also es ging, wenn es halt hieß wir dürfen da schon einmal schreiben dann haben wir angefangen zu schreiben, haben schon einmal aufgeteilt, haben es untereinander organisiert und sortiert. Und dann eigentlich haben wir das immer unter Handykontakt oder sonst was dann im (unverständlich) gehalten, dass jeder weiß, wie weit seid denn ihr, ich habe schon mein Erstes hochgeladen, könnt ihr mal darüber gucken? Also das war eigentlich gute Gruppenarbeit. #00:03:02-8#
- 7 Interviewer: mhm (bejahend). Jetzt hast du schon gesagt, wir haben auch so Rückmeldung formuliert und man konnte auch mal nachfragen, wie seid ihr mit diesen Rückmeldungen umgegangen, wie habt ihr die erlebt? #00:03:12-8#

Abbildung C.82: Interview B6² im Wintersemester 2015/2016 (Seite 1/7)

Anhang C Daten der zweiten Fallstudie (WiSe 2015/2016)

- Interviewer: Ok, Ja das löst nicht bei allen so einen entspannten Eindruck, Ausdruck aus, ja genau. Genau und was wir auch hatten mit diesem Wikibook ist eine Form von öffentlich Schreiben, also es ist ja nicht so, dass man alleine für den Herrn Grün oder für eine Gruppe im Seminar schreibt, sondern es war immer öffentlich zugänglich. Inwiefern hatte das einen Einfluss oder wie seid ihr damit umgegangen? #00:05:16-7#
- 1.4 Befragte*r: Glaube das hat schon einen Großen Einfluss, weil man musste dann, also wenn man was geschrieben hat, hat man doch geguckt, dass es direkt eigentlich, also Satzbau und so, das hat man jetzt nicht irgendwie hingeklätscht und dann so abgespeichert, sondern man hat gleich geguckt, dass es irgendwie schon einmal zumindest so ein bisschen passt und dann ist halt auch die Formulierung ganz anders vielleicht. Also so mit dem Hintergedanken, dass da Leute darauf gucken, darüber gucken oder auch korrigieren oder auch was dazu schreiben. War dann noch einmal, dass man sich mehr Mühe gibt vielleicht auch ein bisschen. Das auch einzuhalten und das auch schnell zu verbessern, wenn da etwas nicht gestimmt hat. #00:05:47-3#
- 1.5 Interviewer: Ja, Ok, Ok, Dann wäre das zum wie hat man so diese Rahmung durch dieses Wikibookprojekt erlebt. Du hattest jetzt schon ein paar Sachen gesagt, wie ihr beim Schreiben eigentlich vorgegangen seid, Handykontakt hattest du was gesagt. Wenn ich die Interviews der anderen in Erinnerung habe, habt ihr vermutlich eine WhatsAppgruppe oder so etwas in der Art? Genau, Und, genau, wie habt ihr das denn genau geschrieben? Also ich habe so unterschiedliche Erzählungen gehört, einige schreiben erst in Word und dann in Wikibooks, andere so. Wie habt ihr das als Gruppe in den unterschiedlichen Phasen gelöst? #00:06:25-7#
- 1.6 Befragte*r: Als Gruppe haben wir gesagt, wir schreiben direkt in das Wikibook. Weil da hat dann jeder Zugriff darauf, das muss nicht einer nur machen und das war halt sehr angenehm. Jetzt die Einzeltexte war unterschiedlich, also da haben manche gesagt, sie haben es erst in Word geschrieben um zu gucken, wegen den drei Seiten oder was das waren. Aber den gemeinsamen Text haben wir direkt in Wikibook gesetzt. #00:06:46-0#
- Befragte*r: Ja, die waren ja sonst immer relativ klar. So manche, dass man halt nicht wusste was gemeint war, das konnte man dann ja auch klären. Aber sonst haben wir da immer versucht das noch mit einzubringen, beziehungsweise auch wo wir dieses Umsortieren von den Textparten und so hatten. Das haben wir dann auch in der Gruppe gemacht, also da saßen wir dann alle relativ zur gleichen Zeit am Laptop, und der eine sagt: Ok, ich tausch das da mal rum, könnt ihr jetzt noch einmal gucken, ob das so passt? Also das war schon sehr hilfreich auch so diese Einzelkommentare. Oder dass du dir Arbeit gemacht hast das farblich zu unterlegen wo was hingehört, weil sonst heißt es ja: ihr müsst noch einmal gucken wo das hingehört. Ok, das ist ein Text von drei Seiten, keine Ahnung wo das hingehört. (Lachen) Das war schon ganz gut. Lieber mehr Feedback, weil wenn man es nicht will, kann man es ignorieren, aber bevor man da sitzt: Ok das war jetzt zu wenig. #00:03:56-4#
- 9 Interviewer: Ja, Du hattest eine Formulierung eben wie: Wenn es nötig wird. Weil wir haben versucht so eine Deadline zu setzen, ich weiß nicht was das ist. Ok, aber wie waren, dieses Haus scheint nicht einzustürzen, wie hast du die Deadline, vielleicht auch diese Formatvorlage erlebt als Vorgaben, die wir so ein Stückweit gemacht haben? #00:04:23-1#
- 1.0 Befragte*r: Ach das war eigentlich, das habe ich ganz entspannt gesehen, weil wir hatten ja noch Zeit das zu verbessern also es war jetzt nicht so: Ok bis dahin und dann entscheidet sich ob man das schafft oder halt nicht. Sondern das war schon so: Ok, ich mache das bis dahin fertig. Und mache halt so das, was ich jetzt kann, mache ich und das was halt noch verbessert werden muss, mache ich dann noch im Nachhinein, wenn es sich mal anbietet die nächste Woche. Aber es war jetzt nicht so dieses: Oh mein Gott das muss bis dahin fertig werden, Panik. Das war schon sehr entspannt. #00:04:48-0#
- 1.1 Interviewer: Ok. #00:04:48-2#
- 1.2 Befragte*r: Also das war ganz gut. Muss man ja auch sagen. (Lachen) #00:04:50-3#

1.3

Abbildung C.83: Interview B6² im Wintersemester 2015/2016 (Seite 2/7)

- 1.7 Interviewer: mhm (bejahend). Ok. Und wenn ihr, ihr habt das arbeitsteilig geschrieben?
#00:06:53-0#
- 1.8 Befragte*r: Ja. #00:06:53-8#
- 1.9 Interviewer: Und genau das hätte ich vorher gleich mal fragen sollen, wenn ihr arbeitsteilig geschrieben habt, wie habt ihr dann die Rückmeldung, jetzt habe vergessen das Telefon, aber ich kann zumindest einmal das Fenster zu machen. Wie habt ihr die Rückmeldung, habt ihr die in der Gruppe besprochen oder jeder der sozusagen seinen Teil geschrieben hat, hat die die Teile dazu angeguckt so (unverständlich) ? #00:07:19-8#
- 2.0 Befragte*r: Ja, also die Rückmeldung haben wir uns zum größten Teil zusammen angeschaut. Einfach dass man auch wusste, auch gerade bei diesen Textteilen verschoben, mussten wir ja auch gucken, inwiefern kann ich das rausnehmen, kann ich ja schon einmal ein bisschen was unschreiben, dass der andere nicht die Arbeit hat, weil ich da schon den einen Teil rausnehme. Das war eigentlich wieder, ja haben wir eigentlich relativ zusammen gemacht, weil es halt einfacher ist, wenn man gleich das irgendwie zusammen erledigt, als wie wenn es dann im Nachhinein. Was hast du denn jetzt da gemacht, was hast du da gemacht? Das haben wir dann schon mit den Feedbacks auch zusammen eigentlich erledigt. #00:07:51-9#
- 2.1 Interviewer: Ok. Und war das für dich eine Herausforderung in diesem Wikieditor zu schreiben mit diesen Isgleichzeichen? #00:08:02-8#
- 2.2 Befragte*r: Ja. Ja. Ja das war schon sehr nervig auch mit den Abständen und Absätzen und sonst was. Da habe ich auch erst einmal so ganz normal den Text so zusammen geschrieben und dann habe ich auf Ansicht geklickt und dann erst einmal so: Oh Gott, das sieht total schrecklich aus. (Lachen) Dann noch einmal rum probiert. Also das war auch noch einmal ein bisschen Zeitaufwand bis man auch dahinter kam. Gerade beim ersten Mal, wo wir die Metapher reinsetzen sollten. Wie macht man das jetzt, wie teilt man das auf, wie bringt man diesen Link dazu, dass es eine Kapitelübersicht ist? Das war schon ein bisschen nervig, aber es ging dann. Wenn man es mal hatte war es gar nicht mehr ganz so schwierig. #00:08:33-4#
- 2.3 Interviewer: Ok. Wie habt ihr das gelöst, dass es von 'Oh Gott wie sieht das denn aus?' zu? #00:08:38-3#
- 2.4 Befragte*r: (Lachen) Ja rum probiert. Also wir hatten uns dann die anderen Texte angeschaut, wie es da jetzt im Editor steht. #00:08:43-8#
- 2.5 Interviewer: Ja. #00:08:44-6#
- 2.6 Befragte*r: Und dann haben wir es halt so was wir wollten dann angepasst. #00:08:48-0#
- 2.7 Interviewer: Ok. Also #00:08:48-9#
- 2.8 Befragte*r: Nicht so schwierig, aber war halt Zeitaufwand erst einmal. #00:08:52-0#
- 2.9 Interviewer: Ja. Also ich mach ganz kurz Pause, Entschuldigung. Sozusagen die Herausforderung mit dem Wikitext oder mit dem Wikieditor umzugehen, du hast gesagt ihr habt auch ein Stückweit versucht zu orientieren, was an den anderen Texten formuliert worden ist, wie da diese Zeichen verwendet worden sind und (unverständlich) hat es funktioniert. Haben dir die anderen Texte oder die Texte, die schon da waren sonst noch irgend eine Form von Orientierung gegeben? Oder wie habt ihr die wahrgenommen was die anderen Studierenden geschrieben haben? #00:09:20-3#
- 3.0 Befragte*r: Ja. Also gerade jetzt beim letzten Text, wo man dann alleine schreiben musste war das, also ich wusste jetzt nicht erst einmal wie fange ich das jetzt hin mit der Fragestellung, wie kriegt ich den Übergang zu meiner Analyse oder beziehungsweise erst einmal zu der Zusammenfassung zu dem was ich analysieren will. Und da habe ich auch bei den vorherigen Texten geguckt, also da gab es ja zu unseren Didaktiken zwar noch nichts, aber da konnte ich wenigstens schon einmal schauen, wie haben die es jetzt angestellt. Also wie haben die es gemacht und so hat es auch die Erste, die aus unserem Text geschrieben hatte oder aus unserer Didaktik das geschrieben hatte, hat auch nachgeguckt wie das zu schreiben geht. Das war schon ganz gut, dass da auch schon

Abbildung C.84: Interview B6² im Wintersemester 2015/2016 (Seite 3/7)

- einmal was zur Didaktik schon einmal was stand, dann konnte man zumindest irgendwie was finden wie man es macht. #00:10:01-9#
31. Interviewer: Ja. Ok. Also als Orientierung für die weiteren Texte. Eine weitere Frage wäre, in wie weit habt ihr wahrgenommen, dass Menschen von Außen das tatsächlich gelesen haben oder kommentiert haben? #00:10:16-4#
32. Befragte*r: Eigentlich weniger. Also es war wenn ich dann mal Außenstehende gefragt habe: Können ihr das mal euch bitte durchlesen? (Lachen) Dann habe ich es mitbekommen. Also da, das ist natürlich (unverständlich) sehr, sehr praktisch gewesen, dass man einfach einen Link schicken konnte #00:10:28-3#
33. Interviewer: Ja. #00:10:28-7#
34. Befragte*r: Ja, lest das mal bitte durch. (Lachen) #00:10:30-1#
35. Interviewer: Ok. #00:10:30-6#
36. Befragte*r: Aber sonst habe ich das eigentlich gar nicht mitbekommen. #00:10:33-1#
37. Interviewer: Also du hast dann tatsächlich direkt das Wikibook sozusagen an andere #00:10:35-8#
38. Befragte*r: Ja, ich habe Wikibooklink geschrieben, geschickt, habe gesagt: Das und das ist mein Kapitel, kannst du mal bitte durchlesen? (Lachen) #00:10:40-6#
39. Interviewer: Ja. #00:10:41-2#
40. Befragte*r: Und dann konnte ich da gerade Feedback kriegen #00:10:44-1#
41. Interviewer: Ja. Cool. #00:10:44-3#
42. Befragte*r: Das war schon ganz praktisch. (Lachen) #00:10:46-3#
43. Interviewer: Ja. Cool. Und hast du dir auch andere Texte angeguckt und musstest du Rückmeldungen schreiben, beziehungsweise habt ihr vielleicht gegebenenfalls direkt was verändert, wenn ihr auch gegenseitig gesehen habt? #00:10:58-8#
- 44.
- Befragte*r: Ja, normal. Also wenn wir korrekturlesen haben und da waren auch gerade so Rechtschreibfehler, irgendwie ein Wort zu viel oder was. Nicht gepasst hat, dann haben wir es auch direkt korrigiert. Weil das, die Arbeit muss man ja nicht dem anderen lassen. (Lachen) #00:11:08-2#
45. Interviewer: Ja. Ok. Also und dann, genau und ihr habt ja direkt im Wiki #00:11:12-4#
46. Befragte*r: Ja. #00:11:12-6#
47. Interviewer: Editor geschrieben, insofern passt das dann. Ok. Genau, also du hast das vermutlich Freunden geschickt, die das mal korrekturlesen haben? #00:11:24-2#
48. Befragte*r: Genau. #00:11:25-1#
49. Interviewer: Ok. Alles klar. Dann sind wir schon beim letzten Teil. Bewertung der Ziele, diese Folie kam ja häufiger im Seminar und was wir so machen wollen. Das eine ist die, also eure Vorstellungen euch ein Stückweit zugänglicher zu machen und so einen Teil eben, einen Beitrag zu leisten, dass in einer offenen Kultur im Sinne von wir teilen unser Wissen mit anderen, dass das tatsächlich auch sichtbar wird. Wenn du jetzt rückblickend betrachten würdest, so auf das ganze Seminar, inwiefern würdest du sagen hat dir das Seminar geholfen was über deine eigenen Vorstellungen zu lernen und über die Vorstellung von Pädagogen über Lehren und Lernen? #00:11:59-6#
50. Befragte*r: Das hat schon geholfen, weil es war ja auch, also gerade so, wir hatten ja jetzt auch das Thema Schülerzentrierung. Das finde ich, fällt halt auch immer wieder mal weg, dass man das gerade in der Praxis dann auch sich so denkt: Ja, ich habe ja meinen Plan wie ich das machen will. Und dann geht das halt immer mal wieder verloren, dass die Schüler ja eigentlich genau die Leute sind, die das Organisieren sollen, im besten Fall. Aber es ist schon, dass man dann doch noch einmal genauer darauf achtet, also man hat es im Hinterkopf. Also gerade wenn man dann Praxis noch einmal miteinlebt und dann denkt man auch so darüber nach, na wir hatten doch irgendwie da was darüber gesagt und auch so bei Problemen wie man die vielleicht, wie ist die Vorstellung vom Schüler, wie kann man die vielleicht lösen? Was ist da vielleicht das Problem? Und das beachtet

Abbildung C.85: Interview B6² im Wintersemester 2015/2016 (Seite 4/7)

Anhang C Daten der zweiten Fallstudie (WiSe 2015/2016)

Sachen, wo du sagen würdest: Naja, wenn ihr das noch einmal machen würdet, vielleicht könntet ihr darauf irgendwie achten. Was wären so Sachen wo du sagen würdest: Wenn ihr es noch einmal macht bitte, bitte das belassen und bitte, bitte das nicht noch einmal machen. #00:14:22-2#

5.8 Befragte*r: Naja also vom Organisatorischen her fand ich das ja ganz gut. Also das war sehr gegliedert, man wusste von Anfang an wo sind meine Deadlines, wie kann ich das also manche Sachen, die kann man ja im Voraus schon einmal planen. Wenn man weiß, ok ich muss in drei Wochen etwas abgeben und ich weiß die letzten zwei Wochen habe ich keine Zeit, dann mache ich das jetzt schon einmal fertig. #00:14:38-4#

5.9 Interviewer: Ja. #00:14:38-9#

6.0 Befragte*r: Das war ganz gut, dass man da immer so einen Überblick hatte und das auch nicht irgendwie verwirrend war. Vielleicht, hat wie gestern gesagt, mit diesen Kriterien, weil Wikibook die Texte schreiben ist ja schon sehr zeitaufwendig. Und dann hat dann noch einmal dieses Korrigieren, ich weiß nicht wie man das sagen kann, weil ich, man kann die Texte jetzt nicht Grotten schlecht lassen, aber vielleicht weniger kritisch dran gehen, weil es kam jetzt auch immer wieder so, dass es sehr, sehr viel Aufwand ist, was ja nicht zu ändern ist, weil es ist ein Wikibook, also geht ja nicht weniger als die Texte zu schreiben. (Lachen) Ja, weiß nicht. Entweder dass man sagt, weniger, entweder die Kriterien noch gegliederters aufschreiben, dass man, bevor diese Abgabe ist, dass man die noch einmal durchgehen kann. Dass man wie hier diese Liste hat. Oder halt dann keine Ahnung, weniger Kriterien setzen, aber das ist halt auch irgendwie (unverständlich). Vielleicht dann halt wirklich so eine Erarbeitungsliste, dass man danach gucken könnte. #00:15:32-0#

6.1 Interviewer: Ja. So eine Art Checkliste? #00:15:34-1#

6.2 Befragte*r: Ja, genau. Noch einmal so bei den verschiedenen Texten, also so eine allgemeine Checkliste einfach, wo man sagen kann #00:15:38-6#

6.3 Interviewer: Ja. #00:15:39-4#

man dann noch einmal ganz schön. Das geht dann doch in den Alltag auch mit ein. #00:12:41-7#

5.1 Interviewer: Ok. Und du unterrichtest parallel quasi schon als Uplus? #00:12:45-0#

5.2 Befragte*r: Also Plus, als Nachhilfe, alles mögliche. #00:12:47-4#

5.3 Interviewer: Du bist schon voll in der Praxis drin? #00:12:48-7#

5.4 Befragte*r: Auch schon voll dabei (Lachen). #00:12:50-2#

5.5 Interviewer: Ok. Und genau, jetzt war da diese Herausforderung da diesen Wikieditor irgendwie bedienen zu lernen. Und du hast gesagt, durch rum probieren hat man es irgendwie hinkommen. Inwiefern würdest du sagen hat dir das Seminar geholfen eine Form von Medienkompetenz irgendwie zu erlangen oder die eigene Medienkompetenz zu erweitern? #00:13:06-8#

5.6 Befragte*r: Naja, schon. Weill ich sage mal mit Editor kann man ja auch später viel darstellen. Also es ist ja jetzt nicht irgendwie abgehobenen Programme, sondern es ist ja wirklich was, was man dann vielleicht auch Später noch einmal verwenden kann dann in der Praxis. Und das ist auch, war ja auch gestern die Frage inwiefern neue Medien da, inwiefern man sich da beschäftigen sollte und letzten Endes finde ich, sollte man sich jetzt mit beschäftigen, weil sonst sieht man später nach dem Refer- oder im Referendarat da und hat keine Ahnung was da vor einem steht, wie man es bedienen soll oder sonst was. Deswegen finde ich es nicht schlecht, dass man hier noch einmal die Möglichkeit kriegt sich mit zu beschäftigen, weil man geht auf sein Wordprogramm, schreibt da seine Sachen runter und das war es. Mehr macht man ja sonst nicht in der Uni und da finde ich das noch einmal ganz gut, noch einmal etwas Neues zu machen. #00:13:49-3#

5.7 Interviewer: Ja. Ok. Jetzt die vorletzte Frage, auch wenn es hier schon als letzter Punkt ist. Jetzt haben wir so Punkte wo du gesagt hast: Ja das war irgendwie ganz cool. Und, Heute ist es irgendwie verrückt hier, überall klopft es. Und es gibt vielleicht auch so

Abbildung C.86: Interview B6² im Wintersemester 2015/2016 (Seite 5/7)

Anhang C Daten der zweiten Fallstudie (WiSe 2015/2016)

- 64 Befragte*r: Da guckt mal noch einmal drüber, dann ist es für euch weniger Arbeit und für uns weniger Korrektur. Das ist vielleicht noch eine Idee. #00:15:44-9#
- 65 Interviewer: Ja, Stimmt, das wäre eine Idee. Gibt es noch weitere Sachen die dir? #00:15:52-8#
- 66 Befragte*r: Andere Uhrzeiten. #00:15:54-0#
- 67 Interviewer: Andere Uhrzeiten? #00:15:55-1#
- 68 Befragte*r: (Lachen) #00:15:55-6#
- 69 Interviewer: Ja, das haben wir auch, Gestern schon zur Kenntnis genommen. #00:15:57-8#
- 70 Befragte*r: Das hat man ja immer wieder gesehen, dass da nicht viel los war (Lachen). #00:16:02-2#
- 71 Befragte*r: Ja, Ja, das ist ein bisschen Schade mit dem Raum, weil der eben nur in diesem Zeilenster acht bis zehn oder achtzehn bis zwanzig Uhr zugänglich ist. #00:16:10-0#
- 72 Befragte*r: Ok. Ist Beides doof. (Lachen) #00:16:11-4#
- 73 Interviewer: Genau und dann war Acht bis Zehn ist vielleicht noch humaner als achtzehn bis zwanzig Uhr. #00:16:15-9#
- 74 Befragte*r: Ja, da wäre ich auch nicht da. (Lachen) #00:16:17-6#
- 75 Interviewer: Genau. #00:16:18-1#
- 76 Befragte*r: Ja gut, das ist dann natürlich doof. (Lachen) #00:16:20-4#
- 77 Interviewer: Ja. Die Schwierigkeit ist so ein bisschen die Geräte mitzunehmen, wobei das mittlerweile auch gar nicht mehr so, also nicht alle Gruppen wollen immer einen Laptop haben. #00:16:28-3#
- 78 Befragte*r: Ja. #00:16:29-0#
- 79 Interviewer: Aber ein paar schon. #00:16:30-4#
- 80 Befragte*r: Ja gut, aber wenn man es Vorher weiß, wenn es da heißt: Ja wir haben hier oder bringt immer mal irgendwas zum Schreiben mit, wenn ihr es direkt korrigieren wollt #00:16:36-6#
- 81 Interviewer: Ja. #00:16:37-3#
- 82 Befragte*r: Oder ihr macht es dann halt schriftlich. Dass man das dann weiß und dann sind ja andere Räume auch kein Problem. Weil die Meisten haben ja jetzt inzwischen Tablets und sonst was oder notfalls Handy, damit kann man ja auch schreiben. Das war jetzt nicht das Problem. #00:16:48-9#
- 83 Interviewer: Ja. Ok. Gut. Danke. Die letzte Frage. #00:16:54-7#
- 84 Befragte*r: Ja. #00:16:55-0#
- 85 Interviewer: Was wir ja so treiben ist der Versuch Lehrveranstaltungen ein Stückweit besser zu machen und da forschen wir darüber, wir machen Lehrveranstaltungen, dann ändern wir kleine Teile und forschen wieder. Gibt es was, wo du sagen würdest: Also wenn ihr das macht, dann müsstest du mich eigentlich fragen nach XY. Oder dann wollte ich dir schon immer einmal sagen: Darauf zukünftig mehr achten. #00:17:17-7#
- 86 Befragte*r: Eigentlich nicht. #00:17:21-1#
- 87 Interviewer: Eigentlich nicht? #00:17:22-1#
- 88 Befragte*r: Eigentlich nicht. Das war halt jetzt nur was hier organisatorisch angeht, aber sonst war das. Was ich halt sehr angenehm fand, war jetzt nicht so dieses Frontale. Also wie in der Vorlesung, dass man da sitzt und man hat gar keinen Bezug zu der Person, die da vorne steht. #00:17:34-4#
- 89 Interviewer: Ja. #00:17:35-0#
- 90 Befragte*r: Bei manchen Dozenten weiß ich nicht einmal mehr den Namen oder kenne ich immer noch nicht. Und das ist dann halt doch noch einmal sehr viel, also dieses

Abbildung C.87: Interview B6² im Wintersemester 2015/2016 (Seite 6/7)

Zusammenarbeiten ist einfach mehr da. Und das finde ich sollte vielleicht überall ein bisschen mehr da sein. Auch bei Übungsleitern, bei Normalen, ist das auch immer noch sehr distanziert und so war das ja wirklich vielleicht lag es auch daran, dass wir euren Vornamen, eure Vornamen kennen (Lachen) oder sonst was. Das war einfach mehr Rückkopplung da. #00:17:58-3#

91. Interviewer: Ja. #00:17:58-4#

92. Befragte*r: Das war ganz angenehm. Ja. #00:18:00-1#

93. Interviewer: Ok. Dann vielen Dank. #00:18:02-9#

94. Befragte*r: Gerne. #00:18:03-6#

Codesystem

Abbildung C.88: Interview B6² im Wintersemester 2015/2016 (Seite 7/7)

C.7.8 Transkript zum Interview B7²

- 1 Interviewer: Wikibook-Projekt (ehm) Du warst jetzt eine Studentin in einem Seminar und durftest oder musstest mit deinen Kommilitonen an einem Wikibook schreiben und am Anfang würde mich interessieren, wie du das ganze sozusagen erlebt hast? #00:00:15-8#
- 2 Befragte*: Ja. (Äh) Muss ich sagen am Anfang war ich sehr kritisch was dieses Projekt angeht, weil ich generell, ich mag solche Sachen nicht die einfach nur auf den Computer begrenzt sind. Ich bin da (unverständlich) immer sehr kritisch mit um, weil (eh) ich finde es kann einfach nicht war sein, dass wir unsere Kommunikation oder das was wir hier machen einfach nur auf den Computer begrenzen und das war ja eigentlich das Ganze. Ging ja eigentlich anders. Ich habe mich nicht so (eh) geäußert, weil wir auch eben so viel Zeit hatten für die einzelnen Beiträge, die wir verfasst haben in der Gruppe (Ehm) und ja wie gesagt mir hat es gefallen (lacht) (Äh) Ich (Äh) war auch bin auch teilweise erstaunt was wir am Ende so auf die Beine gestellt haben, also wenn man jetzt auf die Internetseite geht, dann ist ja schon etwas ziemlich gutes durchliest (Äh) dann ist ja schon etwas ziemlich gutes bei raus gekommen muss ich sagen (lacht.) (Interviewer: Ja. Ich bin auch (Äh) echt begeistert. Also das Buch ist mittlerweile in der) Ja. Genau. Das hast du ja auch hochgeladen (Interviewer: Genau) Das habe ich angeschaut, ja also ist schon ziemlich gut (Interviewer: Ja. Machte ganz kurz das Fenster zu. Man hört gerade leichte Nebengeräusche. (...)) Genau und so sieht das dann auch in der) Ich ausgedrückt (Äh) Interviewer: (Äh) Zusammenfassung nicht so dünn, ist schon was (Interviewer: Ja (beijhnd), Das hat jetzt irgendwie (Befragte*: Find ich gut) so 96 Seiten) #00:01:47-2#
- 3 Interviewer: Okay. Jetzt hast du schon so ein paar Sachen gesagt. Ihr hattet irgendwie Zeit (ehm) dafür was zu schreiben und halt mit miteinander zu sprechen (Ehm) #00:01:54-7#
- 4 Befragte*: Also (Ehm) Zwischen den einzelnen (Ehm) Abschlussphasen quasi hatten wir (Ehm) hatten wir immer (. . .) ausreichend Zeit. Das würde ich doch sehr gerne betonen. Ich kenne das aus den anderen Fächern die ich studiere nicht so (Ähm) fand ich gut. (Äh) Ich (Äh) weil wir, weil wir einfach innerhalb der Gruppe also man hatte sich um einen Text bemüht und dann hat jeder seinen Teil dazu beigetragen und ich somit mit dem das gut besprochen Okay, sorry machen wir das. Wenn hast du Zeit. Wenn hab ich Zeit und wann treffen wir uns oder machen wir es doch durch (Äh)
- 5 Interviewer: Okay. Jetzt hast du schon gesagt ihr hattet immer Zeit das nochmal zu überarbeiten. Wie habt ihr, wie immer diese Rückmeldung bekommen, wenn wir so diese mediatische Formen irgendwie versucht zu zu #00:02:19-5#
- 6 Befragte*: Rückmeldungen hatten wir ehrlich gesagt manchmal Probleme, weil wir einfach nicht wussten, nicht ganz genau wussten was damit gemeint ist. Also da sind wir manchmal auch zu dir gekommen, haben dich gefragt aber halt mitten in der Stunde (Äh) Aber ansonsten Probleme bei den Verbesserungen gab es eigentlich nicht. Wir waren uns darauf recht einig und wenn wir uns dann nochmal wirklich durchgelesen hat, hat (Äh) hat man es schon irgendwie verstanden, dass du schon irgendwie Recht hattest, dass das irgendwie nicht so eindeutig ausgedrückt ist oder ähnliches. (Ehm) Also war ganz gut so, also konnte man mit umgehen. #00:03:31-3#
- 7 Interviewer: Habt ihr eher die Kommentare in den, an den Texten, damit gearbeitet oder eher mit dem, mit diesen Rückmeldungsgen, wo so Kreuzchen gesetzt worden sind. #00:03:40-5#
- 8 Befragte*: Wir haben eher mit den Kommentaren in den Texten gearbeitet (Äh) Du meinst, dass was du nochmal hochgeladen hast (Ehm) mit diesen formalen Daten, wo du Häkchen gut oder sehr gut, trifft zu oder trifft nicht zu, das (Äh) Wir haben es durchgelesen. Jedenfalls habe ich es immer durchgelesen (lacht.) Aber bei der Verbesserung dann haben wir eher auf die Kommentare geschaut. #00:04:07-4#
- 9 Interviewer: Okay. (Ehm.) Und da (. . .) Also bisher waren die Interviews so ein bisschen zwiespaalten was, was sozusagen dieser Reviewooogen angeht. Gab es den für euch eine Form von, von Orientierung wo die Punkte gesetzt wurden, um zu schauen, was man machen muss, um die Kommentare zu sehen und (Ehm) und ich schau mal an was die Kommentare sind Also wie genau seid ihr vorgegangen, um, um diese Rückmeldung. #00:04:29-3#

Abbildung C.89: Interview B7² im Wintersemester 2015/2016 (Seite 1/6)

- 10 Befragte*: Ja, das stimmt irgendwie, wenn du das jetzt so sagst (Ehm) Ich (nachdenken) Wahrscheinlich stimmt es, wenn du sagst diese Reviewbogen waren da und die waren da, die hat man die hat man im Weiteren gar nicht so sehr weiter beachtet. Die Kommentare waren dann doch eher interessanter. Also durchgelesen hab ich sie mir auf jeden Fall. Ich hab es jetzt nicht komplett außer Acht gelassen. Aber wahrscheinlich (Ehm) waren sie da und damit war es das. Also so ehrlich gesagt (Lacht.)
(#00:04:38-5#
- 11 Interviewer: Ja. Okay. Also das ist ja genau was, damit wir wissen, welche Form wir in Zukunft weiterverfolgen können. Und das ist ja auch das, was du mir erzählt. Ihr hattet eine WhatsApp-Gruppe (B: Ja.) und habt ja, also WhatsApp ist ja mehr Privat sache ich mal, da kann man ja nicht sozusagen reinklicken und zum anderen hastest du erzählt jetzt kann man sich eben öffentlich das Ganze auch angucken (B: Ja.). Wie, wie hast du das erlebt, dass man öffentlich was schreiben muss oder (Ah) (B: Was genau öffentlich schreiben musste? Was wir verfasst haben, oder?) Ja. Genau. Was in dem Wikibook jetzt sozusagen zu sehen ist. #00:05:31-0#
- 12 Befragte*: Also wir haben uns meistens in der Gruppe jetzt immer, in WhatsApp haben wir uns immer abgesprochen und so Kleinigkeiten. Willst du das Suchen oder Lad ich das hoch und so Kleinigkeiten. (Ahh.) Aber wir haben uns immer getroffen und dann meistens immer geschrieben (.) so (.) Was war nochmal die Frage? #00:05:48-4#
- 13 Interviewer: Ja. Genau. Die Frage war (Ehm.) Also anders als in anderen Seminaren (Ah.) lese das nicht nur ich, sondern das können sozusagen auch Menschen von außerhalb des Seminars lesen. Hatte das für euch eine Relevanz, dass das #00:05:59-9#
- 14 Befragte*: Ne, gar nicht. Wir haben es immer geschrieben und dann erst hochgeladen. Wir haben es nie zur Hälfte hochgeladen. Wir haben immer erst geschrieben, dann hat noch immer jeder mal drübergeguckt und danach haben wir es hochgeladen. Das war nie anders und das es dann andere Menschen lesen ja (pfff.) Dafür ist es ja da, ne? Also wir hatten dann im Kurs im Endeffekt haben wir ja auch andere teilweise korrigiert. Von daher (Ahh.) Es gab eigentlich nur (.) Korrekturen also man hat eigentlich nur mehr dazu geteilt. #00:06:32-0#
- 15 Befragte*: (Lacht.) Mich hat es nicht gestört.
#00:06:33-4#
- 16 Interviewer: Ja. Also ich habe schon andere Sachen gefragt (B: Okay.) und deshalb, deshalb frage ich. (Ehm.) Und der letzte Punkt zu diesem ersten Fragenkomplex (Ehm.) Wir hatten so formale Vorgaben, mitunter eben Deadlines, die wir gesetzt haben. Es gab diese Formatvorgaben im Sinne von der zweiten, also den ersten Text kommt ihr relativ frei gestalten. Beim zweiten Text musstet ihr irgendwie was zum Gegenstandsbereich zeigen, zur Normativen Dimensionen, (unverständlich.) Dimensionen. Wie habt ihr diese Vorgaben, Notigungen sozusagen, erlebt? #00:07:01-5#
- 17 Befragte*: Ja, wie gesagt, Deadline, war immer genügend Zeit, aber hat sich in dem Zeitkontext immer wieder hier blickten immer wiederkontext, wobei also wir waren nie alleine, sagen wir es mal so. Also wer nicht weitergekommen ist, weiß ich auch nicht. (Ehm.) Diese (.) Vorgaben wie der zweite Text vor allem sein musste. Also ehrlich gesagt, wir haben angefangen zu schreiben und dann haben wir erst gemerkt. Danach hat es schon jemand hochgeladen. Siehst du Dann wären wir wieder bei dem Punkt. Da hat schon jemand hochgeladen und dann haben wir gesehen, mh, Gegenstandsbereich, mh, woher hat der denn das jetzt. Also da waren wir teilweise bisschen verwirrt und haben wir wieder angefangen zu suchen. Also diese (.) (Ah.) Sachen auf Wikibooks manchmal oder ne in wirklich suchen, um dann wirklich herauszufinden, wie ich eigentlich den Text zu gestalten habe. Also wie gesagt, zum Beispiel, (Ehm.) An es die Vorgabe was ich gab, da habe ich angefragt, (Ehm.) teilweise hatten wir gemerkt. Ups, das ist komplett (.) teilweise hatten wir dann Punkte, die irgendwo reingeht hätten Aber wir hatten, wir mussten den Text dann wieder von vorne strukturieren, weil wir uns einfach nicht an diese Formalia nicht gehalten haben. Also das ist uns danach erst eingefallen und auch nur, weil wir wirklich kurz geschaut haben, hat schon jemand hochgeladen (Interviewer: Ah. Okay.) Da bin ich ehrlich. (Lacht.) (Interviewer: Ja, dass ist ja dann haben ja zumindest die Texte von den anderen auch eine Form (B: Ja. Ja.) von Orientierung gegeben). Siehst du das meine ich, ja so. (Interviewer: Ja.) #00:08:34-0#
- 18 Interviewer: Super. Okay. Das war sozusagen zu diesem ersten größeren Teil. Wie hat man das Wikibook-Projekt (B: Ich würde sagen, ich würde sagen, auch wenn es so passagerartig war, wie ihr vorgetragen seid, auch eure Texte zu schreiben (Ehm.) und ich habe jetzt zwei Sachen herausgehört, a) ihr habt euch getroffen (B: Ja.) und

Abbildung C.90: Interview B7² im Wintersemester 2015/2016 (Seite 2/6)

- 22 Interviewer: Okay. Wie habt ihr es am Ende irgendwie bewältigt? #00:11:10-0#
- 23 Befragte*: Wir haben es einmal probiert, dann war alles weg, dann haben wir dich gerufen und dann hast du es uns einmal gezeigt, dann war aber die Stunde vorbei am Samstag und ich muss dir ehrlich sagen, wir hatten auch keine Lust mehr (Lacht.) (Interviewer: Kann ich verstehen.) Und danach haben wir uns wieder getroffen, wie gesagt, beim nächsten Text dann, ja, weiß ich nicht, einfach versucht wir waren ja vier Gehirne sozusagen zusammen (Interviewer: Ja) und dann ging das schon. #00:11:33-0#
- 24 Interviewer: Okay. Joar. (...) Das ist auch gut zu wissen. Also so eine Form von Orientierung, was wir tatsächlich besser machen können und wie man das so erlebt. (Ähm.) (...) Genau, die nächste Frage hast du im Prinzip ein Stückweit beantwortet, die zielt darauf, wie man im Grunde die Texte von den anderen wahrgenommen hat und du hast jetzt einmal gesagt (B: Mh.) man hat da ruhig erstmal gesehen (Ähm.) wie sozusagen mit dieser Formatvorlage umgegangen werden muss (B: Ja.) bzw. das es überhaupt eine gibt. (B: Genau.) (Ähm.) Und habt ihr (...) euch sozusagen weiter Orientierung davon gesucht oder wie seid ihr damit umgegangen das die anderen sozusagen früher etwas abgegeben haben oder mitunter erst später etwas abgegeben haben. (B: Mhm.) Wie habt ihr das wahrgenommen? #00:12:16-0#
- 25 Befragte*: (Äh.) Ich muss ehrlich sagen, wir haben die Texte echt unbedingte auschliese und sozusagen, wie abruher gab es ja ja nicht jetzt was hat der geschrieben vielleicht könnte ich es übernehmen, ne eher nicht. Aber tatsächlich die Formalia, ja, das war so eine Hilfe, die wir uns so quasi abgeguckt haben, weil wir es erstmal nicht gecheckt haben, dass es so etwas überhaupt gibt (Ähm.) Ja. Aber wenn es jemand von uns abgeguckt hat bitte schon also ich finde das so als Inspiration, also das ist ja Sinn der Sache, eigentlich, wenn ich es hochlade, dann sieht das jeder (Ähm.) also wenn jemand nachgeschaut hat. Bitte schön. Dann darf er das, davon lernen, da freue ich mich, eigentlich, nur darüber. Also ich finde es nicht schlimm. #00:12:59-7#
- 26 Interviewer: Okay. Und (Ähm) dann haben ein Teil der Experten, die mitgeschrieften haben oder ein Teil von (Ähm) den Experten von uns, haben sie Mithilfe (Ähm) oder von Menschen von der Community irgendwas bekommen. (Ähm.) z.B. Nachrichten geschrieben bekommen, oder aufgrund von unserer Diskussionszeit oder so was
- zusammen geschrieben oder ihr habt euch über eine WhatsApp-Gruppe oder Facebook-Gruppe (B: WhatsApp, war das.) WhatsApp-Gruppe sozusagen abgestimmt (B: Mhm.) Okay. #00:09:00-9#
- 19 Befragte*: Wir hatten aber (Ehm) (Äh) Muss mal kurz überlegen. Die dritte Phase war bei dir die alleinige Phase. Ne, ich glaube, dann hat beim ersten Text, hatten wir keine Zeit gefunden uns zu treffen und da haben wir (Äh) hat jeder einen Teil verfasst. Dann haben wir da ein Dokument aufgemacht und dann haben wir die Texte zusammengefügt und dann haben wir das über e-Mails an alle anderen geschickt. (Interviewer: Okay.) Dann hat noch jemand was überarbeitet, dann haben wir es wieder gepostet und dann hat jeder noch was beigetragen, aber auch wirklich nur ganz kurz über den Text gesprochen und haben es hochgeladen (Interviewer: Okay.) Also es hat mal so mal so geklappt. #00:09:41-9#
- 20 Interviewer: Ja. Okay. Das ist auch ein interessantes Format sozusagen (B: Lacht.) Mails zu schicken. (Äh) und ihr habt euch abgesprachen mit den jeweiligen, wer es hochlädt, was das für euch eine Herausforderung, irgendwie mit dieser Wiki-Syntax oder Wiki (unverständlich) umzugehen? #00:09:55-9#
- 21 Befragte*: (Mh.) Ich hatte da manchmal meine Probleme (Lacht.) Muss man wirklich sagen, ich habe das nicht ganz gerafft, gleich zu Anfang wir haben es, aber ich muss auch ehrlich sagen es war ein bisschen (Ähm.) So war ja ein Samstag ich finde das erklärt auch, was war recht am Freitag ich finde das ist bisschen anders, das hätte das vielleicht, weil als ihr uns das erklärt habt, saßen wir auch in Gruppen im ganzen Raum verteilt und es ist teilweise wirklich untergegangen, würde ich jetzt sagen. Wir haben dann in der Gruppe (Äh) (...) Ja, wie soll ich sagen, der eine hat das gehört, der andere hat das gehört und dann haben halt zusammen herausgefunden wie das ging. Aber ich hätte das vielleicht so gemacht, wenn alle, wir haben ja am Anfang alle im Plenum gesäßen sozusagen und dann hätte ich das vielleicht (Äh) auch wieder auf der Leinwand. Hätte ich das vielleicht einmal gezeigt, weil wir, wie gesagt, wir hatten teilweise einmal, wirklich unsere Probleme, weil das mit diesem Einfügen, diesem Enter und was weiß ich was man da noch alles einfügen muss (Äh.) Dann haben wir es einmal wieder versucht und alles komplett weg war, da hatten wir schon teilweise Probleme, sagen wir es mal so. #00:11:06-8#

Abbildung C.91: Interview B7² im Wintersemester 2015/2016 (Seite 3/6)

- formuliert (B: Mhm.) Hast du Kommentare erlebt, die tatsächlich nicht von Seminarteilnehmern kamen zu euren Textprodukten? #00:13:23-6#
- 27 Befragte*: Ich muss ehrlich gesagt nicht alles durchgelesen. Aber das was ich mir durchgelesen habe, No, nein, nicht von nicht, meine ich nicht. (Lacht.) Es gab keine außerhalb. (Lacht.) #00:13:36-6#
- 28 Interviewer: Ja, ja, ja. Ja, also weil das wir hatten das im letzten Seminar (Ehm) Wann war das? (Ehm) Jetzt haben wir es Wintersemester, im Sommersemester und da waren zwei Menschen ganz aktiv (Ahh.) mtdabei sozusagen, die das imaltes verzeir dhnis, z.B. zugestellten oder haben Hauptrolle, geschrieben haben, während es auf andere andere Bereiche gehörte. #00:13:58-1#
- 29 Befragte*: Da wodurch du es gerade sagst, ich weiß noch wir haben etwas hochgeladen und das war (ehm) (Ah!) Ich weiß was es war (Ah) Ich habe es hochgeladen, ich habe was hochgeladen und ich habe dann nachher noch in der Gruppe geschrieben, Leute ich weiß nicht, wie ich da die Fußnote da einfüge und dann hatte ich die Fußnote noch bei uns im Text drin, aber ich konnte sie nicht hochstellen, also im Word ganz normal konnte ich sie hochstellen, als ich es eingefügt habe war sie unten. Ich konnte sie nicht hochstellen. Dann habe ich das denen, meiner Gruppe, halt gesagt und dann meinten die so: Ja, wir schauen gleich vorbei. Keine fünf Minuten später schau ich vorbei und da ist es schon korrigiert. Aber das ist ja nicht das Problem, sondern ich habe doch da wirklich zack, es war schnell korrigiert. Ich weiß nicht wer es war. Weiß ich nicht. Aber es war gut. (Lacht.) #00:14:43-3#
- 30 Interviewer: Okay. Cool. Aber genau so etwas ist eben da auch passiert und es ist interessant, wenn man es sozusagen wahrnimmt (B: Mhm.) und so weiter. (B: Ja doch, so etwas habe ich gelesen.) Okay. (Ahh.) Wie hast du es erlebt, dass da auf einmal jemand da irgendwie etwas verändert, so? Wenn das jetzt mehr Sachen gewesen wären? #00:14:59-6#
- 31 Befragte*: (Ehm.) Gut. (Interviewer: Okay.) Also (...) (Ahh.) Ich bin jetzt nicht so der Mensch der sagt: Hey, wieso hat der das korrigiert? Das ist doch voll richtig kann es ja wieder korrigieren, es ist ja nicht, oder? (Interviewer: Ja. Ja.) Das ist ja auch Sinn der Sache bei Wikibooks #00:15:19-9#
- 32 Interviewer: Ja. Okay. (Ahh.) Und andersherum gefragt, hast du bei anderen Menschen Fehler gesehen, wo du sagen würdest, mh, das ist nicht so gut, dass korrigiere ich mal schnell oder #00:15:28-8#
- 33 Befragte*: In den Wikibooks habe ich nicht korrigiert, aber (...) man hat Fehler gefunden (unverständlich) im Seminar gemacht haben. Aber auch da (Ahh) Ich hab es gelesen und ich habe teilweise gemerkt, ich habe dieselben Fehler gemacht. Also bei uns dann im Text, also (...) diesen ganzen Korrigierungsprozess den fand ich eigentlich nur, der hatte nur Vorteile gehabt. Ich habe da jetzt nichts schlimmes dran gesehen. #00:16:03-9#
- 34 Interviewer: Hast du auf (Ahh.) auf Wikipedia auch schon mal sozusagen was verändert oder (B: Wikipedia?) Ja, das ist (B: Nein.) ja so ähnlich (B: Ja, aber nein. (Lacht.)) Garnicht. (B: Nein, Nein) Okay. Würdest du es da produktiv finden, wenn du da einfach etwas verändern könntest oder etwas verändern würdest oder wäre das für dich nochmal etwas anderes? #00:16:21-3#
- 35 Befragte*: (...) Du meinst ich gehe jetzt einfach mal auf die Internetseite und sehe da ist ein Fehler und mh, mh, Ja, ich würde es bestimmt korrigieren, aber das ist immer so eine Zeitsache (...) also ich bin jetzt nicht der Mensch der jetzt darauf beharrt, (oach!) das muss jetzt da stehen und wehe das steht da jetzt nicht. Ich bin da jetzt nicht so. (...) Ja, ich würde es korrigieren, wenn es mir praktisch gerade wärsenemlich passen würde (Interviewer: Mh.) Sag mir, wie oft hast du das so (Interviewer: Ja.) (Lacht.) #00:16:50-6#
- 36 Interviewer: Das ist ja, kann man ja als Statement sozusagen setzen. Okay. Also das zum, zur Rahmung von dem Wikibook-Projekt, zu dem Seminar und zu dem Schreiben der Beiträge. Jetzt rückblickend (Ah) auf diese Ziele nochmal schauen (Ah) Es ging ja ein Stückweit darum im Seminar (...) (Ah) zwei Ziele zu erreichen einerseits eben einen Beitrag tatsächlich zu einer Art Community zuleisten und selber über die eigenen Vorstellungen nachzudenken und sofern die erste Frage: Inwiefern scheint den das Seminar als hilfreich, um etwas sinnvolles über Didaktik, Lehren und Lernen zu lernen bzw. über die eigenen Vorstellungen zum Thema Lehren und Lernen nachzudenken? #00:17:29-5#
- 37 Befragte*: Also was meine Vorstellungen angeht, ich glaube ehrlich gesagt, die haben sich nicht geändert. Aber ich habe etwas von den didaktischen Modellen gelernt (Interviewer: Ah. Okay) (Lacht.) Aber so was so wirklich

Abbildung C.92: Interview B7² im Wintersemester 2015/2016 (Seite 4/6)

meine Vorstellungen (...). Wie soll ein Lehrer sein (Ähm) Ne, ich glaube, dass hat sich nicht wirklich geändert. Nein. Nein, hat es nicht. Weil ich auch das Praktikum dieses Jahr auch nochmal parallel gemacht habe (Ähm) Kann ich sagen, meine Vorstellungen haben sich nicht geändert. (Äh) Ich habe nur etwas dazu gelernt. Wie ein Lehrer. Ja. (Äh.) Genau. Diese didaktischen Modelle, also (...) mein Bild vom Lehrer wurde eher verstärkt, wie er zu sein hat, aber nicht verändert. #00:18:20-5#

38 Interviewer: Okay. (...) Das kann ich, kannst du das an einem Beispiel noch festmachen, also sozusagen was sich bestärkt hat? #00:18:28-5#

39 Befragte*: Wie ein Lehrer zu sein hat? (...) Ja, Hamburger Modell. Berliner Modell, das was wir hier behandelte haben bzw. meine Gruppe. (Ähm.) Ja. Genau. Diese Modelle habe ich dann teilweise auch im Praktikum, muss ich ehrlich sagen, angesprochen, mit dem Lehrer darüber geredet, ob die Lehrer auch etwas davon anwenden (Ähm.) Also ich hab, diese Modelle, die wir, die auch die anderen verfasst haben, ich habe es mir noch einmal durchgelesen. Ich habe es tatsächlich versucht (Ähm) in unsere Zeit, in unserem Unterricht, den die Lehrer gerade machen, neh? (Lacht.) Irgendwie einzusetzen und ich habe es versucht zu realisieren, sagen wir es mal so. Und das ist teilweise gelungen und teilweise auch nicht. (Interviewer: Ähm. Das ist nur eine Nebenfrage, was haben wir die anderen Lehrer dazu gesagt, wie realistisch das ist mit so Modellen sozusagen Unterricht zu planen). Nicht ganz realistisch (Interviewer: Okay. Neh?). Nicht ganz realistisch, sondern (Ähm) eher leicht gesagt (Äh) Hab ich mit aber auch schon beinahe gedacht ich war jetzt nicht so enttäuscht oder so, aber trotzdem es ist hilfreich und manche waren auch, wirklich überrascht, das ich mit diesem Thema hier ankomme und diese didaktischen Modelle. Aber (Ähm) es gibt sie ja. Fertig. #00:19:47-9#

40 Interviewer: Okay. (Ähm) Und dann die zweite Frage bezog sich, das wurde als Ziel formuliert (Ähm.) einen Beitrag für eine partizipative Kultur zu leisten (Ähm.) Inwiefern würdest du den sagen was das Seminar hilfreich, um sozusagen die eigene Medienkompetenzen oder den Umgang mit Medien zu erweitern oder darüber etwas zu lernen? #00:20:04-3#

41 Befragte*: (Mmh) (...) Wie gesagt, ich war am Anfang sehr positiv. Ich ging maximal das Gelernte in die Praxis um, also die ganze Kommunikation, eigenere Prüfungsachen, alles komplett auf den Computer besetzt. Ja, also ich bin da nicht so der Typ für. Nicht, weil ich Computer

nicht mag, sondern wir sind Menschen (Äh) wir können ruhig kommunizieren und nicht uns nur alles uns per e-Mail oder so etwas was senden. (Ähm) Aber, wie gesagt, (Lacht.) (Ähm) (...) ich habe doch wirklich gelernt, dass man über Medien, Computer, Wikibooks, es hilft doch einem manchmal, also (Ähm) man kann auch mal, doch ist hilfreich, also habe ich nichts gegenzusetzen, jetzt da wo, wie gesagt, vorallem weil man einfach (Ähm) sich gegenseitig verbessern kann, sich gegenseitig, #00:20:59-6#

42 Interviewer: Okay und warum das schon so zwischen dir so ein paar Empfehlungen gegeben wo du sagen würdest, (Ähm), dass man diese Wiki-Berträge schreibt vielleicht eher am Anfang zu machen. Wenn die jetzt rückblickend nochmal anschauen würdest, gibt es noch weitere Elemente wo du sagen würdest, (mh), vielleicht könnte man daran noch einmal schrauben oder wenn ihr das Seminar nochmal macht, das unbedingt beibehalten? #00:21:20-9#

43 Befragte*: (Ähm) (...) Beibehalten, die Zeit die du uns gegeben hast zum Schreiben. (Lacht.) Ich hoffe die anderen werden auch so viel Zeit haben. Rande ich gut. (Mh.) Ja, es gibt tatsächlich eine Sache die (Ähm) mich persönlich, jetzt vielleicht, nicht so sehr gestört hat, aber ich habe teilweise mitbekommen, dass es doch manch andere gestört hat (Äh) und zwar (...) das Korrigieren jede Stunde also wenn wir uns dann getroffen haben, dann haben wir alle leicht geirrt. Also (Ähm) man, ich weiß, wenn man sich öfters trifft und etwas anderes macht außer korrigieren, dann fällt wahrscheinlich die Zeit vom Schreiben weg. Die sind, das ist auch nicht die Lösung, aber (Äh) wirklich jedes mal, wenn wir uns getroffen haben, wir haben korrigiert, tatsächlich, wir haben nur korrigiert und das hat dann irgendwann (...) Ja, ich weiß nicht, (mh.) (unverständlich) man ist früh morgens aufgestanden, und wusste, okay, ich gehe jetzt hin und ich korrigiere den Text. Das war irgendwie so, also irgendwie mehr Motivation dahinter hatte ich mir irgendwie gewünscht. Also warum gehe ich ins Seminar, mh, was machen wir den heute irgendwie so was, hatte ich mir gewünscht. (Ähm) Aber wobei wie gesagt ich habe auch keine bessere Lösung dafür, wie man das zeitlich alles regeln könnte (Interviewer: du du musst auch keine Regeln machen). (Ähm) Ja, das ist ja, ja, ich weiß, das macht es weil wie gesagt wahrscheinlich würde dann die Zeit, wenn wir uns öfter treffen würden dann würde dann die Zeit zum Schreiben wegfallen und (Äh) ich finde die

Abbildung C.93: Interview B7² im Wintersemester 2015/2016 (Seite 5/6)

generell auch nochmal (ähm) im Kurs irgendwie ansprechen oder #00:25:08-5#

50 Interviewer: Okay. Super. Dann vielen Dank. #00:25:10-7#

44 Interviewer: Ja. Okay. Aber das ist nochmal ein Punkt worüber wir nachdenken können. Gibt es noch weitere Sachen? #00:23:07-1#

45 Befragte*: Ne, ansonsten (...) habe ich nichts aussetzen. Ich finde es gut, dass wir so gut betreut wurden, also man konnte immer hinkommen und auch Fragen stellen. (Ah) Sonst fand ich alles gut. #00:23:20-0#

46 Interviewer: Okay. Cool. (Ahm) Dann, jetzt wirklich die wichtigsten Punkte. (B: Ja, es ist gemacht, es gibt so Forschung (Ahm) um die Studierendenperspektive auf ein Seminar zu erleben (Ahm) Jetzt hast du gesagt, du wärdst schon mal interviewt. (B: Ja.) (Ahm) Gibt es irgendwas was dir sozusagen was wir vergessen haben wo wir jetzt eigentlich mal eine Frage hätten stellen müssen, zu Punkt xy aber (Ah) den garnicht auf dem Zettel haben. Das wäre noch so ein letzter Punkt also gibt es noch etwas was du uns mit auf den Weg geben könntest oder wöhltest (Ahm) bzgl. wenn ihr schon Interviews mit Studis macht, dann fragst doch mal danach z.B. #00:23:53-1#

47 Befragte*: Ja. Die Frage nach der Gruppenbildung. (Ah) (Lacht.) Vielleicht eine Frage wie man innerhalb der Gruppe zurechtgefunden ist, ob man irgendwie diese Gruppe mitmacht, das 3., 4., 5., zu zweit, Partiarbeit. Dazu hätte man vielleicht noch eine Frage stellen können (Lacht.) #00:24:11-0#

48 Interviewer: Hättest du dazu noch etwas zu sagen, sozusagen? #00:24:15-8#

49 Befragte*: Nein, ich habe jetzt nichts zu sagen, weil ich finde ich mit meiner Gruppe schon Glück hatte (Ah) und ich kannte auch einige Menschen davon und eine Person kannte ich gar nicht. Aber (ähm) weil es eben ein langer Zeitraum ist in dem man arbeitet, also man arbeitet innerhalb dieses langen Zeitraums in dieser Gruppe (Ahm) sind zwei Texte die wir zusammen verfasst haben und der uns teilweise zu der Studienleistung führt, also das ist ja nicht ohne (Ahm) Aber vielleicht, ich habe teilweise mit dem Kurs mitbekommen, dass manche ein Kiesenproblem hatten mit der Gruppe (Ahm) Ob man, wenn man nach dem Kurs in der Gruppe bleibt, dass die Gruppe weiterläuft oder nichts ob der Gruppe eine Lösung hermusste. Ja weist du? (Ah) Ja, solche Sachen könnte man vielleicht in einem Interview nochmal nachfragen oder

Abbildung C.94: Interview B7² im Wintersemester 2015/2016 (Seite 6/6)

Anhang D

Materialien der Seminare

Die Anhänge in diesem Kapitel umfassen Materialien zur Gestaltung von Lehr- und Lernsituationen in den durchgeführten Seminaren. Um einen systematischen Einblick zu ermöglichen, werden jeweils exemplarisch die Seminarmaterialien für die Veranstaltung „Lehren und Lernen metaphorisch verstehen?“ im Sommersemester (Anhang D.1) sowie im Wintersemester (Anhang D dargestellt. Die Strukturierung der Darstellung erfolgt gemäß der drei Phasen des Seminarkonzeptes (Kap. ??).

D.1 Seminar: „Lehren und Lernen metaphorisch verstehen?“ (SoSe 15)

D.1.1 Kursbeschreibung für das Vorlesungsverzeichnis (TUCaN)

Offizielle Kursbeschreibung:

“Das Ziel der Veranstaltung kann auf zwei Ebenen beschrieben werden. Zum einen geht es darum, die (Weiter-)Entwicklung Ihrer analytischen und gestalterischen Fähigkeiten zu unterstützen. Zum anderen wird über das gemeinsame Erstellen eines Wikibooks das Ziel verfolgt, einen produktiven Beitrag für eine partizipative Kultur zu leisten.

Zur Unterstützung Ihrer Entwicklung werden zu Beginn des Seminars aktuelle Vorstellungen zum Lehren und Lernen im Unterricht - in Form von Metaphern - aufgearbeitet. Um die eigenen und fremden Vorstellungen kritisch hinterfragen zu können, werden im zweiten Teil des Seminars Kenntnisse über historische und aktuelle Entwürfe didaktischer Modelle (Berliner Modell, Hamburger Modell, etc.) und Lerntheorien (Behaviorismus, Konstruktivismus, etc.) thematisiert und diskutiert. Auf Basis dieses Wissens wird es zum Abschluss des Seminars möglich, Vorstellungen über Vermittlungs- und Interaktionsprozesse für pädagogisches Handeln in Unterricht und Schule unter Berücksichtigung didaktischer und lerntheoretischer Begriffe, Denkwerkzeuge und Urteilkategorien zu analysieren, zu begründen und zu bewerten. Entsprechende Fähigkeiten er-

möglichen es, die zukünftigen Schulerfahrungen denkend zu verarbeiten, angemessen beurteilen und neue Gestaltungsideen entwickeln zu können.

Durch das gemeinsame Verfassen eines Wikibooks (wikibooks.org) bleiben die erarbeiteten Erkenntnisse nicht auf das Seminar beschränkt, sondern werden über Wikibooks.org öffentlich geteilt. Das gemeinsame Verfassen eines Wikibooks erfolgt auf Basis kollaborativer Zusammenarbeit der gesamten Seminargruppe. Dafür werden Essays zu (1.) den eigenen Vorstellungen und Metaphern von Unterricht, (2.) zu didaktischen und lerntheoretischen Begriffen und Modellen sowie (3.) begründete Kritiken zu den eigenen und fremden Metaphern entwickelt. Zur Visualisierung der entwickelten Metaphern ist zudem ein Austausch mit Studierenden der "ESE Viseu" (Portugal) geplant.

Lehrinhalte:

Gemäß der Studienordnung "Lehramt an Gymnasien"(Grundwissenschaften 2009) geht es im Rahmen des Seminars um die Analyse und Reflexion der Bedingungen, Ziele, Inhalte, Formen und Mittel von Unterricht. Dafür werden insbesondere historische und aktuelle Entwürfe didaktischer Modelle (Berliner Modell, Hamburger Modell, etc.) und Lerntheorien (Behaviorismus, Konstruktivismus, etc.) thematisiert.

Literatur:

Im Rahmen des Seminars wird u. a. auf die folgende Literatur Bezug genommen:

- Gudjons, Herbert und Winkel, Rainer (Hrsg.): Didaktische Theorien. 9. Auflage. Hamburg : Bergmann und Helbig, 1997
- Jank, Werner und Meyer, Hilbert: Didaktische Modelle. 8. Auflage. Berlin : Cornelsen Scriptor, 2008
- Terhart, Ewald: Didaktik. Eine Einführung. Ditzingen : Reclam, 2009
- de Witt, Claudia und Czerwionka, Thomas. Mediendidaktik. Studententexte für Erwachsenenbildung. Bielefeld: Bertelsmann Verlag, 2007

D.1.2 Seminarmaterialien und -produkte der ersten Phase

D.1.2.1 Foliensätze

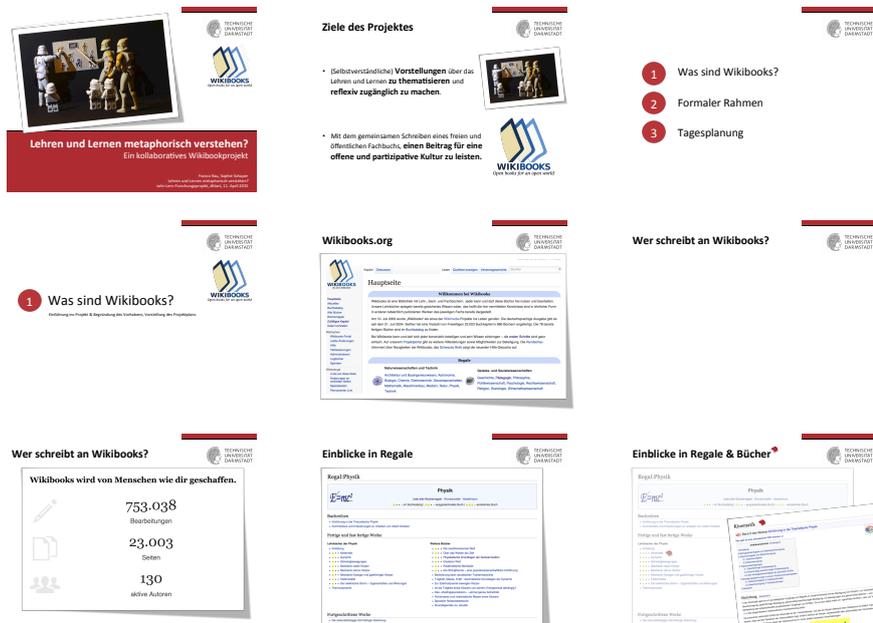


Abbildung D.1: Folien der ersten Seminarveranstaltung (S. 1-9)

The image shows a grid of 12 presentation slides from a seminar. The slides are organized into three columns and four rows. Each slide has a header with the TU Braunschweig logo and a title. The content includes:

- Slide 1 (top-left):** 'Einblicke in Regale & Bücher' - A screenshot of a website.
- Slide 2 (top-middle):** 'Ausgangspunkt des Projektes' - A screenshot of a website with a green header.
- Slide 3 (top-right):** 'Ausgangspunkt des Projektes' - A screenshot of a website with a cartoon character holding a pencil.
- Slide 4 (second row, left):** 'Ausgangspunkt des Projektes' - A screenshot of a website with red annotations: 'Keine fertigen Werke - Bedarf an offenen Büchern', 'Lehren, Lernen und Bildung kann vertreten', and 'Chance für sinnhafte Schreibhelfer'.
- Slide 5 (second row, middle):** '„Lehren, Lernen und Bildung“' - Text about the project's focus on didactic theory and practice.
- Slide 6 (second row, right):** '2 Formaler Rahmen' - Text about the formal framework of the project.
- Slide 7 (third row, left):** 'Warum dieses Thema?' - Text about the importance of the topic for students.
- Slide 8 (third row, middle):** 'Warum dieses Thema?' - Text about the importance of the topic for students, with a red box around the text 'Erfassen und Differenzieren didaktisch-methodischer Arrangements'.
- Slide 9 (third row, right):** 'Warum dieses Thema?' - Text about the importance of the topic for students, with a red box around the text 'Erfassen und Differenzieren didaktisch-methodischer Arrangements'.

Abbildung D.2: Folien der ersten Seminarveranstaltung (S. 10-18)

The image shows a grid of 9 presentation slides from a seminar. The slides are organized into three columns and three rows. Each slide has a header with the TU Braunschweig logo and a title. The content includes:

- Slide 1 (top-left):** 'Warum für mich relevant?' - Text about the relevance of the topic for students.
- Slide 2 (top-middle):** 'Warum für mich relevant?' - Text about the relevance of the topic for students, with a diagram showing a cycle of 'Lehren' and 'Lernen'.
- Slide 3 (top-right):** 'Warum für mich relevant?' - Text about the relevance of the topic for students, with a quote from Hermann 2002.
- Slide 4 (middle row, left):** 'Warum für mich relevant?' - Text about the relevance of the topic for students.
- Slide 5 (middle row, middle):** 'Was muss ich/müssen wir tun?' - Text about the tasks for students, with a list of activities.
- Slide 6 (middle row, right):** 'Was muss ich/müssen wir tun?' - Text about the tasks for students, with a list of activities.
- Slide 7 (bottom row, left):** 'Was muss ich/müssen wir tun?' - Text about the tasks for students, with a table showing the phases of the project.
- Slide 8 (bottom row, middle):** 'Was muss ich/müssen wir tun?' - Text about the tasks for students, with a list of activities.
- Slide 9 (bottom row, right):** 'Videobotschaft' - Text about the video message, with a map showing the location of the seminar.

Abbildung D.3: Folien der ersten Seminarveranstaltung (S. 19-27)

Anhang D Materialien der Seminare

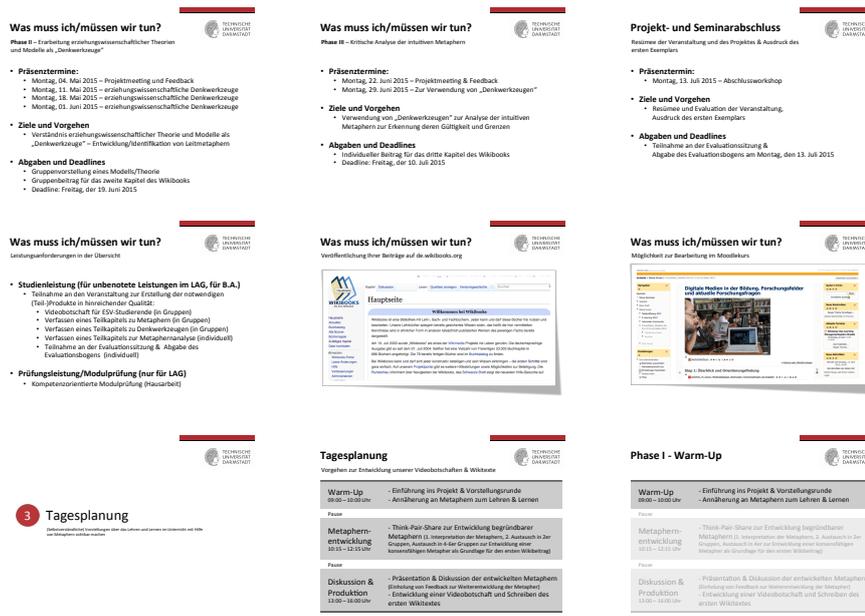


Abbildung D.4: Folien der ersten Seminarveranstaltung (S. 28-36)

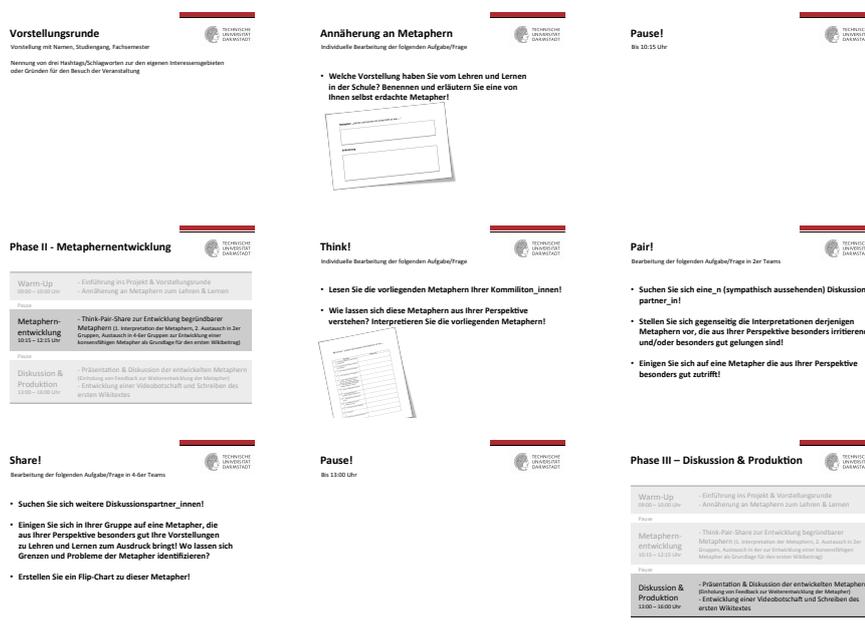


Abbildung D.5: Folien der ersten Seminarveranstaltung (S. 37-45)

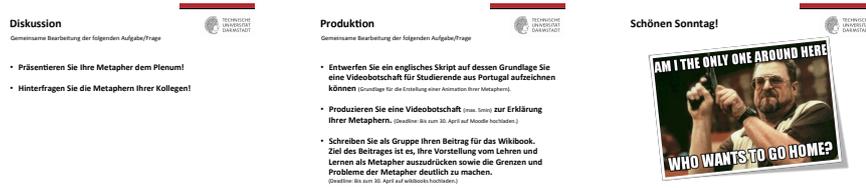


Abbildung D.6: Folien der ersten Seminarveranstaltung (S. 46-54)

D.1.2.2 Textbausteine für die schriftlichen Rückmeldungen

- **Mindestens gute Qualität:** [...] unseres Erachtens ist euch gelungen, eure Vorstellung zum Lehren und Lernen mit Hilfe einer Metapher auszudrücken. Zum Weiterdenken scheinen mir die zwei folgenden Fragen relevant: [...]
- **Ausreichende Qualität:** [...] unseres Erachtens ist es euch in Ansätzen gelungen, eure Vorstellung zum Lehren und Lernen mit Hilfe einer Metapher auszudrücken. Verschiedene Aspekte und Formulierungen erscheinen uns fragwürdig und bieten Potenzial zur Verbesserung: [...]
- **Ungenügende Qualität:** [...] unseres Erachtens habt ihr den Versuch unternommen, eure Vorstellung zum Lehren und Lernen mit Hilfe einer Metapher auszudrücken. Beim Lesen eurer Formulierungen haben sich uns jedoch verschiedene Fragen ergeben und wir sehen Überarbeitungsbedarf hinsichtlich der folgenden Aspekte: [...]

D.1.2.3 Exemplarische Rückmeldung zu den Gruppenmetaphern

Liebe Gruppe [...],

unseres Erachtens ist es euch in Ansätzen gelungen, eure Vorstellung zum Lehren und Lernen mit Hilfe einer Metapher auszudrücken. Verschiedene Aspekte und Formulierungen erscheinen uns fragwürdig und bieten Potenzial zur Verbesserung:

- **Ziele vom Lehren und Lernen:** Im Rahmen eurer Ausführungen finden sich drei verschiedene (implizite) Zielstellungen: (1.) „Das Ziel des Gärtners ist einerseits die pure Arterhaltung und andererseits auch durch individuelle Entfaltung / Entwicklung eine besonders schöne und starke Pflanze zu erschaffen.“; (2.) „Es gibt eine vorgegebene Norm (z. B. eine bestimmte Wuchshöhe), die es zu erreichen gilt, doch der Weg dahin ist individuell und durch den Gärtner zu unterstützen.“; (3.) „Pflanzen bringen einen bestimmten Nutzen. Tiere, Pilze und andere Organismen brauchen Pflanzen zum Überleben. Auch die SuS werden auf das Berufsleben vorbereitet und bringen in der Wirtschaft Nutzen“. Inwiefern passt die individuelle Entfaltung mit (von außen gesetzten) Normen für euch zusammen?
- **Aktivität des „Anbindens“:** Ihr schreibt mehrmals von der Aktivität des Anbindens des Gärtners bzw. des Lehrers, z. B.: „Sollte eine Pflanze schief oder in die falsche Richtung wachsen, so kann der Gärtner sie anbinden und damit in die richtige Richtung lenken“. Wofür steht das „Anbinden“ aus eurer Perspektive?
- **Schaffung von Lernvoraussetzungen:** In euren Formulierungen schreibt ihr: „Dieser schafft Lernvoraussetzungen für die Schülerinnen und Schüler [...]“ Was genau meint ihr mit Voraussetzungen bzw. inwiefern sich diese vom Lehrenden „schaffbar“?

Ferner sind uns formal folgende Aspekte aufgefallen:

- Ihr schreibt zu Beginn von der „eigenen Küche“ des Gärtners aber geht im Verlauf des Textes nicht explizit darauf ein. Warum ist diese Formulierung relevant?
- Straftäter im Unterricht: Die Deutung von Unkraut im Rahmen der Metapher als Grenze zu markieren, erscheint uns durchaus plausibel. Die angedeutete Interpretation von Unkraut als Straftäter hat uns jedoch überrascht. Sind Straftäter für euch ein relevanter Aspekt vom Lehren und Lernen im Unterricht?

Beste Grüße Sophie & Franco

(Moodle - Forumbeitrag vom Montag, 27. April 2015, 17:08)

D.1.2.4 Weitere Materialien

Seminar: Lehren und Lernen metaphorisch verstehen? Ein kollaboratives Wikibook-Projekt
Terminplan

Datum	Uhrzeit	Termin
Samstag, 11. April 2015	09.00-16.00 Uhr	Blocksitzung: Kick-Off
Montag, 13. April 2015	08.00-09.40 Uhr	entfällt
Montag, 20. April 2015	08.00-09.40 Uhr	entfällt
Montag, 27. April 2015	08.00-09.40 Uhr	entfällt
Mittwoch, 29. April 2015	18.00-20.00 Uhr	Hands-On Workshop „Wikis“ - <i>freiwillig</i>
Donnerstag, 30. April 2015	24 Uhr	Deadline: Video (Moodle) und Text 1 (Wikibook)
Montag, 04. Mai 2015	08.00-09.40 Uhr	Sitzung: Projektmeeting und Feedback
Montag, 11. Mai 2015	08.00-09.40 Uhr	Sitzung: erziehungswissenschaftliche Denkwerkzeuge
Montag, 18. Mai 2015	08.00-09.40 Uhr	Sitzung: erziehungswissenschaftliche Denkwerkzeuge
Montag, 1. Juni 2015	08.00-09.40 Uhr	Sitzung: erziehungswissenschaftliche Denkwerkzeuge
Montag, 8. Juni 2015	08.00-09.40 Uhr	entfällt
Montag, 15. Juni 2015	08.00-09.40 Uhr	entfällt
Freitag, 19. Juni 2015	24 Uhr	Deadline: Text 2 (Wikibook)
Montag, 22. Juni 2015	08.00-09.40 Uhr	Sitzung: Projektmeeting und Feedback
Montag, 29. Juni 2015	08.00-09.40 Uhr	Sitzung: erziehungswissenschaftliche Denkwerkzeuge
Montag, 6. Juli 2015	08.00-09.40 Uhr	entfällt
Freitag, 10. Juli 2015	24 Uhr	Deadline: Text 3 (Wikibook)
Montag, 13. Juli 2015	08.00-09.40 Uhr	Sitzung: Abschluss

Abbildung D.7: Terminübersicht

Intro und Outro für Videobotschaften

„Dear Nelson and dear students in Porto!

Greetings from Darmstadt! In our class with Franco we created metaphors for learning and teaching. We would appreciate it, if you could design a 2D animation representing our metaphor.

...

We are available for further questioning.
Thank you and good luck!"

Abbildung D.8: Vorlage für Videobotschaften

Anhang D Materialien der Seminare

Metapher – „Lehren und Lernen im Unterricht ist wie ...“

Metapher	Interpretation
1. Unterrichts-Gesamtheit ist ein zusammenhängendes Ganzes	
2. Die Schüler sind die Blätter, die Lehrer sind die Wurzeln	
3. Das Gedächtnis ist ein Speicher	
4. Die Schüler	
5. Die Lehrkräfte sind die Lehrer	
6. Die Schüler	
7. Die Lehrkräfte sind die Lehrer	

8. Die Lehrkräfte sind die Lehrer	
9. Die Lehrkräfte sind die Lehrer	
10. Die Lehrkräfte sind die Lehrer	
11. Die Lehrkräfte sind die Lehrer	
12. Die Lehrkräfte sind die Lehrer	
13. Die Lehrkräfte sind die Lehrer	
14. Die Lehrkräfte sind die Lehrer	
15. Die Lehrkräfte sind die Lehrer	
16. Die Lehrkräfte sind die Lehrer	
17. Die Lehrkräfte sind die Lehrer	
18. Die Lehrkräfte sind die Lehrer	
19. Die Lehrkräfte sind die Lehrer	
20. Die Lehrkräfte sind die Lehrer	

21. Die Lehrkräfte sind die Lehrer	
22. Die Lehrkräfte sind die Lehrer	
23. Die Lehrkräfte sind die Lehrer	
24. Die Lehrkräfte sind die Lehrer	
25. Die Lehrkräfte sind die Lehrer	

Abbildung D.9: Metaphern zum Lehren und Lernen im Überblick

11.04.15
Lehren und Lernen metaphorisch verstehen?

Lehren und Lernen im Unterricht ist wie ...

Interpretation/Erläuterung

Abbildung D.10: Metapherentwurf

Diskussion:Lehren, Lernen und Bildung metaphorisch verstehen

Aus Wikibooks



Wichtig!!! Diese Seite sollte jede Autorin in die Beobachtungsliste aufnehmen. Hinweise, die hier genannt werden, gelten für alle Kapitel und Bearbeiter!

Allgemeine Anmerkungen

- Der gewählte Buchtitel gefällt mir überhaupt nicht. Der führt vermutlich dazu, dass die Begriffe *Lehren, Lernen, Bildung* mit oder ohne *Metapher, metaphorisch* auch in Überschriften ständig wiederholt werden. Als Thema eines Seminars passt so etwas natürlich, aber als Buchtitel? Allerdings fällt mir auch keine Alternative ein; es muss wohl dabei bleiben.
- Ich rate dringend davon ab, Überschriften bzw. Kapitel zu nummerieren (auch wenn es nur in der Anzeige steht). Das ist in wissenschaftlichen bzw. Hausarbeiten und auch im Inhaltsverzeichnis eines fertigen Buches durchaus üblich, behindert aber die Entwicklung des Buches: Bei jeder Änderung im Inhaltsverzeichnis müssen auch die Nummern geändert werden.
- Bitte überlegt, ob die Punkte 2.1 ff. als Teil der Unterseite `[[/_Vorstellungen]]` erscheinen sollen oder jeweils eigene Unterseiten z.B. als `[[/_Vorstellungen/ Methaphern als Zugang zum Denken?]]` werden sollen. (Für beide Varianten gibt es Vor- und Nachteile. Meiner Ansicht nach sind zu große Seiten zu vermeiden.) Wenn alles eine gemeinsame Unterseite werden soll, ist zu überlegen, welche Unterpunkte im Inhaltsverzeichnis auftauchen sollen. *Es soll genügend Inhalt ankündigen, aber nicht zu unübersichtlich werden.*
- Es ist auch zu überlegen, inwieweit die Wiki-Struktur für Überschriften in der Gliederung benutzt wird. Manche Autoren schreiben es tatsächlich etwa so (die dazugehörigen Links habe ich jetzt weggelassen):

```

=====
== Vorstellungen vom Lehren, Lernen und Bildung ==
=== Metaphern als Zugang zum Denken? ===
=== Vorstellungen zum Lehren und Lernen ===
=== Metaphern zum Bildungsbegriff ===
==== Bildung ist wie ein Garten mit verschiedenen Pflanzen ====
==== Bildung ist wie ... ====
=====

```

Meiner Ansicht nach sollten nur die Hauptabschnitte (hier: Vorstellungen) eine eigenständige Wiki-Überschrift erhalten, die anderen Kapitel stehen darunter per Aufzählung, etwa so:

```

=====
== Vorstellungen vom Lehren, Lernen und Bildung ==
* Metaphern als Zugang zum Denken?
* Vorstellungen zum Lehren und Lernen
* Metaphern zum Bildungsbegriff
** Bildung ist wie ein Garten mit verschiedenen Pflanzen
** Bildung ist wie ...
=====

```

Wichtig ist jedenfalls, dass jede Unterseite entweder im Inhaltsverzeichnis der Hauptseite oder im Inhaltsverzeichnis des einzelnen Kapitels als Link auftaucht.

Weiterhin frohes Schaffen! -- Jürgen 15:09, 18. Apr. 2015 (CEST)

Abbildung D.11: Diskussionsseite 01/03

2.5.2015

Diskussion:Lehren, Lernen und Bildung metaphorisch verstehen – Wikibooks, Sammlung freier Lehr-, Sach- und Fachbücher

Der jetzige Aufbau mit nummerierter Aufzählung ist auch meiner Meinung nach ein sinnvolles Verfahren. -- Jürgen 09:21, 1. Mai 2015 (CEST)

@Stephan Kulla hat eine vergleichbare Lösung gleich im Inhaltsverzeichnis umgesetzt. Bei seinen Gedanken stehen die Unterkapitel auf einer gemeinsamen Unterseite; die Links enthalten hinter '#' die direkten Sprungziele zum jeweiligen Abschnitt. *(Das ist einer der Unterschiede in unseren Arbeitsweisen: ich schlage vor, er macht's.)* -- Jürgen 21:23, 18. Apr. 2015 (CEST)

@Jürgen: Gute Teamarbeit würde ich sagen 😊. Bei den Unterseiten würde ich schauen, wie viel Inhalt zusammenkommt. Eine Aufteilung können wir auch später bei Bedarf vornehmen.
 @Autoren des Projekts: Erfahrungsgemäß sind 10-30 kB eine gute Kapitelgröße. Wenn eine Seite länger werden sollte, dann lohnt sich in der Regel eine Aufteilung in verschiedene Unterkapitel. Viele Grüße, Stephan Kulla 21:41, 18. Apr. 2015 (CEST)

@Jürgen & @Stephan Kulla: Danke für die zahlreichen Anmerkungen. Für die erste Strukturierung hatte mich an den Büchern "Sozialklima von Gruppen" sowie "Klassengröße – gestern und heute" orientiert. Das Nummerierungen die Entwicklung von Büchern beeinträchtigen können, kann ich mich gut vorstellen. Wir werden eure Anmerkungen ins unser Autorengruppe besprechen. Franco Rau 13:02, 19. Apr. 2015 (CEST)

Ein paar weitere Hinweise:

- Keine **Überschriften** der 1. Ebene: Alle verwendeten Überschriften haben mindestens zwei Gleichheitszeichen (die 1. Ebene wird von der MediaWiki-Software für den Seitennamen benutzt).
- Ich halte die ständige **Wiederholung von Wörtern** für unpassend. Beispiel: Das Kapitel Lehren, Lernen und Bildung metaphorisch verstehen/ Vorstellungen/ Gartenmetapher beschäftigt sich mit Gartenmetaphern. Wozu sollen die Überschriften "Kurzer Überblick über die einzelnen Komponenten der Metapher" und "Ausführliche Erläuterung der Metapher" lauten? Ich habe "der Metapher" in den Überschriften gestrichen und schlage vor, das auch in den anderen Kapitel zu machen.
- Bei der Gelegenheit habe ich ein paar **typografische** Korrekturen vorgenommen: das schmale Leerzeichen   bei Abkürzungen, kein Komma vor "etc."
- Den folgenden **Kapitelnamen** halte ich für etwas knapp geraten: "Lehren und Lernen ist wie, wenn ein Reiseführer seine buntgemischte Reisegruppe auf holprigen Wegen durch den Nebel führt, bis alle wieder klar sehen können und die Wege wieder eben sind." Lasst euch von der Grafik rechts zu einem aussagefähigeren Titel inspirieren.

Hat sich erledigt. Das Kapitel heißt eigentlich nur "Reiseführermetapher". Im

https://de.wikibooks.org/w/index.php?title=Diskussion:Lehren,_Lernen_und_Bildung_metaphorisch_verstehen&printable=yes

2/3

Abbildung D.12: Diskussionsseite 02/03

2.5.2015

Diskussion:Lehren, Lernen und Bildung metaphorisch verstehen – Wikibooks, Sammlung freier Lehr-, Sach- und Fachbücher

Inhaltsverzeichnis war der eigentliche Kapitelname nicht unmittelbar zu erkennen; es sah so aus, als ob auch der nachfolgende beschreibende Text zum Namen gehören würde. -- Jürgen 09:21, 1. Mai 2015 (CEST)

- Eine **Navigation** zwischen den Kapiteln wäre nicht schlecht. (Sie ist allerdings nicht unbedingt notwendig, weil man wegen des Schrägstrichs in den Kapitelnamen immer einen Link "nach oben" hat.) -- Jürgen 11:40, 27. Apr. 2015 (CEST)
- Es ist dringend zu empfehlen, dass niemand anonym arbeitet (von kleinen Änderungen abgesehen). **Bitte anmelden!** Das gilt insbesondere wegen des Anlegens neuer Kapitel.
- Das **neue Kapitel** „Lehren und Lernen ist wie Wandern“ wurde falsch angelegt. Vor den Kapitelnamen gehört der Buchname. Bitte trage auf der Hauptseite des Buches die richtige Formulierung ein (Buchname, Teil, Kapitel – jeweils mit Schrägstrich und Leerzeichen). ~~feh~~ ~~werde es dann an die richtige Stelle verschieben. (Mir ist nicht klar, wie das Wandern-Kapitel in den Bereich "Vorstellungen" gehören soll; sonst würde ich es sofort selbst machen.)~~ -- Jürgen 13:29, 29. Apr. 2015 (CEST)

Verschoben nach Lehren, Lernen und Bildung metaphorisch verstehen/ Vorstellungen/
Lehren und Lernen ist wie Wandern -- Jürgen 14:37, 29. Apr. 2015 (CEST)

Da sich das mit dem Kapitel Bildung ist wie ein nicht endendes Buch zum Weiterschreiben wiederholte, habe ich mir erlaubt, die beiden "Platzhalter" zu entfernen (die sowieso nicht richtig beachtet wurden) und stattdessen eine Arbeitsanleitung an den Anfang des Inhaltsverzeichnisses zu setzen. (Das dürfen die Betreuer selbstverständlich ändern.) Ich hoffe, dass damit das Anlegen weiterer Kapitel künftig funktioniert. -- Jürgen 09:21, 1. Mai 2015 (CEST)

Von „http://de.wikibooks.org/w/index.php?title=Diskussion:Lehren_Lernen_und_Bildung_metaphorisch_verstehen&oldid=759685“

-
- Diese Seite wurde zuletzt am 1. Mai 2015 um 07:21 Uhr geändert.
 - Der Text ist unter der Lizenz "Creative Commons" „Namensnennung – Weitergabe unter gleichen Bedingungen“ verfügbar. Zusätzliche Bedingungen können gelten. Einzelheiten sind in den Nutzungsbedingungen beschrieben.

https://de.wikibooks.org/w/index.php?title=Diskussion:Lehren_Lernen_und_Bildung_metaphorisch_verstehen&printable=yes

3/3

Abbildung D.13: Diskussionsseite 03/03

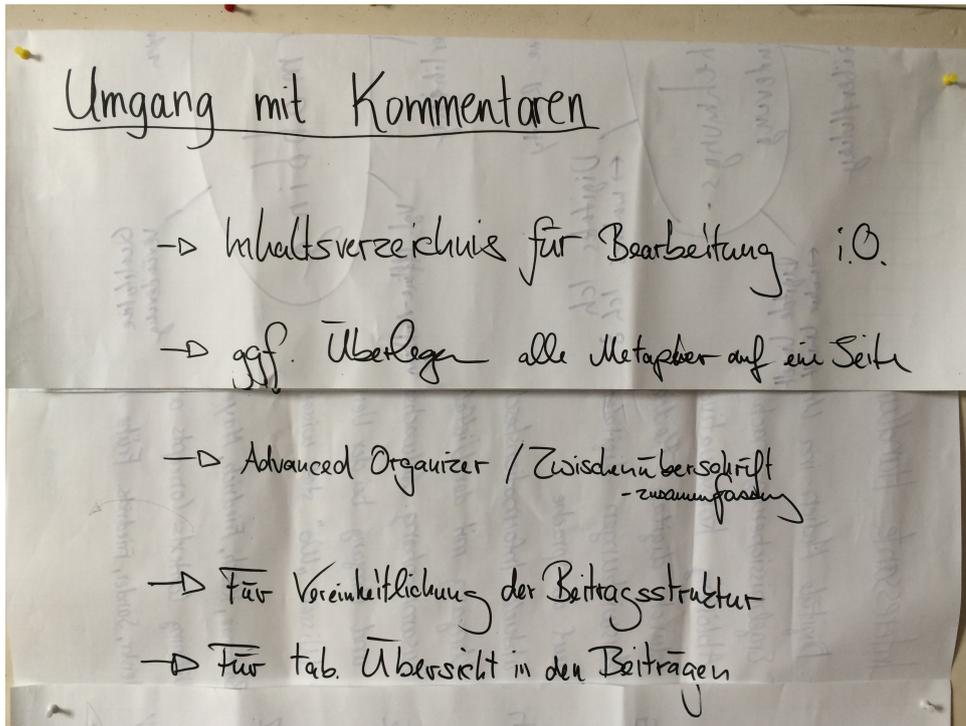


Abbildung D.14: Seminarergebnis zum Umgang mit Kommentaren von Wikibookia-ner*innen

Ziele des Projektes

- Selbstverständliche Vorstellungen über das Lehren und Lernen zu thematisieren und reflexiv zugänglich zu machen.
- Mit dem gemeinsamen Schreiben eines freien und öffentlichen Fachbuchs, einen Beitrag für eine offene und partizipative Kultur zu leisten.

Ziele des Projektes

Aktueller Stand

Zusammenfassung des Projekts

- Ziele des Projekts
- Lehren, Lernen und Bildung metaphorisch verstehen (Der dieses Buch ist nach Entscheidung seiner Autoren zu editieren)
- Ziele des Projekts
- Lehren, Lernen und Bildung metaphorisch verstehen (Der dieses Buch ist nach Entscheidung seiner Autoren zu editieren)
- Ziele des Projekts
- Lehren, Lernen und Bildung metaphorisch verstehen (Der dieses Buch ist nach Entscheidung seiner Autoren zu editieren)

Ziele des Projektes

Aktueller Stand

Zusammenfassung des Projekts

1. Lehren und Lernen ist ein Prozess, der Reflexion, Kommunikation, Interaktion und die Fähigkeit, sich zu öffnen und zu lernen, umfasst.
2. Lehren und Lernen ist ein Prozess, der Reflexion, Kommunikation, Interaktion und die Fähigkeit, sich zu öffnen und zu lernen, umfasst.
3. Lehren und Lernen ist ein Prozess, der Reflexion, Kommunikation, Interaktion und die Fähigkeit, sich zu öffnen und zu lernen, umfasst.
4. Lehren und Lernen ist ein Prozess, der Reflexion, Kommunikation, Interaktion und die Fähigkeit, sich zu öffnen und zu lernen, umfasst.

1 Projektstatus & Arbeit mit Wikis

2 Vorstellungen und Wissensformen

Reflexivität

Artikulation eigener Gedanken als Ausgangspunkt für kollaborative Nutzung

„Die Grundidee von Wikis zielt zunächst ganz allgemein auf Artikulation als Darstellung bzw. Objektivierung von Erfahrungen, Meinungen, Ideen, Vorschlägen usw. in Form eines Wiki-Beitrags. Durch diese Artikulation werden Erfahrungen sowohl für den Autor wie auch für Dritte überhaupt erst sichtbar, adressierbar und referenzierbar und damit zum Ausgangspunkt individueller wie kollaborativer Nutzung („sharing“).“

Abbildung D.15: Folien zur Präsenzveranstaltung (Seite 1-9)

Reflexivität
Artikulation eigener Gedanken als Ausgangspunkt für kollaborative Nutzung

„Die Grundidee von Wikis zielt zunächst ganz allgemein auf Artikulation als Darstellung bzw. Objektivierung von Erfahrungen, Meinungen, Ideen, Vorschlägen usw. in Form eines Wiki-Beitrags. Durch diese Artikulation werden Erfahrungen sowohl für den Autor wie auch für Dritte überhaupt erst sichtbar, adressierbar und referenzierbar und damit zum Ausgangspunkt individueller wie kollaborativer Nutzung („sharing“).“

steht nach Hils und Marzoff (2003)

Reflexivität
Artikulation eigener Gedanken als Ausgangspunkt für kollaborative Nutzung



steht nach Hils und Marzoff (2003)

Prozessualität
Offenheit für Weiterentwicklungen

„Die dargestellte grundsätzliche Offenheit für inhaltliche und strukturelle Weiterentwicklungen von Wikis als offenen Hypertexten sowie das Verständnis von Wikis als work-in-progress verweisen auf die Dimension der Prozessualität als grundlegender Dimension der Transformation des Umgangs mit Wissen.“

steht nach Hils und Marzoff (2003)

Prozessualität
Offenheit für Weiterentwicklungen

„Die dargestellte grundsätzliche Offenheit für inhaltliche und strukturelle Weiterentwicklungen von Wikis als offenen Hypertexten sowie das Verständnis von Wikis als work-in-progress verweisen auf die Dimension der Prozessualität als grundlegender Dimension der Transformation des Umgangs mit Wissen.“

steht nach Hils und Marzoff (2003)

Prozessualität
Offenheit für Weiterentwicklungen



steht nach Hils und Marzoff (2003)

Prozessualität
Offenheit für Weiterentwicklungen

Lehren, Lernen und Bildung metaphysisch verstehen: Unterschied zwischen den Versionen



steht nach Hils und Marzoff (2003)

Prozessualität
Offenheit für Weiterentwicklungen



steht nach Hils und Marzoff (2003)

Partizipation
Zur Transformation von Nutzern zu Autoren

„Neben dem Prinzip der Reflexivität und der Prozessualität beruhen Wikis allgemein auf dem Prinzip der Partizipation. Dies wird bereits an dem Umstand deutlich, dass Wikis wesentlich auf der Kollaboration von Autoren beruhen, z.B. in Form der inhaltlichen Auseinandersetzung auf den genannten Diskussionsseiten innerhalb einzelner Wiki-Seiten. Wikis zielen daher grundsätzlich auf die Transformation von Nutzern zu Autoren, von der Rezeption von Wissen zur Generierung von Wissen, von der individuellen Nutzung zur Nutzung in einer Gruppe.“

steht nach Hils und Marzoff (2003)

Partizipation
Gestaltungsentscheidungen für unser Projekt
Stand: 02. Mai 2011



steht nach Hils und Marzoff (2003)

Abbildung D.16: Folien zur Präsenzveranstaltung (Seite 10-18)

2 Vorstellungen und Wissensformen
Die Reflexion eigener Vorstellungen und Lernprozesse bildet ein zentrales Element im Lehren und Lernen.



steht nach Hils und Marzoff (2003)

Vorstellungen
Bedeutung der eigenen Vorstellungen

- Lehramtsstudierende treten mit Vorstellungen über schul- und unterrichtsrelevante Aspekte in die Lehrerbildung ein.
- Diese beliefs sind erfahrungsorientiert. [...]
- Beliefs sind weitestgehend veränderungsresistent, so dass es im Laufe der Lehrerbildung eher selten zu grundlegenden Veränderungen kommt.
- Ihre Funktionsweise in der Ausbildung kann als Filter beschrieben werden. Es werden überwiegend nur solche Informationen aufgenommen, die sich in das vorhandene System an Überzeugungen einpassen lassen.

(Blessing 2006, S. 93-95)

Vorstellungen
Grundannahme der Veranstaltungen

„Metaphern strukturieren nach der Theorie des erfahrungsbasierten Verstehens nicht nur unser Sprechen und Denken, sondern beeinflussen auch unser Handeln.“

(Marx 2005, S. 7)

Relevanz für das Buchprojekt?
Zwischen Vorstellungen und gesichertem Wissen?

Wissensformen bei Wikipedia

Wikipedia ist eine Enzyklopädie mit Lesern, Lesern und Fachleuten. Jeder kann sie und darf dazu beitragen. Sie ist nicht nur ein Wörterbuch, sondern ein dynamisches Wissenssystem, das sich ständig erweitert. Die Inhalte werden von Lesern und Fachleuten erstellt und sind für alle zugänglich. Die Inhalte werden von Lesern und Fachleuten erstellt und sind für alle zugänglich. Die Inhalte werden von Lesern und Fachleuten erstellt und sind für alle zugänglich.

(Fischer 2009, S. 127)

Relevanz für das Buchprojekt?
Zwischen Vorstellungen und gesichertem Wissen?

Über gesichertes Wissen

Das ist ein Prozess, bei dem ein bestimmtes Wissen, in welchem auch viele Autoren und viele Quellen involviert sind, sich als gültig erwiesen hat. Es ist ein Prozess, bei dem ein bestimmtes Wissen, in welchem auch viele Autoren und viele Quellen involviert sind, sich als gültig erwiesen hat. Es ist ein Prozess, bei dem ein bestimmtes Wissen, in welchem auch viele Autoren und viele Quellen involviert sind, sich als gültig erwiesen hat.

(Fischer 2009, S. 127)

Vorstellungen und gesichertes Wissen?
Zur Verortung unserer bisher produzierten Beiträge

„Über den Gegenstandsbereich der Didaktik, also über Lehren und Lernen in unterschiedlichen Kontexten, existieren sehr unterschiedliche Wissensformen.“

(Fischer 2009, S. 127)

Vorstellungen und gesichertes Wissen?
Zur Verortung unserer bisher produzierten Beiträge

„Über den Gegenstandsbereich der Didaktik, also über Lehren und Lernen in unterschiedlichen Kontexten, existieren sehr unterschiedliche Wissensformen.“

- Welche Wissensformen enthält unser Buchprojekt bisher? Welche Wissensformen sind in unserem Buchprojekt noch nicht vertreten? Begründen Sie Ihre Einschätzungen mit Bezug auf die Ausführungen von David Fischer!

(Fischer 2009, S. 127)

Vorstellungen und gesichertes Wissen?
Zur Verortung unserer bisher produzierten Beiträge

(Fischer 2009, S. 127)

Abbildung D.17: Folien zur Präsenzveranstaltung (Seite 19-26)

D.1.3 Seminarmaterialien und -produkte der zweiten Phase

D.1.3.1 Rundmail zum Auftakt der zweiten Seminarphase

Liebe Studierende, liebe angehenden Wikibookianer,

im Moodlekurs findet Ihr seit heute die Materialien der letzten Sitzung, die Foren für die Arbeitsgruppen der zweiten Projektphase sowie Literaturempfehlungen für die Auseinandersetzung mit den gewählten Modell- und Theorieentwürfen (als Beitrag im Forum der jeweiligen Gruppe). Ferner findet Ihr eine Formatvorlage für die zu schreibenden Wikibeiträge sowie zur Orientierung, wie sich die gewählten Modell- und Theorieentwürfe als Denkwerkzeuge erarbeiten lassen.

Die kommenden Sitzungen (jeweils montags, 8 Uhr in der CSW) dienen der Beratung der Arbeitsgruppen sowie zur Anregung einer vertiefenden Auseinandersetzung mit den unterschiedlichen Denkwerkzeugen. Jede Arbeitsgruppe erhält dafür 30-40 Minuten Zeit pro Sitzung und es bieten sich grundsätzlich zwei verschiedene Möglichkeiten zur Durchführung an.

- Variante A: Beginnend mit dem Lesen eines kurzen Überblickstextes (Sekundärliteratur) dienen die folgenden Minuten einer diskursiven Auseinandersetzung hinsichtlich der relevanten Orientierungspunkte (siehe Vorlage).
- Variante B: Beginnend mit dem Lesen des bereits verfassten Wikitextes dienen die folgenden Minuten einer diskursiven Auseinandersetzung hinsichtlich der Qualität des Textes unter Berücksichtigung der relevanten Orientierungspunkte (siehe Vorlage).

Es ist der jeweiligen Arbeitsgruppe überlassen, welchen Fokus sie für die Diskussion wählen möchte, z. B. bezogen auf einen ausgewählten Orientierungspunkt (analytische Dimension eines Modells) oder ob sie eine breite Diskussion verschiedene Facetten möchte. Als Seminargruppe können wir Feedback auf zwei Ebenen bieten:

- Ebene 1: Als potenzielle (noch eher wenig informierte) Leser_innen des Wikibooks können wir eine Rückmeldung geben, inwiefern die bisherigen Überlegungen und Ausführungen der Arbeitsgruppe nachvollziehbar klingen.
- Ebene 2: Als Fachexpert_innen können Sophie und ich Rückmeldungen zum bisherigen „Durchdringungsgrad“ sowie weiterführende Anregungen und Literaturhinweise geben.

Die Diskussionsrunden dienen insbesondere der Anregung einer vertiefenden Auseinandersetzung mit den unterschiedlichen Denkwerkzeugen sowie zur Vorbereitung bzw. Verbesserung der zu schreibenden Wikibeiträge. Entsprechend sind diese bewertungsfrei. Bewertungsrelevant ist allerdings die Qualität der Buchartikel. Falls Ihr euch bisher keiner Gruppe angeschlossen habt, nutzt bitte die dafür erstellten Foren.

Beste Grüße, Sophie und Franco

(Moodlenachricht am Mittwoch, 06. Mai 2015)

D.1.3.2 Exemplarische Literaturempfehlung

Liebe Studierende,

für die Auseinandersetzung mit der Lehr-Lerntheoretischen Didaktik bietet die folgende Sekundärliteratur eine erste Orientierung:

- Terhart, Ewald: Didaktik. Eine Einführung. Ditzingen : Reclam, 2009, S. 133 ff.
- Jank, Werner und Meyer, Hilbert: Didaktische Modelle. 8. Auflage. Berlin : Cornelsen Scriptor, 2008
- Peterssen, Wilhelm H.: Lehrbuch Allgemeine Didaktik. Oldenbourg Wissenschaftsverlag; Auflage: 6

Eine intensivere Auseinandersetzung wird über u. a. über die folgenden Werke möglich:

- Schulz, Wolfgang: Die lehrtheoretische Didaktik. Oder: Didaktisches Handeln im Schulfeld. In: Gudjons (Hrsg.) & Winkel (Hrsg.): Didaktische Theorien. Bergmann + Helbig; Auflage: 14., Auflage 2015

Ein Auseinandersetzung mit weiterer Originalliteratur ist zu empfehlen.

Beste Grüße
Sophie und Franco

(Forumthread „Literaturempfehlung“ im Forum „Lehr-/Lerntheoretische Didaktik“ von Franco Rau - Mittwoch, 6. Mai 2015, 01:29)

D.1.3.3 Foliensätze

Warum für mich relevant?
Die Ziele der Studienordnung mit anderen Worten:

„Es soll Orientierungs- und Reflexionswissen vermittelt werden, auf dessen Grundlage die eigenen Handlungsbedingungen theoretisiert, analysiert und gestaltet werden können. Unmittelbare Handlungsfähigkeit zu erzeugen ist nicht das Ziel.“

(Herbstsemester 2006, S. 472)

Was muss ich/müssen wir tun?
Phase II – Erarbeitung erziehungswissenschaftlicher Theorien und Modelle als „Denkwerkzeuge“ – Einblicke in verschiedene Möglichkeiten

Didaktische Modelle	Lerntheorien/paradigmen
Bildungstheoretische Didaktik	Behaviorismus
Lehr-/Lerntheoretische Didaktik	Kognitivismus
Kommunikative Didaktik	Konstruktivismus
Konstruktivistische Didaktik	Neurokonstruktivismus

(J.B. Kistner 2011, de Witt & Cavanessa 2007)
(J.B. Tenbrink 2009)

1 Projektplanung

Warum für mich relevant?
Phase II – Erarbeitung erziehungswissenschaftlicher Theorien und Modelle als „Denkwerkzeuge“

- Beitrag zum Wikibookprojekt – Wissenschaftliches Wissen zum Thema Lehren und Lernen in unterschiedlichen Kontexten
- Denkwerkzeuge als Möglichkeit, die eigenen Vorstellungen hinterfragen zu können und die eigene Reflexionsfähigkeit weiterzuentwickeln
- Weitere Gründe: Orientierungsfunktion, Legitimationsfunktion, etc. (nachzulesen bei Petersen 2001)

Was muss ich/müssen wir tun?
Phase II – Erarbeitung erziehungswissenschaftlicher Theorien und Modelle als „Denkwerkzeuge“

- Präsenstermine:**
 - Montag, 04. Mai 2015 – Projektmeeting und Feedback
 - Montag, 11. Mai 2015 – erziehungswissenschaftliche Denkwerkzeuge
 - Montag, 18. Mai 2015 – erziehungswissenschaftliche Denkwerkzeuge
 - Montag, 01. Juni 2015 – erziehungswissenschaftliche Denkwerkzeuge
- Ziele und Vorgehen**
 - Verständnis erziehungswissenschaftlicher Theorien und Modelle als „Denkwerkzeuge“ – Entwicklung/Identifikation von Lernmetaphern
- Abgaben und Deadlines**
 - Gruppenvorstellung eines Modells/Theorie
 - Gruppenbeitrag für das zweite Kapitel des Wikibooks (max. 5 Seiten = max. 7500 Zeichen)
 - Deadline: Freitag, der 19. Juni 2015
 - Zur Auswahl stehen:
 - Didaktische Modelle und Lerntheorien
 - Termine am 11. Mai, 18. Mai und 1. Juni

Was muss ich/müssen wir tun?
Phase II – Erarbeitung erziehungswissenschaftlicher Theorien und Modelle als „Denkwerkzeuge“

Abgaben und Deadlines

- Gruppenvorstellung eines Modells/Theorie
- Gruppenbeitrag für das zweite Kapitel des Wikibooks (max. 5 Seiten = max. 7500 Zeichen)
- Deadline: Freitag, der 19. Juni 2015
- Zur Auswahl stehen:
 - Didaktische Modelle und Lerntheorien
 - Termine am 11. Mai, 18. Mai und 1. Juni

Abbildung D.18: Folien für die Seminarveranstaltung

D.1.3.4 Exemplarische Rückmeldung

Wikibook: Lehren, Lernen und Bildung metaphorisch verstehen

Review

Name/ Thema: *Kognitivismus*

Formal	Hier sind Sie stark	o.k.	Auslastung sind da aber ...	Stärken müssen Sie arbeiten
Formal korrekter Aufbau und Zitate	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Formal korrektes Zitieren	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Formale Struktur – Berücksichtigung der Formatvorgabe	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Behandlung Literatur adäquat und lernfördernd, wenn Literatur herangezogen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Inhalt	Hier sind Sie stark	o.k.	Stärken sind da aber ...	Stärken müssen Sie arbeiten
Referenzen Fußnoten (Danksätze) ausgiebig und präzisere Zusammenfassungen	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Struktur & Inhalt: Strikter in der Darstellung relevanter Aspekte, thematische Gliederung mit Hilfe der Formatvorgabe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Entwicklung von Argumenten in Argumentationsform (Theorien, andere Erklärungen)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Qualitätsmerkmale: Differenz zwischen thematisierten Dingen, Auffassung und eigener Einschätzung, Argumentation erkennbar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>

Bemerkung:

- Qualitätsmerkmale & Beiträge sind erregend (siehe oben)
- Strukturierung in versch. aufbereit. Dimensionen, was für den Lernerfolg entscheidend ist, z.B. und die them. Einbettung zur Förderung von Lernprozessen im Gegenstandsbereich.

Lehren, Lernen und Bildung metaphorisch verstehen/ Denkwerkzeuge/ Lerntheorien/ Kognitivismus

0.1 Gegenstandsbericht

Als die Art Gegenbezug zum Behaviorismus entwickelt ist innerhalb der drei Jahre der Kognitivismus. Durch die „gebildete“ Welt der Wechsel von Individuen in eine kognitivistische Lerntheorie. Während der Behaviorismus Vorgehen der Lernenden vorgibt, vertritt der Kognitivismus eine zentrale Rolle. Zu diesem Prozess gehören Vorgehen von Denken, Interpretation, Erfahrung (Bilddarstellung). Die Analyse der Verarbeitung von Informationen durch den Lernenden stellt im Kognitivismus einen besonderen Forschungsgegenstand dar. Als Grundlage für kognitive Lerntheorien werden neuere Vorgehen im Gehirn angesehen. Die Geisteswissenschaften sind dabei Informationen auf im Kurzzeitgedächtnis werden diese mit dem bereits vorhandenen Wissen verknüpft, sich erinnern und daraufhin dauerhaft im Langzeitgedächtnis abgespeichert.

„Der Lernprozess“ wird innerhalb des Kognitivismus die Verarbeitung von objektiven vorhandenen externen Fakten durch den lernenden und den darauf folgenden Aufbau interner Wissensstrukturen angesehen. „Lernen durch Erleben“, also durch Verknüpfen und Nachvollziehen, ist hierbei ein häufig verwendeter Ausdruck. Da der Lernende die Informationen aufnehmen wird, liegt demnach die interne Verarbeitung, von Prozess zu Prozess, als Voraussetzung abgesehen, primär über Lernende eine neue Wissensstruktur. Anderes als im Behaviorismus: Hier sind ebenfalls „Jahre“ bei verschiedenen Lernenden nicht unabhängig in themselves „Objekt“. Die Änderung des Verhaltens wird hierbei als Konsequenz der internen Verarbeitungsprozesse angesehen. Ein wesentlicher Schritt sind das Zusammenwirken von Wissen und Verhalten.

Wie an der nachfolgenden Darstellung ersichtlich ist, beeinflusst das Lernen auf Verhaltensänderungen einflussreich und hat einen Einfluss. Ein diese Verhaltensänderungen sind auch bei den Lernenden beobachtbar. In verschiedenen Phasen des Lernens besteht die Lerntheorie aus den Lernenden bzw. die Lerntheorie eine Veränderung ist.

Hier gibt ihr m.E. eine Antwort auf die Frage: „Inwiefern lassen sich Vorgaben, normative Setzungen und Zielstellungen identifizieren, welche Orientierungen lassen sich für den zuvor dargestellten“

Hier gibt ihr m.E. eine Antwort auf die Frage: „Inwiefern lassen sich Vorgaben, normative Setzungen und Zielstellungen identifizieren, welche Orientierungen lassen sich für den zuvor dargestellten“

Hier gibt ihr m.E. eine Antwort auf die Frage: „Inwiefern lassen sich Vorgaben, normative Setzungen und Zielstellungen identifizieren, welche Orientierungen lassen sich für den zuvor dargestellten“

Abbildung D.19: Exemplarisches Feedback in der zweiten Phase in Form eines Rückmeldebogens (links) und eines kommentierten Textentwurfs (rechts)

D.1.3.5 Weitere Materialien

Formatvorlage zur Erstellung der Wiki-Texte über Denkwerkzeuge

Die folgenden Gliederungspunkte dienen als Orientierung zur Beschäftigung mit dem ausgewählten Modell/Theorie und können als Formatvorlage für den zu schreibenden Beitrag verwendet werden.

Name des Modells/Theorie

Vorbemerkung/Einleitung

Hier sind folgende Informationen möglich bzw. für externe Leser_innen hilfreich. In welchem Kontext ist das Modell/die Theorie entstanden? Wie lässt sich das Modell/die Theorie historisch verorten? Wer sind bekannte Vertreter_innen und wie verbreitet sind entsprechende Überlegungen im Diskurs der Erziehungswissenschaft?

Gegenstandsbereich

Terhart (2009) formuliert in seiner Einführung 'Allgemeine Didaktik' die Aussage: "Wissenschaftliche Aussagen sind Konstruktionen, mit denen wir arbeiten, solange sie sich für unsere Zwecke bewähren" (S. 132). Wissenschaftliche Modelle (und Theorien) können aus seiner Perspektive als "zweckbezogene Verkürzungen und Schematisierungen komplexer Zusammenhänge" (S. 131) verstanden werden. Vor diesem Hintergrund wäre sinnvoll darzustellen, für welchen Zusammenhang/Zweck das Modell/die Theorie entworfen worden ist. Was ist die Perspektive der jeweiligen Vertreter_innen und worauf (auf welches Privatfeld, Tätigkeitsfeld, etc.) beschreiben sie ihre Aussagen? Was sind die Grundannahmen der jeweiligen Modelle (und Theorien)?

Metaphorischer Gehalt

Im Rahmen der ersten Sitzungen wurden unterschiedliche Möglichkeiten zur Identifikation und Entwicklung von Metaphern diskutiert. Dabei wurde die These formuliert, dass unsere Sprache grundsätzlich von Metaphern geprägt ist und unser Sprechen, Lehren und Lernen weitgehend metaphorisch erfolgt (Gropengießer 2004). Vor diesem Hintergrund sind folgende Informationen möglich bzw. für externe Leser_innen hilfreich: Welche Sprachbilder und Metaphern werden für Lehrer_innen und Lerner_innen verwendet? Inwiefern lassen sich Gemeinsamkeiten und/oder Unterschiede zu den eigenen Metaphern identifizieren?

Analytische Dimension

Um erziehungswissenschaftliche Modelle und Theorien als Denkwerkzeuge begreifen zu können, ist es hilfreich, sich mit deren Möglichkeiten und Grenzen zu beschäftigen. In Anlehnung an Terhart lässt sich deutlich machen, dass entsprechende Modelle und

Theorien Orientierung in einem analytischen Sinne bieten können. In einem analytischen Sinn versteht man unter einem Modell eine vereinfachende, meistens graphische Darstellung von komplexen Sachverhalten und Zusammenhängen. Die Vereinfachung ist dabei bewusst gewählt, um zentrale Aspekte des komplexen Sachverhalts hervorzuheben, an denen man gerade besonders interessiert ist (S. 130). Vor diesem Hintergrund sind folgende Informationen möglich bzw. für externe Leser_innen hilfreich: Inwiefern bietet das ausgewählte Denkwerkzeug eine Orientierung in einem analytischen Sinne? Inwiefern lassen sich Vorgaben, Kriterien oder Strukturmerkmale identifizieren, die eine Analyse des zuvor dargestellten Gegenstandsbereiches als sinnvoll erscheinen lassen?

Normative Dimension

Neben der analytischen Dimension können entsprechende Modelle und Theorien, so Terhart (2009), auch Orientierung in einem normativen Sinne bieten: In einem normativen Sinn bedeutet Modell ein Vorbild, ein ideales Muster oder Beispiel an dem sich andere orientieren sollten und können (vgl. 'Modelltheorie'). So ist z.B. eine Modellschule eine Schule, die sich in positiver Weise von gewöhnlichen Schulen (Regelschulen) abhebt (S. 130). Vor diesem Hintergrund sind folgende Informationen möglich bzw. für externe Leser_innen hilfreich: Inwiefern bietet das ausgewählte Denkwerkzeug eine Orientierung in einem normativen Sinne? Inwiefern lassen sich Vorgaben, normative Setzungen und Zielstellungen identifizieren, welche Orientierungen lassen sich für den zuvor dargestellten Gegenstandsbereich geben?

Literatur

Bei der Darstellung und Einschätzung des Modells/die Theorie ist auf Quellentransparenz zu achten. Eine Differenz zwischen übernommenen Daten/Aussagen und eigener Einschätzung/Argumentation sollte dabei erkennbar werden. Dazu gehört auch die Angabe der Auffassungen anderer Akteure. Zur Einführung ins wissenschaftliche Schreiben bieten sich auch die Ausführungen von Otto Kuse an.

- Terhart, Ewald: Didaktik. Eine Einführung, Reclam, Ditzingen 2009
- Kuse, Otto: Keine Angst vor dem leeren Blatt. Ohne Schreibblockaden durchs Studium, Campus concret, Frankfurt/New York 2007

Abbildung D.20: Formatvorlage

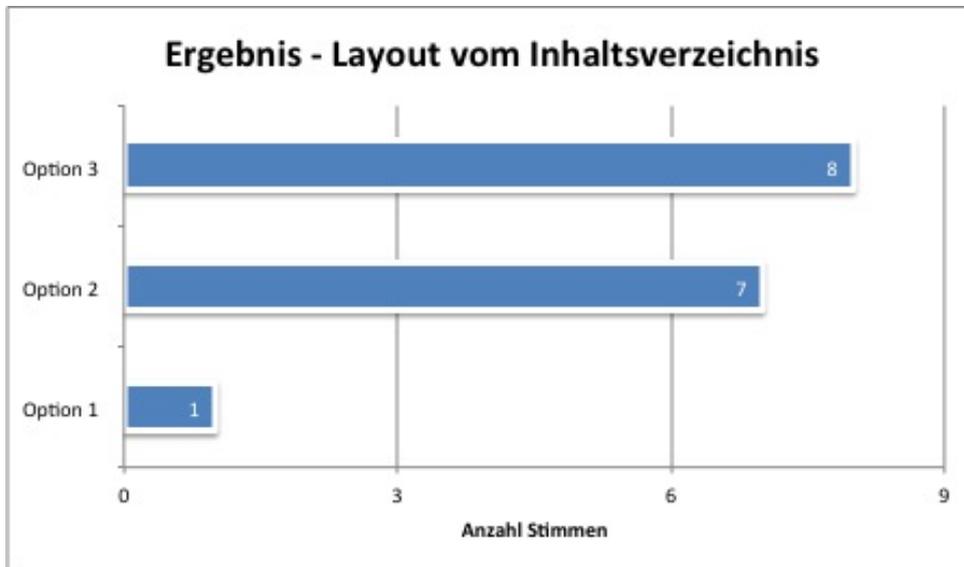


Abbildung D.21: Abstimmungsergebnis zur Gestaltung des Inhaltsverzeichnisses

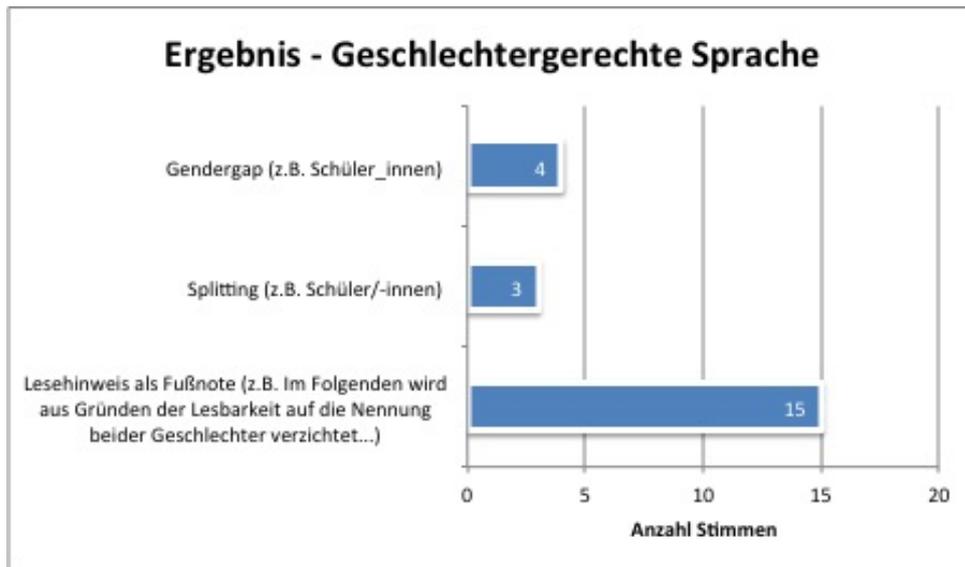


Abbildung D.22: Abstimmungsergebnis zur Verwendung einer geschlechtergerechten Sprache

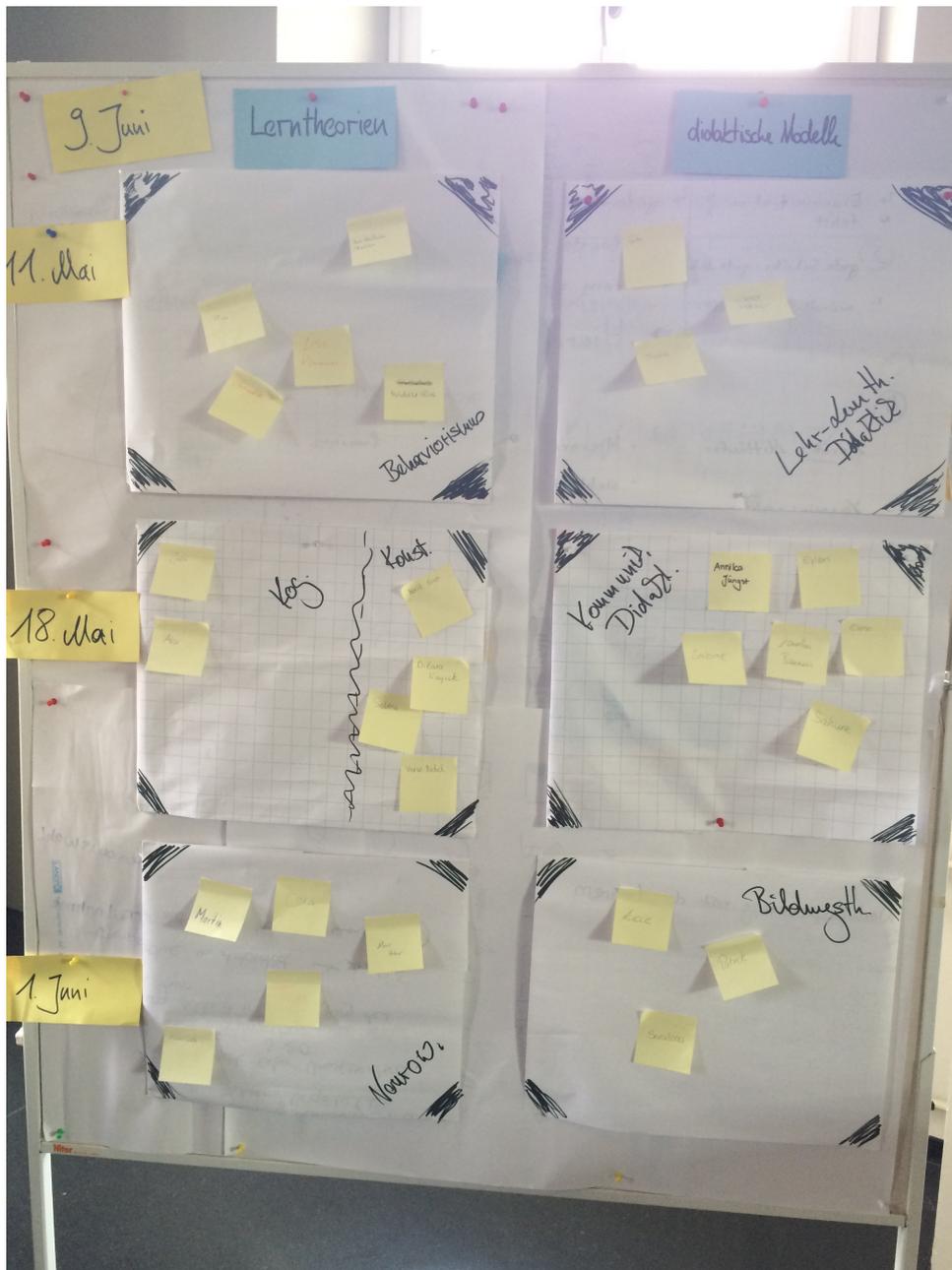


Abbildung D.23: Dokumentation zur Gruppen- und Terminfindung

D.1.4 Seminarmaterialien und -produkte der dritten Phase

D.1.4.1 Foliensätze

The image displays a set of nine presentation slides from a reflection seminar, arranged in a 3x3 grid. Each slide features the logo of Technische Universität Darmstadt in the top right corner.

- Slide 1 (Top Left):** Titled "Zur „Verwendung“ von Denkerzeugnissen". It includes a sub-heading "Analyse & Reflexion der eigenen Vorstellungen" and a diagram showing a cycle of reflection and analysis.
- Slide 2 (Top Middle):** Titled "Zielstellung". It lists three steps: 1. Zielstellung (Ziel formulieren und in der nächsten Phase), 2. Vorgehen zur Analyse (Vorgehensplan erstellen), and 3. Diskussion (auf Basis der eigenen Erfahrungen).
- Slide 3 (Top Right):** Titled "Zielstellung". It includes the sub-heading "Ziele formulieren und in der nächsten Phase aufgreifen".
- Slide 4 (Middle Left):** Titled "Ziele des Projektes". It states "Zur Ausgangssituation" and lists the goal: "(Selbstverständliche) Vorstellungen über das Lehren und Lernen zu thematisieren und reflexiv zugänglich zu machen." It includes a small image of a group of people.
- Slide 5 (Middle Middle):** Titled "Ziele des Projektes". It states "Ergebnisse von Phase I und II" and lists the goal: "(Selbstverständliche) Vorstellungen über das Lehren und Lernen zu thematisieren und reflexiv zugänglich zu machen." It includes a small image of a group of people and a diagram titled "Objektivierung eigener Vorstellungen" and "Denkerzeuge als päd. Reflexionswissen".
- Slide 6 (Middle Right):** Titled "Ziele des Projektes". It states "Zielsetzung für Phase III" and lists the goal: "(Selbstverständliche) Vorstellungen über das Lehren und Lernen zu thematisieren und reflexiv zugänglich zu machen." It includes a small image of a group of people and a diagram titled "Objektivierung eigener Vorstellungen" and "Denkerzeuge als päd. Reflexionswissen".
- Slide 7 (Bottom Left):** Titled "Warum für mich relevant?". It states "Ausgangssituation" and lists reasons: "Lehramtsstudierende treten mit Vorstellungen über schul- und unterrichtsrelevante Aspekte in die Lehrerbildung ein.", "Diese beliefs sind erfahrungsbasiert. [...]", and "Ihre Funktionsweise in der Ausbildung kann als Filter beschrieben werden. Es werden überwiegend nur solche Informationen aufgenommen, die sich in das vorhandene System an Überzeugungen einpassen lassen."
- Slide 8 (Bottom Middle):** Titled "Warum für mich relevant?". It states "Grundannahme der Veranstaltung" and includes the quote: "„Metaphern strukturieren nach der Theorie des erfahrungsbasierten Verstehens nicht nur unser Sprechen und Denken, sondern beeinflussen auch unser Handeln.“"
- Slide 9 (Bottom Right):** Titled "Warum für mich relevant?". It states "Ziele der Studienordnung" and includes the quote: "„Es soll Orientierungs- und Reflexionswissen vermittelt werden, auf dessen Grundlage die eigenen Handlungsbedingungen theoriegeleitet analysiert und gestaltet werden können.“"

©Böhmke 2004, S. 40-46 (Slide 1)
 ©March 2009, S. 7 (Slide 2)
 ©Hornbomser 2004, S. 47 (Slide 3)

Abbildung D.24: Folien zum Reflexionsseminar (Seite 1-9)

2 Vorgehen zur Analyse
Didaktische Vorgehen

S1 – Zerlegung der Bestandteile
 Nach welche Kriterien lassen Metaphern in Bestandteile zerlegen?
 Variante 1: Kriterien der Formvorlage z.B. Normative Dimension
 „Inwiefern lassen sich Vorgaben, normative Setzungen und Zielstellungen identifizieren?“

S2 – Ordnung der Bestandteile
 Welche Bestandteile wurden hinsichtlich des Kriteriums „Vorgaben, normative Setzungen und Zielstellungen“ identifiziert?
 Variante 1: Kriterien der Formvorlage z.B. Normative Dimension
 „Die Lehr-/Lerninstitution setzt den Rahmen und die Überthemen fest.“
 „Der Verkäufer symbolisiert eine Lehrperson, die die Lerninhalte vorbereitet [...]“
 „Dies bedeutet übertragen, dass der Lernende selbst bestimmt, welche Lerninhalte er erlernen möchte.“

S3 – Beurteilung
 Wie lassen sich die identifizierten Bestandteile aus pädagogischer Perspektive beurteilen?
 Variante 1: Kriterien der Formvorlage z.B. Normative Dimension
Bildungstheoretische Didaktik
 „Vergleich mit Denkzeugen! Inwiefern finden sich Differenzen und Ähnlichkeiten?“

S1 – Zerlegung der Bestandteile
 Nach welche Kriterien lassen Metaphern zerlegen?
 Variante 1: Kriterien der Formvorlage z.B. Normative Dimension
Besuch in einer Bäckerei
 „Inwiefern lassen sich Aussagen zu Medien bzw. zur Medienwahl bei der Planung von Unterricht identifizieren?“

S1 – Zerlegung der Bestandteile
 Nach welche Kriterien lassen Metaphern zerlegen?
 Variante 1: Kriterien der Formvorlage z.B. Normative Dimension
Besuch in einer Bäckerei
 „Inwiefern lassen sich Aussagen zu Medien bzw. zur Medienwahl bei der Planung von Unterricht identifizieren?“

S2 – Ordnung der Bestandteile
 Welche Bestandteile wurden hinsichtlich des Kriteriums „Planung von Unterricht mit Blick auf Medien“ identifiziert?
 Variante 2: Kriterien der Mediale/Theorien z.B. Entscheidungsfeld Medien
Planung von Unterricht mit Blick auf Medien

S3 – Beurteilung
 Wie lassen sich die identifizierten Bestandteile aus pädagogischer Perspektive beurteilen?
 Variante 2: Kriterien der Mediale/Theorien z.B. Entscheidungsfeld Medien
Lehr-/Lerntheoretische Didaktik
Vergleich mit Denkzeugen! Inwiefern finden sich Differenzen und Ähnlichkeiten?

S1 – Zerlegung der Bestandteile
 Nach welche Kriterien lassen Metaphern zerlegen?
 Variante 2: Kriterien der Mediale/Theorien z.B. Entscheidungsfeld Medien
Besuch in einer Bäckerei
 „Inwiefern lassen sich Aussagen zu Medien bzw. zur Medienwahl bei der Planung von Unterricht identifizieren?“

S2 – Ordnung der Bestandteile
 Welche Bestandteile wurden hinsichtlich des Kriteriums „Planung von Unterricht mit Blick auf Medien“ identifiziert?
 Variante 2: Kriterien der Mediale/Theorien z.B. Entscheidungsfeld Medien
Planung von Unterricht mit Blick auf Medien

S3 – Beurteilung
 Wie lassen sich die identifizierten Bestandteile aus pädagogischer Perspektive beurteilen?
 Variante 2: Kriterien der Mediale/Theorien z.B. Entscheidungsfeld Medien
Lehr-/Lerntheoretische Didaktik
Vergleich mit Denkzeugen! Inwiefern finden sich Differenzen und Ähnlichkeiten?

Abbildung D.25: Folien zum Reflexionsseminar (Seite 10-18)

3 Diskussion
Didaktische Vorgehen

Weiteres Vorgehen
 Zwei Alternativen

- (Gemeinsames) Ausprobieren einer Analyse an einem fremden Beispielmateriale und Diskussion
- Beginn mit der (individuellen) Analyse der eigenen Metapher unter einer selbstgewählten Fokus/Fragestellung

Fragen?

Was muss ich/müssen wir tun?
 Phase III – Kritische Analyse der eigenen Metapher mit selbst gewählter Fragestellung

Agben und Deadlines

- Individueller Beitrag für das dritte Kapitel des Wäbbooks
- Entwicklung einer fokussierten Fragestellung mit Bezug auf die „Denkwerkzeug“ und Durchführung einer Analyse einer Metapher
- Ablage im Moodle-Forum (max. 1500 Zeichen, d.h. max. 1 Seite)
- Deadline: Freitag, der 10. Juli 2015

Abbildung D.26: Folien zum Reflexionsseminar (Seite 19-27)

D.1.4.2 Weitere Materialien

Schritt 3: Beurteilung der Bestandteile im Vergleich mit dem pädagogischen „Denkwerkzeug“

Fragen zum Vorgehen / Unklarheiten zur Diskussion?

Zur Verwendung von pädagog. „Denkwerkzeugen“

Beispiel „Ein Gärtner und seine Pflanzen“

Im Gegensatz hierzu findet ich die Metapher „das Lehrende und Lernende sind wie ein Gärtner und seine Pflanze“ weniger überzeugend. Der Gärtner, der lehrer, da bietet den Reiferen Wächter. Er kümmert sich um die Pflanzen, hier die Lernenden und sorgt dafür, dass sie Nährstoffe (z.B. Wissen) erhalten. Allerdings kann der Gärtner nur wenig Einfluss darauf nehmen, wie groß die Pflanzen werden und in welche Richtung sie wachsen werden. Er kann ihnen zwar in etwa eine Richtung vorgeben, jedoch wachsen Pflanzen in die Richtung des Lichtes. Und wie wir aus dem Höhlengleichnis von Platon erkennen können, kommt das Licht nicht für jeden aus der gleichen Richtung. Genauso wenig kann ein Lehrender dafür Sorge tragen, inwiefern die Lernenden bereit sind etwas zu lernen. Aber der Lehrer kann ihnen die Möglichkeit geben, wenn sie möchten, zu lernen und damit zu wachsen. Was in diesem Beispiel auch deutlich wird ist, dass der Gärtner nicht nur positiven Einfluss auf die Pflanzen haben kann. Somit wird auch klar, welche Macht ein Lehrender über seine Lernenden haben kann. Dies meinetich keineswegs als herrschaftliche Macht. Vielmehr soll es einem Bewusst machen, wach eine Verantwortung man als zukünftiger Lehrender gegenüber seinen Lernenden hat.

(Ausgang aus einem Zweifelsbericht des Seminars „Lernende und Lehrende im Unterricht“)

Analyse

Vorbereitung: Auswahl eines pädagogischen „Denkwerkzeuges“

Schritt 1: Entwicklung einer Fragestellung bzw. eines Kriteriums zur „Zerlegung“ der Metapher

Schritt 2: Ordnung der Bestandteile

Abbildung D.27: Übungsmaterial

Wikibook: Lehren, Lernen und Bildung metaphorisch verstehen

Review



TECHNISCHE
UNIVERSITÄT
DARMSTADT

Name/ Thema:

Formal

	Hier sind Sie stark	o.k.	Ansätze sind da aber ...	Hieran müssen Sie arbeiten
Formal korrekte Belege und Zitate	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Formal korrektes Literaturverzeichnis	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Inhalt

	Hier sind Sie stark	o.k.	Ansätze sind da aber ...	Hieran müssen Sie arbeiten
Ein leitende bearbeitbare Fragestellung erarbeitet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Relevante Aspekte des selbsterstellten Materials (Metaphern) nachvollziehbar dargestellt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Relevantes Fachwissen (Fachliteratur) ausgewählt und projektbezogene Sachverhalte sachlich richtig und präzise dargestellt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Quellentransparenz: Differenz zwischen übernommenen Daten/ Auffassung und eigener Einschätzung/ Argumentation erkennbar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Aufbereitetes Material mithilfe geeigneter Kategorien und/oder Fragestellung analytisch aufgeschlüsselt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Einschätzung

Bemerkungen

- Zur Veröffentlichung empfohlen
- Nach leichten Überarbeitungen zur Veröffentlichung empfohlen
- Nach intensiven Überarbeitungen zur Veröffentlichung empfohlen
- Intensive Überarbeitung für Studienleistung notwendig

Abbildung D.28: Reviewbogen

D.2 Seminar: „Lehren und Lernen metaphorisch verstehen?“ (WiSe 15/16)

D.2.1 Seminarmaterialien und -produkte der ersten Phase

D.2.1.1 Foliensätze

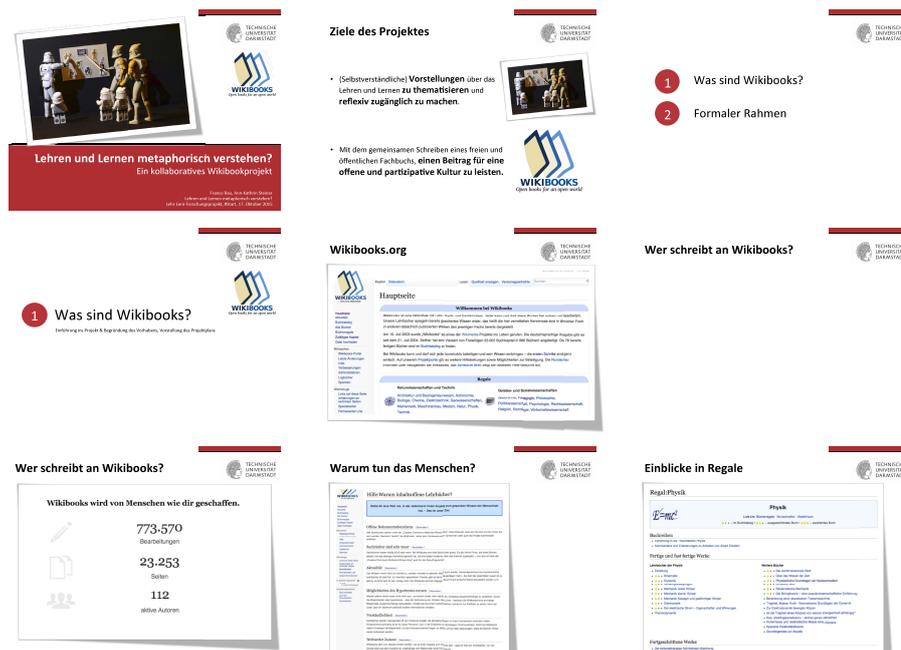


Abbildung D.29: Folien der ersten Seminarveranstaltung (S. 1-9)

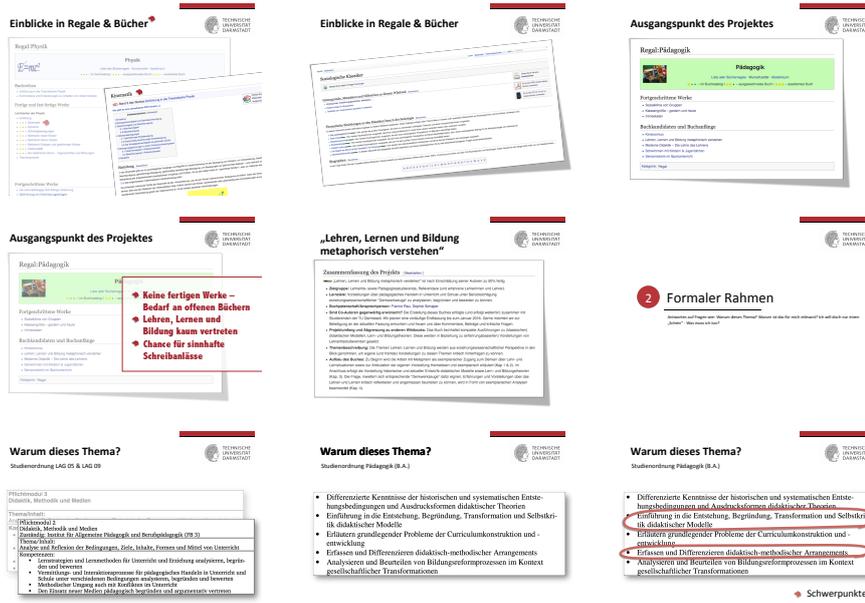


Abbildung D.30: Folien der ersten Seminarveranstaltung (S. 10-18)

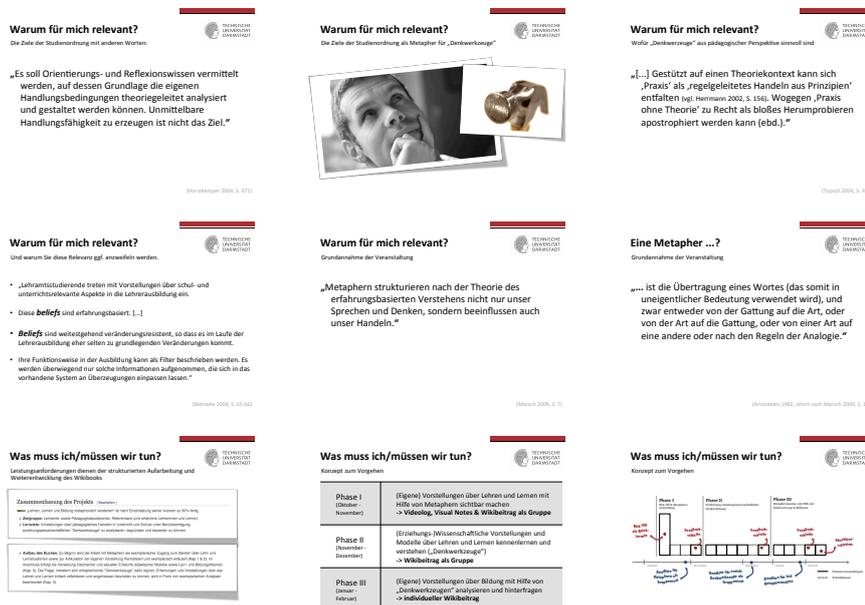


Abbildung D.31: Folien der ersten Seminarveranstaltung (S. 19-27)

Anhang D Materialien der Seminare

The first set of seminar slides covers the following topics:

- Was muss ich/müssen wir tun?** (Phase I - Vorstellungen über das Lehren und Lernen sichtbar machen)
- Videobotschaft** (Phase II - Kritische Analyse der intuitiven Metaphern)
- Projekt- und Seminarabschluss** (Resümee der Veranstaltung und des Projektes & Ausdruck des ersten Exempels)
- Was muss ich/müssen wir tun?** (Phase II - Erstellung erziehungswissenschaftlicher und bildungstheoretischer Analyse und Überlegen an „Denkwerkzeugen“)
- Was muss ich/müssen wir tun?** (Leistungsanforderungen in der Übersicht)
- Was muss ich/müssen wir tun?** (Möglichkeit zur Bearbeitung in Moodle)

Abbildung D.32: Folien der ersten Seminarveranstaltung (S. 28-36)

The second set of seminar slides details the daily planning and goals:

- Lehren und Lernen metaphorisch verstehen?** Ein kollaboratives Wikibookprojekt
- Ziele des Projektes** (Selbstverständliche Vorstellungen über das Lehren und Lernen als thematisieren und reflexiv zugänglich zu machen)
- Tagesplanung** (Vorgehen zur Entwicklung unserer Videobotschaften & Wikibücher)
- Phase I - Warm-Up** (Einführung ins Projekt & Vorstellungsrunde)
- Vorstellungsrunde** (Vorstellung mit Namen, Studiengang, Fachsemester)
- Annäherung an Metaphern** (Individuelle Bearbeitung der folgenden Aufgabe/Frage)
- Phase II - Metaphernentwicklung** (Einführung ins Projekt & Vorstellungsrunde)

Abbildung D.33: Folien zur Tagesplanung (Seite 1-9)

Anhang D Materialien der Seminare

Think!
Individuelle Bearbeitung der folgenden Aufgabe/Frage

- Lesen Sie die vorliegenden Metaphern Ihrer Kommiliton_innen!
- Wie lassen sich diese Metaphern aus Ihrer Perspektive verstehen? Interpretieren Sie die vorliegenden Metaphern!

Bis 10:45 Uhr

Pair!
Bearbeitung der folgenden Aufgabe/Frage in 2er Teams

- Suchen Sie sich eine_n (sympathisch aussehenden) Diskussionspartner_in!
- Stellen Sie sich gegenseitig die Interpretationen derjenigen Metaphern vor, die aus Ihrer Perspektive besonders irritierend und/oder besonders gut gelungen sind!
- Einigen Sie sich auf eine Metapher die aus Ihrer Perspektive besonders gut zutrifft!

Bis 11:15 Uhr

Share!
Bearbeitung der folgenden Aufgabe/Frage in 4-6er Teams

- Suchen Sie sich weitere Diskussionspartner_innen!
- Einigen Sie sich in Ihrer Gruppe auf eine Metapher, die aus Ihrer Perspektive besonders gut Ihre Vorstellungen zum Lehren und Lernen zum Ausdruck bringt! Wo lassen sich Grenzen und Probleme der Metapher identifizieren?
- Erstellen Sie ein Flip-Chart zu dieser Metapher!

Bis 11:45 Uhr

Pause!
Bis 12:30 Uhr

Phase III – Diskussion & Produktion

Warm-Up 09:00 – 09:05 Uhr	- Einführung ins Projekt & Vorstellungsrunde - Annäherung an Bildungsmetaphern
Pause	
Metaphernentwicklung 09:05 – 11:05 Uhr	- Think-Pair-Share zur Entwicklung begründbarer Metaphern (jeweils 2 Personen der Metaphern 1. Auswahl & der Gruppen-Auswahl 2. & 3. Auswahl) und Entwicklung eines begründbaren Begriffs (in 10 Minuten)
Pause	
Diskussion 11:20 – 14:00 Uhr	- Präsentation & Diskussion der entwickelten Metaphern (Anleitung von Metaphern-Beispielgruppen)
Pause	
Digitale Produktion 14:05 – 15:00 Uhr	- Erstellung einer Videobotschaft (10:10) - Sammlung von Visual Notes (10:10-10:45) - Erstellung eines Wikibook-Accounts & Beitrags

Diskussion
Gemeinsame Bearbeitung der folgenden Aufgabe/Frage

- Präsentieren Sie Ihre Metapher dem Plenum!
- Hinterfragen Sie die Metapher Ihrer Kollegen!

Phase III – Diskussion & Produktion

Warm-Up 09:00 – 09:05 Uhr	- Einführung ins Projekt & Vorstellungsrunde - Annäherung an Bildungsmetaphern
Pause	
Metaphernentwicklung 09:05 – 11:05 Uhr	- Think-Pair-Share zur Entwicklung begründbarer Metaphern (jeweils 2 Personen der Metaphern 1. Auswahl & der Gruppen-Auswahl 2. & 3. Auswahl) und Entwicklung eines begründbaren Begriffs (in 10 Minuten)
Pause	
Diskussion 11:20 – 14:00 Uhr	- Präsentation & Diskussion der entwickelten Metaphern (Anleitung von Metaphern-Beispielgruppen)
Pause	
Digitale Produktion 14:05 – 15:00 Uhr	- Erstellung einer Videobotschaft (10:10) - Sammlung von Visual Notes (10:10-10:45) - Erstellung eines Wikibook-Accounts

Produktion
Gemeinsame Bearbeitung der folgenden Aufgabe/Frage

- Entwerfen Sie ein englisches Skript auf dessen Grundlage Sie eine Videobotschaft für Studierende aus Portugal aufzeichnen können (Grundlage für die Erstellung einer Animation Ihrer Metaphern).
- Produzieren Sie eine Videobotschaft (max. 2Min) zur Erklärung Ihrer Metaphern. (Aufnahme bei Axxel, Desktop-Header)

Produktion
Individuelle Recherche / Erstellung von Animationsen

- Recherchieren/Erstellen Sie Visual Notes zur Veranschaulichung Ihrer Metapher (jeweils in Form eines „Desktop-Headers“ im Moodle-Forum (Deadline: Heute!))

Abbildung D.34: Folien zur Tagesplanung (Seite 10-18)

Produktion
Gemeinsame Bearbeitung der folgenden Aufgabe/Frage

- Erstellen Sie sich einen Account auf wikibooks.org



Produktion
Gemeinsame Bearbeitung der folgenden Aufgabe/Frage

- Schreiben Sie als Gruppe Ihren Beitrag für das Wikibook. Ziel des Beitrages ist es, Ihre Vorstellung von Lehren und Lernen als Metapher auszudrücken sowie die Grenzen und Probleme der Metapher deutlich zu machen. (Deadline: Bis zum 18. Oktober auf Wikibooks)
- Der Beitrag muss eine Tabelle beinhalten (siehe Folie) und sollte 1000 Wörter nicht überschreiten.



Vielen Dank!
Schönes Sonntag

Abbildung D.35: Folien zur Tagesplanung (Seite 19-21)

The image shows a collection of nine presentation slides from a seminar. The slides are arranged in a grid-like fashion, with some overlapping. The content includes:

- Slide 1 (Top Left):** '2.1 Lehren und Lernen ist wie...' with a list of points and a 'WIKIBOOKS' logo.
- Slide 2 (Top Middle):** 'Ziele des Projektes' with bullet points about making learning goals understandable and creating a participatory culture.
- Slide 3 (Top Right):** 'Ziele des Projektes' with 'Aktueller Stand' and 'Zusammenfassung des Projekts (bis heute)'. It lists goals like creating a 'Lehrbuch' and a 'Handbuch'.
- Slide 4 (Middle Left):** 'Ziele des Projektes' with 'Aktueller Stand' and a 'Zusammenfassung des Projekts' section.
- Slide 5 (Middle Middle):** 'Projektstand' with a 'Konzept zum Vorgehen' diagram showing three phases (Plan I, II, III) and their corresponding activities.
- Slide 6 (Middle Right):** '1. Alltagswissen & eigene Vorstellungen' and '2a. Fremde Bildungsmetaphern' with a list of points.
- Slide 7 (Bottom Left):** '1. Alltagswissen & eigene Vorstellungen' with a list of points and a 'Sachverhaltskern' table.
- Slide 8 (Bottom Middle):** 'Zum Stand des Buchprojektes' with bullet points about the introduction and the need for discussion/revision.
- Slide 9 (Bottom Right):** '2a. Eigene Vorstellungen als Metaphern' with a list of points and a 'Sachverhaltskern' table.

Abbildung D.36: Folien zum Metaphernfeedback (Seite 1-9)

The image shows a collection of three presentation slides from a seminar. The content includes:

- Slide 1 (Left):** 'Zum Stand des Buchprojektes' with 'Ein Auszug aus dem Status Quo' and bullet points about the introduction and the need for discussion/revision.
- Slide 2 (Middle):** '2a. Eigene Vorstellungen als Metaphern' with a list of points and a 'Sachverhaltskern' table.
- Slide 3 (Right):** 'Zum Stand des Buchprojektes' with 'Ein Auszug aus dem Status Quo' and bullet points about the need for feedback and time for questions/revision.

Abbildung D.37: Folien zum Metaphernfeedback (Seite 10-12)

D.2.1.2 Weitere Materialien

10.10.15
Lehren und Lernen metaphorisch verstehen?

Lehren und Lernen ist wie ...



Interpretation/Erläuterung

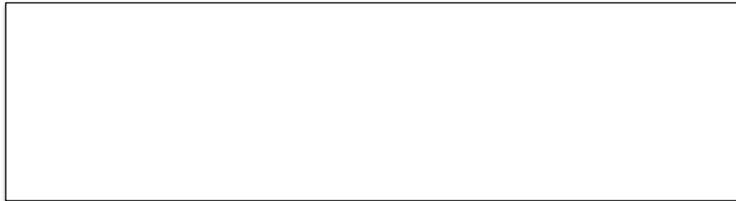


Abbildung D.38: Arbeitsblatt zur Formulierung einer Metapher

Überblick über die Vorstellungen und Metaphern der Teilnehmer_innen

Lehren und Lernen metaphorisch verstehen

Lehren und Lernen im Unterricht ist wie ...	Erläuterung der Metapher
Mit einem Kind über eine befahrene Straße zu gehen	
Der Bau eines Hauses unter Aufsicht eines Bauleiters	
Fahrrad fahren	
Laufen lernen	
Ein Restaurantbesuch	
Ein Erdbeben	
Das Besteigen eines Bergs mit Helfern, die einen manchmal runter schubsen	
Ein Gefängnis	
Klettern	

Abbildung D.39: Arbeitsblatt zur Übersicht über die Metaphern und Vorstellungen der Teilnehmer*innen (Seite 1/4)

Zusammensetzen eines Motors durch den Mechaniker	
Eine Blumenwiese auf der jemand steht und Blumen pflückt	
Ein Gesellschaftsspiel	
Fußball	
Einen Berg als Gruppe zu besteigen	
Kaugummi kauen	
Kochen	
Laufen/ Joggen/ Sport machen	
Wie kochen/ backen ohne Rezept	
Wie eine Wasserflasche	
Berg	
Eine Orange zu pressen um Saft daraus zu machen	

Abbildung D.40: Arbeitsblatt zur Übersicht über die Metaphern und Vorstellungen der Teilnehmer*innen (Seite 2/4)

Die Übertragung von PC auf USB-Stick	
Ein Tatort - Das Wochenende ist vorbei	
Klamotten für andere Menschen zu kaufen	
Pflanzen und wachsen lassen von Pflänzchen zu einem großen Busch	
Ein Haus zu bauen	
Ein Kleinkind, das heranwächst	
Im Kreis rennen	
Schwimmen gegen den Strom	
Segeln	
Ein Parfüm/Duft im Raum	
Einen Berg zu erklimmen	
Navigieren auf unruhiger See	

Abbildung D.41: Arbeitsblatt zur Übersicht über die Metaphern und Vorstellungen der Teilnehmer*innen (Seite 3/4)

Eine Schatzsuche mit unvollständiger Karte	
Das Gießen von Pflanzen und Wachsen	

Abbildung D.42: Arbeitsblatt zur Übersicht über die Metaphern und Vorstellungen der Teilnehmer*innen (Seite 4/4)

D.2.1.3 Kriterien zur Formulierung von Rückmeldungen

Formale Kriterien	Wurde die Zeichenanzahl eingehalten?
	Beinhaltet die Wikiseite mindestens eine Tabelle & eine Erläuterung? Wird auf die Begriffe in der Tabelle im Text eingegangen?
	Wurden Absätze dazu verwendet, den geschriebenen Text in Sinneinheiten zu strukturieren?
	Rechtschreibfehler ggf. direkt korrigieren und Kommentar, den Text noch mal zu prüfen?
	Finden sich Dopplungen in dem Beitrag?
	Beachtung einer gendergerechten Schreibweise?
Inhaltliche Kriterien	Inwiefern finden sich Widersprüche in (1.) der Erläuterung der Metapher, (2.) der Tabelle und (3.) im Zusammenspiel von Erläuterung und Tabelle?
	Inwiefern erscheinen Formulierungen fragwürdig/problematisch/nicht nachvollziehbar?
	Wird aus dem Text ersichtlich, ob es sich um eine „Ist“-Beschreibung oder eine „Soll“-Beschreibung handelt?

Tabelle D.1: Kriterien zur Formulierung von Rückmeldungen

D.2.1.4 Textbausteine für die schriftlichen Rückmeldungen

- **Einstufung A: Nachvollziehbar und hinreichend konkret formuliert - Anregungen zum Weiterdenken & Kleinigkeiten:** [...] unseres Erachtens ist euch gelungen, eure Vorstellung zum Lehren und Lernen mit Hilfe einer Metapher auszudrücken. Zum Weiterdenken scheinen uns die folgenden Fragen relevant: [...]
- **Einstufung B: In Ansätzen nachvollziehbar jedoch mit Problemen - Verbesserungspotenziale und Korrekturwünsche markieren:** [...] unseres Erachtens ist es euch in Ansätzen gelungen, eure Vorstellung zum Lehren und Lernen mit Hilfe einer Metapher auszudrücken. Verschiedene Aspekte und Formulierungen erscheinen uns fragwürdig und bieten Potenzial zur Verbesserung. Um euren Wikibeitrag so nachvollziehbar wie möglich zu gestalten, bitten wir euch um folgende Änderungen: [...]
- **Einstufung C: Nicht nachvollziehbar oder mit vielen Widersprüchen - Verbesserungspotenziale und Korrekturbedarf markieren:** [...] unseres Erachtens habt ihr den Versuch unternommen, eure Vorstellung zum Lehren und Lernen mit Hilfe einer Metapher auszudrücken. Beim Lesen eurer Formulierungen sind für uns folgende Formulierungen fragwürdig bzw. widersprüchlich. Um euren Wikibeitrag so nach-

vollziehbar wie möglich zu gestalten und den Anforderungen einer Studienleistung gerecht zu werden, sind folgende Aspekte zu überarbeiten. [...]

D.2.1.5 Exemplarische Rückmeldung zu den Gruppenmetaphern

„Liebe Gruppe [...],

unseres Erachtens ist es euch in Ansätzen gelungen, eure Vorstellung zum Lehren und Lernen mit Hilfe einer Metapher auszudrücken. Beim Lesen eures Beitrages erscheinen uns folgende Formulierungen fragwürdig bzw. widersprüchlich. Um euren Wikibeitrag so nachvollziehbar wie möglich zu gestalten und den Anforderungen einer Studienleistung gerecht zu werden, sind folgende Aspekte zu überarbeiten bzw. zu konkretisieren:

- **Undefiniertheit vs. Kontrolle?** In der Erläuterung eurer Metapher betont ihr, dass das Aussehen und die Gestalt des Gebäudes nicht definiert sind. Zugleich formuliert ihr die Aufgabe des Bauleiters darin, die Beteiligung jedes einzelnen Bauwerk zu prüfen und zu bewerten. Uns stellt an dieser Stelle die Frage, mit welchem Bewertungskriterium die Lehrpersonen etwas 'Undefiniertes' einschätzen kann?
- **Interpretation des Bauprozesses?** Im Text wird der Bauprozess als Wissenserwerb beschrieben, in der Tabelle jedoch als die Interaktion von Schüler_innen und Lehrer. Als was ist der Bauprozess zu verstehen?

Ferner sind uns formal folgende Aspekte aufgefallen:

- Im Titel eurer Metapher benennt ihr die Metapher 'Der Bau eines Hauses unter Aufsicht eines Bauleiters'. In eurer Erläuterung findet sich die Formulierung 'Lehren und Lernen ist wie das gemeinsame Errichten eines Gebäudes mit Hilfe eines Bauleiters'. Welche Formulierung ist aus eurer Sicht die gültige Formulierung?
- Der von euch formulierte Text wirkt bisher etwas fragmentiert bzw. 'stückhaft'. So besteht insbesondere der Beginn überwiegend aus 'Ein-Satz-Absätzen'. Bitte unternimmt den Versuch zusammenhängende Absätze zu formulieren.
- Um die formale Gestaltung des Wikitextes im gesamten Buch zu vereinheitlichen und eine 'Wiedererkennbarkeit' zu fördern, bitten wir euch darum die Einordnung eurer Metapher - inwiefern es sich um einen 'Ist' oder 'Soll'-Zustand handelt - am Anfang eures Wikibeitrages zu formulieren/zu platzieren.

Beste Grüße Anni & Franco " (Moodle - Forumbeitrag „Reviewergebnisse zum ersten Entwurf“ vom Montag, 30. Oktober 2015, 13:41)

D.2.2 Seminarmaterialien und -produkte der zweiten Phase

D.2.2.1 Foliensätze

The image displays a collection of 12 presentation slides, organized into three rows and four columns. Each slide is a page from a seminar, featuring the logo of the University of Bamberg (TECHNISCHE UNIVERSITÄT BAMBERG) in the top right corner. The slides are as follows:

- Slide 1 (Row 1, Column 1):** Titled "Erziehungswissenschaftliche Denkerzeuge" (Educational Science Thinking Tools), "Beginn der zweiten Projektphase" (Start of the second project phase). It includes a photo of a person thinking and a small diagram.
- Slide 2 (Row 1, Column 2):** Titled "Erste Einblicke" (First Insights), "Der erste Eindruck ist entscheidend" (The first impression is decisive). It lists three points: 1. Erste Einblicke, 2. Projektplanung, 3. Ausblick.
- Slide 3 (Row 1, Column 3):** Titled "Erste Einblicke" (First Insights), "Der erste Eindruck ist entscheidend" (The first impression is decisive). It lists one point: 1. Erste Einblicke.
- Slide 4 (Row 2, Column 1):** Titled "Projektstand" (Project Status), "Konzept zum Vorgehen" (Concept of the procedure). It features a Gantt chart with phases labeled "Phase I", "Phase II", and "Phase III".
- Slide 5 (Row 2, Column 2):** Titled "Alltagswissen und gesichertes Wissen?" (Everyday knowledge and secured knowledge?). It discusses the distinction between "Alltagswissen" (everyday knowledge) and "gesichertes Wissen" (secured knowledge) and lists categories: Alltagswissen, Methoden, Modelle, Theorien.
- Slide 6 (Row 2, Column 3):** Titled "Annäherung an erziehungsw. Denkerzeuge" (Approach to educational science thinking tools), "Zur Einleitung des Kapitels" (Introduction to the chapter). It contains bullet points about the difference between everyday and educational science thinking tools and the relevance of academic research.
- Slide 7 (Row 3, Column 1):** Titled "Offene Fragen" (Open questions), "Zum Stand" (Current status). It lists three questions: "Welche Beiträge erscheinen euch informativ?", "Welche Beiträge erscheinen euch qualitativ angemessen?", and "Wie kann die Qualität der bisherigen Beiträge eingeschätzt werden?"
- Slide 8 (Row 3, Column 2):** Titled "Projektplanung" (Project planning), "Methoden und Instrumente" (Methods and instruments). It lists one point: 2. Projektplanung.
- Slide 9 (Row 3, Column 3):** Titled "Projektstand" (Project status), "Konzept zum Vorgehen" (Concept of the procedure). It features a Gantt chart similar to Slide 4.

Abbildung D.43: Folien zur Präsenzveranstaltung (Seite 1-9)

Anhang D Materialien der Seminare

Projektstand
Konzept zum Vorgehen

Was muss ich/müssen wir tun?
Phase II – Einleitung erziehungswissenschaftlicher und bildungstheoretischer Ansätze und Überlegungen als „Denkwerkzeuge“

- Präsenztermine:**
 - Dienstag, 10. November 2015 – erziehungspraxis, Denkwerkzeuge
 - Dienstag, 17. November 2015 – erziehungspraxis, Denkwerkzeuge
 - Dienstag, 24. November 2015 – erziehungspraxis, Denkwerkzeuge
 - Dienstag, 01. Dezember 2015 – erziehungspraxis, Denkwerkzeuge
 - Dienstag, 15. Dezember 2015 – Projektmeeting und Feedback
- Ziele und Vorgehen**
 - Verknüpfen didaktischer Modelle und lerntheoretischer Ansätze als „Denkwerkzeuge“

Was muss ich/müssen wir tun?
Phase III – Einleitung erziehungswissenschaftlicher Theorien und Modelle als „Denkwerkzeuge“

Abgaben und Deadlines

- Zusammenfassend und Diskussion eines Modells/Theorie
- Lerntheorien und didaktische Modelle stehen zur Auswahl
- Gruppenbeitrag für das zweite Kapitel des Wikibooks (max. 5 Seiten / max. 10000 Zeichen)
- Deadline: Freitag, der 9. Dezember 2015

Was muss ich/müssen wir tun?
Phase III – Einleitung erziehungswissenschaftlicher Theorien und Modelle als „Denkwerkzeuge“ – Einblicke in verschiedene Möglichkeiten

Didaktische Modelle/Ansätze	Lerntheorien/paradigmen
Bildungstheoretische Didaktik	Konstruktivismus
Lehr-/Lerntheoretische Didaktik	Subjektwissenschaftliche Lerntheorie
Didaktische Didaktik	Subjektwissenschaftliche Lerntheorie
Kommunikationstheoretische Didaktik	Subjektwissenschaftliche Lerntheorie
Curriculum-/lerntheoretische Didaktik	Subjektwissenschaftliche Lerntheorie
Kognitivistisch-informationswissenschaftliche Didaktik	Subjektwissenschaftliche Lerntheorie

Erkenntnisse aus dem letzten Semester
Für die Gruppenarbeit in der zweiten Phase

- Austausch unter den neuen Gruppenmitgliedern gestärkte sich in einzelnen Gruppen als schwierig
- Schreiben von wissenschaftlich fundierten Texten (z.B. Verwendung von Quellen, Formatvorlage) war nicht für alle Teilnehmer_innen intuitiv
- Nur wenige Student_innen hatten bereits Erfahrungen mit kollaborativem Schreiben

Entscheidungen
Wie gestalten wir die zweite Projektphase?

- Bildung neuer Expert_innengruppen?
- Welche didaktischen/lerntheoretischen Ansätze sollen erarbeitet/überarbeitet werden?
- Wie sollen wir die Präsenztage gestalten? (gemeinsame Lernphasen, betreute Gruppenarbeiten, gemeinsame Schreibphasen, etc.)

Was muss ich/müssen wir tun?
Phase III – Einleitung erziehungswissenschaftlicher und bildungstheoretischer Ansätze und Überlegungen als „Denkwerkzeuge“

- Präsenztermine:**
 - Dienstag, 10. November 2015 – erziehungspraxis, Denkwerkzeuge
 - Dienstag, 17. November 2015 – erziehungspraxis, Denkwerkzeuge
 - Dienstag, 24. November 2015 – erziehungspraxis, Denkwerkzeuge
 - Dienstag, 01. Dezember 2015 – erziehungspraxis, Denkwerkzeuge
 - Dienstag, 15. Dezember 2015 – Projektmeeting und Feedback
- Ziele und Vorgehen**
 - Verknüpfen didaktischer Modelle und lerntheoretischer Ansätze als „Denkwerkzeuge“

Zur Entwicklung weiterer Texte
Planung und Organisation

Formatvorlage
Arbeit mit vorgegebenen Strukturen

Abbildung D.44: Folien zur Präsenzveranstaltung (Seite 10-18)

Arbeit via Moodle



Name	Beschreibung	Anzahl	Letzter Beitrag
Arbeitsblätter	Arbeitsblätter	0	10.04.2015
Übungen	Übungen	1	10.04.2015

Abbildung D.45: Folien zur Präsenzveranstaltung (Seite 19)

D.2.2.2 Weitere Materialien

Wikibook: Lehren, Lernen und Bildung metaphorisch verstehen

Review



Name/ Thema:

Formal

	Hier sind Sie stark	o.k.	Ansätze sind da aber ...	Hieran müssen Sie arbeiten
Formal korrekte Belege und Zitate	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Formal korrektes Literaturverzeichnis	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Formale Struktur – Berücksichtigung der Formatvorlage	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Behandelte Literatur aufgegriffen und hinreichend weitere Literatur herangezogen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Inhalt

	Hier sind Sie stark	o.k.	Ansätze sind da aber ...	Hieran müssen Sie arbeiten
Relevantes Fachwissen (Fachliteratur) ausgewählt und projektbezogene Sachverhalte sachlich richtig und präzise dargestellt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Struktur & Roter Faden: Stringenz in der Darstellung relevanter Aspekte, Sinnvolle Gliederung mit Hilfe der Formatvorlage	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Entwicklung von Argumenten in Auseinandersetzung mit Positionen anderer (Fachdiskurs)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Quellentransparenz: Differenz zwischen übernommenen Daten/ Auffassung und eigener Einschätzung/ Argumentation erkennbar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Bemerkung:

Abbildung D.46: Reviewbogen

Diskussionstermine für Phase II



Am 17. November 2015 stehen wir für Fragen zur Verfügung.

Termin	Didaktische Modelle/Ansätze	Gruppe
24.11.2015	Konstruktivistische Didaktik (Empfehlung: Fokus auf Reich)	Das hässliche Entlein
24.11.2015	Lehr-/Lerntheoretische Didaktik (Differenzierung hinsichtlich Hamburger Modell – Fokus auf Schütz)	Die Blumenkinder
24.11.2015	Dialektische Didaktik (Empfehlung: Fokus auf Klingenberg)	Die Lilien
1.12.2015	Kybernetisch-informationstheoretische Didaktik (Empfehlung: Fokus auf von Cube)	WLEGO
1.12.2015	Bildungstheoretische Didaktik (Differenzierung hinsichtlich kritisch-konstruktive Didaktik – Fokus auf Klafki)	Das A-Team
1.12.2015	Subjektwissenschaftliche Lerntheorie (Empfehlung: Fokus auf Mölckamp)	Die Uneinigen

Abbildung D.47: Diskussionstermine

Formatvorlage zur Erstellung der Wiki-Texte über Denkwerkzeuge

Die folgenden Gliederungspunkte dienen als Orientierung zur Beschäftigung mit dem ausgewählten Modell/Theorie und können als Formatvorlage für den zu schreibenden Beitrag verwendet werden.

Name des Modells/Theorie

Vorbemerkung/Einleitung

Hier sind folgende Informationen möglich bzw. für externe Leser_innen hilfreich. In welchem Kontext ist das Modell/die Theorie entstanden? Wie lässt sich das Modell/die Theorie historisch verorten? Wer sind bekannte Vertreter_innen und wie verbreitet sind entsprechende Überlegungen im Diskurs der Erziehungswissenschaft?

Gegenstandsbereich

Terhart (2009) formuliert in seiner Einführung 'Allgemeine Didaktik' die Aussage: "Wissenschaftliche Aussagen sind Konstruktionen, mit denen wir arbeiten, solange sie sich für unsere Zwecke bewähren" (S. 132). Wissenschaftliche Modelle (und Theorien) können aus seiner Perspektive als "zweckbezogene Verkürzungen und Schematisierungen komplexer Zusammenhänge" (S. 131) verstanden werden. Vor diesem Hintergrund wäre sinnvoll darzustellen, für welchen Zusammenhang/Zweck das Modell/die Theorie entworfen worden ist. Was ist die Perspektive der jeweiligen Vertreter_innen und worauf (auf welches Praxisfeld, Tätigkeit, etc.) beschränken sie ihre Aussagen? Was sind die Grundannahmen der jeweiligen Modelle (und Theorien)?

Metaphorischer Gehalt

Im Rahmen der ersten Sitzungen wurden unterschiedliche Möglichkeiten zur Identifikation und Entwicklung von Metaphern diskutiert. Dabei wurde die These formuliert, dass unsere Sprache grundsätzlich von Metaphern geprägt ist und unser Sprechen Lehren und Lernen weitgehend metaphorisch erfolgt (Gropengießer 2004). Vor diesem Hintergrund sind folgende Informationen möglich bzw. für externe Leser_innen hilfreich: Welche Sprachbilder und Metaphern werden für Lehrer_innen und Lerner_innen verwendet? Inwiefern lassen sich Gemeinsamkeiten und/oder Unterschiede zu den eigenen Metaphern identifizieren?

Analytische Dimension

Um erziehungswissenschaftliche Modelle und Theorien als Denkwerkzeuge begreifen zu können, ist es hilfreich, sich mit deren Möglichkeiten und Grenzen zu beschäftigen. In Anlehnung an Terhart lässt sich deutlich machen, dass entsprechende Modelle und

Theorien Orientierung in einem analytischen Sinne bieten können. In einem analytischen Sinn versteht man unter einem Modell eine vereinfachende, meistens graphische Darstellung von komplexen Sachverhalten und Zusammenhängen. Die Vereinfachung ist dabei bewusst gewählt, um zentrale Aspekte des komplexen Sachverhalts hervorzuheben, an denen man gerade besonders interessiert ist" (S. 130). Vor diesem Hintergrund sind folgende Informationen möglich bzw. für externe Leser_innen hilfreich: Inwiefern bietet das ausgewählte Denkwerkzeug eine Orientierung in einem analytischen Sinne? Inwiefern lassen sich Vorgaben, Kriterien oder Strukturmerkmale identifizieren, die eine Analyse des zuvor dargestellten Gegenstandsbereiches als sinnvoll erscheinen lassen?

Normative Dimension

Neben der analytischen Dimension können entsprechende Modelle und Theorien, so Terhart (2009), auch Orientierung in einem normativen Sinne bieten: "In einem normativen Sinn bedeutet Modell ein Vorbild, ein ideales Muster oder Beispiel an dem sich andere orientieren sollten und können (vgl. »Modellhaft«). So ist z.B. eine Modellklasse eine Schule, die sich in positiver Weise von gewöhnlichen Schulen (Regelschulen) abhebt" (S. 130). Vor diesem Hintergrund sind folgende Informationen möglich bzw. für externe Leser_innen hilfreich: Inwiefern bietet das ausgewählte Denkwerkzeug eine Orientierung in einem normativen Sinne? Inwiefern lassen sich Vorgaben, normative Setzungen und Zielstellungen identifizieren, welche Orientierungen lassen sich für den zuvor dargestellten Gegenstandsbereich geben?

Literatur

Bei der Darstellung und Einschätzung des Modell/die Theorie ist auf Quellentransparenz zu achten. Eine Differenz zwischen übernommenen Daten/Aussagen und eigener Einschätzung/Argumentation sollte dabei erkennbar werden. Dazu gehört auch die Angabe der Auffassungen anderer Akteure. Zur Einführung ins wissenschaftliche Schreiben bieten sich auch die Ausführungen von Otto Kruse an.

- Terhart, Ewald: Didaktik. Eine Einführung, Redem, Ditzingen 2009
- Kruse, Otto: Keine Angst vor dem leeren Blatt. Ohne Schreibblockaden durchs Studium, Campus concret, Frankfurt/New York 2007

Abbildung D.48: Formatvorlage

D.2.2.3 Exemplarischer Auszug eines kommentierten Textentwurfs

Zum besseren Verständnis ist die terminologische Klärung der von Klafki verwendeten Begriffe „kritisch“ und „konstruktiv“ darzustellen. Inwiefern ist die aufgeführte **Erziehungswissenschaft** kritisch-konstruktiv?

Kritisch: Die Kritik dieser Didaktik sei es, dass sie sich einerseits am Ziel orientiere alle Kinder, Jugendlichen und auch Erwachsenen, die beispielsweise durch eine Lehrkraft in ihrem Lernprozess unterstützt werden, zu wachsender Selbstbestimmungs-, Mitbestimmungs- und Solidaritätsfähigkeit in allen Lebensdimensionen zu befähigen. (Klafki, 2007) Andererseits allerdings die Tatsache ernst nehmen, dass „die Wirklichkeit der Bildungsinstitutionen jener Zielsetzung vielfach nicht entspricht“. (Klafki, 2007) Eine erfolgreiche Weiterentwicklung und Veränderung, welche nur als solche gelte, sofern sie eine andauernde permanente Reform darstellt, könne hierbei lediglich durch gesamtgesellschaftliche **Demokratisierungsbemühungen** bewirkt werden. Um eine derartige Weiterentwicklung zu erreichen, müsse die Didaktik zum einen die verschiedenen Hemmnisse aufdecken, welche der Entwicklung von Selbstbestimmungs-, Mitbestimmungs- und Solidaritätsfähigkeit und damit dem Lehren und Lernen im Wege stehen und gleichzeitig diese begründen. Zum anderen die Möglichkeiten „verwirklichen, ermitteln, entwerfen und erproben“ (Klafki, 2007), welche die gewünschten Lehr- und Lernprozesse hervorrufen.]

Konstruktiv: Der konstruktive Aspekt dieser Didaktik beziehe sich auf den Praxisbezug und damit auf das „Handlungs-, Gestaltungs-, Veränderungsinteresses“ (Klafki, 2007) Dieser Bezug sei für die didaktische Konzeption konstruktiv. Dabei beziehe sich diese Didaktik nicht nur auf die in der Praxis anzuwendenden Voraussetzungen, Möglichkeiten und Grenzen pädagogischen Handelns, sondern schließe darüber hinaus auch weitere „Vorgriffe der Theorie, Modellentwürfe für mögliche Praxis, begründete Konzepte für eine veränderte Praxis“ (Klafki, 2007) ein. **Diese weiteren Überlegungen haben dabei das Ziel einer humaneren und demokratischeren Schule mit entsprechendem Unterricht.**

Analytische Dimension[Bearbeiten]

Um Klafki in Hinblick auf die Didaktik verstehen zu können und sein Verständnis hierfür nachvollziehen zu können „Didaktik sei Theorie der Bildungsinhalte ihrer Struktur und Auswahl“, muss zu Beginn eine Frage beantwortet werden, diese lautet: „Wie Inhalte zu Bildungsinhalten werden bzw. wie der Bildungsgehalt von Bildungsinhalten bestimmt werden kann.“ Man kann dies beantworten, indem die Inhalte den Vorgaben der Bildungstheorie wie ebenfalls der Theorie der „Elementaria“ entsprechen müssen. Das bedeutet, dass Inhalte in gewissen Maßen etwas „Besonderes“ im „Allgemeinen“ aufweisen müssen.

Das Prinzip der „Elementaria“ kann man in sieben Prinzipien unterteilen:

- Prinzip „Fundamentales“ – „Nur als Erlebnis existent und erfahrbar“
- Prinzip „Exemplarisches“ – „Allgemeines [...] am Besonderen erfahrbar“
- Prinzip „Klassisches“ – „Allgemeines [...] als Wert erfahren“
- Prinzip „Repräsentatives“ – „Allgemeines [...] als Vergewärtigung“
- Prinzip „Einfache Zweckform“ – „Allgemeines (Form) und Besonderes (Zweck) [...]“
- Prinzip „Typisches“ – „Allgemeines im Besonderen erfahrbar wird“
- Prinzip der „Einfachen ästhetischen Form“ – „Allgemeines und Besonderes“

Mehrere Prinzipien greifen ineinander oder überschneiden sich.

Ein inhaltlicher Zusammenhang, z.B. auch die Überschrift in Gegenstandsbereich und begriffliche Klärung geändert werden.

Franco Rau
10.12.2015 Klären

Hier schreibt ihr von Erziehungswissenschaft, später von Didaktik. Versteht ihr die Begriffe als Synonym?

Franco Rau
10.12.2015 ✓ ✕
Ersetzen: " " durch "?"

Franco Rau
10.12.2015 ✓ ✕
Formatieren: Fett

Anni Steiner
11.12.2015 Klären
Seitenangabe fehlt

Franco Rau
10.12.2015 ✓ ✕
Formatieren: Fett

Franco Rau
10.12.2015 Klären
Bitte mit den Ausführungen zur normativen Dimension abstimmen.

Franco Rau
10.12.2015 Klären
Hier fehlen konsequent Quellenangaben.

Abbildung D.49: Exemplarischer Auszug eines kommentierten Textentwurfs

D.2.3 Seminarmaterialien und -produkte der dritten Phase

D.2.3.1 Foliensätze

Zur „Verwendung“ von Denkerzeugnissen
 (Quelle: May, Bernhardt, Steiner, Lehmann & Schmitt, 2004, S. 40-46)

Ziele des Projektes
 Zur Ausgangssituation

- (Selbstverständliche) **Vorstellungen** über das Lehren und Lernen zu **thematisieren** und **reflexiv zugänglich** zu machen.

Warum für mich relevant?
 Ausgangssituation

- „Lehramtsstudierende treten mit Vorstellungen über schul- und unterrichtsrelevante Aspekte in die Lehrerausbildung ein.“
- Diese **beliefs** sind erfahrungsbasiert. [...]
- Ihre Funktionsweise in der Ausbildung kann als Filter beschrieben werden. Es werden überwiegend nur solche Informationen aufgenommen, die sich in das vorhandene System an Überzeugungen einpassen lassen.“

Ziele des Projektes
 Ergebnisse von Phase I und II

- (Selbstverständliche) **Vorstellungen** über das Lehren und Lernen zu **thematisieren** und **reflexiv zugänglich** zu machen.

Objektivierung eigener Vorstellungen

Denkerzeuge als päd. Reflexionswissen

Warum für mich relevant?
 Grundannahme der Veranstaltung

„Metaphern strukturieren nach der Theorie des erfahrungsbasierten Verstehens nicht nur unser **Sprechen** und **Denken**, sondern **beeinflussen auch unser Handeln.**“

Ziele des Projektes
 Zielsetzung für Phase III

- (Selbstverständliche) **Vorstellungen** über das Lehren und Lernen zu **thematisieren** und **reflexiv zugänglich** zu machen.

Objektivierung eigener Vorstellungen

Denkerzeuge als päd. Reflexionswissen

Analyse & Reflexion der eigenen Vorstellungen

Warum für mich relevant?
 Ziele der Studienordnung

„Es soll **Orientierungs- und Reflexionswissen** vermittelt werden, auf dessen Grundlage die **eigenen Handlungsbedingungen** **theoriegeleitet analysiert** und **gestaltet** werden können.“

(Blömeke 2004, S. 40-46) (March 2009, S. 7) (Hornbomper 2004, S. 471)

Abbildung D.50: Folien zur Präsenzveranstaltung (Seite 1-9)

2 Analysemethoden

Herzschuch, S. 10

S1 – Zerlegung der Bestandteile
Nach welche Kriterien lassen Metaphern in Bestandteile zerlegen?

Variante 1: Kriterien der Formvorlage z.B. Normative Dimension

„Inwiefern lassen sich Vorgaben, normative Setzungen und Zielstellungen identifizieren?“

S2 – Ordnung der Bestandteile
Welche Bestandteile wurden hinsichtlich des Kriteriums „Vorgaben, normative Setzungen und Zielstellungen“ identifiziert?

„Die Lehr-/Lernsituation setzt den Rahmen und die Überthemen fest.“

„Der Verkäufer symbolisiert eine Lehrperson, die die Lerninhalte vorbereitet [...]“

„Dies bedeutet übertragen, dass der Lernende selbst bestimmt, welche Lerninhalte er lernen möchte.“

Was war noch mal eine Analyse?

Alltagspracherlicher Zugang

„Eine Analyse [...] ist eine **systematische Untersuchung**, bei der **das untersuchte Objekt oder Subjekt in Bestandteile (Elemente) zerlegt** wird und diese **anschließend geordnet, untersucht und ausgewertet werden.**“

<http://de.wikipedia.org/wiki/Analyse> (24.04.2014)

S1 – Zerlegung der Bestandteile
Nach welche Kriterien lassen Metaphern zerlegen?

Variante 1: Kriterien der Formvorlage z.B. Normative Dimension

Besuch in einer Bäckerei
Metapher

Vorgaben, normative Setzungen und Zielstellungen

S3 – Beurteilung
Wie lassen sich die identifizierten Bestandteile aus pädagogischer Perspektive beurteilen?

Variante 1: Kriterien der Formvorlage z.B. Normative Dimension

Bildungstheoretische Didaktik

Vergleich mit Denkzeugen! Inwiefern finden sich Differenzen und Ähnlichkeiten?

Was war noch mal eine Analyse?

Alltagspracherlicher Zugang

Schritt 1: **Systematische Zerlegung**

Schritt 2: **Ordnung der Bestandteile**

Schritt 3: **Auswertung/Beurteilung**

S1 – Zerlegung der Bestandteile
Nach welche Kriterien lassen Metaphern zerlegen?

Variante 1: Kriterien der Formvorlage z.B. Normative Dimension

Besuch in einer Bäckerei
Metapher

Vorgaben, normative Setzungen und Zielstellungen

S1 – Zerlegung der Bestandteile
Nach welche Kriterien lassen Metaphern zerlegen?

Variante 2: Kriterien der Mediale/Theorien z.B. Einschulungsfeld Medien

Lehr-/Lerntheoretische Didaktik

„Inwiefern lassen sich Aussagen zu Medien bzw. zur Medienwahl bei der Planung von Unterricht identifizieren?“

Abbildung D.51: Folien zur Präsenzveranstaltung (Seite 10-18)

S1 – Zerlegung der Bestandteile
Nach welche Kriterien lassen Metaphern zerlegen?

Variante 2: Kriterien der Mediale/Theorien z.B. Einschulungsfeld Medien

Besuch in einer Bäckerei
Metapher

Planung von Unterricht mit Blick auf Medien

S1 – Zerlegung der Bestandteile
Nach welche Kriterien lassen Metaphern zerlegen?

Variante 2: Kriterien der Mediale/Theorien z.B. Einschulungsfeld Medien

Besuch in einer Bäckerei
Metapher

Planung von Unterricht mit Blick auf Medien

S2 – Ordnung der Bestandteile
Welche Bestandteile wurden hinsichtlich des Kriteriums „Planung von Unterricht mit Blick auf Medien“ identifiziert?

Variante 2: Kriterien der Mediale/Theorien z.B. Einschulungsfeld Medien

„Die Backwaren in der Aussage der Bäckerin, die von dem Verkäufer vorbereitet werden, stehen für die jeweiligen Lerninhalte.“

S3 – Beurteilung
Wie lassen sich die identifizierten Bestandteile aus pädagogischer Perspektive beurteilen?

Variante 2: Kriterien der Mediale/Theorien z.B. Einschulungsfeld Medien

Lehr-/Lerntheoretische Didaktik

Vergleich mit Denkzeugen! Inwiefern finden sich Differenzen und Ähnlichkeiten?

3 Erarbeitung von Analysen

Herzschuch, S. 11

Was muss ich/müssen wir tun?

Phase III – Kritische Analyse der allgemeinen Metapher mit selbst gewählter Fragestellung

Agben und Deadlines

- Individueller Beitrag für das dritte Kapitel des Wäbbooks
- Entwicklung einer fokussierten Fragestellung mit Bezug auf eine „Zerlegung“ und Durchführung einer Analyse einer Metapher
- Abgabe im Wäbbook (max. 3000 Zeichen, d.h. max. 1 Seite)
- Deadline: Mittwoch, der 27. Januar 2016

Weiteres Vorgehen

(Gemeinsames) Ausprobieren einer Analyse an einem fremden Beispielmateral und Diskussion

Seminarergebnisse

Teilnahme im 2. Teil des Experten Entscheidungsmatrix zur Lerntheorieauswahl im didaktischen Modell

Seminarergebnisse

Schritt 2: Ordnung der Bestandteile

Intentionalität

„Die Backwaren in der Aussage der Bäckerin, die von dem Verkäufer vorbereitet werden, stehen für die jeweiligen Lerninhalte.“

„Der Kunde entscheidet selbst, welche Backwaren er lernen möchte. Das Vermitteln des Lernens erfolgt durch den Verkäufer.“

„Der Kunde entscheidet selbst, welche Backwaren er lernen möchte. Das Vermitteln des Lernens erfolgt durch den Verkäufer.“

„Der Kunde entscheidet selbst, welche Backwaren er lernen möchte. Das Vermitteln des Lernens erfolgt durch den Verkäufer.“

Abbildung D.52: Folien zur Präsenzveranstaltung (Seite 19-27)

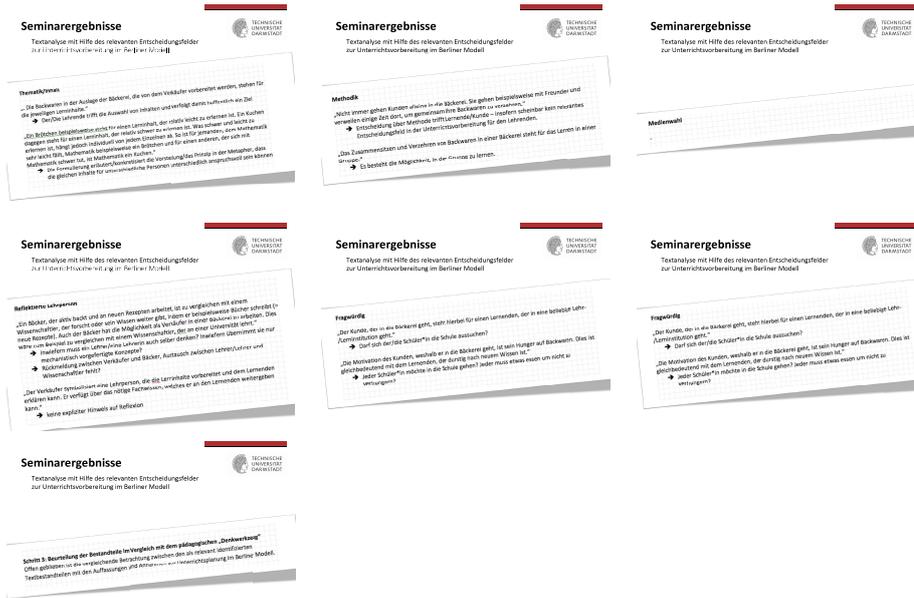


Abbildung D.53: Folien zur Präsenzveranstaltung (Seite 28-34)

D.2.3.2 Weitere Materialien

Zur Verwendung von pädagog. „Denkwerkzeugen“

Beispiel „Ein Gärtner und seine Pflanzen“

Im Gegensatz hierzu finde ich die Metapher, dass Lehrende und Lernende sind wie ein Gärtner und seine Pflanzen, sehr zutreffend. Der Gärtner, hier der Lehrende, bietet den Raum zum Wachsen. Er kümmert sich um die Pflanzen, hier die Lernenden, und sorgt dafür, dass sie Nährstoffe (z.B. Wissen) erhalten. Allerdings kann der Gärtner nur wenig Einfluss darauf nehmen, wie groß die Pflanzen werden und in welche Richtung sie wachsen werden. Er kann ihnen zwar in etwa eine Richtung vorgeben, jedoch wachsen Pflanzen in die Richtung des Lichtes. Und wie wir aus dem Höhlengleichnis von Platon erkennen können, kommt das Licht nicht für jeden aus der gleichen Richtung. Genauso wenig kann ein Lehrender dafür Sorge tragen, inwiefern die Lernenden bereit sind etwas zu lernen. Aber der Lehrer kann ihnen die Möglichkeit geben, wenn sie möchten, zu lernen und damit zu wachsen. Was in diesem Beispiel auch deutlich wird ist, dass der Gärtner nicht nur positiven Einfluss auf die Pflanzen haben kann. Somit wird auch klar, welche Macht ein Lehrender über seine Lernenden haben kann. Dies meine ich keineswegs als herrschaftliche Macht. Vielmehr soll es einem bewusst machen, welche Verantwortung man als zukünftiger Lehrender gegenüber seinen Lernenden hat.“

(Auszug aus einem Zwischenbericht des Seminars „Lehrende und Lernende im Unterricht“)

Analyse

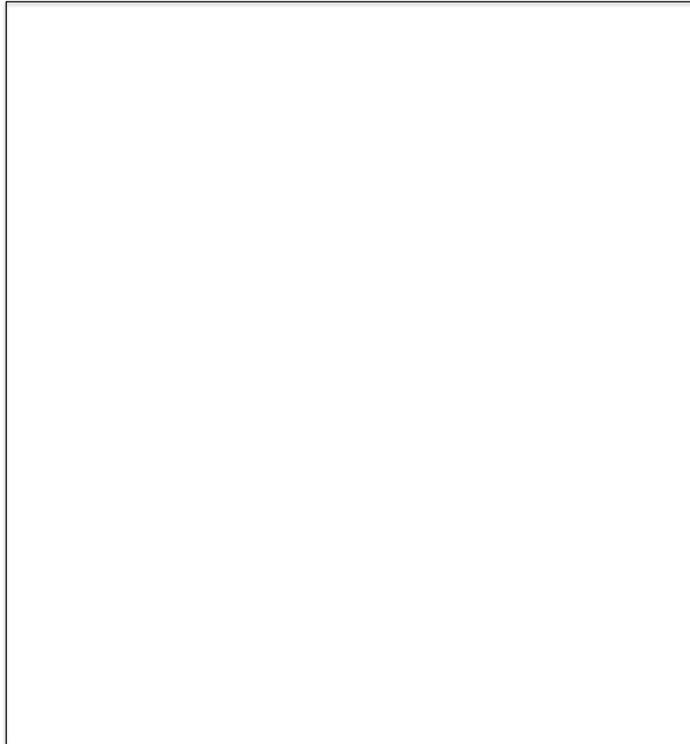
Vorbereitung: Auswahl eines pädagogischen „Denkwerkzeuges“

Schritt 1: Entwicklung einer Fragestellung bzw. eines Kriteriums zur „Zerlegung“ der Metapher

Schritt 2: Ordnung der Bestandteile

Abbildung D.54: Übungsmaterial (Seite 1/2)

Schritt 3: Beurteilung der Bestandteile im Vergleich mit dem pädagogischen „Denkwerkzeug“

A large, empty rectangular box with a thin black border, intended for the evaluation of components in comparison with the pedagogical 'thinking tool'.

Fragen zum Vorgehen / Unklarheiten zur Diskussion?

A smaller, empty rectangular box with a thin black border, intended for questions regarding the procedure or clarifications for discussion.

Abbildung D.55: Übungsmaterial (Seite 2/2)

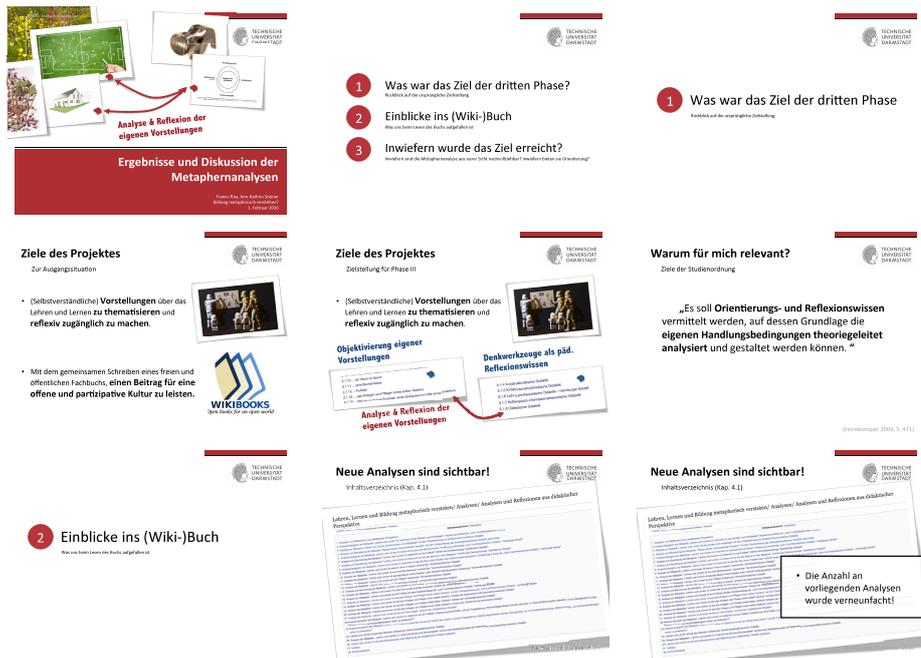


Abbildung D.56: Folien zur Präsenzveranstaltung (Seite 1-9)

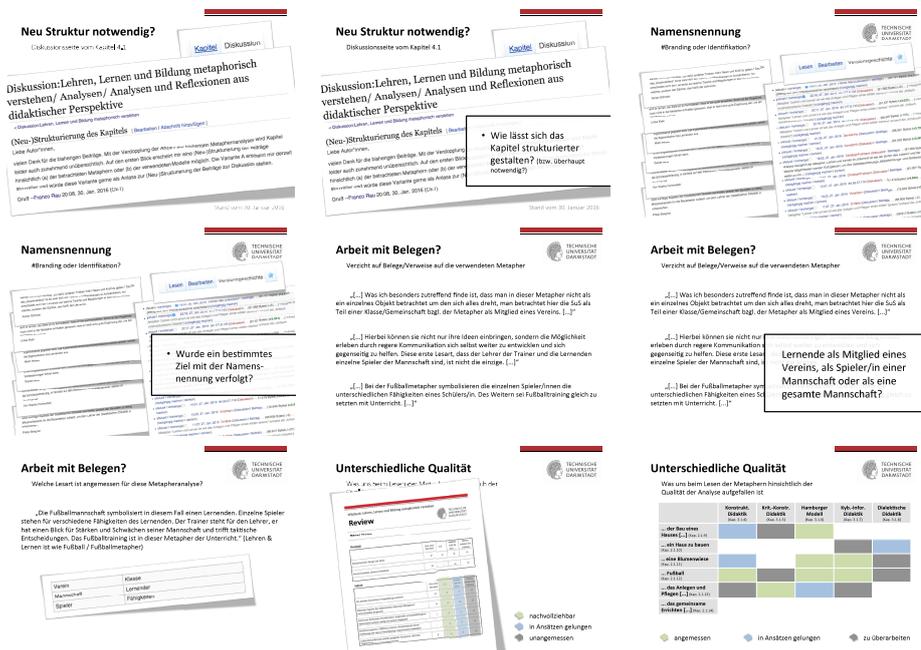


Abbildung D.57: Folien zur Präsenzveranstaltung (Seite 10-18)

3 Inwiefern wurde das Ziel erreicht?
Inwiefern bietet euch die Metapheranalyse eine neue Orientierung?

Neue Orientierung?
Inwiefern bietet euch die Metapheranalyse eine neue Orientierung?

„Es soll Orientierungs- und Reflexionswissen vermittelt werden, auf dessen Grundlage die eigenen Handlungsbedingungen theoriegeleitet analysiert und gestaltet werden können.“

Neue Orientierung?
Inwiefern bietet euch die Metapheranalyse eine neue Orientierung?

- Inwiefern wurde eure Metapher angemessen wiedergegeben/dargestellt?
- Inwiefern sind die Ergebnisse der Analysen aus eurer Sicht nachvollziehbar?
- Welche Fragen haben sich beim Lesen gestellt?

Was muss ich/müssen wir tun?
Ergebnisse und Diskussion der Metapheranalysen

Arbeitsgruppenphase (45 Min)

- Lesen der Analysen eurer Metapher (und Rückmeldungen)
- Austausch über die verschiedenen Analysen und Sammlung von Eindrücken und Fragen (Vorbereitung mit Hilfe von Hochcharts!)

Plenumsphase (30 Min)

- Diskussion eurer Eindrücke und Fragen!
- Ausblick auf den Projektabschluss & die letzte Sitzung

Lehren, Lernen und Bildung metaphorisch verstehen: Analysen

(Diskussionsprotokoll 2006, S. 87f.)

Abbildung D.58: Folien zur Präsenzveranstaltung (Seite 19-22)

Wikibook: Lehren, Lernen und Bildung metaphorisch verstehen

Review



Name/ Thema:

Formal

	Hier sind Sie stark	o.k.	Ansätze sind da aber ...	Hieran müssen Sie arbeiten
Formal korrekte Belege und Zitate	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Formal korrektes Literaturverzeichnis	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Inhalt

	Hier sind Sie stark	o.k.	Ansätze sind da aber ...	Hieran müssen Sie arbeiten
Ein leitende bearbeitbare Fragestellung erarbeitet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Relevante Aspekte des selbsterstellten Materials (Metaphern) nachvollziehbar dargestellt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Relevantes Fachwissen (Fachliteratur) ausgewählt und projektbezogene Sachverhalte sachlich richtig und präzise dargestellt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Quellentransparenz: Differenz zwischen übernommenen Daten/ Auffassung und eigener Einschätzung/ Argumentation erkennbar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Aufbereitetes Material mithilfe geeigneter Kategorien und/oder Fragestellung analytisch aufgeschlüsselt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Bemerkung:

Abbildung D.59: Reviewbogen

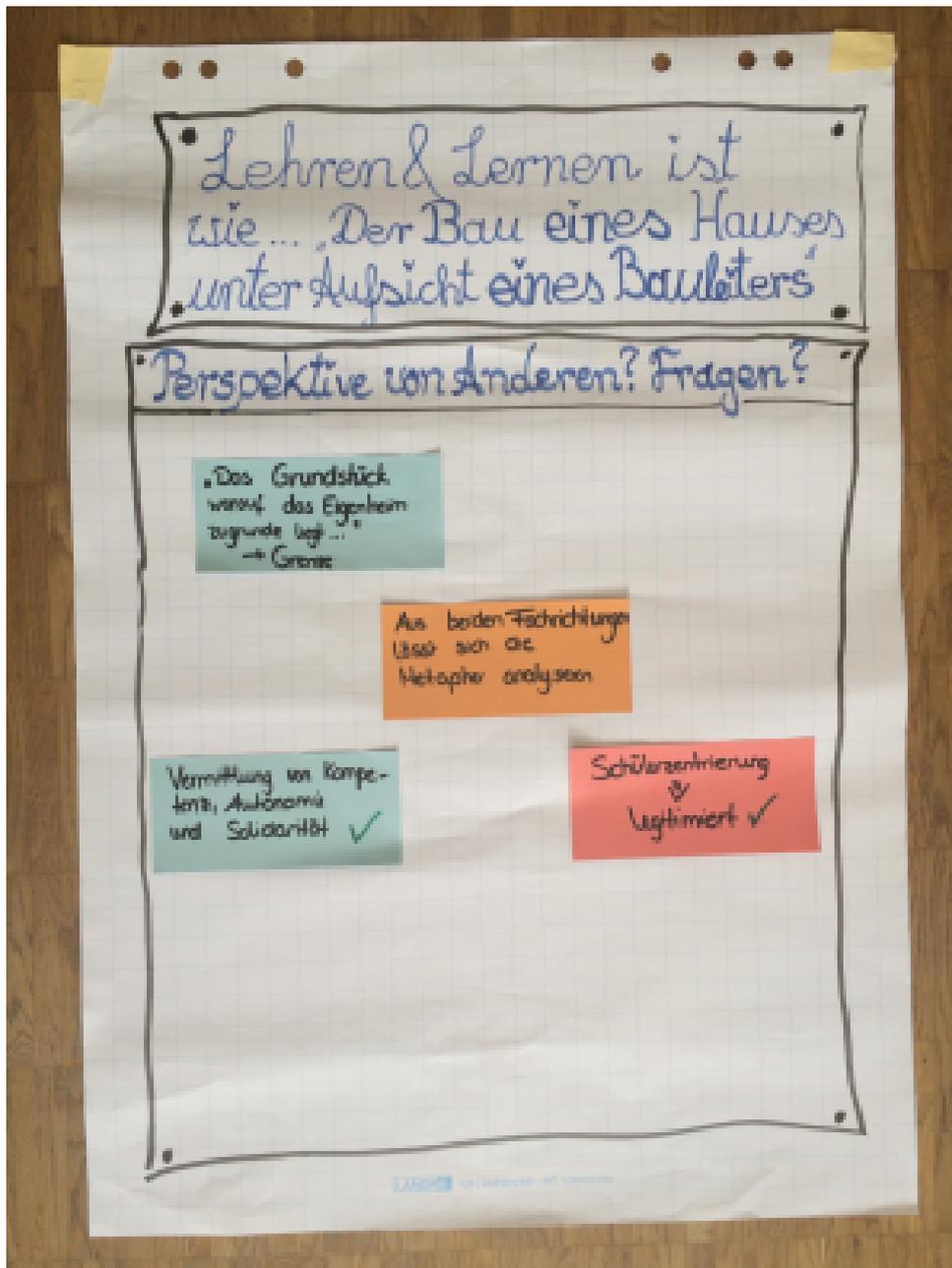


Abbildung D.60: Diskussion der Metapher „Bau eines Hauses“

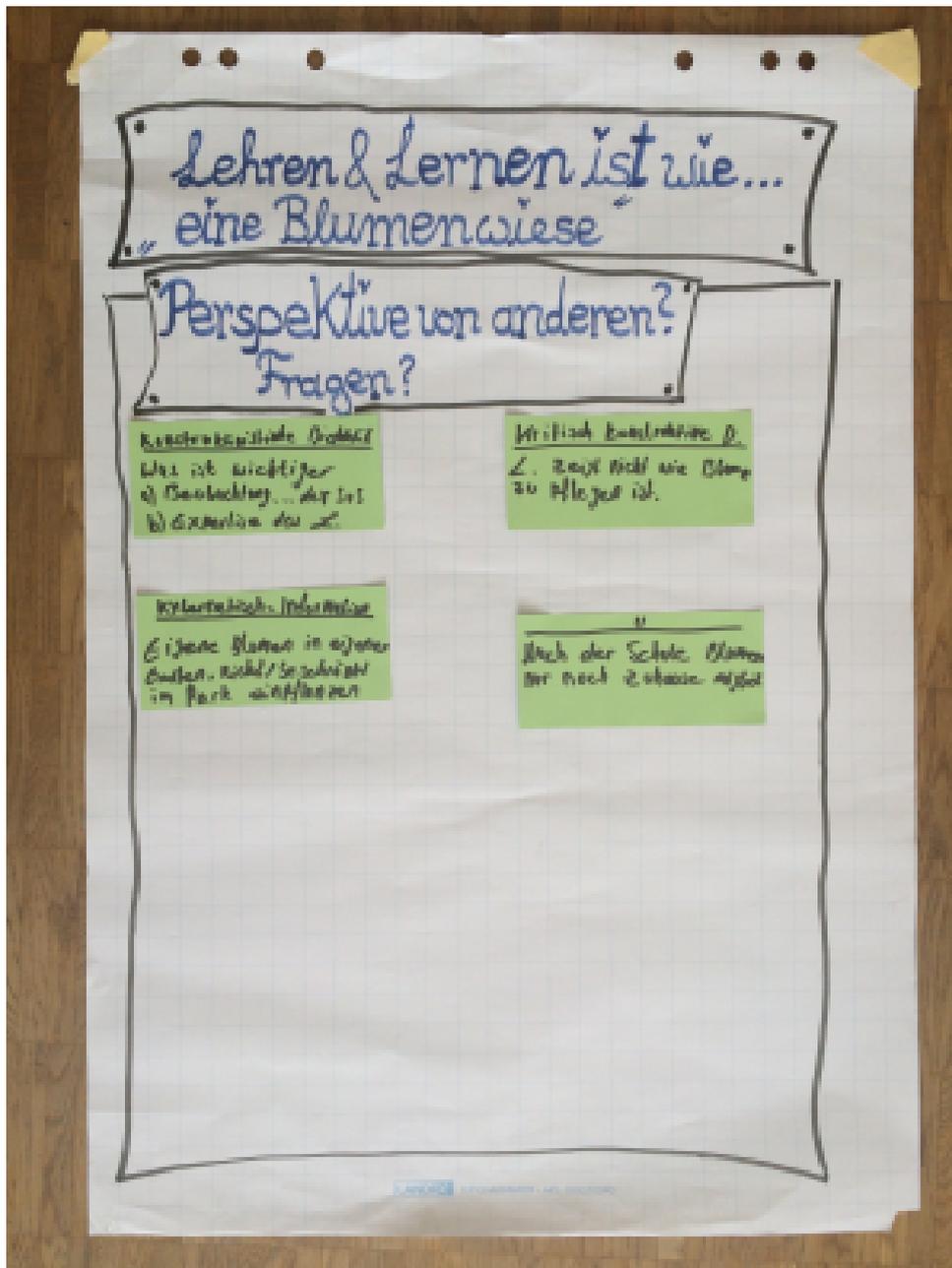


Abbildung D.61: Diskussion der Metapher „Blumenwiese“

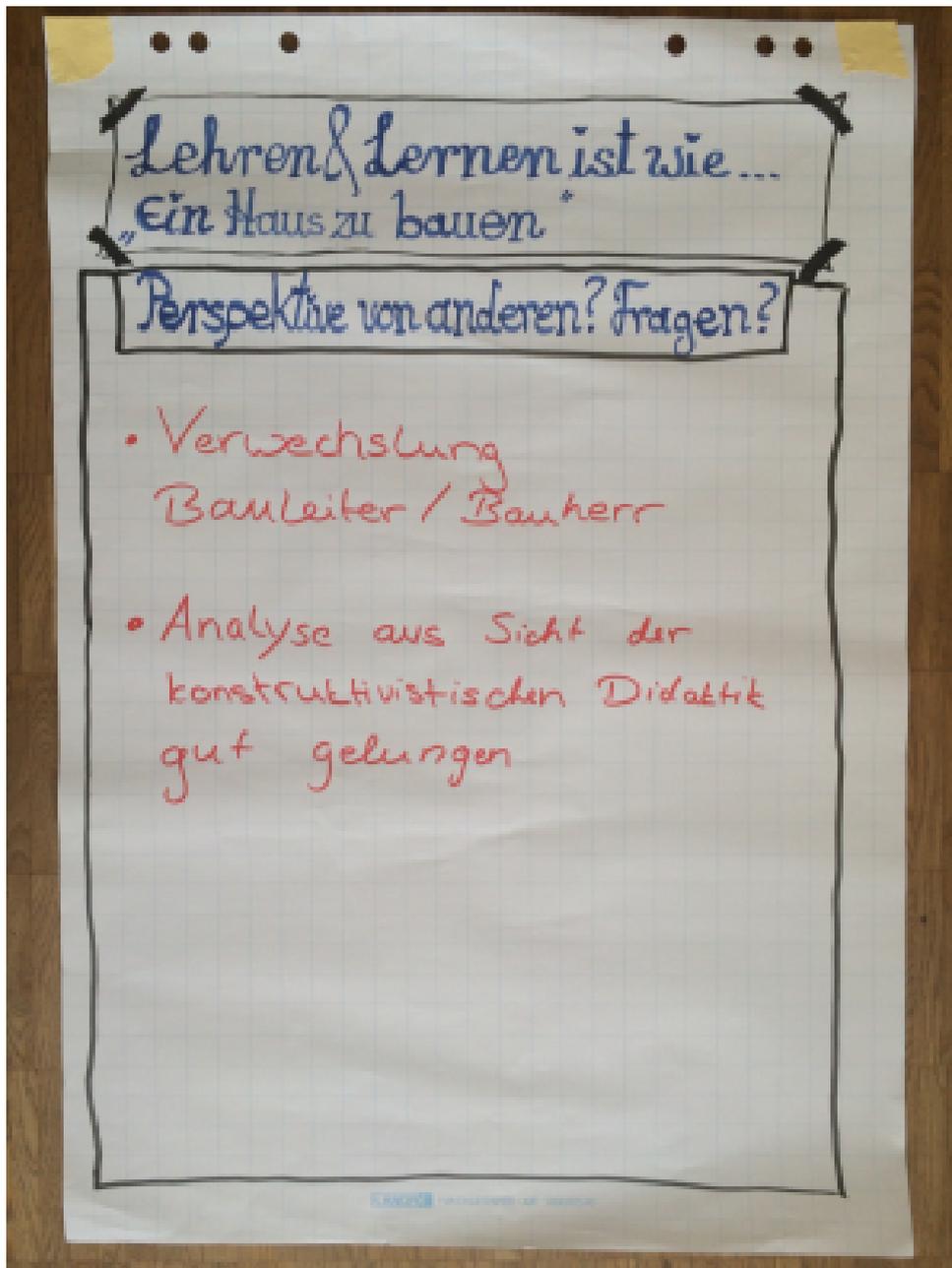


Abbildung D.62: Diskussion der Metapher „Ein Haus zu bauen“

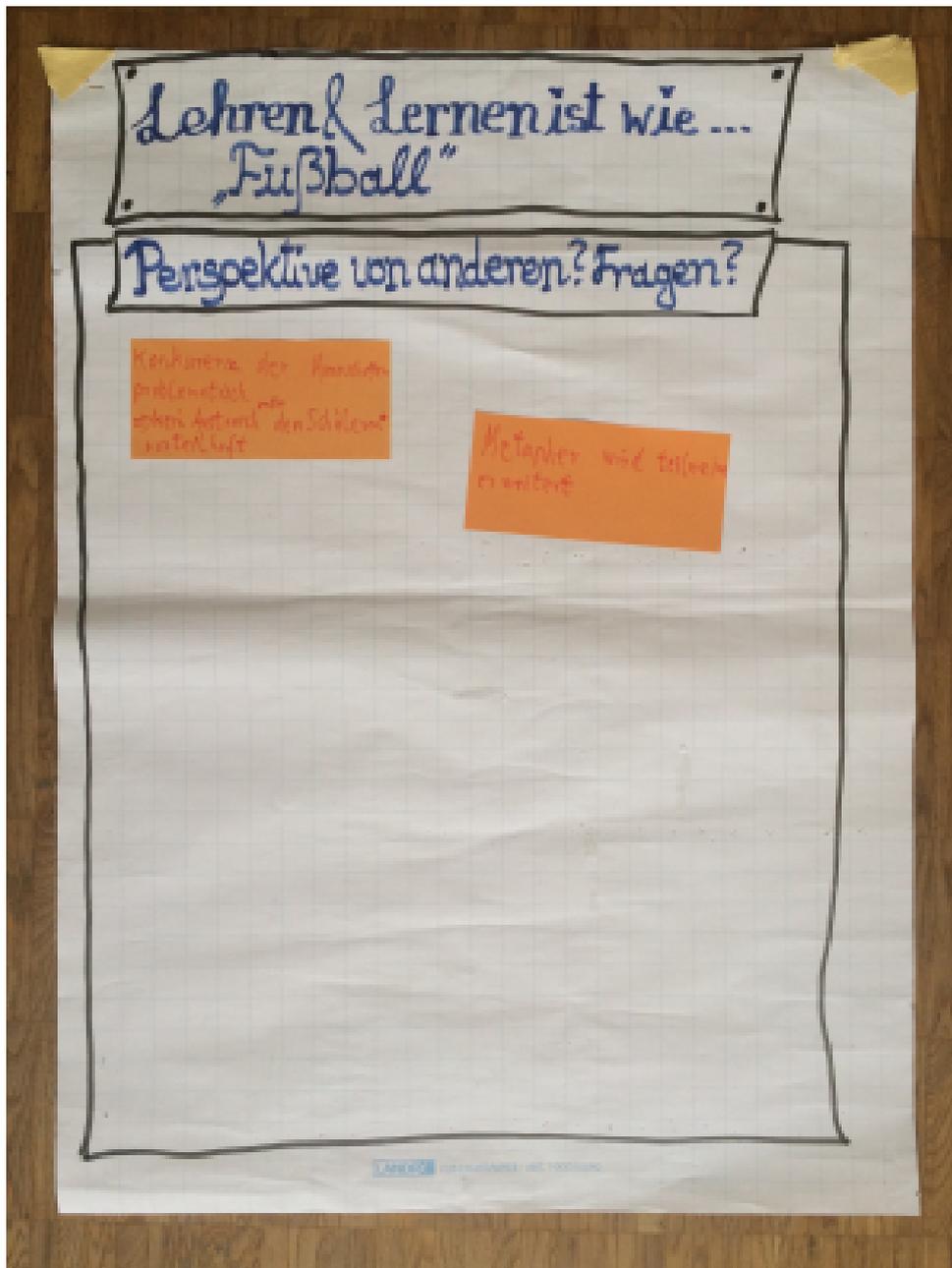


Abbildung D.63: Diskussion der Metapher „Fußball“

Anhang E

Wikibook

In diesem Kapitel wird das in den Seminaren erstellte Wikibook dargestellt. Die Formatierung des Wikibooks erfolgte durch die Funktion des PDF-Exports der Wikisoftware Media-Wiki. Die Strukturierung des Wikibooks erfolgte gemäß der Kapitelstruktur der Startseite (Anhang E.1). Die Diskussionsseiten des Wikibooks werden zum Abschluss gesammelt dargestellt (Anhang E.7). Nicht dargestellt werden die Daten zur Versionsgeschichte der einzelnen Wikiseiten. Diese Daten stehen online über die URL <https://de.wikibooks.org> zur Verfügung.

E.1 Startseite

Lehren, Lernen und Bildung metaphorisch verstehen/ Über dieses Buch... https://de.wikibooks.org/wiki/Lehren,_Lernen_und_Bildung_metaphor...

Lehren, Lernen und Bildung metaphorisch verstehen/ Über dieses Buch

< [Lehren, Lernen und Bildung metaphorisch verstehen](#)

Zusammenfassung des Projekts

„Lehren, Lernen und Bildung metaphorisch verstehen“ ist nach Einschätzung seiner Autoren zu 50% fertig

- **Zielgruppe:** Lehramts- sowie Pädagogikstudierende, Referendare (und vielleicht auch erfahrene Lehrerinnen und Lehrer). Das Buch setzt keine Vorkenntnisse zur Auseinandersetzung mit pädagogischer bzw./oder erziehungswissenschaftlicher Literatur voraus.
- **Lernziele:** Das Buch verfolgt insbesondere das Ziel, (angehende) Lehrerinnen und Lehrer sowie Menschen in pädagogischen Handlungsfeldern zum Nachdenken bzw. zur didaktischen Reflexion anzuregen. Oder etwas kleinschrittiger formuliert:
 - Sie sind in der Lage, Ihre eigenen Vorstellungen über Lehren, Lernen und Bildung mit Hilfe von Metaphern nachvollziehbar artikulieren zu können.
 - Sie verfügen über Kenntnisse historischer und aktueller Entwürfe zur Didaktik sowie zu Lern- und Bildungstheorien.
 - Sie sind in der Lage, Vorstellungen über Vermittlungs- und Interaktionsprozesse für pädagogisches Handeln in Unterricht und Schule unter Berücksichtigung erziehungswissenschaftlicher "Denkwerkzeuge" zu analysieren, begründen und bewerten.
- **Buchpatenschaft/Ansprechperson:** Franco Rau, Sophie Schaper
- **Sind Co-Autoren gegenwärtig erwünscht?** Die Erstellung dieses Buches erfolgte (und erfolgt weiterhin) zusammen mit Studierenden der TU Darmstadt. Wir planen eine vorläufige Endfassung bis zum Januar 2016. Gerne möchten wir zur Beteiligung an der aktuellen Fassung ermuntern und freuen uns über Kommentare, Beiträge und kritische Fragen.
- **Projektumfang und Abgrenzung zu anderen Wikibooks:** Das Buch beinhaltet kompakte Ausführungen zu (klassischen) didaktischen Modellen, Lern- und Bildungstheorien. Diese werden in Beziehung zu (erfahrungsbasierten) Vorstellungen von Lehramtsstudierenden gesetzt.
- **Themenbeschreibung:** Die Themen Lehren, Lernen und Bildung werden aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive in den Blick genommen, um eigene (und fremde) Vorstellungen zu diesen Themen kritisch hinterfragen zu können.
- **Aufbau des Buches:** Zu Beginn wird die Arbeit mit Metaphern als exemplarischer Zugang zum Denken über Lehr- und Lernsituationen sowie zur Artikulation der eigenen Vorstellung thematisiert und exemplarisch erläutert (Kap 1 & 2). Im Anschluss erfolgt die Vorstellung historischer und aktueller Entwürfe didaktischer Modelle sowie Lern- und Bildungstheorien (Kap. 3). Die Frage, inwiefern sich entsprechende "Denkwerkzeuge" dafür eignen, Erfahrungen und Vorstellungen über das Lehren und Lernen kritisch reflektieren und angemessen beurteilen zu können, wird in Form von exemplarischen Analysen beantwortet (Kap. 4).

Abgerufen von „https://de.wikibooks.org/w/index.php?title=Lehren,_Lernen_und_Bildung_metaphorisch_verstehen/_Über_dieses_Buch&oldid=773689“

Diese Seite wurde zuletzt am 30. Oktober 2015 um 17:45 Uhr bearbeitet.

Der Text ist unter der Lizenz "Creative Commons" „Namensnennung – Weitergabe unter gleichen Bedingungen“ verfügbar. Zusätzliche Bedingungen können gelten. Einzelheiten sind in den [Nutzungsbedingungen](#) beschrieben.

Lehren, Lernen und Bildung metaphorisch verstehen

 Dieses Buch steht im Regal Pädagogik.

Vorbemerkung und Hintergrund

Das hier entstehende Buchprojekt zum Thema Lehren, Lernen und Bildung richtet sich vor allem an Menschen mit besonderem Interesse an pädagogischen und didaktischen Handlungsfeldern bzw. an Menschen, die über Ihre eigenen Vorstellungen von - sowie über die eigene Praxis in - entsprechenden Handlungsfeldern nachdenken möchten. Die Anregung zum Nachdenken bzw. das Schaffen von Reflexionsanlässen kann dabei auf zwei Ebenen erfolgen:

1. Durch das Lesen des Buches: Dafür wird die Arbeit mit Metaphern als exemplarischer Zugang zum Denken über Lehr- und Lernsituationen sowie zur Artikulation der eigenen Vorstellung vorgestellt. Vorstellungen über Lehren, Lernen und Bildung, welche mit einem entsprechenden Zugang sichtbar werden, werden exemplarisch erläutert und können bereits in dieser Form als Irritation der eigenen Vorstellungen dienen (Kap. 1 & Kap. 2). Zur systematischen Reflexion der sichtbar werdenden Vorstellungen werden im zweiten Kapitel des Buches didaktische Modelle sowie Lern- und Bildungstheorien als erziehungswissenschaftliche "Denkwerkzeuge" vorgestellt und diskutiert (Kap. 3). Die Frage, inwiefern sich entsprechende "Denkwerkzeuge" dafür eignen, das Nachdenken über die eigenen Vorstellungen von - sowie über die eigene Praxis in - pädagogischen und didaktischen Handlungsfeldern anzuregen, wird in Form von exemplarischen Analysen beantwortet (Kap. 4).
2. Durch das (Mit-)Schreiben dieses Buches: Als Projektseminar gestartet, entsteht die erste Fassung dieses Buches im Sommersemester 2015 als Schreibprojekt von Studierenden und wissenschaftlichen Mitarbeitern der TU Darmstadt. Die in diesem Rahmen entwickelte Struktur kann und soll zukünftigen Autoren und Teilgebern als Gerüst zur Darstellung eigener Beiträge dienen. Die Verschriftlichung eigener Gedanken für dieses freie Buch sowie das kritischen Hinterfragen und Diskutieren bereits vorhandene Beiträge birgt das Potential, über die Themen Lehren und Lernen sowie Bildung neu nachzudenken. Jede/r mit eigenem Interesse ist eingeladen, an der Entwicklung und Diskussion dieses Buches mitzuarbeiten.

1. Einleitung

2. Vorstellungen und Metaphern

2.1 Lehren und Lernen ist wie...

- [2.1.1 ...von einem Reisebegleiter begleitet zu werden](#)
- [2.1.2 ...Wandern](#)
- [2.1.3 ...von einem Reiseführer begleitet werden](#)
- [2.1.4 ...Häuser bauen ohne konkreten Bauplan](#)
- [2.1.5 ...der Garten des Lebens](#)
- [2.1.6 ...Gärtnern und Gedeihen](#)
- [2.1.7 ...ein Besuch in einer Bäckerei](#)
- [2.1.8 ...Senden und Empfangen](#)
- [2.1.9 ...der Bau eines Hauses unter Aufsicht eines Bauleiters](#)
- [2.1.10 ... ein Haus zu bauen](#)
- [2.1.11 ... eine Blumenwiese](#)

- [2.1.12 ... Fußball](#)
- [2.1.13 ... das Anlegen und Pflegen eines wilden Gartens](#)
- [2.1.14 ... das gemeinsame Errichten eines Gebäudes mit Hilfe eines Bauleiters](#)

2.2 Bildung ist wie...

- [2.2.1 ...ein Garten mit verschiedenen Pflanzen](#)
- [2.2.2 ...das Meer](#)
- [2.2.3 ...nicht endendes Buch zum Weiterschreiben](#)
- [2.2.4 ...eine nie endende Abenteuerreise](#)
- [2.2.5 ...der Zellstoffwechsel einer Zelle](#)
- [2.2.6 ...das Wachsen einer Blume](#)

3. Erziehungswissenschaftliche Denkwerkzeuge

3.1 Didaktische Modelle

- [3.1.1 Bildungstheoretische Didaktik](#)
- [3.1.2 Kommunikative Didaktik](#)
- [3.1.3 Lehr-/Lerntheoretische Didaktik – Berliner Modell](#)
- [3.1.4 Konstruktivistische Didaktik](#)
- [3.1.5 Kritisch-konstruktive Didaktik](#)
- [3.1.6 Lehr-/Lerntheoretische Didaktik – Hamburger Modell](#)
- [3.1.7 Kybernetisch-informationstheoretische Didaktik](#)
- [3.1.8 Dialektische Didaktik](#)

3.2 Lerntheorien

- [3.2.1 Konstruktivismus](#)
- [3.2.2 Behaviorismus](#)
- [3.2.3 Kognitivismus](#)
- [3.2.4 Neurowissenschaften](#)

3.3 Bildungstheorien

- [3.3.1 Formale Bildungstheorie](#)
- [3.3.2 Kategoriale Bildung](#)
- [3.3.3 Theorie der Halbbildung](#)
- [3.3.4 Theorie der Materialen Bildung](#)
- [3.3.5 Transformatorische Bildungstheorie](#)

4. Analysen und Reflexionen

4.1 Analysen und Reflexionen aus didaktischer Perspektive

4.2 Analysen und Reflexionen aus lerntheoretischer Perspektive

4.3 Analysen und Reflexionen aus bildungstheoretischer Perspektive

5. Literatur

Zusammenfassung des Projekts

„Lehren, Lernen und Bildung metaphorisch verstehen“ ist nach Einschätzung seiner Autoren zu 50% fertig

- **Zielgruppe:** Lehramts- sowie Pädagogikstudierende, Referendare (und erfahrene Lehrerinnen und Lehrer).
- **Lernziele:** Vorstellungen über pädagogisches Handeln in Unterricht und Schule unter Berücksichtigung erziehungswissenschaftlicher "Denkwerkzeuge" zu analysieren, begründen und bewerten zu können.
- **Buchpatenschaft/Ansprechperson:** Franco Rau, Sophie Schaper
- **Sind Co-Autoren gegenwärtig erwünscht?** Die Erstellung dieses Buches erfolgte (und erfolgt weiterhin) zusammen mit Studierenden der TU Darmstadt. Wir planen eine vorläufige Endfassung bis zum Januar 2016. Gerne möchten wir zur Beteiligung an der aktuellen Fassung ermuntern und freuen uns über Kommentare, Beiträge und kritische Fragen.
- **Projektumfang und Abgrenzung zu anderen Wikibooks:** Das Buch beinhaltet kompakte Ausführungen zu (klassischen) didaktischen Modellen, Lern- und Bildungstheorien. Diese werden in Beziehung zu (erfahrungsbasierten) Vorstellungen von Lehramtsstudierenden gesetzt.
- **Themenbeschreibung:** Die Themen Lehren, Lernen und Bildung werden aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive in den Blick genommen, um eigene (und fremde) Vorstellungen zu diesen Themen kritisch hinterfragen zu können.
- **Aufbau des Buches:** Zu Beginn wird die Arbeit mit Metaphern als exemplarischer Zugang zum Denken über Lehr- und Lernsituationen sowie zur Artikulation der eigenen Vorstellung thematisiert und exemplarisch erläutert (Kap 1 & 2). Im Anschluss erfolgt die Vorstellung historischer und aktueller Entwürfe didaktischer Modelle sowie Lern- und Bildungstheorien (Kap. 3). Die Frage, inwiefern sich entsprechende "Denkwerkzeuge" dafür eignen, Erfahrungen und Vorstellungen über das Lehren und Lernen kritisch reflektieren und angemessen beurteilen zu können, wird in Form von exemplarischen Analysen beantwortet (Kap. 4).

Abgerufen von „https://de.wikibooks.org/w/index.php?title=Lehren,_Lernen_und_Bildung_metaphorisch_verstehen&oldid=838610“

Diese Seite wurde zuletzt am 16. Februar 2018 um 12:24 Uhr bearbeitet.

Der Text ist unter der Lizenz "Creative Commons" „Namensnennung – Weitergabe unter gleichen Bedingungen“ verfügbar. Zusätzliche Bedingungen können gelten. Einzelheiten sind in den Nutzungsbedingungen beschrieben.

E.2 Kapitel 1

Lehren, Lernen und Bildung metaphorisch verstehen/ Einleitung

< [Lehren, Lernen und Bildung metaphorisch verstehen](#)

<p>-Inhaltsverzeichnis</p> <p>I: Einleitung </p> <p>II: 2. Intuitive Vorstellungen und Metaphern 2.1 Lehren und Lernen ist wie... 2.2 Bildung ist wie... </p> <p>III: 3. Erziehungswissenschaftliche Denkinstrumente 3.1 Didaktische Modelle 3.2 Lerntheorien 3.3 Bildungstheorien </p> <p>IV: 4. Analysen und Reflexionen 4.1 Analysen und Reflexionen aus didaktischer Perspektive 4.2 Analysen und Reflexionen aus lerntheoretischer Perspektive 4.3 Analysen und Reflexionen aus bildungstheoretischer Perspektive </p> <p>V: Literatur </p>

Begriffe wie *Lehren*, *Lernen* und *Bildung* sind im deutschsprachigen Raum vermutlich jedem Menschen bekannt. Bedingt durch Schulpflicht lässt es sich kaum vermeiden, in irgendeiner Form „belehrt“ worden zu sein, etwas „gelernt“ oder sich „(weiter-)gebildet“ zu haben. Die Erfahrungen mit dem Lehren und Lernen sind dabei keinesfalls auf Schulerfahrungen beschränkt. Möglichkeiten und Chancen etwas Neues lernen zu können oder die Anforderung, etwas Neues lernen zu müssen, existieren sowohl im Rahmen von Freizeitaktivitäten als auch im Berufskontext: Ein gemeinsames Training im Sportverein, das Ansehen von Videotutorials auf YouTube oder der Besuch eines Weiterbildungsangebotes an einem Wochenende sind hier nur wenige Beispiele. Doch es sind jene beispielhafte Situationen in denen Erfahrungen gewonnen werden, welche das Denken, sowie die Einstellungen und Werte zum Lehren, Lernen und Bildung vieler Menschen prägt. Es sind mitunter Erinnerungen an einen bestimmten Lehrer ^[1], der die Inhalte eines Faches in einer so einzigartigen Form vermittelt hat, dass man sich genau diesen Unterricht auch in allen anderen Fächern wünscht. Es sind wunderbare Erfahrungen aus unterhaltsamen Vorträgen oder Erlebnisse mit Tutorials und Spielen bei denen sich die Frage stellt, warum Lernen nicht immer so einfach sein kann. Oder das Gegenteil ist der Fall: Erinnerungen an die Schule sind geprägt vom Gefühl von Langeweile und Unterrichtsstunden, die so zäh verlaufen sind wie Kaugummi.

Ewald Terhart (2009) benennt das Wissen über Lehren und Lernen, welches u. a. aus der jahrelangen Schulpflicht gewonnen wurde, Alltagswissen. Das Wissen wie es in der Schule zugeht und wie beispielsweise Unterricht aus der Perspektive von Schülern abläuft, sind Facetten dieses Alltagswissens. Neben diesem Alltagswissen, so Terhart (2009), existieren in unterschiedlichen Kontexten weitere Wissensformen. Für dieses Buch ist insbesondere das wissenschaftliche Wissen von Erziehungswissenschaftlern, Didaktikern und Unterrichtswissenschaftlern von Bedeutung. Darunter werden im Folgenden didaktische Theorien und Modelle sowie Lern- und Bildungstheorien verstanden. Insbesondere die Didaktik kann, so viel sei an dieser Stelle vorweggenommen, als die „wissenschaftliche Grundlegung“ der professionellen Tätigkeiten von Lehrenden in Bildungsinstitutionen wie der Schule betrachtet werden (z. B. Peterßen 2001, S. 230). Doch was lässt sich nun konkret über das Verhältnis dieser Wissensformen sagen? Ist es, wie Terhart (2009, S. 127) fragt, „zwischen Alltags- und Wissenschaftswissen in der Erziehungswissenschaft anders als z. B. in der Medizin oder in den Naturwissenschaften?“ Oder die für angehende Lehrer mitunter bedeutendere Frage: Wenn doch bereits bei jedem ehemaligen Schüler soviel Alltagswissen über die Schule vorhanden ist, wozu brauchen Lehrer dann überhaupt eine Didaktik oder wissenschaftliches Wissen über Lernen und Bildung?

Die Fragen, nach dem Verhältnis dieser Wissensformen sowie nach der Relevanz einer Auseinandersetzung mit beiden Formen von Wissen über Lehren und Lernen, werden im Rahmen des vorliegenden Buches in unterschiedlicher Weise diskutiert. Eine intensive Auseinandersetzung mit den (erfahrungsbasierten) Vorstellungen und dem Denken angehender (und bereits erfahrener) Lehrer über Unterricht einerseits und wissenschaftlichen Theorien und Modellen andererseits begründet sich mindestens zweifach: (1.) Für angehende Lehrer, die mit ihren eigenen erfahrungsbasierten Vorstellungen ein Studium beginnen, sind es nach Sigrid Blömeke (2004) eben diese Alltagsvorstellungen (*beliefs*), die als zentrale Lernvoraussetzungen betrachtet werden können und Ihre

Abbildung E.5: Kapitel 1 - Lehren, Lernen und Bildung metaphorisch verstehen - (Seite 1/1)

Lehren, Lernen und Bildung metaphorisch verstehen/ Einleitung

< [Lehren, Lernen und Bildung metaphorisch verstehen](#)

-Inhaltsverzeichnis-

I: [Einleitung](#) |
 II: [2. Intuitive Vorstellungen und Metaphern](#) | [2.1 Lehren und Lernen ist wie...](#) | [2.2 Bildung ist wie...](#) |
 III: [3. Erziehungswissenschaftliche Denkerwerkzeuge](#) | [3.1 Didaktische Modelle](#) | [3.2 Lerntheorien](#) | [3.3 Bildungstheorien](#) |
 IV: [4. Analysen und Reflexionen](#) | [4.1 Analysen und Reflexionen aus didaktischer Perspektive](#) | [4.2 Analysen und Reflexionen aus lerntheoretischer Perspektive](#) | [4.3 Analysen und Reflexionen aus bildungstheoretischer Perspektive](#) |
 V: [Literatur](#) |

Begriffe wie *Lehren*, *Lernen* und *Bildung* sind im deutschsprachigen Raum vermutlich jedem Menschen bekannt. Bedingt durch Schulpflicht lässt es sich kaum vermeiden, in irgendeiner Form „belehrt“ worden zu sein, etwas „gelernt“ oder sich „(weiter-)gebildet“ zu haben. Die Erfahrungen mit dem Lehren und Lernen sind dabei keinesfalls auf Schulerfahrungen beschränkt. Möglichkeiten und Chancen etwas Neues lernen zu können oder die Anforderung, etwas Neues lernen zu müssen, existieren sowohl im Rahmen von Freizeitaktivitäten als auch im Berufskontext: Ein gemeinsames Training im Sportverein, das Ansehen von Videotutorials auf YouTube oder der Besuch eines Weiterbildungsangebotes an einem Wochenende sind hier nur wenige Beispiele. Doch es sind jene beispielhafte Situationen in denen Erfahrungen gewonnen werden, welche das Denken, sowie die Einstellungen und Werte zum Lehren, Lernen und Bildung vieler Menschen prägt. Es sind mitunter Erinnerungen an einen bestimmten Lehrer ^[1], der die Inhalte eines Faches in einer so einzigartigen Form vermittelt hat, dass man sich genau diesen Unterricht auch in allen anderen Fächern wünscht. Es sind wunderbare Erfahrungen aus unterhaltsamen Vorträgen oder Erlebnisse mit Tutorials und Spielen bei denen sich die Frage stellt, warum Lernen nicht immer so einfach sein kann. Oder das Gegenteil ist der Fall: Erinnerungen an die Schule sind geprägt vom Gefühl von Langeweile und Unterrichtsstunden, die so zäh verlaufen sind wie Kaugummi.

Ewald Terhart (2009) benennt das Wissen über Lehren und Lernen, welches u. a. aus der jahrelangen Schulpflicht gewonnen wurde, Alltagswissen. Das Wissen wie es in der Schule zugeht und wie beispielsweise Unterricht aus der Perspektive von Schülern abläuft, sind Facetten dieses Alltagswissens. Neben diesem Alltagswissen, so Terhart (2009), existieren in unterschiedlichen Kontexten weitere Wissensformen. Für dieses Buch ist insbesondere das wissenschaftliche Wissen von Erziehungswissenschaftlern, Didaktikern und Unterrichtswissenschaftlern von Bedeutung. Darunter werden im Folgenden didaktische Theorien und Modelle sowie Lern- und Bildungstheorien verstanden. Insbesondere die Didaktik kann, so viel sei an dieser Stelle vorweggenommen, als die „wissenschaftliche Grundlegung“ der professionellen Tätigkeiten von Lehrenden in Bildungsinstitutionen wie der Schule betrachtet werden (z. B. Peterßen 2001, S. 230). Doch was lässt sich nun konkret über das Verhältnis dieser Wissensformen sagen? Ist es, wie Terhart (2009, S. 127) fragt, „zwischen Alltags- und Wissenschaftswissen in der Erziehungswissenschaft anders als z. B. in der Medizin oder in den Naturwissenschaften?“ Oder die für angehende Lehrer mitunter bedeutendere Frage: Wenn doch bereits bei jedem ehemaligen Schüler soviel Alltagswissen über die Schule vorhanden ist, wozu brauchen Lehrer dann überhaupt eine Didaktik oder wissenschaftliches Wissen über Lernen und Bildung?

Die Fragen, nach dem Verhältnis dieser Wissensformen sowie nach der Relevanz einer Auseinandersetzung mit beiden Formen von Wissen über Lehren und Lernen, werden im Rahmen des vorliegenden Buches in unterschiedlicher Weise diskutiert. Eine intensive Auseinandersetzung mit den (erfahrungsbasierten) Vorstellungen und dem Denken angehender (und bereits erfahrener) Lehrer über Unterricht einerseits und wissenschaftlichen Theorien und Modellen andererseits begründet sich mindestens zweifach: (1.) Für angehende Lehrer, die mit ihren eigenen erfahrungsbasierten Vorstellungen ein Studium beginnen, sind es nach Sigrid Blömeke (2004) eben diese Alltagsvorstellungen (*beliefs*), die als zentrale Lernvoraussetzungen betrachtet werden können und Ihre Auseinandersetzung mit wissenschaftlichen Wissen beeinflussen. Diese Alltagsvorstellungen wirken gewissermaßen als Filter, d. h. angehende Lehrer beschäftigen sich mit solchem Wissen, welches zu den eigenen Vorstellungen und Überzeugungen passt und nehmen nur die (inhaltlichen) Facetten eines Seminars wahr, die aus ihrer Perspektive für die spätere Berufspraxis sinnvoll sind (Blömeke 2004, S. 65). Allerdings besteht ein Unterschied zwischen dem, was aus studentischer Perspektive für die spätere Berufspraxis als Lehrende sinnvoll ist und dem, was aus der fachlichen Perspektive der Allgemeinen Pädagogik und Didaktik als relevant betrachtet wird. Um diesen Unterschied erfahrbar zu machen, bedarf es einer entsprechenden Aufarbeitung eigener Vorstellungen. (2.) Die Vorstellungen angehender Lehrer sind nach bisheriger empirischer Forschung im Kontext der Lehrerbildung, so Blömeke (2004, S. 65), weitgehend veränderungsresistent, d. h. es ist nicht davon auszugehen, dass es im Verlauf des Lehramtsstudiums von alleine zu „grundlegenden Veränderungen kommt“ (ebd.). Konzepte, in denen die individuellen Vorstellungen bzw. *beliefs* der Studierenden aufgearbeitet und zum Thema gemacht werden, sind hingegen erfolgsversprechend. Ein möglicher Zugang zum Alltagswissen und zu den Vorstellungen von angehenden Pädagogen ist die Arbeit mit Metaphern (z. B. Gropengießer 2007).

Eine Auseinandersetzung mit den zuvor skizzierten Fragen erfolgt im Rahmen des vorliegenden Buches in drei Kapiteln. Das erste Kapitel „Alltagswissen und Metaphern“ widmet sich aktuellen Vorstellungen über „Lehren und Lernen“ sowie über „Bildung“. Zu Beginn erfolgt eine Einführung in das Konzept des erfahrungsbasierten Verstehens und der Möglichkeit, die Entwicklung und Diskussion von Metaphern als Reflexionsanlass zu nutzen. Daran anknüpfend werden verschiedene Metaphern und deren jeweilige Interpretation durch studentische Arbeitsgruppen dargestellt. Diese Darstellung der Metaphern bietet einerseits einen Überblick in - mit den Worten von Terhart (2009, S. 128) - „verdichtete“ Formen von Alltagswissen und lässt sichtbar werden, welches Wissen von vielen angehenden Lehrern geteilt wird. Zum anderen werden in den unterschiedlichen Interpretationen auch individuelle Vorstellungen über die Aufgaben von Lehrern aus der Sicht der Studierenden sichtbar. Das zweite Kapitel „Erziehungswissenschaftliche Denkwerkzeuge“ widmet sich dem wissenschaftlichen Wissen von Erziehungswissenschaftlern, Didaktikern und Unterrichtswissenschaftlern und versucht aufzuzeigen, inwiefern entsprechendes Wissen zum Nachdenken über das Lehren und Lernen anregen und dabei helfen kann. Dafür wird zunächst eine Einführung in die Charakteristika von erziehungswissenschaftlichen Modellen und Theorien gegeben und es erfolgt eine Darstellung unterschiedlicher Funktionen entsprechender Theorien und Modelle für angehende (und erfahrene) Lehrer. Vor diesem Hintergrund werden ausgewählte didaktische Modelle sowie Lern- und Bildungstheorien vorgestellt. Inwiefern dieses erziehungswissenschaftliche Wissen dabei helfen kann, die eigenen Vorstellungen über „Lehren und Lernen“ und „Bildung“ hinterfragen und reflektieren zu können, zeigt sich im Rahmen des abschließenden Kapitels „Erziehungswissenschaftliche Analysen eigener Vorstellungen“. In diesem geht es darum, die artikulierten Alltagsvorstellungen kritisch in den Blick zu nehmen und zu hinterfragen. Ein entsprechendes Vorgehen ermöglicht es zu prüfen, inwiefern das eigene Denken sowie die eigenen Einstellungen und Werte „intersubjektiv anerkannten Maßstäben“ (Peterßen 2001, S. 231) entspricht und eröffnet die Chance, sich zukünftig an diesen zu orientieren. Zugleich kann das Verfassen entsprechender Analysen als Übung verstanden werden, die den Aufbau einer didaktischen Professionalität unterstützt.

Dieses gemeinsam mit Studierenden entwickelte Wikibook ist in der aktuellen Fassung als erster Versuch zu verstehen, ein offenes Buch vorzulegen, welches Anregungen zum Nachdenken über pädagogische und didaktische Handlungsfelder bietet, insbesondere über Vorstellungen entsprechender Handlungsfelder und deren erziehungswissenschaftlicher Reflexion. Dabei erhebt das Buch keinerlei Anspruch darauf, die Begriffe Lehren,

Abbildung E.7: Kapitel 1 - Einleitung - (Seite 2/3)

Lernen und Bildung in vollständiger Weise klären zu können. Vielmehr werden im Sinne "punkteller Tiefenbohrungen" ausgewählte Aspekte erziehungswissenschaftlicher und insbesondere didaktischer Erkenntnisse beleuchtet und in Beziehung zu individuellen Vorstellungen gesetzt. Gleichwohl bieten die jeweiligen Literaturangaben die Möglichkeit, interessante Facetten aufzugreifen und in der Primärliteratur aufzuarbeiten.

Das Buch ist ferner als Ergebnis zweier durchgeführter Projektseminare zu verstehen, welche neben dem Erwerb didaktischer Kenntnisse und Fähigkeiten auch das Ziel verfolgte, die Medienkompetenz der Studierende hinsichtlich ihrer Beteiligung an offenen Wissensgemeinschaften und kooperativer Wissensproduktion zu unterstützen. Besonderer Dank gilt daher den Studierenden. Namentlich erwähnen dürfen wir an dieser Stelle (in alphabetischer Reihenfolge): Tatjana Albert, Jonathan Baumann, Elena Beck, Sybille Bencina, Florian Bowitz, Alexandra Etzel, Saralena Fritsch, Alexander Gall, Maximilian Glasner, Jana Hiller, Sophia Hohenstein, Karin Höhn, Nina Jung, Annika Jüngst, Dilara Kayrak, Cora Kolb, Ramsha Mansoor, Betül Öner, Tabea Elena Pajonk, Jeanne Ricarda Posern, Christoph Pullmann, Mahdokht Riazzi, Alexandra Schmidt, Saskia Schöning, Phillip Steigner, Ann-Kathrin Steiner, Jonas Arif Tozar, Julia Werthmüller. Zudem möchten wir uns bei Juetho und Stephan Kulla für die zahlreichen Kommentare, Überarbeitungen und Unterstützung bedanken. In der aktuellen Fassung scheint uns das Buchprojekt zu 50 % abgeschlossen und wir planen eine vorläufige Endfassung bis Januar 2016. Gerne möchten wir zur Beteiligung an der aktuellen Fassung ermuntern und freuen uns über Kommentare, Beiträge und kritische Fragen.

1. Obwohl nicht alle Autorinnen und Autoren dieses Buches davon überzeugt sind, dass ein üblicher Hinweis à la "im Folgenden sind die bei maskulinen Formen Frauen stets mitgemeint" ein hinreichender Beitrag zur Gleichberechtigung von allen Geschlechtern in Schrift und Wort ist, war es doch die mehrheitliche Entscheidung der Projektseminare, einen entsprechenden Lesehinweise einer alternativen geschlechtergerechten Schreibweise vorzuziehen. Vor diesem Hintergrund sei an dieser Stelle darauf hingewiesen, dass in diesem Buch die maskulinen Formen als im generischen Sinne verwendet werden.

Abgerufen von „https://de.wikibooks.org/w/index.php?title=Lehren,_Lernen_und_Bildung_metaphorisch_verstehen/_Einleitung&oldid=782376“

Diese Seite wurde zuletzt am 9. Februar 2016 um 09:18 Uhr bearbeitet.

Der Text ist unter der Lizenz "Creative Commons" „Namensnennung – Weitergabe unter gleichen Bedingungen“ verfügbar. Zusätzliche Bedingungen können gelten. Einzelheiten sind in den [Nutzungsbedingungen](#) beschrieben.

E.3 Kapitel 2

Lehren, Lernen und Bildung metaphorisch verstehen/ Intuitive Vorstel... https://de.wikibooks.org/wiki/Lehren,_Lernen_und_Bildung_metaphor...

Lehren, Lernen und Bildung metaphorisch verstehen/ Intuitive Vorstellungen

< Lehren, Lernen und Bildung metaphorisch verstehen

-Inhaltsverzeichnis-

I: Einleitung |

II: **2. Intuitive Vorstellungen und Metaphern** | **2.1** Lehren und Lernen ist wie... | **2.2** Bildung ist wie... |

III: **3. Erziehungswissenschaftliche Denkwerkzeuge** | **3.1** Didaktische Modelle | **3.2** Lerntheorien | **3.3** Bildungstheorien |

IV: **4. Analysen und Reflexionen** | **4.1** Analysen und Reflexionen aus didaktischer Perspektive | **4.2** Analysen und Reflexionen aus lerntheoretischer Perspektive | **4.3** Analysen und Reflexionen aus bildungstheoretischer Perspektive |

V: **Literatur** |

Alltagswissen und Metaphern

Das zentrale Charakteristikum von Alltagswissen über Lehren und Lernen in schulischen Bildungsinstitutionen ist nach Terhart (2009, S. 128) "seine Entstehung aus sozialen Kontexten heraus". Terhart veranschaulicht dies wie folgt: Während Kindergartenkinder zunächst nur über ihre Eltern, Großeltern oder älteren Geschwister etwas über die Schule und den bevorstehenden Unterricht erfahren, können sie in der Grundschule die ersten eigenen Erfahrungen sammeln. Diese Erfahrungen machen die Schüler u. a. vor dem Hintergrund ihrer sozio-kulturellen Herkunft und anthropologisch-psychologischen Voraussetzungen sowie ihrer eigenen Ziele. Auf Basis ihrer gesammelten "Erfahrungen und des Austauschs darüber", so Terhart (2009, S. 128), "differenziert sich dieses Alltagswissen im Kontext von Schule und Unterricht weiter aus". Mit den Worten von Terhart:

"In den ersten Monaten sind Grundschüler noch etwas unsicher, wie es in der Schule und im Klassenzimmer zugeht; im Laufe der Schuljahre gewinnen sie aber Sicherheit und spätestens in der Oberstufe sind sie Profi-Schüler, die sich häufig sehr geschickt die formellen und informellen Regeln der Schule und des Unterrichts zunutze machen können." (Terhart 2009, S. 128)

Entschließen sich "Profi-Schüler", im Sinne von Menschen mit Alltagswissen darüber, wie es in der Schule zugeht und wie Unterricht aus der Perspektive von Schülern ablaufen kann, nach ihrer Schullaufbahn, selbst zukünftig als Lehrer zu agieren, gehen diese Erfahrungen und das entwickelte Alltagswissen nicht verloren. Dies zeigt sich mit Blick auf empirische Befunde zur Bedeutung von Lernvoraussetzungen von Lehramtsstudierenden. So wird die Erkenntnis, dass Lehramtsstudierende ihr Studium mit "Vorstellungen über schul- und unterrichtsrelevante Aspekte" (S. 64) beginnen und diese Vorstellungen (*beliefs*) erfahrungsbasiert sind, von Sigrid Blömeke (2004) als ein zentrales Ergebnis der empirischen Forschung markiert. Zudem hat sich gezeigt, so Blömeke (2004), dass die Vorstellungen "weitgehend veränderungsresistent" (S. 65) sind und es im Verlauf des Studiums "eher selten zu grundlegenden Veränderungen kommt" (ebd.). Eine Auseinandersetzung mit diesen Vorstellungen ist vor allem aufgrund ihrer Filterwirkung relevant: "Es werden überwiegend nur solche Informationen aufgenommen, die sich in das vorhandene System an Überzeugungen einpassen lassen" (ebd.). Inhaltlich ist für Blömeke (2004)

festzuhalten, dass Lehramtsstudierende mit Blick auf ihre zukünftigen Fähigkeiten im Unterricht sich optimistisch zeigen:

„Sie meinen zu wissen wie Unterricht auszusehen hat (eine Lehrperson überliefert Wissen frontal vor der Klasse an die Schülerinnen und Schüler, die dieses rezeptiv aufnehme), und sie meinen, nur noch ein bestimmtes Methodenrepertoire erlernen müssen, um starten zu können. [...]“ (Blömeke 2004, S. 65)

Ein möglicher Zugang zum Alltagswissen und ein Anknüpfungspunkt zu den Vorstellungen von angehenden Pädagogen ist die Arbeit mit Metaphern. Metaphern können nach Terhart (2009, S. 129f) dabei zunächst als „verdichtetes“ Alltagswissen verstanden werden. Mit Blick auf die Theorie des erfahrungsbasierten Verstehens können Metaphern bzw. die Entwicklung von Metaphern über das Lehren und Lernen als Reflexionsanlass dienen (z. B. Gropengießer 2007). Eine zentrale Annahme des Konzeptes ist es, dass zum Verstehen und zur Erklärung abstrakter Begriffe und Konzepte (wie z. B. Didaktik oder Bildung) Erfahrungen aus anderen Bereichen herangezogen werden. Oder in den Worten von Sabine Marsch (2009, S. 12): „Bei der Konstruktion einer Metapher wird eine sinnlich erlebbare Erfahrung aus einem Ursprungsbereich auf einen abstrakten, nicht direkt erfahrbaren Zielbereich übertragen“. Dieses Verständnis einer Metapher erläutert Marsch (2009) mit Bezug auf Lakoff und Johnson (2004, S. 12) am Beispiel „Argumentieren ist Krieg“:

„Ich schmetterte sein Argument ab. Er machte alle meine Argumente nieder. Das Argumentieren wird meist als kriegerischer Akt beschrieben, der darauf abzielt, den Diskussionsgegner zu vernichten und selbst den Sieg zu erringen. Diese Metaphern beschreiben also nicht nur das Argumentieren, sondern geben auch die dahinter stehende Vorstellung der Argumentation als Kampf preis.“ (Marsch 2009, S. 12)

Diesem Ansatz folgend, bietet die Auseinandersetzung mit Metaphern einen Zugang zum eigenen Denken über Lehr- und Lernsituationen und der Rolle als Pädagoge sowie einen Einblick in die Vorstellung angehender Lehrer über ihre zukünftige Tätigkeit. Die Vorstellung „Lehren und Lernen ist wie Gehen und Reisen“ ist ein typisches Beispiel für eine entsprechende Metapher. Zugleich wird über die jeweilige Interpretation und unterschiedliche Konkretisierungen sichtbar, wie verschieden z. B. die Rolle des Lehrenden verstanden werden kann: Die Vorstellung vom unterstützenden Reisebegleiter ist beispielsweise konträr zur Vorstellung des Lehrenden als direkter Reiseführer. Die zwei folgenden Kapitel geben einen Einblick in die Vorstellung angehender Lehrer und Pädagogen. Die Explikation der eigenen Vorstellung durch die Verschriftlichung von Metaphern in Artikeln dieses Wikibooks lässt diese Vorstellungen zudem für eigene Reflexionen sowie für externes Feedback zugänglich werden.

Lehren und Lernen ist wie ...

Mit den Metaphern im Kapitel "Lehren und Lernen ist wie ..." ging es vor allem darum, Metaphern zu entwickeln und individuelle und konsensfähige Normalitätsvorstellungen von angehenden Lehrern zu verdeutlichen. In studentischen Arbeitsgruppen wurden insgesamt sieben verschiedene Metapherninterpretationen erarbeitet und zur Diskussion gestellt:

- [2.1.1 ...von einem Reiseführer begleitet zu werden](#)
- [2.1.2 ...Wandern](#)
- [2.1.3 ...Häuser bauen ohne konkreten Bauplan](#)
- [2.1.4 ...der Garten des Lebens](#)
- [2.1.5 ...Gärtnern und Gedeihen](#)
- [2.1.6 ...ein Besuch in einer Bäckerei](#)
- [2.1.7 ...Senden und Empfangen](#)

Lehren, Lernen und Bildung metaphorisch verstehen/ Intuitive Vorstel... https://de.wikibooks.org/wiki/Lehren,_Lernen_und_Bildung_metaphor...

Bildung ist wie ...

Im folgenden Kapitel werden Metaphern zum Bildungsbegriff von angehenden Lehrern vorgestellt. Dabei zeigt sich, dass die Vorstellung von dem, was Bildung ausmacht, sich von zu Metapher deutlich unterscheidet. So wurden insgesamt vier unterschiedliche Vorstellungen in Form von Metaphern erarbeitet und zur Diskussion gestellt:

- [2.2.1 ...ein Garten mit verschiedenen Pflanzen](#)
- [2.2.2 ...das Meer](#)
- [2.2.3 ...nicht endendes Buch zum Weiterschreiben](#)
- [2.2.4 ...eine nie endende Abenteuerreise](#)

Abgerufen von „https://de.wikibooks.org/w/index.php?title=Lehren,_Lernen_und_Bildung_metaphorisch_verstehen/_Intuitive_Vorstellungen&oldid=786672“

Diese Seite wurde zuletzt am 21. März 2016 um 12:16 Uhr bearbeitet.

Der Text ist unter der Lizenz "Creative Commons" „Namensnennung – Weitergabe unter gleichen Bedingungen“ verfügbar. Zusätzliche Bedingungen können gelten. Einzelheiten sind in den Nutzungsbedingungen beschrieben.

Lehren, Lernen und Bildung metaphorisch verstehen/ Vorstellungen/ Lehren und Lernen ist wie von einem Reiseführer begleitet zu werden

< Lehren, Lernen und Bildung metaphorisch verstehen

Überblick

Metapher	Bedeutung
Reiseführer	die Lehrende
Reisegruppe	die Lernenden
Schlaglöcher, Berge, mehrstufige Treppen	Hindernis, Verirrungen
Sehenswürdigkeiten	Ablenkung
Passanten	Mitschüler, Eltern
Weg	Lernprozess

Metapher	Bedeutung
Reiseführer	die Lehrende
Reisegruppe	die Lernenden
Schlaglöcher, Berge, mehrstufige Treppen	Hindernis, Verirrungen
Sehenswürdigkeiten	Ablenkung
Passanten	Mitschüler, Eltern
Weg	Lernprozess

Erläuterung

Die Reiseführermetapher ist ein Start-Ziel-Schema. Der Reiseführer ist Spezialist auf einem bestimmten Gebiet und soll der Reisegruppe verhelfen an ihr Ziel zu kommen. Er kann entweder den Weg selbst bestimmen oder überlässt es der Reisegruppe. Er gilt als Begleiter und gibt Hilfestellung das Ziel zu finden. So wie der Lehrer, der Lernprozesse ermöglichen soll, indem er seine Schüler unterstützt.

Die Reisegruppe verbildlicht die Lernenden, die eine unterschiedliche Herkunft und somit auch Lernvoraussetzungen aufweisen sowie verschiedene Lerntypen darstellen. Die Reise ist jedoch mit Hindernissen verbunden wie z. B. Schlaglöcher, Berge und mehrstufige Treppen, die einem vom Weg abbringen. Verirrungen können dazu führen, dass man erst durch Umwege an das Ziel kommt. Manche schneller, manche weniger schnell. Dies kann in Verbindung mit Lernschwierigkeiten verbunden werden. Wenn einmal der rote Faden verloren geht, ist es schwer, seine Lernmotivation wieder zu erlangen. Nicht jeder hat auch die gleichen Lernvoraussetzungen und deshalb lernen manche schneller und andere brauchen ihre Zeit bis ein Thema verstanden wurde. Folglich kann es auch passieren, dass dadurch Prüfungen nicht bestanden werden und man sitzen bleibt. Ebenso kann es auch sein, dass man im Unterricht abgelenkt wird und sich nicht mehr auf den Lerninhalt konzentrieren kann. Das kann auch der Reisegruppe passieren, wenn sie von den Sehenswürdigkeiten abgelenkt werden. Erst wenn die Hindernisse

Abbildung E.12: Kapitel 2.1.1. - Lernen und Lehren ist wie von einem Reiseführer begleitet zu werden - (Seite 1/2)

Lehren, Lernen und Bildung metaphorisch verstehen/ Vorstellungen/ L... https://de.wikibooks.org/wiki/Lehren,_Lernen_und_Bildung_metaphor...

und Ablenkungen überwunden werden, ist das Ziel erreicht. Die Reisegruppe erreicht ihr Ziel auf unterschiedlichen Wegen. Einige finden direkt zum Ziel und andere brauchen Unterstützungen von Passanten, um den Weg zu finden. Auch Lernende erreichen ihr Ziel auf unterschiedlichen Wegen, nicht jeder kommt gleichermaßen ans Ziel an.

Zudem gelingt es auch nicht allen Lernenden das Ziel zu erreichen, an diesem Punkt muss der Lehrer eingreifen und sie unterstützen. Der Lehrer stößt an seine Grenzen, denn er kann auch nicht jeden an das Ziel bringen. In der Schule verlassen Lernende die Schule auch ohne Schulabschluss.

Abgerufen von „https://de.wikibooks.org/w/index.php?title=Lehren,_Lernen_und_Bildung_metaphorisch_verstehen/_Vorstellungen/_Lehren_und_Lernen_ist_wie_von_einem_Reisefuehrer_begleitet_zu_werden&oldid=786673“

Diese Seite wurde zuletzt am 21. März 2016 um 12:20 Uhr bearbeitet.

Der Text ist unter der Lizenz "Creative Commons" „Namensnennung – Weitergabe unter gleichen Bedingungen“ verfügbar. Zusätzliche Bedingungen können gelten. Einzelheiten sind in den Nutzungsbedingungen beschrieben.

Abbildung E.13: Kapitel 2.1.1. - Lernen und Lehren ist wie von einem Reiseführer begleitet zu werden - (Seite 2/2)

Lehren, Lernen und Bildung metaphorisch verstehen/ Vorstellungen/ Lehren und Lernen ist wie Wandern

< [Lehren, Lernen und Bildung metaphorisch verstehen](#)

Überblick

Metapher	Bedeutung
Weg	Lernen
Wanderer	Lernende/Schüler
Infopoint	Lehrende/ Lehrer
Information und Entscheidungen	Lehren
Ausrüstung	Lernmaterial
Aussichtspunkt	erreichtes Ziel
Fitness	Motivation, Talent, Fähigkeiten und Erfahrungen
Hürden	Prüfungen
Wetter	Schwierigkeitsgrad des Lernstoffes/Lernmaterials

Metapher	Bedeutung
Weg	Lernen
Wanderer	Lernende/Schüler
Infopoint	Lehrende/ Lehrer
Information und Entscheidungen	Lehren
Ausrüstung	Lernmaterial
Aussichtspunkt	erreichtes Ziel
Fitness	Motivation, Talent, Fähigkeiten und Erfahrungen
Hürden	Prüfungen
Wetter	Schwierigkeitsgrad des Lernstoffes/Lernmaterials

Tabellarische Darstellung der Metapher "Lehren und Lernen wie Wandern" (Version II)

Erläuterung

Eine mögliche Metapher für das Lehren und Lernen im Unterricht ist das „Wandern“. Der Lernende wird in diesem Fall durch den Wanderer symbolisiert. Der Weg, den er beschreitet, stellt den Lernprozess dar. Der Lernende hat die Möglichkeit entweder auf dem vorgegebenen Weg zu wandern und seinen Lernprozess wie vorgegeben zu durchlaufen oder aber er kann vom Weg abkommen und individuelle Ansätze nutzen, um im Lernprozess voranzuschreiten. Entlang des Weges befinden sich in gewissen Abständen Infopoints, an welchen der Schüler sein Lernmaterial abholen oder schriftliche Hilfestellungen zu möglichen auftretenden Problemen oder Schwierigkeiten nachlesen kann. Ein Infopoint ist mit einem kleinen Häuschen versehen, in dem eine Person sitzt. Diese Person ist in dieser Metapher die Lehrkraft, die dem Schüler den Weg weisen kann und für Fragen zur Verfügung steht. An diesen Punkten kann man außerdem erforderliche Ausrüstung, wie zum Beispiel eine Regenjacke, Wanderschuhe etc. erwerben. Diese Ausrüstung, die hilft den weiteren Weg zu meistern, stellt das Lernmaterial dar, das dem Schüler zur Verfügung steht. Bei schlechtem Wetter ist der Schwierigkeitsgrad des Wanderns höher als bei gutem Wetter. Der Schüler hat also nicht immer die gleichen Lernbedingungen, sondern Wettereinflüsse können es ihm einfacher oder schwerer machen seinen Lernstoff zu meistern. Der Lehrende kann ihm an den Infopoints sowohl

aktiv als auch passiv zur Seite stehen. Dies ist abhängig von dem aktuellen Wissensstand des Lernenden und dem situationsabhängigen Hilfegrad. Außerdem hat die Lehrkraft an dieser Stelle die Aufgabe, dem Schüler die Wandertour so interessant wie möglich zu gestalten, sodass er aus eigenem Willen den weiteren Weg bestreiten will. Verschiedene Aussichtspunkte müssen von dem Wanderer erreicht werden und stehen sinnbildlich für ein erreichtes Ziel oder eine erreichte Etappe, die der Schüler innerhalb der Schule erreichen muss. Diese derartig symbolisierten Lernziele werden ebenfalls durch Infopoints und somit durch die Lehrkraft überwacht, damit kein Schüler auf „der Strecke bleibt“.

Getreu dem Motto: „Es gibt kein schlechtes Wetter, sondern nur schlechte Ausrüstung“ gibt es während der Wanderung keine Wetterverhältnisse, die den Wanderer davon abhalten könnten, den Weg fortzusetzen, denn im Ernstfall könnte er einen Infopoint anlaufen und erhält dort Hilfe von der Lehrkraft. Diese kann mit dem Schüler den hohen Schwierigkeitsgrad des Lernstoffes auseinandernehmen und so für den Schüler verständlich machen oder ihm besser geeignetes Material zur Verfügung stellen. Mit der richtigen Ausrüstung, also dem richtigen Lernmaterial, kann jedoch auch ein schwieriger Schulstoff erlernt werden. In Bezug auf die Schule gibt es dementsprechend nur unvoreilhaftes Lernmaterial, welches den Lernprozess nicht optimal fördert.

Die Fitness des Wanderers steht für die Motivation, das Talent, die Fähigkeiten und die Erfahrungen, die der Schüler mitbringt. Im Fall eines Lernenden, der den Weg nicht ohne Hilfe bestreiten kann, kann der Lehrende auch kurzzeitig aus seinem Häuschen hervor kommen und für einen kurzen Abschnitt als aktiver Wanderführer fungieren. Es wurde sich allerdings bewusst gegen einen durchgängigen Wanderführer entschieden, da der Schüler seinen eigenen Weg während des Lernprozesses finden soll, auch wenn er dabei möglicherweise auch mal vom vorgegebenen Weg abkommt. Denn auch diese Situationen fördern das individuelle Lernen des Schülers, solange er trotzdem am Ende zu der Aussichtsplattform bzw. zu dem zu erreichenden Lernziel gelangt. Dies stellt natürlich eine sehr selbstständige Art und Weise des Lernens dar, die nicht immer gleichermaßen umzusetzen ist, die aber als Ziel eines erfolgreichen Unterrichts angesehen wird.

Prüfungssituationen können durch zusätzliche Hindernisse auf dem Weg simuliert werden. Hier könnte man beispielsweise unterschiedlich lange Wege mit verschiedenen Schwierigkeitsgraden an Hürden vorgeben und der Lernende könnte diese je nach Wissensstand, Fitness und Ausrüstung absolvieren.

So wie andere Metaphern, ist auch diese nur begrenzt für das Lehren und Lernen im Unterricht anzuwenden. So ist es zwar in manchen Fällen gut, wenn der Lernende vom vorgegebenen Weg abkommt und durch ein individuelles Vorgehen das Lernziel erreicht, es ist jedoch unklar, wie vorgegangen wird, wenn sich ein Schüler komplett verirrt und es ihm nicht von alleine gelingt, wieder auf den richtigen Pfad zu kommen. Da die Lehrperson in dieser Metapher nur an den festgelegten Infopoints als Helfer zur Verfügung steht, stellt sich die Frage, in wieweit sie in diesem Fall eingreifend wirkt. Eine weitere Grenze der Metapher stellt der Infopoint als Informations- und Entscheidungsmedium da, denn dieser tritt bei Auftreten des Lehrers in den Hintergrund und kann nicht präzise gefasst werden.

Abgerufen von „https://de.wikibooks.org/w/index.php?title=Lehren,_Lernen_und_Bildung_metaphorisch_verstehen/_Vorstellungen/_Lehren_und_Lernen_ist_wie_Wandern&oldid=786675“

Diese Seite wurde zuletzt am 21. März 2016 um 12:30 Uhr bearbeitet.

Der Text ist unter der Lizenz "Creative Commons" „Namensnennung – Weitergabe unter gleichen Bedingungen“ verfügbar. Zusätzliche Bedingungen können gelten. Einzelheiten sind in den [Nutzungsbedingungen](#) beschrieben.

Lehren, Lernen und Bildung metaphorisch verstehen/ Vorstellungen/ Reiseführermetapher

< [Lehren, Lernen und Bildung metaphorisch verstehen](#)

Komplette Metapher

Lehren und Lernen ist wie, wenn ein Reiseführer seine buntgemischte Reisegruppe auf holprigen Wegen durch den Nebel führt, bis alle wieder klar sehen können und die Wege wieder eben sind.

Überblick

Metapher	Bedeutung
Reiseführer	die Lehrkraft
buntgemischte Reisegruppe	heterogene Gruppe von Lernenden
holpriger Weg	jede lernende Person hat unterschiedliche Vorkenntnisse, Lernstrategien, Interessen, etc.
Nebel	(teilweise) Unwissenheit über das aktuelle Thema
klar sehen	der Einzelne hat das Thema verstanden
ebener Weg	alle Lernenden haben das Thema ausreichend gut verstanden

Metapher	Bedeutung
Reiseführer	die Lehrkraft
buntgemischte Reisegruppe	heterogene Gruppe von Lernenden
holpriger Weg	jede lernende Person hat unterschiedliche Vorkenntnisse, Lernstrategien, Interessen, etc.
Nebel	(teilweise) Unwissenheit über das aktuelle Thema
klar sehen	der Einzelne hat das Thema verstanden
ebener Weg	alle Lernenden haben das Thema ausreichend gut verstanden

Tabellarische Darstellung zur Metapher "Lehren und Lernen ist wie von einem Reiseführer begleitet zu werden"

Erläuterung

Die Metapher beschreibt das Vorgehen eines konkreten Lehr- und Lernprozesses. Der Reiseführer ist die lehrende Person, die buntgemischte Reisegruppe entspricht den Lernenden, die verschiedene Lernvoraussetzungen, Motivationen, Lernstrategien etc. haben, sodass manche auf dem holprigen Weg relativ eben laufen, andere jedoch einige Schlaglöcher mitnehmen. Dies wird dadurch erschwert, dass es neblig ist, d.h., die Lernenden haben bislang

Abbildung E.16: Kapitel 2.1.3. - Lernen und Lehren ist wie von einem Reisefuehrer begleitet zu werden Wandern - (Seite 1/2)

Lehren, Lernen und Bildung metaphorisch verstehen/ Vorstellungen/ R... https://de.wikibooks.org/wiki/Lehren,_Lernen_und_Bildung_metaphor...

wenig bis kein Vorwissen zu diesem konkreten Lerninhalt. Die Lehrkraft hat die Aufgabe, die Lernenden trotz Nebel sicher an das Ziel, also aus dem Nebel heraus zu führen, ohne einen Lernenden zu verlieren. Dieser Situation ist jeder Lehrende auch im Rahmen des Unterrichts ausgesetzt: Einige Lernende haben sehr schnell verstanden worum es bei dem Thema geht, andere brauchen jedoch mehrere Erklärversuche bis sie es grob verstehen. Erst wenn jeder Reiseteilnehmer den holprigen Weg, trotz Nebel, hinter sich gelassen hat, ist das Lernziel erreicht, denn jeder Lernende hat trotz minimal unterschiedlicher Wege das gemeinsame Ziel erreicht.

Bei dieser Metapher ist es wichtig, dass jede einzelne Reiseroute für das Erlernen eines konkreten Themas, Verfahrens etc. steht und nicht für den gesamten Lernvorgang, den jeder im Laufe seines Lebens durchläuft. Das heißt, bei jeder Reise kann sich sowohl die Zusammensetzung der Reisegruppe als auch der Reiseführer ändern. Manche Wege werden mehrfach abgelaufen, dies spiegelt sich im Lehr-Lernprozess dadurch wieder, dass einzelne Lernende mehrere Versuche benötigen, bis sie ein konkretes Thema verstanden haben.

Zudem ist zu beachten, dass nicht jeder Reiseteilnehmer zusammen mit seiner Reisegruppe am Ziel ankommt. Einige kommen zwischendurch nicht weiter und werden dann von einer anderen Reisegruppe aufgenommen. Dies ist zwar nicht das Ziel des Reiseführers, in einigen Fällen jedoch notwendig. In der Schule ist dies mit dem Sitzen bleiben vergleichbar, in der Uni mit dem Durchfallen bei einer Prüfung.

Einige Reiseteilnehmer sind jedoch blind, sodass sie während der Reise permanent auf Hilfe angewiesen sind und trotz erfolgreichen Bewältigens des Weges am Ende nicht sehen können. Dies steht für eventuelle Lernstörungen wie LRS, Dyskalkulie, etc. Auch diese Menschen können aus der Reise positive Eindrücke mitnehmen, jedoch vermutlich andere als die sehenden Teilnehmer, da ihre anderen Sinnesorgane ausgeprägter sind.

Eine Grenze der Metapher besteht darin, dass nicht jeder, der das Ziel erreicht hat, den gleichen Lernerfolg aufzuweisen hat, d.h., es gibt keine Unterscheidung nach Leistung in Form von z.B. Schulnoten, sondern es gibt lediglich bestanden und nicht bestanden.

Abgerufen von „https://de.wikibooks.org/w/index.php?title=Lehren,_Lernen_und_Bildung_metaphorisch_verstehen/_Vorstellungen/_Reiseführermetapher&oldid=786678“

Diese Seite wurde zuletzt am 21. März 2016 um 12:43 Uhr bearbeitet.

Der Text ist unter der Lizenz "Creative Commons" „Namensnennung – Weitergabe unter gleichen Bedingungen“ verfügbar. Zusätzliche Bedingungen können gelten. Einzelheiten sind in den Nutzungsbedingungen beschrieben.

Abbildung E.17: Kapitel 2.1.3. - Lernen und Lehren ist wie von einem Reiseführer begleitet zu werden Wandern - (Seite 2/2)

Lehren, Lernen und Bildung metaphorisch verstehen/ Vorstellungen/ Lehren und Lernen ist wie Häuser bauen ohne konkreten Bauplan

< Lehren, Lernen und Bildung metaphorisch verstehen

Überblick

Metapher	Bedeutung
Baumanagement	die Lehrkraft
Handwerker	heterogene Gruppe von Lernenden
Bauplan	Lehrplan
Bauziel/ fertiges Bauprojekt	Lernziel
Bauamt	Kultusministerium/ Schulamt
Material	individuelles Feinziel
Bauprozess	Lernprozess
überwachen	zum Lernziel hinführen

Metapher	Bedeutung
Baumanagement	die Lehrkraft
Handwerker	heterogene Gruppe von Lernenden
Bauplan	Lehrplan
Bauziel/ fertiges Bauprojekt	Lernziel
Bauamt	Kultusministerium/ Schulamt
Material	individuelles Feinziel
Bauprozess	Lernprozess
überwachen	zum Lernziel hinführen

Erläuterung

Die Metapher lautet:

„Lehren und Lernen im Unterricht ist wie ... Häuser bauen ohne konkreten Bauplan.“

Die ausgewählte Metapher für Lehren und Lernen im Unterricht lautet „Häuser bauen ohne konkreten Bauplan“. Dementsprechend, bezieht man sich nun wieder auf die oben angeführte Metapher, sollen Häuser nach einem groben Bauplan gebaut werden (Villa, Hochhaus, Appartement). Dieser Bauplan (Lehrplan) dient zur Orientierung, um gewisse Ziele zu erreichen, die vor dem Baubeginn formuliert wurden. Während des Bauprozesses ist es von Bedeutung, dass das Lehren und Lernen unter Vorgabe des Lehrplans (Bauplans) stattfindet, jedoch ist die Umsetzung hinsichtlich eines individuellen Feinziels frei gestaltbar. Dieses individuelle Feinziel wird von jedem Schüler, der im Fall des Bauprozesses als Handwerker fungiert, in einem individuellen Prozess gestaltet. Das

Lehren, Lernen und Bildung metaphorisch verstehen/ Vorstellungen/ L... https://de.wikibooks.org/wiki/Lehren,_Lernen_und_Bildung_metaphor...

Baumanagement (Lehrer) überwacht den gesamten Bauprozess und wird wiederum selbst vom Bauamt (Kultusministerium/Schulamt) überwacht. Außerdem stellt er die nötigen Materialien, wie zum Beispiel die Ziegel, bereit und gibt, wenn nötig, Hilfestellung und Tipps.

Beispiel: Es ist ein Haus geplant, welches unbedingt eine Wendeltreppe enthalten soll. Unklar ist sowohl, wie groß die Wendeltreppe ist, als auch wie hoch der Abstand zwischen den einzelnen Stufen sein soll und welches Material verwendet werden soll (individuelles Feinziel). Das bedeutet, der Bauplan gibt lediglich den Einbau einer Wendeltreppe vor, jedoch nicht ihr detailliertes Aussehen. Auch beim Lehren im Unterricht dient der Lehrplan dazu, Lernziele zu erreichen. Welches Ausmaß und welche Ausprägung das Lernen annimmt, zeigt sich bei jedem Schüler unterschiedlich (in Form des entstandenen Hauses). Genauso liegt die individuelle Ausführung des Einsatzes von Materialien zum Bau der Wendeltreppe bei jedem einzelnen Handwerker.

Der Lernprozess bzw. Bauprozess ist demnach nicht in allen Einzelheiten, sondern nur in einer groben Form planbar. Das Bauziel bzw. das Lernziel ist durch den langfristigen Stand des Hauses bei seiner Abnahme, bzw. durch die bestandene Prüfung im Unterricht nach Abschluss der Unterrichtsreihe überprüfbar. Der Bau des Hauses sollte allerdings nicht nur für den Bauleiter abgeschlossen werden, sondern dient langfristig der individuellen Weiterentwicklung. Die von dem Schüler gebauten Häuser (Lernziele) sind folglich von diesem bewohnbar und gehören ihm. Die Stabilität, die Größe und die Besonderheiten des Hauses sind also für den Handwerker/Schüler langfristig von besonderer Bedeutung. Während des Bauprozesses (Lernprozess) sollte das Oberziel dementsprechend nicht nur die Erfüllung der Aufgabenstellung, sondern auch die individuellen Lernziele und der zukünftige Nutzen aus diesen sein.

Für die Schüler ist es möglich, das Haus alleine oder mit anderen Schülern zusammen zu bauen. Jeder Schüler kann sich beim Bauen spezialisieren und ist bspw. als Fliesenleger, Dachdecker oder Zimmermann tätig. Des Weiteren können die Schüler Unterstützung bei anderen Hausbauern suchen. Ist der Lernprozess des Hausbaus abgeschlossen, kann der Schüler neue Wege gehen. Eine Option ist ein weiteres Haus zu bauen oder sich am Städtebau zu beteiligen, wie beim Bau von Turnhallen, Krankenhäusern, Schulen oder Straßen; die Wege sind beliebig auszudifferenzieren. Das Erbauen eines Hauses stellt somit ein Etappenziel dar. Folglich ist der gesamte Lernprozess nach Fertigstellung eines Hauses nicht abgeschlossen.

Die Metapher „Häuser bauen ohne konkreten Bauplan“ weist jedoch auch Grenzen auf. Eine Grenze ist mit der eher passiven Rolle, die der Lehrende einnimmt, zu benennen. Außerdem ist unklar, was mit Handwerkern/Schülern gemacht werden sollte, welche den Bau des Hauses gar nicht oder nicht in vollem Maße bewältigen.

Abgerufen von „https://de.wikibooks.org/w/index.php?title=Lehren,_Lernen_und_Bildung_metaphorisch_verstehen/_Vorstellungen/_Lehren_und_Lernen_ist_wie_H%C3%A4user_bauen_ohne_konkreten_Bauplan&oldid=786681“

Diese Seite wurde zuletzt am 21. März 2016 um 13:56 Uhr bearbeitet.

Der Text ist unter der Lizenz "Creative Commons" „Namensnennung – Weitergabe unter gleichen Bedingungen“ verfügbar. Zusätzliche Bedingungen können gelten. Einzelheiten sind in den Nutzungsbedingungen beschrieben.

Abbildung E.19: Kapitel 2.1.4. - Lernen und Lehren ist wie Häuser bauen ohne konkreten Bauplan - (Seite 2/2)

Lehren, Lernen und Bildung metaphorisch verstehen/ Vorstellungen/ Lehren und Lernen ist wie der Garten des Lebens

< [Lehren, Lernen und Bildung metaphorisch verstehen](#)

Überblick

Metapher	Bedeutung
Garten	Bildungsinstitution
Gärtner	lehrende Person
Gärtnern	Wissensvermittlung durch strukturiertes Vorgehen
Pflanze	lernende Person
Wachstum	Wissensaufnahme durch Lernen
Umwelteinflüsse	Beeinflussen das Wachstum (Lernen); Sonne, Regen, Wind; Folgen sind eine Über- bzw. Unterforderung des Lernenden
Schädlinge	Beeinflussen das Wachstum; familiäre bzw. gesellschaftliche Einflüsse

Metapher	Bedeutung
Garten	Bildungsinstitution
Gärtner	lehrende Person
Gärtnern	Wissensvermittlung durch strukturiertes Vorgehen
Pflanze	lernende Person
Wachstum	Wissensaufnahme durch Lernen
Umwelteinflüsse	Beeinflussen das Wachstum (Lernen); Sonne, Regen, Wind; Folgen sind eine Über- bzw. Unterforderung des Lernenden
Schädlinge	Beeinflussen das Wachstum; familiäre bzw. gesellschaftliche Einflüsse

Erläuterung

Im Alltag gibt es einige Ausdrücke bzw. Redewendungen die thematisch Bezug zu dieser Metapher nehmen: ein Gebiet beackern, den Boden bereiten, Spreu vom Weizen trennen, Kindergarten, Seminar, Wissen säen, Früchte tragen, auf fruchtbarem Boden, hegen und pflegen usw.

Lehren und Lernen im Unterricht ist wie der Garten des Lebens. Diese Metapher skizziert einen Garten, in dem verschiedene Pflanzen wachsen, die von einem Gärtner gepflegt werden. Auch heute findet diese Metapher noch Ausdruck in Begriffen wie „Kindergarten“ oder auch „Seminar“ (lat. für Pflanzenstätte).

In diesem Sinne ist der Garten als eine Bildungsinstitution zu sehen. In ihm wachsen und gedeihen die Pflanzen, welche die Lernenden darstellen. Die Pflanzen werden von dem Gärtner bzw. dem Lehrenden gepflegt, wobei auch mehrere Gärtner einen gemeinsamen Garten bewirtschaften können. Dabei kann man drei Entwicklungsstadien festhalten:

1. das Stadium des Säens oder das Aufkeimen des Samens,
2. das Stadium des Wachsens
3. das Stadium des Fruchttragens oder des Blühens.

Das erste Stadium kann entweder als Kultivierung angesehen werden, wenn der Samen von einer Person ausgesät wurde, oder als ein natürlicher Prozess, wenn der Samen einer Pflanze z.B. durch den Wind weitergetragen wurde. Diese Unterscheidung findet sich auch im zweiten Stadium wieder. Hierbei kann man zwischen der Pflege der Pflanze oder dem bloßen Wachsen lassen unterscheiden. Je nachdem, ob das Wachstum ein natürlicher Prozess ist oder ein Kultivierungsakt, kommen der Schule und dem Gärtner unterschiedliche Aufgaben zu.

Wenn wir von einem Kultivierungsakt ausgehen, so dient der Garten als ein Ort der Ruhe, des Friedens und des Schutzes, in dem sich die Pflanzen nach ihren von innen gegebenen Gesetzmäßigkeiten entwickeln können. Erst dadurch wird ein unbeeinträchtigtes Wachsen möglich. Dem Gärtner kommt die Aufgabe zu, Samen zu säen und die wachsenden Pflanzen zu pflegen, sie vor äußeren Störfaktoren zu schützen und ihnen ein Umfeld zu schaffen, in dem sich alle ihre Anlagen frei entfalten und gedeihen können. Dazu muss der Gärtner die Pflanzen zurechtstutzen, Unkraut jäten, düngen, bewässern usw. Das bedeutet, dass dem Lehrenden Aufgaben wie das Schaffen einer Lernumgebung, das Befähigen und Unterstützen von Lernprozessen, aber auch Zurechtweisung zu kommen.

Der Gärtner muss darauf achten, dass das Wachstum der Pflanzen nicht gestört wird. So kann es sein, dass eine Pflanze langsamer wächst als andere. Dadurch können ihr die anderen Pflanzen zum Beispiel die Sonne verdecken, die sie für ihr Wachstum benötigt. Damit die Pflanze nicht eingeht, muss der Gärtner sie gegebenenfalls umpflanzen. Dies kann man beispielsweise mit dem „Sitzenbleiben“ in der Schule vergleichen.

Zur Erntezeit wird deutlich, wie viele Früchte die Pflanzen tragen. Der Gärtner überprüft, wie viele Früchte eine Pflanze erbringt. In der Schule wäre dies mit den Prüfungen gleichzusetzen, wenn die Lehrenden überprüfen, wie viel Wissen in den Lernenden steckt. Die Früchte können auch mit Qualifikationen gleichgesetzt werden, die im Wachstums- bzw. Lernprozess erhalten werden. Sowohl die Früchte als auch die Qualifikationen können Profit erbringen.

Das Wachstum kann durch verschiedene Umwelteinflüsse beeinträchtigt werden. Entweder bekommt die Pflanze zu viel Wasser oder zu wenig. Falls die Pflanze überwässert ist, würde dies auf ein Überforderung hindeuten, die eventuell durch zu viel Wissen in zu kurzer Zeit oder unstrukturiertem Lernstoff ausgelöst wird. Bei einer zu geringen Bewässerung käme es zu einer Unterforderung des Lernenden. Auf diesen Zustand kann der Gärtner reagieren, indem er bewässert und den Lernenden unterstützt.

Abgerufen von „https://de.wikibooks.org/w/index.php?title=Lehren,_Lernen_und_Bildung_metaphorisch_verstehen/_Vorstellungen/_Lehren_und_Lernen_ist_wie_der_Garten_des_Lebens&oldid=832261“

Diese Seite wurde zuletzt am 8. November 2017 um 06:53 Uhr bearbeitet.

Der Text ist unter der Lizenz "Creative Commons" „Namensnennung – Weitergabe unter gleichen Bedingungen“ verfügbar. Zusätzliche Bedingungen können gelten. Einzelheiten sind in den Nutzungsbedingungen beschrieben.

Lehren, Lernen und Bildung metaphorisch verstehen/ Vorstellungen/ Lehren und Lernen ist wie Gärtnern und Gedeihen

< [Lehren, Lernen und Bildung metaphorisch verstehen](#)

Überblick

Metapher	Bedeutung
Gärtner	Lehrer
Pflanzen	Schüler
Wachsen, Gedeihen	Lernen, Entwicklung
Voraussetzungen für Wachstum (Erde, Dünger...)	Lernvoraussetzungen
Plan des Gärtners	Lehrplan
Bedingungen (Wind, Wetter, Boden...)	Umwelteinflüsse, soziales Umfeld

Erläuterung

Ein Gärtner hat ein großes Interesse an der Natur, welches mit dem Streben nach der Versorgung der eigenen Küche einhergeht. Außerdem schafft er die Voraussetzungen für die optimale Entwicklung seiner Pflanzen, indem er ihnen zum Einen mithilfe des Düngens zusätzliche Nährstoffe bietet. Zum Anderen ermöglicht er ihnen auch durch regelmäßiges Gießen ein von den Wetterbedingungen unabhängiges Wachstum. Beobachtet der Gärtner während der Entwicklung Unregelmäßigkeiten, so wendet er verschiedene Hilfsmittel an. So bindet er die Pflanzen, ohne sie dabei zu brechen, an und gibt ihnen dadurch Halt. Ein ausgeprägtes (Fach-)Wissen sowie ein auf die Pflanzen abgestimmter Plan sind demnach unabdingbar. Fazit ist, dass ein Zusammenspiel der oben genannten Faktoren nicht nur eine Basis schaffen, sondern tatsächlich das Gedeihen der Pflanzen ermöglichen soll.

Inwiefern ist die Arbeit eines Gärtners sowie das Gedeihen der Pflanzen mit dem Lehren und Lernen des heutigen Unterrichts in Beziehung zu setzen? Im Folgenden werden wir uns aus der Bildebene, nämlich der bildlichen Darstellung des Gärtners und des Gedeihens der Pflanzen, an die Übertragung in eine Sachebene annähern. An dieser Stelle verbildlicht der Beruf des Gärtners den des Lehrers. Metaphorisch gesehen vertreten die Pflanzen die Schüler. Das Gedeihen der Pflanzen stellt deren Lernprozess in der Schule dar. Lehrer schaffen ihren Schülerinnen und Schülern (im Folgenden mit SuS abgekürzt) Lernvoraussetzungen, welche ihnen zum richtigen Weg verhelfen.

Wer legt die Route des richtigen Weges eigentlich fest? Angenommen, der Gärtner beobachtet bei einer seiner Pflanzen eine schiefe, unerwartete Richtung des Wachstums, so versucht er, die Pflanze mit Hilfe einer zusätzlichen Stütze in Form eines Stabes in die richtige Richtung zu lenken. Dieses Verhalten weist ebenso ein Lehrer gegenüber seinen Schüler auf. Die Aufgabe des Lehrers ist viel mehr das Lehren der richtigen Richtung und weniger die Angabe des Weges bis ans Ziel. Der Schüler muss sein eigenes Ziel vor Augen haben und seinen Weg selbst

gestalten. Das Ziel des Gärtners ist einerseits die pure Arterhaltung und andererseits auch durch individuelle Entfaltung/ Entwicklung eine besonders schöne und starke Pflanze zu erschaffen, die später alleine überleben kann. Dieses wird erreicht, indem er optimale Wachstumsbedingungen schafft (z.B genügend Erde bereitstellt) und die Pflanze bei ihrem Wachstum durch Anbinden, Düngen usw. unterstützt. Die Pflanze wächst somit aus ihrer eigenen Kraft. Ein ähnliches Ziel strebt der Lehrer an. Dessen Ziel liegt darin, seinen SuS ein breites Spektrum an Wissen anzueignen und sie theoretisch auf alle Lebenssituationen vorzubereiten, sodass sie die bevorstehende Zeit meistern können. Die Aufgaben der Lehrer sind im Wesentlichen ähnlich; sie richten sich nach einem Lehrplan und bereiten dementsprechend ihre Unterrichtseinheiten vor. Der Lehrplan entspricht in diesem Fall dem Plan des Gärtners, nach welchem er seine Pflanzen richtend bezüglich der Entwicklung unterstützt. Ebenso ist es die Aufgabe des Lehrers, jeden seiner SuS zu betrachten und je nach Schwierigkeiten und Problemen einzugreifen. Dieses Eingreifen erfolgt nur als Hilfestellung, sodass es trotzdem dem Einzelnen überlassen ist, wie er letztendlich mit dieser umgeht. Unterrichtsmaterialien, Handouts, Bücher und Vorträge sind nur Auszüge der Bestandteile der oben angedeuteten Lernmittel. Vielmehr ist es die Aufgabe eines Lehrers, seinen SuS eine Basis zu schaffen, auf welcher jeder individuell seine Erfahrungen und das gesammelte Wissen aufbauen kann. Das Wachsen und Gedeihen der Pflanzen ist vergleichbar mit dem Lernen des einzelnen Schülers. Ähnlich wie die Pflanze wächst, zeigen auch die SuS einen immer fortschreitenden Lernprozess und entwickeln sich aus eigener Hand weiter. Obwohl der Gärtner gute Voraussetzungen zum Wachsen schafft, muss die Pflanze von alleine wachsen. Pflanzen bringen einen bestimmten Nutzen. Tiere, Pilze und andere Organismen brauchen Pflanzen zum Überleben. Auch die SuS werden auf das Berufsleben vorbereitet und bringen in der Wirtschaft Nutzen. Das Wissen bringt sie und ihre Umwelt weiter. Der bereits angesprochene Wunsch nach Versorgung zeigt sich auf der Gärtner-Ebene in Form von Obstbäumen oder anderen Nutzpflanzen; auf der übertragenen Ebene zeigt sich der Versorgungswunsch in Form der Bildung von Bürgern, die in die Rentenkasse einzahlen. Neben all diesen Punkten nehmen verschiedene Faktoren Einfluss auf das Wachstum der Pflanzen sowie die Weiterentwicklung der Schüler. Äußere Bedingungen wie unterschiedliche Standorte oder Wetter- bzw. Bodenbedingungen zählen zu ihnen. Verschiedene Bedingungen können die Entwicklung hemmen. Folgendes Beispiel aus der Biologie: Ein Wald besteht aus mehreren Schichten. Angefangen von unten nach oben zählen zu ihnen die Moosschicht, Krautschicht, Strauchschicht und die höchste und größte Baumschicht. Ein Haselnussstrauch ragt in der Regel nur in die Strauchschicht hinein. Wenn nun die prozentuale Bedeckung der Baumschicht sehr hoch ist, würde das bedeuten, dass die unteren Schichten wenig bis kein Sonnenlicht erreicht. Da die optimale Bedingung für die Fotosynthese, aus welcher die Pflanze ihre Nährstoffe zieht und somit wächst, nicht erfüllt werden, könnte der Haselnussstrauch beispielsweise nicht ausreichend wachsen. Ähnlich ist es auch bei uns Menschen. Das soziale Umfeld eines Schülers kann ebenso die Entwicklung hemmen oder erschweren. Nehmen wir an, der Schüler lebt in einem Umfeld, in welchem mehr als die Hälfte der Mitmenschen nicht zur Schule gehen. So entstünde eine Versuchung für den Schüler, sich seinem Umfeld anzupassen und vom rechten Wege abzukommen. Die Metapher des Gärtners und Gedeihens ist insofern auf Lernen und Lehren im Unterricht übertragbar, dass die Ziele des Gärtners und des Lehrers im Bezug auf Entwicklung und Entfaltung der Pflanzen bzw. der SuS aufeinander zu übertragen sind. Das Gedeihen, das aus den jeweiligen Aufgaben resultiert, symbolisiert die Entwicklung der SuS auf ihrem Weg ins Erwachsenwerden.

Abgerufen von „https://de.wikibooks.org/w/index.php?title=Lehren,_Lernen_und_Bildung_metaphorisch_verstehen/_Vorstellungen/_Lehren_und_Lernen_ist_wie_G%C3%A4rtnern_und_Gedeihen&oldid=786683“

Diese Seite wurde zuletzt am 21. März 2016 um 14:12 Uhr bearbeitet.

Der Text ist unter der Lizenz "Creative Commons" „Namensnennung – Weitergabe unter gleichen Bedingungen“ verfügbar. Zusätzliche Bedingungen können gelten. Einzelheiten sind in den Nutzungsbedingungen beschrieben.

Lehren, Lernen und Bildung metaphorisch verstehen/ Vorstellungen/ Lehren und Lernen ist wie ein Besuch in einer Bäckerei

< [Lehren, Lernen und Bildung metaphorisch verstehen](#)

Überblick

Metapher	Bedeutung
Kunde	Lernender
Bäckerei	Institution
Verkäufer	Lehrender
Backwaren	Lerninhalte
Geld	Anstrengung
Verzehren	Lernprozess
Bäcker	Lernender/Forschender

Metapher	Bedeutung
Kunde	Lernender
Bäckerei	Institution
Verkäufer	Lehrender
Backwaren	Lerninhalte
Geld	Anstrengung
Verzehren	Lernprozess
Bäcker	Lernender/Forschender

Erläuterung

Wenn ein Kunde in eine Bäckerei geht, schaut er sich das Angebot an, wobei der Verkäufer beratend zur Seite steht und nähere Auskunft über das Angebot geben kann. Der Kunde, der in die Bäckerei geht, steht hierbei für einen Lernenden, der in eine beliebige Lehr-/Lerninstitution geht. Die Lehr-/Lerninstitution setzt den Rahmen und die Überthemen fest. Der Verkäufer symbolisiert eine Lehrperson, die die Lerninhalte vorbereitet und dem Lernenden erklären kann. Er verfügt über das nötige Fachwissen, welches er an den Lernenden weitergeben kann. Die Backwaren in der Auslage der Bäckerei, die von dem Verkäufer vorbereitet werden, stehen für die jeweiligen Lerninhalte. Der Kunde entscheidet selbst, welche Backwaren er kauft. Dies bedeutet übertragen, dass der Lernende selbst bestimmt, welche Lerninhalte er lernen möchte. Das Verzehren der Backwaren symbolisiert den Lernprozess.

Die Motivation des Kunden, weshalb er in die Bäckerei geht, ist sein Hunger auf Backwaren. Dies ist gleichbedeutend mit dem Lernenden, der durstig nach neuem Wissen ist. Um Backwaren zu kaufen, benötigt der Kunde entsprechendes Geld. Das Geld steht hierbei für die Anstrengung, welche der Kunde aufbringen muss, um den jeweiligen Lerninhalt zu verstehen und zu lernen. Ein Brötchen beispielsweise steht für einen Lerninhalt, der relativ leicht zu erlernen ist. Ein Kuchen dagegen steht für einen Lerninhalt, der relativ schwer zu erlernen ist. Was schwer und leicht zu erlernen ist, hängt jedoch individuell von jedem Einzelnen ab. So ist für jemanden, dem Mathematik sehr leicht fällt, Mathematik beispielsweise ein Brötchen und für einen anderen, der sich mit Mathematik schwer tut, ist Mathematik ein Kuchen. Nicht immer gehen Kunden alleine in die Bäckerei. Sie gehen beispielsweise mit Freunden und verweilen einige Zeit dort, um gemeinsam ihre Backwaren zu verzehren. Das Zusammensitzen und Verzehren von Backwaren in einer Bäckerei steht für das Lernen in einer Gruppe. Ein Bäcker,

Abbildung E.24: Kapitel 2.1.7. - Lernen und Lehren ist wie ein Besuch in der Bäckerei - (Seite 1/2)

Lehren, Lernen und Bildung metaphorisch verstehen/ Vorstellungen/ L... https://de.wikibooks.org/wiki/Lehren,_Lernen_und_Bildung_metaphor...

der aktiv backt und an neuen Rezepten arbeitet, ist zu vergleichen mit einem Wissenschaftler, der forscht oder sein Wissen weiter gibt, indem er beispielsweise Bücher schreibt (= neue Rezepte). Auch der Bäcker hat die Möglichkeit als Verkäufer in einer Bäckerei zu arbeiten. Dies wäre zum Beispiel zu vergleichen mit einem Wissenschaftler, der an einer Universität lehrt.

Grenzen

- Sie erfasst nur angeleitetes Lernen durch eine Lehrperson.
- Eine weitere Grenze ist, dass der Lehrer seine Inhalte vorbereitet und das Thema gestaltet. Der Verkäufer in einer Bäckerei hat darauf jedoch wenig Einfluss.
- Auch der Geldwechsel hat seine Grenzen. Er endet bei der Übergabe des Geldes an den Verkäufer. Denn wenn das Geld für den Aufwand steht, den der Lernende aufwenden muss um Inhalte zu lernen, dann bekommt im übertragenem Sinne der Lehrer Aufwand dafür, dass er Schülern Inhalte vermittelt.

Abgerufen von „https://de.wikibooks.org/w/index.php?title=Lehren,_Lernen_und_Bildung_metaphorisch_verstehen/_Vorstellungen/_Lehren_und_Lernen_ist_wie_ein_Besuch_in_einer_Bäckerei&oldid=786684“

Diese Seite wurde zuletzt am 21. März 2016 um 14:16 Uhr bearbeitet.

Der Text ist unter der Lizenz "Creative Commons" „Namensnennung – Weitergabe unter gleichen Bedingungen“ verfügbar. Zusätzliche Bedingungen können gelten. Einzelheiten sind in den [Nutzungsbedingungen](#) beschrieben.

Lehren, Lernen und Bildung metaphorisch verstehen/ Vorstellungen/ Lehren und Lernen ist wie Senden und Empfangen

< [Lehren, Lernen und Bildung metaphorisch verstehen](#)

Überblick

Metapher	Bedeutung
Lernen	Empfangen
Lehren	Senden
Sender	Radio
Empfänger	Zuhörer
Sendung	Unterricht
Funkstörung	Lernschwierigkeiten
Technische Wartung	Prüfungen

Metapher	Bedeutung
Lernen	Empfangen
Lehren	Senden
Sender	Radio
Empfänger	Zuhörer
Sendung	Unterricht
Funkstörung	Lernschwierigkeiten
Technische Wartung	Prüfungen

Erläuterung

Im Folgenden wird die Metapher „Lehren und Lernen im Unterricht ist wie Senden und Empfangen“ näher erläutert.

Lehren und Lernen ist wie eine Form von Kommunikation zu verstehen, die aus mindestens zwei Akteuren besteht. Dies könnte zum Beispiel das Zusammenspiel von Radio und Empfänger sein. Das Radio ist hierbei als Sender zu verstehen, während der Zuhörer den Empfänger -und die Radiosendungen den Unterricht darstellen. Die Radiosendungen finden regelmäßig in unterschiedlicher Form statt. Bei der Übertragung der Sendungen können Funkstörungen entstehen. Diese Funkstörungen stellen gleichzeitig die Lernschwierigkeiten und Problematiken im Lehr-Lernprozess dar.

Eine technische Wartung soll dabei Störungen verhindern. Diese werden in regelmäßigen Abständen durch entsprechende Prüfungen durchgeführt, dadurch wird dem Empfänger ermöglicht die Informationen zu verarbeiten, abzuspeichern und wiederzugeben. Zudem erhält der Empfänger die Möglichkeit sein eigenes Lernniveau einzuschätzen.

Der Sender muss die Informationen entsprechend senden, damit der Empfänger diese am effektivsten aufnehmen, speichern und wieder abrufen kann. Falls hierbei Komplikationen auftreten sollten, kann der Empfänger sich telefonisch mit dem Sender in Verbindung setzen. Gleichzeitig wird dem Empfänger ein Raum geboten sich kritisch zu äußern und Impulse für mögliche Veränderungen zu geben.

Lehren, Lernen und Bildung metaphorisch verstehen/ Vorstellungen/ L... https://de.wikibooks.org/wiki/Lehren,_Lernen_und_Bildung_metaphor...

Beim Lehren und Lernen geht es im Wesentlichen darum, Inhalte zu senden, mit dem Ziel, dass diese von einem Empfänger aufgenommen werden. Diese Inhalte werden vom Sender auf verschiedenen Frequenzen/Ebenen gesendet. Diese Ebenen bestehen aus der Sachebene, Selbstoffenbarungsebene, Beziehungsebene und der Appellebene. (Vgl. Heckel 2011, S.9 ff.)

Die Sachebene beschreibt die Informationsvermittlung einer Botschaft/Nachricht. Die Selbstoffenbarungsebene hingegen sendet Gefühle und Gedanken auf dieser Ebene, wodurch die aktuelle Stimmung offenbart wird. Die Beziehungsebene spiegelt die nonverbale Kommunikation wieder, beispielsweise über die Mimik oder die Gestik. Durch die letzte Ebene, nämlich die Appellebene, gilt es ein bestimmtes Ziel zu erreichen, sei es durch Ratschläge, Befehle oder Wünsche. (Vgl. Schrameier 2015, S.13 ff.)

Je besser sich der Sender auf den Empfänger einstellt und sich entsprechend den Ebenen ausrichtet, desto störungsfreier ist die Übertragung der Inhalte. (Vgl. Heckel 2011, S.12)

Wenn wir das Modell nun im schulischen Kontext betrachten, ermöglicht uns die Schule als eine Institution das Senden von Informationen in Form von Unterrichtseinheiten. In diesen Unterrichtseinheiten werden Sachinhalte vom Lehrenden an den Lernenden vermittelt. An dieser Stelle verdeutlicht sich das Sender (Lehrer) Empfänger (Schüler) Verhältnis.

Literatur

- Heckel, Jürgen: *Kommunizieren lernen... :Anregungen zur Selbsthilfe*, Bayern Forum der Friedrich-Ebert-Stiftung, München 2011
 - Schrameier, Matthias: *Richtige Kommunikation will gelernt sein: Das Modell von Schulz von Thun*, Bachelor + Master Publishing, Hamburg 2015
-

Abgerufen von „https://de.wikibooks.org/w/index.php?title=Lehren,_Lernen_und_Bildung_metaphorisch_verstehen/_Vorstellungen/_Lehren_und_Lernen_ist_wie_Senden_und_Empfangen&oldid=786636“

Diese Seite wurde zuletzt am 21. März 2016 um 11:18 Uhr bearbeitet.

Der Text ist unter der Lizenz "Creative Commons" „Namensnennung – Weitergabe unter gleichen Bedingungen“ verfügbar. Zusätzliche Bedingungen können gelten. Einzelheiten sind in den Nutzungsbedingungen beschrieben.

Lehren, Lernen und Bildung metaphorisch verstehen/ Vorstellungen/ Lehren und Lernen ist wie der Bau eines Hauses unter Aufsicht eines Bauleiters

< Lehren, Lernen und Bildung metaphorisch verstehen

Überblick

Metapher	Bedeutung
Bauamt	Kultusministerium
Bauplan	Lehrplan
Bauleiter	Schule
Meisterbetriebe	Fachlehrer
Baukommission	Zwischenprüfungen/Klausuren
Baumaterial (Holz,Steine)	Lernmaterial (Arbeitsblätter, Aufgaben)
Stützbalken	Eltern
Aktiver Bauherr	Schüler
Fundament	Basiswissen (aus Alltag)
Bau	Entwicklungsprozess des Lernenden
Haus	Wissensgebilde und Kompetenzerwerb des Lernenden

Metapher	Bedeutung
Bauamt	Kultusministerium
Bauplan	Lehrplan
Bauleiter	Schule
Meisterbetriebe	Fachlehrer
Baukommission	Zwischenprüfungen/Klausuren
Baumaterial (Holz,Steine)	Lernmaterial (Arbeitsblätter, Aufgaben)
Stützbalken	Eltern
Aktiver Bauherr	Schüler
Fundament	Basiswissen (aus Alltag)
Bau	Entwicklungsprozess des Lernenden
Haus	Wissensgebilde und Kompetenzerwerb des Lernenden

Beschreibung

Lehren und Lernen ist wie der Bau eines Hauses unter Aufsicht eines Bauleiters. Diese Metapher stellen wir nur vereinfacht dar. Außerdem wird von einem idealisierten Bild des Zusammenspiels zwischen Lehren und Lernen ausgegangen (Sollzustand).

Dabei baut jeder sein Eigenheim, welches durch den Bauplan und die vorhandenen Materialien beeinflusst wird. Des Weiteren wird der Hausbau von dem bereits bestehenden Fundament beeinflusst. Der Bauplan muss hierbei vom Bauamt vorgegeben und die Materialien vom Bauleiter zur Verfügung gestellt werden. Darüber hinaus gibt es für jedes Zimmer einen Meisterbetrieb, bei dem sich der Bauherr Rat einholen kann und von dem er spezielle Materialien zur Verfügung gestellt bekommt. Durch Stützbalken wird ein Einstürzen des Rohbaus verhindert. Die

Abbildung E.28: Kapitel 2.1.9. - Lernen und Lehren ist wie der Bau eines Hauses unter Aufsicht eines Bauleiters - (Seite 1/3)

Baukommission kontrolliert mehrmals im Laufe der Zeit, ob der Bau vorschriftsmäßig ausgeführt wird.

Durch diese vielen Möglichkeiten kann jedes Zimmer des Hauses individuell gestaltet werden (z.B. Größe, Einrichtung, Farbe). Der Prozess des Hausbaus ist nie vollständig abgeschlossen, sondern das Haus kann jederzeit renoviert, erweitert oder ausgebaut werden. Wobei jeder Anbau und jede Erweiterung aber nur möglich sind, wenn das Haus bereits so standhaft ist, dass es nicht über die Jahre hinweg einstürzt, sondern dem Bauherren stets erhalten bleibt.

Es können somit zur gleichen Zeit mehrere Häuser entstehen, die individuell, von verschiedenen Bauherren gestaltet werden. Auch wenn jedes Haus ein eigenständiges Projekt ist, können sich die Bauherren Hilfe und Inspirationen von benachbarten Bauherren einholen.

Erläuterung

In der oben genannten Metapher stellt das Bauamt das Kultusministerium dar, welches durch Beschlüsse, den Lehrplan (Bauplan) vorgibt. Diese Lehrpläne (Baupläne) müssen von den Schulen (Bauleitern) eingehalten werden. Die Meisterbetriebe, hier im übertragenen Sinn die Fachlehrer, stellen die Materialien für den Hausbau bereit. Sie müssen sich hierbei an die Grundstrukturen des Lehrplans halten. Sie können aber bei der Vermittlung der Inhalte individuelle Schwerpunkte setzen. Aus diesem Grund erkennt man bei verschiedenen Häusern eine individuelle Note des Bauleiters, jedoch muss bei allen Häusern eine Grundstruktur (z.B. die Statik) eingehalten werden. Die aktiven Bauherren bauen Stein für Stein das Haus, auf dem bereits bestehenden Fundament auf. Hierbei bezieht sich das Fundament auf das bisher erworbene Basiswissen aus dem Alltag des Kindes; So lernen Kinder schon viel Wichtiges im Kindergarten oder in der Familie. Die Bauherren stehen in der Metapher für die Schüler_innen, die aktiv an Ihrem Wissens- und Kompetenzerwerb arbeiten. Die Zwischenprüfungen und Klausuren, die als Baukommission dargestellt sind, überprüfen mehrmalig während der Zeit des Hausbaus (Schulzeit), ob der Leistungsstand des Schülers sich angemessen weiterentwickelt.

Jeder Stein stellt ein erreichtes Teilwissen eines gesamten Fachgebietes dar, welches in Summe ein metaphorisches Zimmer darstellen. Die Größe und Gestaltung ist, je nach Interesse und Fähigkeit der einzelnen Schüler, individuell veränderbar. Während der meisten Zeit des Schaffensprozesses des Hauses sichern Stützbalken das Haus ab. Diese Stützbalken übernehmen in unserer Metapher die Rolle der Eltern. Jedoch werden die Stützbalken entfernt, sobald das Haus fähig ist, selbstständig solide zu stehen, bzw. die Schüler benötigen nicht mehr die volle Unterstützung der Eltern, sobald sie in der Lage sind selbstständig zu lernen. Die benachbarten Bauherren, welche mit Rat oder auch Unterstützung zur Seite stehen, können Mitschüler und Freunde darstellen.

Ein Scheitern der Fertigstellung des Hauses kann, beispielsweise durch Wissenslücken (Löcher in den Wänden) oder durch den Schulabbruch (nicht bewohnbares Haus) zu Stande kommen. Das bewohnbare Haus stellt einen Schulabschluss dar. Dieses Haus kann jederzeit durch einen Anbau, Umbau oder Ausbau, welche einen weiteren Wissenserwerb (z.B. Studium, Ausbildung) darstellen, ergänzt werden.

Grenzen

Als Grenzen der von uns gewählten Metapher, sehen wir zum Einen, dass die Zimmer in unserem Haus immer nur aus einem bestimmten Themenbereich bestehen. In realen Häusern kommen jedoch die verschiedenen Themenbereiche (Strom ,Boden, etc.) nicht nur in einem Zimmer vor, sondern spielen in allen Zimmern eine wichtige Rolle. Es ist zum Beispiel unvorstellbar ein Zimmer des Hauses nur mit Elektronik zu bauen und den Rest des Hauses ohne diese zu bewohnen.

Die Zweite Grenze ist, dass wir nur die gewünschte Reaktion der Eltern berücksichtigen. Eltern die ihren Kinder stets und zu 100% zur Seite stehen, den Fall dass Eltern eventuell mehr mit sich selbst beschäftigt sind oder schlicht

Lehren, Lernen und Bildung metaphorisch verstehen/ Vorstellungen/ L... https://de.wikibooks.org/wiki/Lehren,_Lernen_und_Bildung_metaphor...

und einfach dem Themenbereich nicht gewachsen sind, wird in unserer Metapher nicht berücksichtigt. Auch kann es den Fall geben, dass die Eltern ein Desinteresse gegenüber der Kinder besitzen und sich aus dem Lernprozess entziehen. Außerdem gehen wir davon aus, dass die Unterstützung der Eltern insbesondere in den ersten Schuljahren benötigt wird. Die Tatsache, dass Eltern auch über diese Phase hinaus helfen wollen, wird bei unserer Metapher nicht berücksichtigt.

Abgerufen von „https://de.wikibooks.org/w/index.php?title=Lehren,_Lernen_und_Bildung_metaphorisch_verstehen/_Vorstellungen/_Lehren_und_Lernen_ist_wie_der_Bau_eines_Hauses_unter_Aufsicht_eines_Bauleiters&oldid=786685“

Diese Seite wurde zuletzt am 21. März 2016 um 14:31 Uhr bearbeitet.

Der Text ist unter der Lizenz "Creative Commons" „Namensnennung – Weitergabe unter gleichen Bedingungen“ verfügbar. Zusätzliche Bedingungen können gelten. Einzelheiten sind in den Nutzungsbedingungen beschrieben.

Abbildung E.30: Kapitel 2.1.9. - Lernen und Lehren ist wie der Bau eines Hauses unter Aufsicht eines Bauleiters - (Seite 3/3)

Lehren, Lernen und Bildung metaphorisch verstehen/ Vorstellungen/ Lehren und Lernen ist wie ein Haus zu bauen

< [Lehren, Lernen und Bildung metaphorisch verstehen](#)

Überblick

Metapher	Bedeutung
Haus	Wissensschatz eines Einzelnen
Bauleiter	Lehrender
Bauherr / Maurer	Lernender (Doppelrolle)
Fundament	Grundlagen
Bausteine	Wissensbausteine
Bauordnung / Bauplan	Schulordnung / Lehrplan
Zement	Verknüpfungen von Wissensbausteinen
Zimmer	verschiedene Wissensgebiete, Themen, Fächer
Renovieren / Sanieren	Wissen auffrischen / lebenslanges Lernen

Metapher	Bedeutung
Haus	Wissensschatz eines Einzelnen
Bauleiter	Lehrender
Bauherr / Maurer	Lernender (Doppelrolle)
Fundament	Grundlagen
Bausteine	Wissensbausteine
Bauordnung / Bauplan	Schulordnung / Lehrplan
Zement	Verknüpfungen von Wissensbausteinen
Zimmer	verschiedene Wissensgebiete, Themen, Fächer
Renovieren / Sanieren	Wissen auffrischen / lebenslanges Lernen

Erläuterungen

Lehren und Lernen ist für uns wie ein Haus zu bauen. Wir betrachteten hierbei einen idealisierten Ist-Zustand. Dabei repräsentiert das Haus den Wissensschatz eines Einzelnen. Dieser Lernende hat eine Doppelrolle: einerseits ist er der Bauherr des Hauses. Das bedeutet, dass er das Haus besitzt und sein Vermögen dem Bauleiter zur Verfügung stellt. Andererseits ist er der Bauarbeiter, der die einzelnen Bausteine zusammenfügt. Hierbei steht das Vermögen für die Fähigkeiten des Lernenden. Die Bausteine stellen einzelne Wissenseinheiten dar. Zusätzlich sei erwähnt, dass es sich um einen universellen Bauarbeiter handelt, wir also nicht zwischen Mauern, Elektroinstallateuren und weiteren Fachkräften unterscheiden. Dementsprechend stehen die Bausteine auch für alle benötigten Materialien.

Diese Bausteine werden vom Bauleiter zur Verfügung gestellt. Der Bauleiter entspricht dabei dem Lehrenden. Der

Lehren, Lernen und Bildung metaphorisch verstehen/ Vorstellungen/ L... https://de.wikibooks.org/wiki/Lehren,_Lernen_und_Bildung_metaphor...

Bauleiter hat einen Bauplan. Dieser steht für den Lehrplan, welcher Lehrinhalte festlegt, aber auch Raum zur individuellen Schwerpunktsetzung lässt. Der Bauplan unterliegt einer vorgegebenen Bauordnung, welche die Rahmenbedingungen repräsentiert.

Beim Bau des Hauses wird zuerst ein Fundament gelegt. Dieses entspricht der Wissensgrundlage jedes Einzelnen, also Kulturtechniken wie Lesen, Schreiben und Rechnen und weiteren individuellen Fertigkeiten. Diese Grundlagen sind notwendige Voraussetzung für den weiteren Wissenserwerb. Auf diesem Fundament werden jetzt die Mauern hochgezogen. Dabei kann das Haus nur so stabil sein wie das Fundament. Der Maurer erhält vom Bauleiter die Bausteine und muss sie selber einbauen. Er verbindet die Bausteine mit Zement. Das steht für die Verknüpfungen zwischen den verschiedenen Wissensbausteinen. Diese Verbindung ist notwendig, damit das Haus langfristig Bestand hat und nicht wieder zusammenstürzt. Der Maurer bekommt Anweisungen, wie und wo die Bausteine am besten eingebaut werden, aber letztendlich bleibt es ihm überlassen, wie sorgfältig er arbeitet.

Der Bauleiter überprüft regelmäßig, ob die Mauern die notwendige Festigkeit besitzen und ob der Maurer ordentlich gearbeitet hat. Diese Kontrolle steht für die Prüfungen, die jeder zu absolvieren hat. Die Endabnahme des Hauses erfolgt jedoch durch das Bauamt, was einer zentralen staatlichen Abschlussprüfung entspricht.

Das Haus besteht aus einzelnen Zimmern. Diese stehen für die verschiedenen Themengebiete bzw. Fächer. Einige Zimmer, wie Küche, Bad, Schlaf- und Wohnzimmer, sind in jedem Haus enthalten. Diese entsprechen den sogenannten Hauptfächern in der Schule wie Mathematik, Deutsch, Englisch, in denen jeder eine Grundausbildung erhält. Andere Zimmer kann jeder nach eigenen Interessen und Fähigkeiten einbauen. Sobald das Grundgerüst steht, kann man die Zimmer gestalten und einrichten. Die Einrichtung und Gestaltung der Zimmer hängt ganz von den individuellen Präferenzen des Bauherrn ab. Beispielsweise steht ein Zimmer für Chemie. Bei einem Lernenden, der kein Interesse an diesem Fach hat, steht dieses Zimmer so gut wie leer, während bei einem Chemieliebhaber dieses Zimmer mit Regalen, Bildern, Büchern, Schreibtischen, Kerzen, Teppichen, Vorhängen und weiteren Gegenständen gefüllt ist.

Auch wenn ein Haus fertig scheint, kann man es immer noch weiter ausbauen. Andererseits ist eine regelmäßige Sanierung notwendig, damit das Haus nicht wieder verfällt. Ähnlich ist auch ein lernender Mensch niemals fertig. Er muss sein Wissen immer auffrischen und sich weiterbilden und somit lebenslang lernen.

Natürlich hat diese Metapher auch Grenzen. Beispielsweise wurden keine externen Einflüsse wie Eltern, andere Schüler oder die Klassenatmosphäre, berücksichtigt. Auch legt das Bild nahe, dass der Bauleiter vom Bauherrn ausgesucht und eingestellt wird. Das entspricht dem Wunschzustand des Lernens, der aber in der Realität nicht erfüllt ist.

Abgerufen von „https://de.wikibooks.org/w/index.php?title=Lehren,_Lernen_und_Bildung_metaphorisch_verstehen/_Vorstellungen/_Lehren_und_Lernen_ist_wie_ein_Haus_zu_bauen&oldid=786640“

Diese Seite wurde zuletzt am 21. März 2016 um 11:22 Uhr bearbeitet.

Der Text ist unter der Lizenz "Creative Commons" „Namensnennung – Weitergabe unter gleichen Bedingungen“ verfügbar. Zusätzliche Bedingungen können gelten. Einzelheiten sind in den Nutzungsbedingungen beschrieben.

Lehren, Lernen und Bildung metaphorisch verstehen/ Vorstellungen/ Lehren und Lernen ist wie eine Blumenwiese

< [Lehren, Lernen und Bildung metaphorisch verstehen](#)

Metapher

Man stelle sich einen großen bunten Park vor. Dieser Park hat einen Hauptweg, der vom Anfang bis zum Ende des Parks führt. Doch es gibt immer wieder Abzweigungen die zu einzelnen Blumenwiesen führen. Die Blumenwiesen sind alle verschieden. Keine Wiese gleicht der anderen. Einige haben wunderschöne gepflegte Rosen und Tulpen, wiederum andere haben ganz außergewöhnliche seltene Blumen. Manche Blumen sind verdorrt manche erblühen kräftig und wiederum andere fangen gerade erst an ihre wahre Schönheit zu entfalten.

Überall in diesem Park tummeln sich Kinder und Gärtner. Die Gärtner pflegen die Blumenwiesen mit unterschiedlichem Engagement. Einige Gärtner sind dabei Pflanzen zu gießen, während andere Gärtner anpflanzen. Ein Gärtner streut sogar ganz frische Samen einer seltenen Pflanzenart an. Einige Kinder lachen und spielen zwischen den Blumenwiesen. Andere Kinder haben kleine Schaufeln in der Hand und graben einzelne Blumen aus. Dies ist in diesem Park erlaubt, sofern die Blumen mit nach Hause genommen werden und dort in persönliche Blumenbeete verpflanzt werden. Die Kinder bekommen von den Gärtnern gezeigt, wie man am besten die Pflanzen pflegen kann. Hin und wieder sieht man sogar Kinder, welche mitgebrachte Pflanzen einpflanzen.

Überblick

Metapher	Bedeutung
Park	Schule
Hauptweg	Schulaußbahn
(Blumen-)wiese	Kompetenzangebot einer Schulklasse
Gärtner	Lehrerin
Blumen	Kompetenzen und Fähigkeiten
Blumenarten	Vielfältigkeit der Kompetenzen
Zustand der Blumen	Engagement des/ der Lehrerin
Kinder	Schülerin
persönliches Blumenbeet	Kompetenzsammlung des/ der Schülerin
Schaufel	Unterstützung jeglicher Art
Pflege der eigenen Wiese	stetige Kompetenzzicherung und Weiterbildung

Metapher	Bedeutung
Park	Schule
Hauptweg	Schullaufbahn
(Blumen-)wiese	Kompetenzangebot einer Schulklasse
Gärtner	LehrerIn
Blumen	Kompetenzen und Fähigkeiten
Blumenarten	Vielfältigkeit der Kompetenzen
Zustand der Blumen	Engagement des/ der LehrerIn
Kinder	SchülerIn
persönliches Blumenbeet	Kompetenzansammlung des/ der SchülerIn
Schaufel	Unterstützung jeglicher Art
Pflege der eigenen Wiese	stetige Kompetenzsicherung und Weiterbildung

Erläuterungen

Um unsere Metapher "Lehren und Lernen ist wie eine Blumenwiese" verstehen zu können, muss eingangs erwähnt werden, dass es sich hierbei um einen "Soll-Zustand" handelt. Wir verstehen darunter eine Perfektionierung des jetzigen Schulsystem ("Ist-Zustand"), bei der der individuelle Kompetenzerwerb das Hauptziel ist. Dabei wird die Individualität eines jeden Schülers beachtet, d.h. dass nicht jede bereitgestellte Kompetenz angenommen werden muss. Da es sich hierbei um eine Perfektionierung des Schulsystem handelt, sind die Blumenwiesen im bestmöglichen, wenn auch individuellem, Zustand.

Lehren und Lernen ist wie eine Blumenwiese.

Der Park ist eine Metapher für die Schule. Dieser Park besteht aus mehreren abgetrennten Blumenwiesen, einem Hauptweg und kleinen Abzweigungen, die zu den verschiedenen Blumenwiesen führen. Ebenso verfügt die Schule über einen klar vorgegebenen Weg für die Schülerinnen und Schüler. Der Hauptweg ist somit vergleichbar mit der Schullaufbahn aller SuS (Schülerinnen und Schüler). Er ist vorgegeben und kann von den SuS nur bedingt verändert werden. Jedes Jahr befinden sich die SuS in einer nächsten Klassenstufe, die ihre eigene Blumenwiese hat.

Diese Blumenwiese steht sinnbildlich für das dargebotene Kompetenzangebot für eine Schulklasse. Auf dieser Wiese pflanzen größtenteils die Gärtner neue Blumen an.

Der Gärtner ist eine Metapher für die Lehrperson. In erster Linie zählen zu seinen Aufgaben die Pflege und Anpflanzung neuer Blumen. An der Qualität und der Vielfältigkeit der Pflanzen kann man erkennen, wie viel Mühe sich der Gärtner gegeben hat und wie vielfältig seine Kompetenzen im Hinblick auf das Lehren sind. Im

übertragenden Sinne bedeutet das, dass die quantitative und qualitative Kompetenzvermittlung vom Engagement des Lehrers abhängt. Es ist allerdings nicht nur der Lehrer allein der Blumen anpflanzen darf. Jedes Kind, beziehungsweise jeder SuS, kann auch etwas zur Vielfalt der Blumenwiese beitragen.

Die Blume ist eine Metapher für jegliche Kompetenzen und Fähigkeiten. Dabei steht jede Blumenart für eine andere Kompetenz. So symbolisiert die Tulpe beispielweise die Kompetenz des Lesens, die Rose hingegen symbolisiert soziale Kompetenz. Eine Blume kann groß oder klein werden, schön oder weniger schön. Je nachdem wie sehr sie gepflegt wird. Ebenso ist es mit den Kompetenzen und Fähigkeiten eines Menschen. Sie können sehr vielfältig sein oder eher eintönig. Einzelne Kompetenzen eines Menschen können besser oder schlechter ausgeprägt sein. Ebenfalls ist das Wachstumspotenzial auch von dem jeweiligen Garten abhängig. Manche Blumenarten können sogar in manchen Gärten gar nicht gedeihen. Es ist demnach einem/r SuS nicht möglich jede vorstellbare Kompetenz und Fähigkeit zu erlangen. Ebenfalls reicht es nicht, sich die Kompetenzen einmal anzueignen und sie danach nicht zu verwenden. Sie wird verblassen und irgendwann verwelken.

Im übertragenen Sinne stehen die Kinder für die SuS. Jeder SuS gehört einer Klassengemeinschaft an und kann sich an dem Kompetenzangebot für seine Klasse bedienen. Sie können mit Hilfe von einer Schaufel, die metaphorisch gesehen für Unterstützung jeglicher Art steht, Blumen ausgraben. Dies kann sowohl Materialunterstützung als auch seelische Unterstützung der Eltern sein. Deshalb haben einige Kinder sehr stabile und große Schaufeln, mit denen sie selbst die größten Blumen ausgraben können. Andere hingegen haben eher kleine Schaufeln, die sofort verbiegen und mit denen es ihnen nicht möglich ist jede Pflanze auszugraben. Jedes Kind gräbt die Pflanzen aus, die ihm am besten gefallen und die er mit nach Hause nehmen möchte, um sie daheim wieder einzupflanzen und ein eigenes Blumenbeet anzulegen. Dies bedeutet für die SuS, dass sie sich aus einem großen bereitgestellten Kompetenzangebot das für sie Interessanteste herausnehmen können.

Bei den persönlichen Blumenbeeten handelt es sich um eine Ansammlung von Kompetenzen der eigenen Person der SuS. Das persönliche Beet beinhaltet viele verschiedene und andersfarbige Blumenarten. Diese Vielfalt rührt nicht nur aus dem Schulleben, sondern ebenfalls aus dem außerschulischen Privatleben. Unterschiedlich ausgeprägte Kompetenzen, welche mehr oder weniger stark in dem Einzelnen verankert sind, werden dadurch ausgedrückt.

Mit der Pflege der eigenen Blumen ist die stetige Kompetenzsicherung und Weiterbildung gemeint. Wird das eigene Blumenbeet nicht ausreichend gepflegt verwelken die Blumen. Gemeint ist damit, dass sich das Individuum nicht auf den einmalig erworbenen Kompetenzen ausruhen kann. Denn die erworbenen Kompetenzen müssen genutzt werden, damit sie nicht in Vergessenheit geraten. Darüber hinaus kann eine Weiterbildung zu bestimmten Kompetenzen im Rahmen des eigenen Blumenbeetes stattfinden. Voraussetzung ist neben der Nutzung der Kompetenzen ebenfalls die Bereitschaft, sich weiter und tiefer mit dieser auseinanderzusetzen.

Grenzen

Die Metapher stellt den Kompetenzerwerb in den Vordergrund und drückt diesen durch das Ausgraben der Blumen aus.

Diese Kompetenzen werden durch unterschiedliche Blumenarten und deren Zustand ausgedrückt und bergen großes Potential. Durch ihren Zustand kann metaphorisch verdeutlicht werden, inwiefern die Lehrperson, oder auch später die SuS, mit den Kompetenzen umgehen. Das Hauptaugenmerk liegt somit auf den Kompetenzen, deren Erwerb, deren Entwicklungsstand und deren Pflege.

Somit fehlt in dieser Metapher das Bewertungssystem, welches in der Schule tief verankert ist. Theoretisch können die SuS ohne Blumen nach Hause gehen. Sie brauchen auch keine bestimmte Anzahl an Blumen um zur nächsten Blumenwiese gelangen zu können. Das Bewertungssystem fließt jedoch absichtlich nicht in die Metapher ein, da

Lehren, Lernen und Bildung metaphorisch verstehen/ Vorstellungen/ L... https://de.wikibooks.org/wiki/Lehren,_Lernen_und_Bildung_metaphor...

diese Metapher unsere "Soll-Vorstellung" der Schule darstellt. Die SuS stellen sich individuell ihren Kompetenzerwerb zusammen, so dass der Wettbewerbsgesellschaft entgegengewirkt wird. Es steht für die SuS nicht der Erwerb einer möglichst guten Schulnote im Vordergrund, sondern die selektierte Kompetenz als Solches.

Des Weiteren geht die Metapher nicht über den Park (die Schule) hinaus. Was außerhalb der Schule passiert, wird hierbei nicht betrachtet. Der Lehrplan und auch die Rolle des Kultusministerium in der Metapher nicht mit eingebracht. Ebenso ist nicht die Rolle von anderen Bildungseinrichtungen geklärt.

Dies wurde alles außer Acht gelassen, um einen speziellen Blick auf die Schule als Solche zu richten. Und wenn wir uns diese in einem bestmöglichen "Soll-Zustand" vorstellen, dann ist "Lehren und Lernen wie eine Blumenwiese".

Einzelnachweise

Abgerufen von „https://de.wikibooks.org/w/index.php?title=Lehren,_Lernen_und_Bildung_metaphorisch_verstehen/_Vorstellungen/_Lehren_und_Lernen_ist_wie_eine_Blumenwiese&oldid=786686“

Diese Seite wurde zuletzt am 21. März 2016 um 14:53 Uhr bearbeitet.

Der Text ist unter der Lizenz "Creative Commons" „Namensnennung – Weitergabe unter gleichen Bedingungen“ verfügbar. Zusätzliche Bedingungen können gelten. Einzelheiten sind in den [Nutzungsbedingungen](#) beschrieben.

Lehren, Lernen und Bildung metaphorisch verstehen/ Vorstellungen/ Lehren und Lernen ist wie Fußball

< [Lehren, Lernen und Bildung metaphorisch verstehen](#)

Überblick

Metapher	Bedeutung
Verband	Schule (schulische Einrichtung)
Verein	Klasse
Mannschaft	Lernender
Spieler	Fähigkeiten
Trainer	Lehrender
Taktik	(Lern-)Konzept
Schiedsrichter	Höhere Instanz
Spiele	Herausforderungen
Gegner	spezifische Eigenschaften einer Herausforderung
Sieg/Niederlage	Herausforderungen bewältigen/nicht bewältigen
Turniere	Lebensziele
-> ausscheiden	-> scheitern
Training	Unterricht
Fans	Unterstützer (Familie, Freunde...)
Form	Laune/Lust
Equipment(Gegebenheiten)	Bedingungen
Wetter	Nicht beeinflussbare Faktoren
Regelwerk	Lehrplan

Metapher	Bedeutung
Verband	Schule (schulische Einrichtung)
Verein	Klasse
Mannschaft	Lernender
Spieler	Fähigkeiten
Trainer	Lehrender
Taktik	(Lern-)Konzept
Schiedsrichter	Höhere Instanz
Spiele	Herausforderungen
Gegner	spezifische Eigenschaften einer Herausforderung
Sieg/Niederlage	Herausforderungen bewältigen/nicht bewältigen
Turniere -> ausscheiden	Lebensziele -> scheitern
Training	Unterricht
Fans	Unterstützer (Familie, Freunde,...)
Form	Laune/Lust
Equipment/Gegebenheiten)	Bedingungen
Wetter	Nicht beeinflussbare Faktoren
Regelwerk	Lehrplan

Erläuterung

Eine mögliche Metapher für das Verständnis von Lehren und Lernen im Unterricht ist wie die Sportart Fußball. Mithilfe dieser Metapher bilden wir den "Ist-Zustand" des Bildungssystems ab. Wir versuchen zu verdeutlichen, dass es auf Seiten der Lehrenden und auch der Lernenden kreative Freiheiten gibt. Diese werden jedoch individuell von allen Akteuren und in verschiedenen Ausprägungen genutzt. Das Schulsystem mit vielen Regeln und höheren Instanzen bildet einen einschränkenden Rahmen.

Die Fußballmannschaft symbolisiert in diesem Fall einen Lernenden. Einzelne Spieler stehen für verschiedene Fähigkeiten des Lernenden. Der Trainer steht für den Lehrer, er hat einen Blick für Stärken und Schwächen seiner Mannschaft und trifft taktische Entscheidungen. Das Fußballtraining ist in dieser Metapher der Unterricht. Hier wird Einfluss auf die fußballerische, beziehungsweise schulische Entwicklung der Lernenden genommen. Die

Abbildung E.38: Kapitel 2.1.12. - Lernen und Lehren ist wie Fußball - (Seite 2/3)

Lehren, Lernen und Bildung metaphorisch verstehen/ Vorstellungen/ L... https://de.wikibooks.org/wiki/Lehren,_Lernen_und_Bildung_metaphor...

Entwicklung und Verbesserung (oder auch der Aufstieg in eine höhere Liga) stellen den Lernprozess dar. Der Rasen und das Equipment (wie Fußballschuhe oder Ausrüstung) sind die Bedingungen unter denen der Unterricht stattfinden muss (bspw. Nachmittagsunterricht oder Unterricht bei Baustellenlärm). Das Wetter ist beim Fußball ein nicht beeinflussbarer Faktor, genauso wie in der Schule bspw. die Verspätung des Schulbusses aufgrund eines Staus.

Ein wichtiges Fußballspiel symbolisiert eine große (schulische) Herausforderung für den Lernenden (bspw. eine Matheklausur), die gegnerische Mannschaft sind also einzelne Eigenschaften der Herausforderung (bspw. der Zeitdruck oder die Formulierung der Textaufgaben). Niederlage/ Sieg sind dementsprechend das Nicht-/ Bewältigen der Herausforderung. Die Tagesform, die eine Fußballmannschaft haben kann spiegelt Lust und Laune im Schulkontext.

Ein geschossenes Tor ist vergleichbar mit einem Lernerfolg, ein Tor zu schießen ist der sportliche Antrieb sowohl im Training als auch im Spiel. Spielregeln des Fußballs stehen für den Lehrplan und der Schiedsrichter stellt eine höhere Instanz wie bspw. eine Prüfungskommission dar. Ein Fußballturnier symbolisiert ein Lebensziel oder einen Meilenstein (bspw. das Abitur zu schaffen), wer aus dem Turnier fliegt, ist dabei gescheitert das Lebensziel zu erreichen. Die Fußballfans einer Mannschaft sind die Unterstützer und Gönner eines Lernenden wie bspw. die Oma, die immer Beistand leistet. Der Fußballverein symbolisiert die Schulklasse, der Fußballverband die Schule selbst.

Es ist ein schwieriges Unterfangen, eine bekannte Sportart wie Fußball bis in das letzte Detail als Metapher für das Bildungssystem zu sehen. Dadurch entstehen Probleme bei der Übertragung der Struktur des Fußballs auf die der Bildung. Die Metapher hakt beispielsweise an der Stelle, dass eine Fußballmannschaft nur quantitativ einen Lernenden repräsentiert und damit im übertragenden Sinn nicht Klassenunterricht, sondern Einzelunterricht beschreibt. Jedoch bieten das fußballerische Training und das Fußballspiel an sich viel kreativen Freiraum für Trainer und Spieler, genau wie eine Schulstunde für Lehrer und im optimalen Fall auch für die Schülerinnen und Schüler kreativen Freiraum bietet. Eine weitere Schwachstelle dieser Metapher ist, dass die Fähigkeiten eines Lernenden nicht ausgewechselt werden können, so wie ein Fußballspieler. Darüberhinaus sind die Herausforderungen und deren spezifische Eigenschaften nicht als Rivalen anzusehen, so wie die Gegner im Fußballspiel. Auch der Konkurrenzgedanke des Fußballs lässt sich nicht auf individuelles Lehren und Lernen übertragen.

Abgerufen von „https://de.wikibooks.org/w/index.php?title=Lehren,_Lernen_und_Bildung_metaphorisch_verstehen/_Vorstellungen/_Lehren_und_Lernen_ist_wie_Fu%C3%9Fball&oldid=786687“

Diese Seite wurde zuletzt am 21. März 2016 um 15:01 Uhr bearbeitet.

Der Text ist unter der Lizenz "Creative Commons" „Namensnennung – Weitergabe unter gleichen Bedingungen“ verfügbar. Zusätzliche Bedingungen können gelten. Einzelheiten sind in den [Nutzungsbedingungen](#) beschrieben.

Lehren, Lernen und Bildung metaphorisch verstehen/ Vorstellungen/ Lehren und Lernen ist wie das Anlegen und Pflegen eines wilden Gartens

< [Lehren, Lernen und Bildung metaphorisch verstehen](#)

Erläuterung

Der Gärtner, der in diesem Kontext als der Lehrende zu verstehen ist, startet dabei nicht von Null, sondern er betritt einen Bereich, in dem bereits Pflanzen existieren und wachsen. Die Pflanzen stellen dabei die Lernenden dar. So wie der Gärtner bereits Pflanzen(wachstum) vorfindet, trifft auch der Lehrende auf Lernende und deren bestehendes Wissen. Das Wachstum der Pflanzen kann als das Wissen der Lernenden verstanden werden und der Garten als die Einheit des Wissens, ein sich immer im Wandel und Wachsen befindender 'Gesamtwissenschatz',/ Weltwissen/ gesellschaftliches Wissen. Der Gärtner beginnt mit dem Anlegen des Gartens durch Vorbereitung des Bodens, wie auch der Lehrende eine gute Lernatmosphäre schaffen möchte, sich auf Bedürfnisse der Lehrende einstellen und das Lehren auf die konkrete Situation anpassen muss. Ebenso pflegt ein Gärtner beständig seinen Garten, zum Beispiel durch Gießen, Schädlingsbekämpfung, zurückschneiden, Düngen, so dass die Pflanzen ihrer Natur entsprechend wachsen und sich bestmöglich entfalten können. Übertragen auf die Lehr-Lern-Situation bedeutet das, dass Lehrende ebenfalls kontinuierlich Pflege, also Unterstützung benötigen. Demnach steht die Pflege für das Lehren. Das Zurückschneiden bedeutet in diesem Kontext nicht die Normierung auf bestimmte Maße, sondern vielmehr die Konzentration auf die Talente, Begabungen und auch Interessen des Lernenden. Manche Teile einer Pflanze werden zurückgeschnitten, um dafür anderen Trieben mehr Raum und Kraft zu geben. Schädlingsbekämpfung kann als die Korrektur von "Fehlern" verstanden werden. Dabei können die Pflanzen Ihrer Natur entsprechend wachsen, so wie bei den Lernenden die Individualität im Vordergrund stehen sollte. Dementsprechend ist der Garten auch nicht eingezäunt oder anderweitige Eingrenzung, sondern kann frei wachsen und sich entfalten, wie Lernen und Lehren auch nicht eingeschränkt sein sollte. Das Wetter, dem ein Gärtner und die Pflanzen unweigerlich ausgesetzt ist, kann mit äußeren Umständen gleich gesetzt werden, auf die kein Einfluss genommen werden kann und die zum Teil überraschend auftreten. Hierzu können soziale oder auch familiäre Faktoren zählen, die das Lehren und Lernen beeinflussen.

Einordnung/Grenzen der Metapher

Diese Metapher stellt einen idealen Soll-Zustand dar, der keine institutionelle Einschränkung kennt. Es geht vielmehr darum, Lehren und Lernen als einen lebenslangen Prozess zu verstehen, der auch, aber eben nicht nur an Institutionen gebunden sein kann. Der Kern der Metapher zeigt das Verhältnis von Lehrenden, Lernenden und Wissen auf, das auf einem gegenseitigen Austausch beruht. Die Metapher kann gegebenenfalls auf konkrete Situationen oder institutionelles Lehren und Lernen angepasst und angewendet werden.

Überblick

Lehren, Lernen und Bildung metaphorisch verstehen/ Vorstellungen/ L... https://de.wikibooks.org/wiki/Lehren,_Lernen_und_Bildung_metaphor...

Metapher	Bedeutung
Gärtner	Lehrender
Pflanze	Lernender
Wachstum	Wissen der Lernenden
Garten	Einheit des Wissens
Anlegen des Gartens	Vorbereitung auf Lehrsituation/Atmosphäre schaffen
Pflege	Lehren
Zurückschneiden	Konzentration auf Talente und Interessen
Schädlingsbekämpfung	Korrekturen
Wetter	Äußere, nicht beeinflussbare Umstände

Metapher	Bedeutung
Gärtner	Lehrender
Pflanze	Lernender
Wachstum	Wissen der Lernenden
Garten	Einheit des Wissens
Anlegen des Gartens	Vorbereitung auf Lehrsituation/Atmosphäre schaffen
Pflege	Lehren
Zurückschneiden	Konzentration auf Talente und Interessen
Schädlingsbekämpfung	Korrekturen
Wetter	Äußere, nicht beeinflussbare Umstände

Abgerufen von „https://de.wikibooks.org/w/index.php?title=Lehren,_Lernen_und_Bildung_metaphorisch_verstehen/_Vorstellungen/_Lehren_und_Lernen_ist_wie_das_Anlegen_und_Pflegen_eines_wilden_Gartens&oldid=786647“

Diese Seite wurde zuletzt am 21. März 2016 um 11:35 Uhr bearbeitet.

Der Text ist unter der Lizenz "Creative Commons" „Namensnennung – Weitergabe unter gleichen Bedingungen“ verfügbar. Zusätzliche Bedingungen können gelten. Einzelheiten sind in den Nutzungsbedingungen beschrieben.

Abbildung E.41: Kapitel 2.1.13. - Lernen und Lehren ist wie das Anlegen und Pflegen eines wilden Gartens - (Seite 2/2)

Lehren, Lernen und Bildung metaphorisch verstehen/ Vorstellungen/ Lehren und Lernen ist wie das gemeinsame Errichten eines Gebäudes mit Hilfe eines Bauleiters

< [Lehren, Lernen und Bildung metaphorisch verstehen](#)

Metapher

Lernen und Lehren ist wie das gemeinsame Errichten eines Gebäudes mit Hilfe eines Bauleiters.

Überblick

Metapher	Bedeutung
Bauarbeiter	SuS
Haus/Gebäude	Lernerfolg (ist nicht definiert)
Bauleiter	Lehrperson
Architekt	Kultusministerium
Bauplan	Lehrplan
Bauprozess	Wissenserwerb bzw. Lernzuwachs
Interaktion von Bauarbeiter und Bauleiter	Interaktion von SuS und Lehrperson

Metapher	Bedeutung
Bauarbeiter	SuS
Haus/Gebäude	Lernerfolg (ist nicht definiert)
Bauleiter	Lehrperson
Architekt	Kultusministerium
Bauplan	Lehrplan
Bauprozess	Wissenserwerb bzw. Lernzuwachs
Interaktion von Bauarbeiter und Bauleiter	Interaktion von SuS und Lehrperson

Erläuterung

Der folgende Eintrag beschäftigt sich mit dem Themenfeld des Lehren und Lernens im aktuellen Schulsystem Deutschlands und beschreibt den IST-Zustand. Überlegung und Idee des Artikels ist dieses schwierige Verhältnis als Metapher auszudrücken.

Lernen und Lehren ist wie das gemeinsame Errichten eines Gebäudes mit Hilfe eines Bauleiters.

Der Grundgedanke dieser Metapher ist der Prozess des Bauens, der im Vordergrund steht. Dieser ist mit dem Wissenserwerb bzw. Lernzuwachs gleichzusetzen. Das Aussehen und die Gestalt des Gebäudes ist dabei nicht genau definiert. Das zu bauende Gebäude ist gleich bedeutend mit dem Lernerfolg der Klasse und eines jeden Individuums. undefiniert ist das Gebäude dahingehend, dass es zwar Rahmenbedingungen zu erfüllen hat, die

Lehren, Lernen und Bildung metaphorisch verstehen/ Vorstellungen/ L... https://de.wikibooks.org/wiki/Lehren,_Lernen_und_Bildung_metaphor...

genaue Ausführung allerdings nicht vorgegeben ist. So können verschiedene Arten von Gebäuden mit unterschiedlichem Innenausbau entstehen.

Die Rahmenbedingungen werden durch den Bauplan vorgegeben, die in der Metapher der Vorgabe gleicht ein Gebäude zu bauen, in dem man leben kann. Mit Hilfe des Bauplans, der analog für den Lehrplan steht, koordinieren die Bauleiter die Arbeit der Bauarbeiter. Deren Aufgabe es ist bei Problemen Hilfestellung zu geben und die Effizienz jedes einzelnen zu erhöhen. Die Bauleiter nehmen, im Gegensatz zu den Bauarbeitern, die entsprechende Vorplanung und Einteilung für den Arbeitstag vor. Das Endresultat bzw. das Gebäude ist somit das Produkt der Interaktion zwischen Bauarbeiter und Bauleiter.

Unterschiedliche Personen sind an diesem Projekt beteiligt und haben selbstverständlich unterschiedliche Aufgaben. Im Folgenden sollen diese Personen vorgestellt werden.

Die Bauleiter sind für unterschiedliche Aufgaben an diesem Großprojekt zuständig. Sie leiten die Interaktionen zwischen Bauarbeitern und Architekten, gleichzeitig müssen sie sich aber auch untereinander absprechen. Diese Bauleiter stehen für die Lehrer/innen.

Das Bauprojekt steht für ein erfolgreiches Lernen innerhalb der Klasse und jedes Schülers bzw. jeder Schülerin. Dabei bringen die SuS ihre individuellen Fertig-/Fähigkeiten sowie charakterliche Eigenschaften ein, reflektieren diese und können sie stetig verbessern. Die SuS sind in unserem Modell Universal-Bauarbeiter, d.h. sie können alles erbauen und umbauen bzw. renovieren. Es soll dabei zum Ausdruck kommen, dass alle SuS zu allen Aufgaben (am Haus) herangezogen werden können. Dies steht analog zur Schule, in der die SuS an jedem Unterricht teilnehmen müssen. Individuell ist hierbei die Qualität und Quantität der Arbeit eines jeden Bauarbeiters am Gebäude bzw. der Beteiligung der SuS im Unterricht.

Die individuellen Leistungen der SuS werden von den Bauleitern, der Lehrpersonen, anhand der Beteiligung jedes einzelnen am Gesamtbauwerk überprüft und bewertet. Zu Bewertungskriterien zählen dabei die Genauigkeit und Qualität der ausgeführten Arbeit und damit auch das Endresultat. Zudem wird vom Bauleiter auch berücksichtigt wieviel ein Bauarbeiter mitarbeitet, was damit äquivalent zur Beteiligung im Unterricht ist.

Die Architektin steht nicht nur stellvertretend für das Kultusministerium, sondern auch für andere übergeordnete Organe, die den Lehrplan entwickeln und somit einen Rahmen für das Lehren und Lernen im Schulsystem schaffen.

Grenzen der Metapher

Einzelne Benotung schwierig Wissenserwerb nach Vollendung des Gebäudes

Abgerufen von „https://de.wikibooks.org/w/index.php?title=Lehren,_Lernen_und_Bildung_metaphorisch_verstehen/_Vorstellungen/_Lehren_und_Lernen_ist_wie_das_gemeinsame_Errichten_eines_Gebäudes_mit_Hilfe_eines_Bauleiters&oldid=786649“

Diese Seite wurde zuletzt am 21. März 2016 um 11:38 Uhr bearbeitet.

Der Text ist unter der Lizenz "Creative Commons" „Namensnennung – Weitergabe unter gleichen Bedingungen“ verfügbar. Zusätzliche Bedingungen können gelten. Einzelheiten sind in den Nutzungsbedingungen beschrieben.

Abbildung E.43: Kapitel 2.1.14. - Lernen und Lehren ist wie das Errichten eines Gebäudes mit Hilfe eines Bauleiters - (Seite 2/2)

Lehren, Lernen und Bildung metaphorisch verstehen/ Vorstellungen/ Gartenmetapher

< [Lehren, Lernen und Bildung metaphorisch verstehen](#)

Überblick

Metapher	Bedeutung
Garten	persönliches Wissen
Anbaumöglichkeit des Gartens	permanente Möglichkeit, weiteres Wissen zu erlangen
Gärtner	man selbst
verschiedene Pflanzenfamilien (z. B. Rosen)	verschiedene Wissensgebiete
verschiedene Pflanzenarten (z. B. rote Rosen)	verschiedene Untergebiete der Wissensgebiete
Pflanzen verkommen	Wissen konnte nicht verarbeitet werden (z. B. aus Desinteresse, Unmotiviertheit etc.)
Pflanzen gedeihen	Wissen konnte erfolgreich verarbeitet werden
manche Pflanzen tragen nicht jedes Jahr Früchte	Wissen aus dem Verborgenen holen (Wiederaufsuchung)
Unkraut, Schädlinge etc.	Manipulation (jemand erzählt – bewusst oder unbewusst – etwas Falsches), Fehlvorstellungen, nicht wissenschaftlich fundiertes Wissen, Fehlinterpretation, Medienmanipulation
Gartenwerkzeuge	Kompetenzen, mit denen Wissen erworben wird
Weitergabe/Verleih von Gartenwerkzeugen	Weitergabe von Kompetenzen an andere
verschiedene Qualitäten der Werkzeuge	familiärer Hintergrund, z. B. finanzielle Unterstützung

Abbildung E.44: Kapitel 2.2.1. - Lernen und Lehren ist wie ein Garten mit verschiedenen Pflanzen - (Seite 1/3)

Metapher	Bedeutung
Garten	persönliches Wissen
Anbaumöglichkeit des Gartens	permanente Möglichkeit, weiteres Wissen zu erlangen
Gärtner	man selbst
verschiedene Pflanzenfamilien (z. B. Rosen)	verschiedene Wissensgebiete
verschiedene Pflanzenarten (z. B. rote Rosen)	verschiedene Untergebiete der Wissensgebiete
Pflanzen verkommen	Wissen konnte nicht verarbeitet werden (z. B. aus Desinteresse, Unmotiviertheit etc.)
Pflanzen gedeihen	Wissen konnte erfolgreich verarbeitet werden
manche Pflanzen tragen nicht jedes Jahr Früchte	Wissen aus dem Verborgenen holen (Wiederauffrischung)
Unkraut, Schädlinge etc.	Manipulation (jemand erzählt – bewusst oder unbewusst – etwas Falsches), Fehlvorstellungen, nicht wissenschaftlich fundiertes Wissen, Fehlinterpretation, Medienmanipulation
Gartenwerkzeuge	Kompetenzen, mit denen Wissen erworben wird
Weitergabe/Verleih von Gartenwerkzeugen	Weitergabe von Kompetenzen an andere
verschiedene Qualitäten der Werkzeuge	familiärer Hintergrund, z. B. finanzielle Unterstützung

Abbildung E.45: Kapitel 2.2.1. - Lernen und Lehren ist wie ein Garten mit verschiedenen Pflanzen - (Seite 2/3)

Erläuterung

In unserer Metapher steht der Garten für das persönliche Wissen, wobei dieser Garten jederzeit beliebig ausgebaut werden kann, bzw. ein weiteres Grundstück erworben werden kann. Der Gärtner ist das Subjekt, das heißt, jeder ist für seinen Garten selbst verantwortlich. In diesem Garten gibt es verschiedene Pflanzenfamilien (z.B. Rosen), die für verschiedene Fachgebiete stehen (Mathematik, Physik, Astrologie, Kindererziehung, etc.). Jede Pflanzenfamilie besitzt wiederum verschiedene Unterarten (z. B rote Rosen), welche die Spezialgebiete der jeweiligen Fachgebiete repräsentieren.

Wenn eine konkrete Pflanze gut gedeiht, bedeutet dies, dass der Bildungsprozess erfolgreich war. Analog dazu stellt eine verkommene Pflanze vermitteltes Wissen dar, welches vom Lernenden nicht erfolgreich verarbeitet wurde. Es gibt auch Wissen, das langfristig abgespeichert wurde und nur selten abgerufen wird. Hierfür stehen die Pflanzen, die nicht jedes Jahr Früchte tragen. Leider gibt es auch falsche Informationen, Fehlvorstellungen etc., diese werden durch das Unkraut symbolisiert. Sollte eine Fehlvorstellung mit der Zeit ausgemerzt worden sein, wird das Unkraut aktiv entfernt und durch eine neu gepflanzte Pflanze einer Pflanzenart, die bislang noch nicht im Garten vorhanden war, ersetzt.

Wie im wahren Leben gibt es verschiedene Motivationen, einen Garten zu pflegen: Entweder man tut dies, um seine eigenen Lebensmittel anzubauen, d.h. Bildung aus Interesse am konkreten Thema. Eine weitere Möglichkeit ist der Wunsch nach Anerkennung und Lob für einen optisch ansprechenden Garten, d. h. Bildung aus Prestigegegründen. Eine dritte Möglichkeit ist der Verkauf von Früchten auf den Markt, d. h. Bildung aus ökonomischen Gründen.

Um Wissen zu erwerben, werden Werkzeuge benötigt: Diese Gartenwerkzeuge entsprechen sämtlichen vorstellbaren Hilfsmitteln: Fachbücher, Fachleute, Lehrinstitutionen wie Schule und Universität etc. Eine Weitergabe bzw. ein Verleih von Werkzeugen an andere Gärtner ist jederzeit möglich. Hierbei ist zu beachten, dass die Werkzeuge nicht alle die gleiche Qualität haben, sodass ein Gärtner seine Werkzeuge jederzeit gegen qualitativ hochwertigere Werkzeuge austauschen, bzw. sein Repertoire erweitern kann. Dies steht u. a. dafür, dass nicht jeder Mensch den gleichen sozialen Hintergrund hat; wer in einem Akademikerhaushalt aufwächst, hat von Hause aus einen im Allgemeinen besseren Zugang zu Bildung und die Eltern können bei dem Wissenserwerb unterstützend zur Seite stehen.

Der Garten einer neugeborenen Person ist leer. Das aktive Gärtnern beginnt erst ab dem Moment, an dem sie einen gewissen Mündigkeitsgrad erreicht hat. Trotzdem findet bereits vorher Bildung statt, d. h., in dem Garten befindet sich zu Beginn des aktiven Gärtners bereits eine gewisse Grundflora, die gepflegt werden muss und beliebig erweitert werden kann.

Abgerufen von „https://de.wikibooks.org/w/index.php?title=Lehren,_Lernen_und_Bildung_metaphorisch_verstehen/_Vorstellungen/_Gartenmetapher&oldid=786688“

Diese Seite wurde zuletzt am 21. März 2016 um 15:11 Uhr bearbeitet.

Der Text ist unter der Lizenz "Creative Commons" „Namensnennung – Weitergabe unter gleichen Bedingungen“ verfügbar. Zusätzliche Bedingungen können gelten. Einzelheiten sind in den [Nutzungsbedingungen](#) beschrieben.

Abbildung E.46: Kapitel 2.2.1. - Lernen und Lehren ist wie ein Garten mit verschiedenen Pflanzen - (Seite 3/3)

Lehren, Lernen und Bildung metaphorisch verstehen/ Vorstellungen/ Bildung ist wie das Meer

< [Lehren, Lernen und Bildung metaphorisch verstehen](#)

Überblick

Metapher	Bedeutung
Das Meer	Die Bildung in seiner Gesamtheit
Das Boot	Das Lehrmittel
Der Bootsführer	Der Lehrer
Der Passagier	Der Lernende
Unwetter, Stürme oder ruhige See	unterschiedliche Lebensumstände
Ufer, Inseln	Ziele, die angesteuert werden können
Das persönliche Logbuch	Hier werden die Erfahrungen und das Wissen festgehalten

Metapher	Bedeutung
Das Meer	Die Bildung in seiner Gesamtheit
Das Boot	Das Lehrmittel
Der Bootsführer	Der Lehrer
Der Passagier	Der Lernende
Unwetter, Stürme oder ruhige See	unterschiedliche Lebensumstände
Ufer, Inseln	Ziele, die angesteuert werden können
Das persönliche Logbuch	Hier werden die Erfahrungen und das Wissen festgehalten

Erläuterung

Das Meer symbolisiert mit seinen natürlichen Eigenschaften die Gesamtheit der Bildung. Die unterschiedlichen Tiefen und deren Lichtdurchdringung sowie die permanente Bewegung durch Strömungen, der Tier- und Pflanzenwelt stellen die Komplexität und Veränderbarkeit sowie die annähernde Unendlichkeit der Bildung dar. Um Bildung erfahren zu können, muss der Schüler, der hier als Mensch auf dem Meer zu verstehen ist, mit dem Wasser in Berührung kommen. Über die Art der Berührung entscheidet der Schüler meist selbst, indem er die Variante seiner Fortbewegung wählt. Es kann sich rein um eine Reise über das Meer handeln, aber auch aus Spaß oder um der Arbeit Willen geschehen, weshalb der Schüler auf das Meer geht. Er entscheidet dabei selbst, wie weit er in die Tiefe vordringt. Als Surfer erkundet er nur den Uferbereich und die Oberfläche. In Person eines Fischers kennt er sich bereits mit einigen Bereichen aus und weiß, wo er seine Netze auswerfen muss. Einem Forscher

bleiben mit Hilfe eines U-Bootes auch die tiefsten Regionen nicht verborgen.

Die Rolle des Lehrers wird von dem Bootsführer verkörpert, der das Schiff mit dem Schüler navigiert und somit den Schüler anleiten kann. Das Boot dient zur Darstellung der Lehrmittel, die den Zugang zu den unterschiedlichen Stellen der Bildung erst ermöglicht. Hierbei gibt es Unterschiede: Es kann sich neben einem einfachen Schiff auch um ein Forschungsboot handeln, welches das Meer genauer untersucht oder gar ein U-Boot, welches in die dunklen Tiefen des Meeres vordringen kann. Wichtig ist, dass der Schüler wählt, mit welchem Boot er hinaus fährt oder ob er vielleicht sogar selbstständig, ohne Bootsführer ausläuft. So kann man sich in dieser Metapher die Selbstbildung vorstellen. Falls der Schüler kein Boot wählt und nicht bereit ist das Meer zu besuchen, greift der Bootsführer als Vermittler ein und wählt für den Schüler ein Boot aus, leistet Hilfestellung, bis dieser aus eigener Kraft und Motivation wieder bereit ist, mit einem Boot seiner Wahl das Meer zu erkunden. Bildungsziele kann man mit Ufern und Inseln gleichsetzen, die von den Schülern erreicht werden wollen und den Zwängen und Forderungen, die die Gesellschaft an den Schüler stellt (Schulabschluss, Berufsausbildung etc.). Hier ist zu beachten, dass jeder Schüler sein individuelles Ziel haben kann. Die große Dimension des Meeres bietet die Möglichkeit, jegliches Ufer anzusteuern. Das erlangte Wissen wird während der Fahrt in einem Logbuch niedergeschrieben. Dieses Wissen bildet einen Teil von mehreren Teilen der Gesamtheit von Bildung. Andere Teile sind zum Beispiel: Kommunikative oder reflektive Fähigkeiten.

Besonderheiten stellen verschiedene Wettereinflüsse wie Stürme, Gewitter, Umweltkatastrophen, Windverhältnisse oder gutes Wetter dar. Diese äußeren Einflüsse kann man auf die Lebensumstände der Schüler übertragen.

Die Grenzen der Metapher sind folgende: Was passiert, wenn der Schüler vom Weg abkommt oder sogar kentert? Was passiert, wenn ständig Kursänderung vollzogen oder neue Wege bestritten werden? Was ist mit der Schulpflicht in Deutschland, beziehungsweise kann der Schüler sich gegen Bildung stellen und was passiert dann?

Bei diesen Fragen wird ersichtlich, dass die Metapher klare Grenzen aufweist und es ihr nicht möglich ist diese Grenzen zu überwinden. Eine Metapher ist nie vollkommen, sondern stellt ein unvollkommenes Bild dar, was wir unter Bildung verstehen.

Abgerufen von „https://de.wikibooks.org/w/index.php?title=Lehren,_Lernen_und_Bildung_metaphorisch_verstehen/_Vorstellungen/_Bildung_ist_wie_das_Meer&oldid=786689“

Diese Seite wurde zuletzt am 21. März 2016 um 15:18 Uhr bearbeitet.

Der Text ist unter der Lizenz *„Creative Commons“* *„Namensnennung – Weitergabe unter gleichen Bedingungen“* verfügbar. Zusätzliche Bedingungen können gelten. Einzelheiten sind in den *Nutzungsbedingungen* beschrieben.

Lehren, Lernen und Bildung metaphorisch verstehen/ Vorstellungen/ Bildung ist wie ein nicht endendes Buch zum Weiterschreiben

< [Lehren, Lernen und Bildung metaphorisch verstehen](#)

Überblick

Metapher	Bedeutung
Startpunkt der Bildung	Geburt
Selbstständiges aneignen von Wissen und Weiterentwicklung	Betrachten von Bildern, später durch Lesen etc.
Fortschrittslosigkeit	Motivationskapitel
Wissensweitergabe	Fortsetzung des Buches
Mensch individuell Weise	Tod
Nicht endendes Buch	Bildung ist unendlich

Metapher	Bedeutung
Startpunkt der Bildung	Geburt
Selbstständiges aneignen von Wissen und Weiterentwicklung	Betrachten von Bildern, später durch Lesen etc.
Fortschrittslosigkeit	Motivationskapitel
Wissensweitergabe	Fortsetzung des Buches
Mensch individuell Weise	Tod
Nicht endendes Buch	Bildung ist unendlich

Erläuterung

Die Geburt des Menschen wird in dieser Metapher mit dem Aufschlagen des Buches assoziiert, hierbei steht das Buch als eine Metapher für die Entwicklung der Menschen. Es ist wichtig zu wissen, dass die Menschheit ein gemeinsames Buch führt und damit interagieren kann. Mit dem Aufschlagen der ersten Seite beginnt somit auch der Anfang des Bildungsweges.

In den ersten Jahren ist das Buch mit Bildern, Buchstaben sowie Wörtern gefüllt. Das Kleinkind fängt an durch die Wahrnehmung sie zu betrachten, zu verinnerlichen und sich im Nachhinein zu erinnern. Es fängt an die Abbilder zu verarbeiten und weiterentwickeln zu können. Im Laufe der Zeit und durch Lesen des Buches eignet sich der Mensch durch seine eigenen Fähigkeiten, selbstständig Wissen an. Er ist nicht abhängig von einer Lehrperson im Sinne eines privaten oder staatlichen Lehrers, sondern eigenmächtig.

Selbstverständlich sind wir Menschen keine Maschinen, deswegen gelangt jeder früher oder später an einen gewissen Punkt, an dem er aufgeben will oder nicht mehr weiter weiß. Hierfür existieren Motivationstexte, die nach und nach erscheinen und für die richtige Motivation in uns sorgen, uns weiterhelfen wieder neu anzusetzen und die Dinge aus einem anderen Blickwinkel zu betrachten.

Abbildung E.49: Kapitel 2.2.3. - Lernen und Lehren ist wie ein nicht endendes Buch zum Weiterschreiben - (Seite 1/2)

Lehren, Lernen und Bildung metaphorisch verstehen/ Vorstellungen/ B... https://de.wikibooks.org/wiki/Lehren,_Lernen_und_Bildung_metaphor...

Der Mensch wird zu einem gewissen Punkt gelangen, an dem er sich so viel Wissen angeeignet hat und somit die Fähigkeit besitzt an dem Buch weiterschreiben zu können. Dies kann man mit gewissen akademischen Graden heutzutage vergleichen. Er kann Dinge verbessern oder neu erfinden, das Buch weiterausarbeiten und die Menschheit mit neuen Ideen und Theorien bereichern.

Zwar wird der Mensch es niemals schaffen dieses Buch zu Ende zu lesen/ führen, da das menschliche Leben begrenzt ist und jeder Mensch individuell schnell vorankommt. Das bedeutet für den Menschen, dass er nur einen Bruchteil des Wissens über sich und die Welt weiß bzw. lernt, jedoch ist das von großer Notwendigkeit, da ohne dieses Wissen die Menschheit vor sich hin vegetieren würde und keinen Fortschritt sehen würde. Aus dem Vergangenen würde nicht für die Zukunft gelernt werden, da es in Vergessenheit geraten würde. Die selben Fehler würden abermals wiederholt werden. Die Bildung des Menschen, woraus der Fortschritt resultiert, stellt eine Besserung der Welt dar.

Somit weist die Metapher keinerlei Grenzen auf, das Individuum selbst bestimmt das Tempo um in seinem Bildungsweg voran zu schreiten, jeder kann sich damit identifizieren. Deswegen ist Bildung Sinn und Maßstab des Lebens und somit grenzenlos.

Abgerufen von „https://de.wikibooks.org/w/index.php?title=Lehren,_Lernen_und_Bildung_metaphorisch_verstehen/_Vorstellungen/_Bildung_ist_wie_ein_nicht_endendes_Buch_zum>Weiterschreiben&oldid=786690“

Diese Seite wurde zuletzt am 21. März 2016 um 15:23 Uhr bearbeitet.

Der Text ist unter der Lizenz "Creative Commons" „Namensnennung – Weitergabe unter gleichen Bedingungen“ verfügbar. Zusätzliche Bedingungen können gelten. Einzelheiten sind in den [Nutzungsbedingungen](#) beschrieben.

Lehren, Lernen und Bildung metaphorisch verstehen/ Vorstellungen/ Bildung ist wie eine nie endende Abenteuerreise

< [Lehren, Lernen und Bildung metaphorisch verstehen](#)

Überblick

Metapher	Bedeutung
Die Individualität der Reise	Die selbständige Bildungsentscheidung
Der temporäre Reiseleiter	Der Lehrer
Ausrüstung und Taktiken	Das Wissen, die Erfahrungen und Kompetenzen
Mühen und Pannen	Anstrengung beim Lernen, Kritik an eigener Denkweise
Spaß	Freude am Lernen und neuen Erfahrungen
Nie endende Reise	Bildung hört nie auf, kehrt nie zum Ausgangspunkt zurück

Metapher	Bedeutung
Die Individualität der Reise	Die selbständige Bildungsentscheidung
Der temporäre Reiseleiter	Der Lehrer
Ausrüstung und Taktiken	Das Wissen, die Erfahrungen und Kompetenzen
Mühen und Pannen	Anstrengung beim Lernen, Kritik an eigener Denkweise
Spaß	Freude am Lernen und neuen Erfahrungen
nie endende Reise	Bildung hört nie auf, kehrt nie zum Ausgangspunkt zurück

Erläuterung

Bildung gleicht einer niemals endenden Abenteuerreise. Der Reisende plant seine Reise individuell und persönlich und trifft die Entscheidungen über seine Reiseroute, seine Unternehmungen, die Begleitpersonen und seine Ausrüstung selbst. – *Jeder trifft seine eigenen Bildungsentscheidungen und ist auch für seine Bildung persönlich und individuell – zumindest als Erwachsener – verantwortlich. Der Mensch auf seinem lebenslangen Bildungsweg entspricht dem Reisenden. Jeder kann grundsätzlich entscheiden, in welchen Bereichen und auf welche Art und Weise (z.B. mit welchem Tempo und mit welchem Aufwand, mit welchen Kosten) er sich bilden möchte.*

Die Reise, bzw. Teilstrecken einer Reise, können entweder allein oder in einer Reisegruppe zurückgelegt werden. Teilweise reist man mit einem Reiseleiter, teilweise erkundet man den Weg und die Umgebung selbst. Auch ein

Abbildung E.51: Kapitel 2.2.4. - Lernen und Lehren ist wie eine nie endende Abenteuerreise - (Seite 1/3)

Reiseführer (Medium, z.B. Buch) kann zur Planung und Reflexion der Reise herangezogen werden. – *Bildung kann allein (z.B. mit Literatur) oder in einer Gruppe (Lerngruppe, Diskussionskreis) in Interaktionen stattfinden; der Reiseleiter entspricht einem Lehrer, der Wissen und Erfahrungen weitergibt und transportiert. Die Erfahrungen muss aber jeder selbständig machen. Bildung und Lernen kann durch Medien, z.B. Bücher, Programme unterstützt werden. Dabei können die Medien die eigenen Erfahrungen (Üben von Fertigkeiten, Umsetzung/Anwendung von Wissen, Lernen durch Erfahrung) nicht vollständig ersetzen.*

Der Reiseplan und die genaue Route werden durch den Reisenden geplant, teilweise mit Unterstützung durch andere. Manchmal übernimmt ein Reisebüro oder ein Reiseveranstalter die Planung eines Teilabschnitts der Abenteuerreise. – *Die Zwischenziele der Reise entsprechen Bildungszielen oder Meilensteinen, die im Leben erreicht werden (z.B. Abitur, Führerschein, Berufsabschluss, Erlernen und Anwenden einer Fremdsprache...). Das Reisebüro bzw. der Reiseveranstalter könnte mit einer Bildungsinstitution korrespondieren.*

Eine Abenteuerreise mit ihren spannenden, abenteuerreichen und manchmal gefährlichen Erlebnissen zwingt den Menschen, seine Komfortzone aus freien Stücken und aus eigenem Antrieb zu verlassen, um neue Erfahrungen zu sammeln und neue Horizonte zu erschließen. Manchmal ist die Reise anstrengend und erfordert Mühen und Entbehrungen. Zu anderen Zeiten ist die Reise angenehm und macht Spaß. Auf der Reise kann es zu Pannen oder Rückschlägen kommen (z.B. Verletzung, Diebstahl...) – *Beim „Verlassen der Komfortzone“ strebt man neuen Bildungszielen zu und möchte sich persönlich weiterentwickeln. Bildung ist ein Prozess, der manchmal mühsam und anstrengend ist, Lernaufwand erfordert und für den man sich immer neu motivieren muss. Manchmal macht Bildung (Lernen) Spaß, fällt dem Lernenden leicht und führt zu Glückserfahrungen. Neue Bildungsinhalte (neue Erfahrungen/ Horizonte), alternative Denkweisen und Perspektiven werden erschlossen und nachvollzogen. Beispielsweise trägt das Erlernen einer Fremdsprache auch zum Verstehen der fremden Kultur und Denkweise bei. Pannen und Rückschläge können übertragen Misserfolge (z.B. Durchfallen bei einer Prüfung) oder Kritik an einer eigenen Denkweise oder Argumentation sein.*

Die Reise wird mit einer Ausrüstung (z.B. Rucksack mit Kleidung, Werkzeugen etc.) angetreten, wobei sich das mitgeführte Gepäck auch ändern kann. – *Die mitgenommene Ausrüstung bzw. das Gepäck könnte die Vorerfahrungen und Kompetenzen oder die Prägung durch die Familie und Umwelt symbolisieren.*

Eine Rückkehr zum Anfangspunkt der Reise unter gleichen Voraussetzungen ist nicht möglich. Die Reise endet nicht. – *Der Bildungsweg eines Menschen schreitet immer weiter fort und endet nicht, solange der Mensch lebt, da er immer neue Erfahrungen macht. Bildung prägt den Menschen. Erfahrungen lassen sich nicht rückgängig machen. Mit dem Fortschreiten der Abenteuerreise werden immer mehr Erfahrungen, Eindrücke, Begegnungen und Emotionen gesammelt. - Das gesamte Wissen über die Welt, die Kultur, die Gesellschaft und andere Wissensgebiete, Fähigkeiten und Fertigkeiten (auch kognitive Fähigkeiten und persönliche Erinnerungen und Gefühle) zu einem bestimmten Zeitpunkt bezeichnet die Bildung eines Menschen (Erreichen eines Zustandes der Bildung). Bildung beinhaltet zwar das Lernen, geht aber weit über das Lernen hinaus. Auch die Persönlichkeit eines Menschen, seine Erkenntnisfähigkeit, seine Werthaltung und Meinung zu wichtigen Themen und seine moralische Grundhaltung kann im weiteren Sinn zur Bildung gerechnet werden. Lernen kann als Prozess gesehen werden: Der Mensch erlangt Kenntnisse, Wissen und Erfahrungen, Fähigkeiten und Fertigkeiten (z.B. durch Üben oder Beobachten).*

Grenzen

Eine Grenze der Metapher könnte die Erziehungsphase in der Kindheit sein. Die Erziehung in den ersten Lebensjahren sowie eingeschränkt die Schulerfahrungen sind (noch) nicht in der Metapher abgebildet. Man könnte sich zwar vorstellen, dass Eltern ihre Kinder zu Beginn mit auf die Abenteuerreise nehmen und der Jugendliche bzw. junge Erwachsene sich dann irgendwann größtenteils allein weiter auf seine Reise begibt (so ist es bei Reisen

Abbildung E.52: Kapitel 2.2.4. - Lernen und Lehren ist wie eine nie endende Abenteuerreise
- (Seite 2/3)

Lehren, Lernen und Bildung metaphorisch verstehen/ Vorstellungen/ B... https://de.wikibooks.org/wiki/Lehren,_Lernen_und_Bildung_metaphor...

in der Realität auch), dieser Teil der Metapher wurde bislang weder gut ausgearbeitet noch dargestellt. In unserer Metapher steuert der Mensch als Erwachsener seine Bildung und seinen Bildungsweg selbst. Bildung ist aber nicht immer selbstgesteuert (z.B. Schulpflicht, verpflichtende Weiterbildung im beruflichen Kontext). In der Metapher könnte man ggf. einbauen, dass Reiseveranstalter aufgrund von unvorhersehbaren Komplikationen andere Routen etc. vorsehen. Das erscheint aber nicht ganz überzeugend. Auch dies dürfte eine Grenze der Metapher sein.

Weitere wesentliche Grenzen hatten wir nicht gesehen, können aber sicherlich gefunden werden.

Abgerufen von „https://de.wikibooks.org/w/index.php?title=Lehren,_Lernen_und_Bildung_metaphorisch_verstehen/_Vorstellungen/_Bildung_ist_wie_eine_nie_endende_Abenteuerreise&oldid=786694“

Diese Seite wurde zuletzt am 21. März 2016 um 16:02 Uhr bearbeitet.

Der Text ist unter der Lizenz "Creative Commons" „Namensnennung – Weitergabe unter gleichen Bedingungen“ verfügbar. Zusätzliche Bedingungen können gelten. Einzelheiten sind in den Nutzungsbedingungen beschrieben.

Abbildung E.53: Kapitel 2.2.4. - Lernen und Lehren ist wie eine nie endende Abenteuerreise
- (Seite 3/3)

Lehren, Lernen und Bildung metaphorisch verstehen/ Intuitive Vorstellungen

< [Lehren, Lernen und Bildung metaphorisch verstehen](#)

-Inhaltsverzeichnis-

I: [Einleitung](#) |

II: [2. Intuitive Vorstellungen und Metaphern](#) | [2.1 Lehren und Lernen ist wie...](#) | [2.2 Bildung ist wie...](#) |

III: [3. Erziehungswissenschaftliche Denkwerkzeuge](#) | [3.1 Didaktische Modelle](#) | [3.2 Lerntheorien](#) | [3.3 Bildungstheorien](#) |

IV: [4. Analysen und Reflexionen](#) | [4.1 Analysen und Reflexionen aus didaktischer Perspektive](#) | [4.2 Analysen und Reflexionen aus lerntheoretischer Perspektive](#) | [4.3 Analysen und Reflexionen aus bildungstheoretischer Perspektive](#) |

V: [Literatur](#) |

Alltagswissen und Metaphern

Das zentrale Charakteristikum von Alltagswissen über Lehren und Lernen in schulischen Bildungsinstitutionen ist nach Terhart (2009, S. 128) "seine Entstehung aus sozialen Kontexten heraus". Terhart veranschaulicht dies wie folgt: Während Kindergartenkinder zunächst nur über ihre Eltern, Großeltern oder älteren Geschwister etwas über die Schule und den bevorstehenden Unterricht erfahren, können sie in der Grundschule die ersten eigenen Erfahrungen sammeln. Diese Erfahrungen machen die Schüler u. a. vor dem Hintergrund ihrer sozio-kulturellen Herkunft und anthropologisch-psychologischen Voraussetzungen sowie ihrer eigenen Ziele. Auf Basis ihrer gesammelten "Erfahrungen und des Austauschs darüber", so Terhart (2009, S. 128), "differenziert sich dieses Alltagswissen im Kontext von Schule und Unterricht weiter aus". Mit den Worten von Terhart:

"In den ersten Monaten sind Grundschüler noch etwas unsicher, wie es in der Schule und im Klassenzimmer zugeht; im Laufe der Schuljahre gewinnen sie aber Sicherheit und spätestens in der Oberstufe sind sie Profi-Schüler, die sich häufig sehr geschickt die formellen und informellen Regeln der Schule und des Unterrichts zunutze machen können." (Terhart 2009, S. 128)

Entschließen sich "Profi-Schüler", im Sinne von Menschen mit Alltagswissen darüber, wie es in der Schule zugeht und wie Unterricht aus der Perspektive von Schülern ablaufen kann, nach ihrer Schullaufbahn, selbst zukünftig als Lehrer zu agieren, gehen diese Erfahrungen und das entwickelte Alltagswissen nicht verloren. Dies zeigt sich mit Blick auf empirische Befunde zur Bedeutung von Lernvoraussetzungen von Lehramtsstudierenden. So wird die Erkenntnis, dass Lehramtsstudierende ihr Studium mit "Vorstellungen über schul- und unterrichtsrelevante Aspekte" (S. 64) beginnen und diese Vorstellungen (*beliefs*) erfahrungsbasiert sind, von Sigrid Blömeke (2004) als ein zentrales Ergebnis der empirischen Forschung markiert. Zudem hat sich gezeigt, so Blömeke (2004), dass die Vorstellungen "weitgehend veränderungsresistent" (S. 65) sind und es im Verlauf des Studiums "eher selten zu grundlegenden Veränderungen kommt" (ebd.). Eine Auseinandersetzung mit diesen Vorstellungen ist vor allem aufgrund ihrer Filterwirkung relevant: "Es werden überwiegend nur solche Informationen aufgenommen, die sich in das vorhandene System an Überzeugungen einpassen lassen" (ebd.). Inhaltlich ist für Blömeke (2004)

festzuhalten, dass Lehramtsstudierende mit Blick auf ihre zukünftigen Fähigkeiten im Unterricht sich optimistisch zeigen:

„Sie meinen zu wissen wie Unterricht auszusehen hat (eine Lehrperson überliefert Wissen frontal vor der Klasse an die Schülerinnen und Schüler, die dieses rezeptiv aufnehme), und sie meinen, nur noch ein bestimmtes Methodenrepertoire erlernen müssen, um starten zu können. [...]“ (Blömeke 2004, S. 65)

Ein möglicher Zugang zum Alltagswissen und ein Anknüpfungspunkt zu den Vorstellungen von angehenden Pädagogen ist die Arbeit mit Metaphern. Metaphern können nach Terhart (2009, S. 129f) dabei zunächst als „verdichtetes“ Alltagswissen verstanden werden. Mit Blick auf die Theorie des erfahrungsbasierten Verstehens können Metaphern bzw. die Entwicklung von Metaphern über das Lehren und Lernen als Reflexionsanlass dienen (z. B. Gropengießer 2007). Eine zentrale Annahme des Konzeptes ist es, dass zum Verstehen und zur Erklärung abstrakter Begriffe und Konzepte (wie z. B. Didaktik oder Bildung) Erfahrungen aus anderen Bereichen herangezogen werden. Oder in den Worten von Sabine Marsch (2009, S. 12): „Bei der Konstruktion einer Metapher wird eine sinnlich erlebbare Erfahrung aus einem Ursprungsbereich auf einen abstrakten, nicht direkt erfahrbaren Zielbereich übertragen“. Dieses Verständnis einer Metapher erläutert Marsch (2009) mit Bezug auf Lakoff und Johnson (2004, S. 12) am Beispiel „Argumentieren ist Krieg“:

„Ich schmetterte sein Argument ab. Er machte alle meine Argumente nieder. Das Argumentieren wird meist als kriegerischer Akt beschrieben, der darauf abzielt, den Diskussionsgegner zu vernichten und selbst den Sieg zu erringen. Diese Metaphern beschreiben also nicht nur das Argumentieren, sondern geben auch die dahinter stehende Vorstellung der Argumentation als Kampf preis.“ (Marsch 2009, S. 12)

Diesem Ansatz folgend, bietet die Auseinandersetzung mit Metaphern einen Zugang zum eigenen Denken über Lehr- und Lernsituationen und der Rolle als Pädagoge sowie einen Einblick in die Vorstellung angehender Lehrer über ihre zukünftige Tätigkeit. Die Vorstellung „Lehren und Lernen ist wie Gehen und Reisen“ ist ein typisches Beispiel für eine entsprechende Metapher. Zugleich wird über die jeweilige Interpretation und unterschiedliche Konkretisierungen sichtbar, wie verschieden z. B. die Rolle des Lehrenden verstanden werden kann: Die Vorstellung vom unterstützenden Reisebegleiter ist beispielsweise konträr zur Vorstellung des Lehrenden als direkter Reiseführer. Die zwei folgenden Kapitel geben einen Einblick in die Vorstellung angehender Lehrer und Pädagogen. Die Explikation der eigenen Vorstellung durch die Verschriftlichung von Metaphern in Artikeln dieses Wikibooks lässt diese Vorstellungen zudem für eigene Reflexionen sowie für externes Feedback zugänglich werden.

Lehren und Lernen ist wie ...

Mit den Metaphern im Kapitel "Lehren und Lernen ist wie ..." ging es vor allem darum, Metaphern zu entwickeln und individuelle und konsensfähige Normalitätsvorstellungen von angehenden Lehrern zu verdeutlichen. In studentischen Arbeitsgruppen wurden insgesamt sieben verschiedene Metapherninterpretationen erarbeitet und zur Diskussion gestellt:

- [2.1.1 ...von einem Reiseführer begleitet zu werden](#)
- [2.1.2 ...Wandern](#)
- [2.1.3 ...Häuser bauen ohne konkreten Bauplan](#)
- [2.1.4 ...der Garten des Lebens](#)
- [2.1.5 ...Gärtnern und Gedeihen](#)
- [2.1.6 ...ein Besuch in einer Bäckerei](#)
- [2.1.7 ...Senden und Empfangen](#)

Lehren, Lernen und Bildung metaphorisch verstehen/ Intuitive Vorstel... https://de.wikibooks.org/wiki/Lehren,_Lernen_und_Bildung_metaphor...

Bildung ist wie ...

Im folgenden Kapitel werden Metaphern zum Bildungsbegriff von angehenden Lehrern vorgestellt. Dabei zeigt sich, dass die Vorstellung von dem, was Bildung ausmacht, sich von zu Metapher deutlich unterscheidet. So wurden insgesamt vier unterschiedliche Vorstellungen in Form von Metaphern erarbeitet und zur Diskussion gestellt:

- [2.2.1 ...ein Garten mit verschiedenen Pflanzen](#)
- [2.2.2 ...das Meer](#)
- [2.2.3 ...nicht endendes Buch zum Weiterschreiben](#)
- [2.2.4 ...eine nie endende Abenteuerreise](#)

Abgerufen von „https://de.wikibooks.org/w/index.php?title=Lehren,_Lernen_und_Bildung_metaphorisch_verstehen/_Intuitive_Vorstellungen&oldid=786672“

Diese Seite wurde zuletzt am 21. März 2016 um 12:16 Uhr bearbeitet.

Der Text ist unter der Lizenz "Creative Commons" „Namensnennung – Weitergabe unter gleichen Bedingungen“ verfügbar. Zusätzliche Bedingungen können gelten. Einzelheiten sind in den Nutzungsbedingungen beschrieben.

Abbildung E.56: Kapitel 2.2.5. - Lernen und Lehren ist wie der Zellstoffwechsel einer Zelle
- (Seite 3/3)

Lehren, Lernen und Bildung metaphorisch verstehen/ Vorstellungen/ Bildung ist wie das Wachsen einer Blume

< [Lehren, Lernen und Bildung metaphorisch verstehen](#)

Überblick

Metapher	Bedeutung
Blume	Mensch
Gärtner	Erziehungsberechtigter
Garten	Wohlfühloase
Regen und Sonne	All die Dinge wovon der Mensch Wissen erlangt (Erziehungsberechtigte ausgelassen)
Lebenszyklus der Blume	Lebensdauer des Menschen
Blumensorte	Individualität des Menschen
Wachstum der Blume	Wachsender Bildungsgrad

Metapher	Bedeutung
Blume	Mensch
Gärtner	Erziehungsberechtigter
Garten	Wohlfühloase
Regen und Sonne	All die Dinge wovon der Mensch an Wissen erlangt (Erziehungsberechtigte ausgelassen)
Lebenszyklus der Blume	Lebensdauer des Menschen
Blumensorte	Individualität des Menschen
Wachstum der Blume	Wachsender Bildungsgrad

Erläuterung

Durch unseren Metapher wollen wir darstellen, wie der Bildungsprozess eines Kindes verlaufen sollte. Eltern, Medien, Schulen und öffentliche Institute müssen das Kind fördern und dafür sorgen, dass das Kind irgendwann selbstständig und sehr gut gebildet ist.

In unserer Metapher steht die Blume für den Menschen, wobei die Individualität der einzelnen Personen durch die verschiedenen Blumensorten ausgedrückt wird. Der Gärtner, der die Blume in den eigenen Garten einpflanzt, ist in dem Fall der Erziehungsberechtigte, der die Blume (das Kind) von Beginn an begleitet (Geburt). Die Blumensorte, sowie das Aussehen des Menschen, wird von den Genen bestimmt. Darauf haben keine anderen Faktoren Einfluss. Der Erziehungsberechtigte sorgt für einen „guten“ Lebensstart indem er Erziehungsarbeit leistet, genauso wie der Gärtner, der sich um die Blume sorgt und ihm Wasser und alles andere, was die Blume sonst noch zum Leben braucht, zur Verfügung stellt. So vergehen die ersten Monate in der Aufsicht des Gärtners, später wenn der Regen häufiger fällt und die Sonne regelmäßiger scheint, wird die Aufsicht des Gärtners immer weniger. Jedoch greift der Gärtner immer wieder ein, wenn die Blume die lebensnotwendigen Faktoren(Essen, Trinken, Luft), die es zum Überleben braucht, nicht erhält. Der Gärtner sorgt sich um das Wohlergehen der Blume. In gleicher Weise sorgt

Lehren, Lernen und Bildung metaphorisch verstehen/ Vorstellungen/ B... https://de.wikibooks.org/wiki/Lehren,_Lernen_und_Bildung_metaphor...

sich der Erziehungsberechtigte um die Erziehung, Bildung und Ernährung des Kindes, bevor das Kind das Alter eines Kindergartenkindes erreicht und somit auch andererseits Bildung und Wissen erlangt.

Mit Regen und Sonne assoziieren wir öffentliche Institute (Schule, Universität etc.) und alles andere was den Menschen an Wissen lehrt. Diese sollen den Gärtner zeitweise ablösen und die Blume zum wachsen bringen und ihr notwendige Faktoren gewährleisten. Beide Faktoren hängen in der Hinsicht zusammen, dass sie zum Wachstum der Blume beitragen und zwar unabhängig von dem Gärtner. Nur ein Zusammenspiel dieser Faktoren führt zu einer gesunden und wachsenden Blume. Zu viel Regen bzw. Überwässerung führt zum Ertrinken der Blume, zu viel Sonne führt zum Austrocknen der Blume. Genauso ist es mit den Menschen zu viel Wissen kann genauso schaden wie zu wenig Wissen. Bezogen auf den Begriff „Bildung“ lehren und fördern die einzelnen öffentlichen Institute das Kind. Der Mensch gewinnt in unseren Augen in allen Situationen an Wissen, ob negativ oder positiv sei hier vernachlässigt. Ein Beispiel hierfür wäre das Kommunizieren mit dem persönlichen Umfeld oder das persönliche Bilden mittels Medien(Regen/Sonne).

Wenn eine konkrete Pflanze gut gedeiht, bedeutet dies (übertragen auf den Menschen), dass der Mensch an Wissen/Bildung dazugewinnt. Wir beziehen uns hier weder auf positives noch negatives Wissen. Das Wachstum der Blume kann somit dem Wachstum der Bildung gleichgesetzt werden. Da wir Bildung bzw. Wissen als eine unendliche Sache ansehen, kann es einem Menschen nicht gelingen all das Wissen der Welt zu besitzen. Der Samen der Blume wurde in unserem Beispiel im Frühjahr gesät. Die Blume neigt sich gegen Winter ihrem Ende, der Lebenszyklus ist damit durchlaufen worden. Dies ist vergleichbar mit der menschlichen Lebensdauer von ca. 80 Jahren. In dieser Zeitspanne wächst nicht nur der Körper eines Menschen, sondern auch die Bildung.

Problem

Das Problematische an unserer Metapher ist, dass wir keinen bildhaften Ausdruck finden können um die Entwicklung von der Blume zum Gärtner darzustellen. Im Erwachsenenalter beginnt das Kind an Verantwortung zu übernehmen und fühlt sich eventuell bereit Nachwuchs zu zeugen. Dies führt dazu, dass das Kind irgendwann auch zum Erziehungsberechtigten wird und sein eigenes Kind erzieht und bildet. Die Entwicklung von der kleinen zierlichen Blume zum Gärtner ist zu irrational um sich davon ein erklärbares und sinnvolles Bild vor die Augen zu führen.

Abgerufen von „https://de.wikibooks.org/w/index.php?title=Lehren,_Lernen_und_Bildung_metaphorisch_verstehen/_Vorstellungen/_Bildung_ist_wie_das_Wachsen_einer_Blume&oldid=786768“

Diese Seite wurde zuletzt am 22. März 2016 um 10:14 Uhr bearbeitet.

Der Text ist unter der Lizenz "Creative Commons" „Namensnennung – Weitergabe unter gleichen Bedingungen“ verfügbar. Zusätzliche Bedingungen können gelten. Einzelheiten sind in den [Nutzungsbedingungen](#) beschrieben.

E.4 Kapitel 3

Lehren, Lernen und Bildung metaphorisch verstehen/ Erziehungswisse... https://de.wikibooks.org/wiki/Lehren,_Lernen_und_Bildung_metaphor...

Lehren, Lernen und Bildung metaphorisch verstehen/ Erziehungswissenschaftliche Denkwerkzeuge

< [Lehren, Lernen und Bildung metaphorisch verstehen](#)

-Inhaltsverzeichnis-

I: [Einleitung](#) |

II: [2. Intuitive Vorstellungen und Metaphern](#) | [2.1 Lehren und Lernen ist wie...](#) | [2.2 Bildung ist wie...](#) |

III: [3. Erziehungswissenschaftliche Denkwerkzeuge](#) | [3.1 Didaktische Modelle](#) | [3.2 Lerntheorien](#) | [3.3 Bildungstheorien](#) |

IV: [4. Analysen und Reflexionen](#) | [4.1 Analysen und Reflexionen aus didaktischer Perspektive](#) | [4.2 Analysen und Reflexionen aus lerntheoretischer Perspektive](#) | [4.3 Analysen und Reflexionen aus bildungstheoretischer Perspektive](#) |

V: [Literatur](#) |

Im Fokus dieses Kapitels steht das erziehungswissenschaftliche Wissen über Lehren, Lernen und Bildung. Mit der Metapher eines Denkwerkzeuges soll darauf aufmerksam gemacht werden, dass eine Auseinandersetzung mit dieser Wissensform keinesfalls einem reinen Selbstzweck dienen soll. Vielmehr geht es darum (erziehungs-)wissenschaftliches Wissen als Möglichkeit zu verstehen, in einer neuen und systematischen Art und Weise über das Lehren und Lernen, die damit verbundenen professionellen Aufgaben sowie über das pädagogische Tätigkeitsfeld öffentlicher Bildungsinstitutionen nachdenken zu können. Um erziehungswissenschaftliche Modelle und Theorien als Denkwerkzeuge begreifen zu können, ist es hilfreich, sich mit deren Möglichkeiten und Grenzen zu beschäftigen. In Annäherung an (erziehungs-)wissenschaftliches Wissen lassen sich nach Terhart (2009) zunächst zwei unterschiedliche Formen identifizieren: wissenschaftliche Modelle und wissenschaftliche Theorien. Wissenschaftliche Modelle können Orientierung in einem analytischen Sinne sowie in einem normativen Sinne bieten:

“In einem analytischen Sinn versteht man unter einem Modell eine vereinfachende, meistens graphische Darstellung von komplexen Sachverhalten und Zusammenhängen. Die Vereinfachung ist dabei bewusst gewählt, um zentrale Aspekte des komplexen Sachverhalts hervorzuheben, an denen man gerade besonders interessiert ist [...] In einem normativen Sinn bedeutet Modell ein Vorbild, ein ideales Muster oder Beispiel, an dem sich andere orientieren sollten und können (vgl. »Modellathlet«). So ist z. B. eine Modellschule eine Schule, die sich in positiver Weise von gewöhnlichen Schulen (Regelschulen) abhebt” (Terhart 2009, S. 130).

Wissenschaftliche Modelle sind nach Terhart (2009) in diesem Sinne “zweckbezogene Verkürzungen und Schematisierungen komplexer Zusammenhänge” (S. 131). Entsprechende Modelle erheben keinen absoluten oder objektiven Wahrheitsanspruch, sondern müssen sich hinsichtlich der Realisierung ihres Einsatzzweckes bewähren. So skizziert Wolfgang Schulz (2007) den Zweck seines Handlungsmodells der lehrtheoretischen Didaktik beispielsweise wie folgt:

|

“Unterricht und Schule [...] strukturiert sich für uns, für Lehrerinnen und Lehrer, für Studenten und Dozenten der Didaktik und Schulpädagogik als Handlungsfeld, als Feld unseres didaktischen Handelns. Diese Handlungsaufgabe versuche ich in einem Modell so zu begreifen, dass wir besser eingreifen können, verantwortbarer, effizienter, aufgeklärt über die Bedingungen dieses Handelns und handelnd Stellung nehmend.” (S. 35)

Neben Modellen existieren im Wissenschaftskontext auch Theorien. Diese lassen sich in einem klassischen Verständnis, so Terhart (2009, S. 131), als “ein System von möglichst allgemeingültigen, gesetzesförmig gehaltenen Aussagen (Sätzen)” verstehen. Zudem müssen nach Terhart (2009) die Bedingungen erfüllt sein, dass (a) sich die Aussagen untereinander nicht widersprechen und (b) in definierter und kontrollierbarer Weise auf empirische Belege stützen. Ein entsprechendes Erkenntnisideal, welches es beispielsweise ermöglicht, sich der erkannten Gesetze z. B. für technische Innovationen zunutze zu machen, ist ursprünglich im Bereich der Naturwissenschaften entstanden. Heute gilt ein entsprechendes Erkenntnisideal, so Terhart (2009, S. 131), “auch für die Naturwissenschaften als reichlich utopisch, und auf die Geistes-, Sozial- und Humanwissenschaften hat es nie wirklich gepasst”. Mit Verweis auf ein gemäßigt konstruktivistisches Verständnis von Wissenschaft und in (impliziter) Anlehnung an Vertreter des Pragmatismus (vgl. Pragmatismus) skizziert Terhart (2009) das heutige Ideal wissenschaftlicher Erkenntnis wie folgt:

“Wissenschaftliche Aussagen sind Konstruktionen, mit denen wir arbeiten, solange sie sich für unsere Zwecke bewähren. Die ‘Wahrheit’ von Aussagen ist nicht an sich und losgelöst von zugrunde liegenden Problemen, Kontexten, Fragestellungen, Interessen, konkreten Erprobungen etc. zu bestimmen. Wahrheit erweist sich insofern im kontinuierlichen Abgleich zwischen unseren Konstruktionen über die Welt einerseits mit den Widrigkeiten der Welt andererseits, in denen wir uns Zwecke verfolgend und Probleme lösend zu bewegen haben.” (S. 132).

Für Terhart (2009) bleiben wissenschaftliche Erkenntnisse vor diesem Hintergrund stets im “Status von immer vorläufigen Modellen” mit denen wir nur solange arbeiten, wie sie für unsere Ziele und Zwecke hilfreich sind. Dieser Annahme folgend, können die folgenden allgemein-didaktischen Positionen sowie Lern- und Bildungstheorien als Modelle verstanden werden, welche einen spezifischen Gegenstandsbereich aufweisen und sich diesem in bestimmter Herangehensweise nähern. Diese ist nach Terhart (2009) u. a. bestimmt durch (a) eine spezifische Perspektive, (b) zweck- bzw. interessenbezogene Reduktionen und (c) bestimmte modellimmanente Denkweisen.

Wenngleich die erkenntnistheoretischen Differenzen zwischen wissenschaftlichen Wissen und Alltagswissen in Ansätzen skizziert wurden, ist die Frage, warum eine Auseinandersetzung mit erziehungswissenschaftlichen Modellen und Theorien für angehende Lehrer überhaupt relevant ist, bisher offen geblieben. Wenn, wie bereits gezeigt wurde, Studierende mit Alltagswissen ihr Studium beginnen und auch das Wissen von erfahrenen Lehrern, so Terhart (2009), im pädagogisch-didaktischen Bereich “stark persönlich geprägt” (S. 128) ist und insbesondere “erfahrungsfundiertes Wissen” (ebd.) über den eigenen Unterricht darstellt, wozu bedarf es dann wissenschaftlicher Modelle und Perspektiven? Zugespitzt formuliert: Um pädagogisch und didaktisch Denken zu lernen. So argumentiert beispielsweise Terhart (2009), dass die eigenen beruflichen Fähigkeiten nur auf ein angemessenes Fähigkeitsniveau gesteigert werden können, wenn die eigenen und beruflichen Erfahrungen denkend wahrgenommen, analytisch eingeschätzt und pädagogisch beurteilt werden können. Dafür müssen allerdings “Begriffe, Denkwerkzeuge und Urteilkategorien zur Verfügung stehen” (S. 10). So formuliert auch Horstkemper (2004, S. 471) als ein Ziel der erziehungswissenschaftlichen Ausbildung “Es soll Orientierungs- und Reflexionswissen vermittelt werden, auf dessen Grundlage die eigenen Handlungsbedingungen theoriegeleitet analysiert und gestaltet werden können”. Rainer Winkel (2007) beantwortet die Frage, warum eine Auseinandersetzung mit didaktischer Theorie relevant ist u.a. mit dem Argument, dass in der Schule “planvoll (systematisch) gelehrt und gelernt werden [soll]”. Damit Lehren und Lernen nicht Beliebigkeit und Willkür

annimmt, bedarf es, so führt Peterßen (2001) das Argument von Winkel (2007) fort, entsprechend intersubjektiver Maßstäbe und Kategorien. Diese Maßstäbe und Kategorien können wissenschaftlichen Modellen entnommen werden.

Das Ziel der drei folgenden Kapitel ist es, (erziehungs-)wissenschaftliche Modelle strukturiert vorzustellen. Darunter werden im Folgenden didaktische Theorien und Modelle, Lern- und Bildungstheorien verstanden. Für die ausgewählten Modell- und Theorieentwürfe wurde jeweils der Versuch unternommen, den Gegenstandsbereich bzw. die spezifische Modellperspektive herauszuarbeiten und deutlich zu machen, inwiefern eine Orientierung in einem analytischen sowie in einem normativen Sinne gegeben wird.

Das erste Teilkapitel "3.1 Didaktische Modelle" widmet sich insbesondere Modellen der Allgemeinen Didaktik. Nach Terhart (2009, S. 133) beschäftigt sich die Allgemeine Didaktik mit Fragen "des Lehrens und Lernen auf allen Stufen des Bildungssystems und in allen inhaltlichen Lernbereichen". Um an dieser Stelle auf eine allgemeine Begriffsdiskussion verzichten zu können, was unter Didaktik im engeren und weiteren Sinne verstanden werden kann, wird jeweils zu Beginn der verschiedenen Modelle versucht zu skizzieren, welcher Didaktikbegriff den jeweiligen Modellen zugrunde liegt. Die exemplarische Auswahl der Modelle begründet sich dabei relativ pragmatisch durch ihre Präsenz in unterschiedlichen Lehrbüchern zur Allgemeinen Didaktik (vgl. Gudjons & Winkel 2007, Kron 2008, Peterßen 2001, Schröder 2001, Terhart 2009). Bisher wurden die drei folgenden Modelle bearbeitet:

- 3.1.1 Bildungstheoretische Didaktik
- 3.1.2 Kommunikative Didaktik
- 3.1.3 Lehr-/Lerntheoretische Didaktik

Im zweiten Teilkapitel "3.2 Lerntheorien" geht es vor allem darum, Versuche, Lernen theoretisch zu fassen, d. h. mit Terhart (2009) und Schröder (2001) ein System von möglichst widerspruchsfreien, allgemein gültigen, gesetzesförmigen Aussagen zu entwickeln, welche das Lernen aufklären. Aufgrund der Vielzahl unterschiedlicher Verständnisse des Lernens und Vorstellungen darüber, was Lernen auszeichnet, arbeiten entsprechende Theorien - ähnlich wie Modelle - mit zweckbezogenen Verkürzungen und Reduktionen. Die Gültigkeit der so entwickelten "Gesetze des Lernens" sind, so Schröder (2001), beschränkt auf die jeweils aufgestellten Rahmenbedingungen. Erkenntnisse aus experimentellen Untersuchungen mit Tieren sind aus erkenntnistheoretischer Perspektive insofern nicht ohne Weiteres auf schulisches Lernen mit Menschen übertragbar. Welche Rahmenbedingungen entsprechenden Theorien zugrunde liegen und inwiefern die jeweiligen Theoriepositionen eine normative und analytische Orientierung für angehende Lehrer darstellen kann, wird exemplarisch, an vier Lerntheorien versucht zu erarbeiten:

- 3.2.1 Konstruktivismus
- 3.2.2 Behaviorismus
- 3.2.3 Kognitivismus
- 3.2.4 Neurowissenschaften

Im abschließenden dritten Teilkapitel "3.3 Bildungstheorien" steht die wissenschaftliche Auseinandersetzung im Mittelpunkt, in der der im deutschsprachigen Raum verbreitete Begriff der Bildung im Mittelpunkt steht. Bildung kann dabei als erziehungswissenschaftlicher Grundbegriff (vgl. Wieland & Faulstich 2006) bzw. als zentraler Begriff der deutschen Pädagogik (vgl. Schröder 2001) verstanden werden. Zugleich ist der Bildungsbegriff - so viel sei an dieser Stelle vorweggenommen - nicht einheitlich bestimmt. Einen ersten Einblick was in wissenschaftlichen Kontexten unter Bildung verstanden wird, bieten die vier folgenden Ausführungen.

- 3.3.1 Formale Bildungstheorie
- 3.3.2 Kategoriale Bildung
- 3.3.3 Theorie der Halbbildung

Lehren, Lernen und Bildung metaphorisch verstehen/ Erziehungswisse... https://de.wikibooks.org/wiki/Lehren,_Lernen_und_Bildung_metaphor...

3.3.4 Theorie der Materialen Bildung

Abgerufen von „https://de.wikibooks.org/w/index.php?title=Lehren,_Lernen_und_Bildung_metaphorisch_verstehen/_Erziehungswissenschaftliche_Denkwerkzeuge&oldid=776956“

Diese Seite wurde zuletzt am 7. Dezember 2015 um 09:19 Uhr bearbeitet.

Der Text ist unter der Lizenz "[Creative Commons](#)" „[Namensnennung – Weitergabe unter gleichen Bedingungen](#)“ verfügbar. Zusätzliche Bedingungen können gelten. Einzelheiten sind in den [Nutzungsbedingungen](#) beschrieben.

Lehren, Lernen und Bildung metaphorisch verstehen/ Denkwerkzeuge/ Didaktische Modelle/ Bildungstheoretische Didaktik

< [Lehren, Lernen und Bildung metaphorisch verstehen](#)

Inhaltsverzeichnis

Vorbemerkung/Einleitung
Gegenstandsbereich
Analytische Dimension
Normative Dimension
Literaturverzeichnis

Vorbemerkung/Einleitung

Primär geprägt wurde die bildungstheoretische Didaktik, neben vielen weiteren Vertretern wie Herwig Blankertz und Martin Wagenschein, von Wolfgang Klafki (geboren 1927 in Angerburg/Ostpreußen). Klafki arbeitete einige Jahre als Volksschullehrer und wirkte, nach seinem Studium der Fächer Pädagogik, Philosophie und Germanistik sowie seiner Promotion, als Professor für Pädagogik an der Phillips- Universität Marburg. Die (klassische) bildungstheoretische Didaktik wurde erstmals in den 1960er Jahren als erstes didaktisches Modell der Nachkriegszeit konzipiert und in den 1980er Jahren von Wolfgang Klafki zur Kritisch-Konstruktiven-Didaktik weiterentwickelt.

Gegenstandsbereich

Klafki als Hauptvertreter der bildungstheoretischen Didaktik sah die Notwendigkeit der Entwicklung eines didaktischen Modells, da die Bildungstheorien der "materialen Bildung" sowie der "formalen Bildung" bis zu diesem Zeitpunkt in keiner Verbindung zueinander standen. Als Ausgangspunkt seiner Arbeit kann der Bildungsbegriff gesehen werden.

*„Eine zentrale Kategorie wie der **Bildungsbegriff** [...] ist unbedingt notwendig, wenn die pädagogischen Bemühungen um die nachwachsende Generation [...] nicht in ein unverbundenes Nebeneinander [...] von Einzelaktivitäten auseinanderfallen sollen, [...]“*
(Klafki 1985, S. 12)

Danach folgten die historisch-systematischen Studien sowohl zur materialen als auch zur formalen Bildungstheorie. Diese bezog er in seine Überlegungen mit ein und arbeitete eine neue Didaktik, die (klassische) Bildungstheoretische Didaktik aus. Um Klafkis Didaktikverständnis nachvollziehen zu können, ist es von Bedeutung zunächst die Begriffe der materialen und formalen Bildungstheorie zu klären.

Als materiale Bildungstheorie wird die Erschließung von Wissen über die Objektseite bezeichnet. „Gebildet ist, wer

Lehren, Lernen und Bildung metaphorisch verstehen/ Denkwerkzeuge/... https://de.wikibooks.org/wiki/Lehren,_Lernen_und_Bildung_metaphor...

möglichst viel Wissen enzyklopädisch angehäuft hat." (Jank/Meyer 2002, S. 213) Die Frage, die sich hieraus ergibt: Welche der aus der vielfältigen Wirklichkeit gegebenen Gegenstandsbereiche sind so wichtig, dass ein Schüler diese lernen sollte bzw., dass sie zu den Bildungsinhalten gezählt werden sollten? (vgl. Jank/Meyer 2002, S. 212)

Die formale Bildungstheorie hingegen bestimmt Bildung subjektbezogen. Sie steht der materialen Bildungstheorie gegenüber. „Gebildet ist, wer das Lernen gelernt hat, Methoden beherrscht und instrumentelle Fähigkeiten aufgebaut hat." (Jank/Meyer 2002, S.213) Im Fokus steht der Schüler bzw. Lernende mit seinen Bedürfnissen. Welches Verhalten und welche Handlungsformen sind für den Einzelnen wichtig, um im gesellschaftlichen Leben „[...] handlungs- und entwicklungsfähig zu werden und zu bleiben." (Jank/Meyer 2014, S. 213) Klafkis Integrationsversuch der zwei benannten Bildungstheorien liegt in der Kategorialen Bildung. Hiermit wird er seiner zuvor benannten Forderung gerecht, die besagt, dass pädagogische Bemühungen „[...] nicht in ein unverbundenes Nebeneinander [...] von Einzelaktivitäten auseinanderfallen sollen [...]." (Klafki 1985, S. 12)

Als Kategoriale Bildung wird „[...] der Versuch, die objektbezogene (materiale) Seite von Bildungsprozessen mit der subjektbezogenen (formalen) Seite dialektisch zu verschränken", bezeichnet (Jank/Meyer 2002, S. 217).

Das heißt, der Bildungsgegenstand muss sowohl mit den zu lernenden Handlungsformen als auch Kompetenzen der Individuen verbunden werden. Das Modell der bildungstheoretischen Didaktik mit dem Integrationsversuch der kategorialen Bildung dient zur Auswahl des entsprechenden Bildungsinhalts sowie zur Strukturierung der Unterrichtsabläufe, um den Bildungsinhalt bestmöglich erarbeiten zu können und ist somit wichtiger Bestandteil der Unterrichtsvorbereitung. Hierzu formulierte Klafki fünf Grundfragen, die zur didaktischen Analyse als Unterrichtsvorbereitung von der Lehrperson hinzugezogen werden sollten, damit sich diese bewusst wird, ob der gewählte Unterrichtsinhalt auch den gewünschten Bildungsgehalt aufweist. Die fünf Grundfragen der didaktischen Analyse werden im folgenden Teil der analytischen Dimension ausgeführt.

Analytische Dimension

Um dem Didaktikverständnis von Klafki gerecht zu werden: „Didaktik sei Theorie der Bildungsinhalte, ihrer Struktur und Auswahl", muss vorerst die Frage beantwortet werden, wie Inhalte zu Bildungsinhalten werden bzw. wie der Bildungsgehalt von Bildungsinhalten bestimmt werden kann. Diese Frage kann beantwortet werden, indem die Inhalte den Vorgaben der Bildungstheorie sowie der Theorie der "Elementaria" entsprechen müssen. Diese besagt, dass Inhalte etwas „Besonderes“ im „Allgemeinen“ aufweisen müssen, um zu Bildungsinhalten zu werden und somit auch Bildungsgehalt aufweisen können (vgl. Klafki 1963, S. 321). Der Bildungsinhalt hat eine doppelte Relativität inne, den Subjektbezug (bezogen auf eine bestimmte Gruppe von Schülern bzw. Lernenden) sowie den Situations- und Weltbezug (bezogen auf eine bestimmte Situation) (vgl. Ziegler 2015, Folie 16). Deutlich wird an dieser Stelle die zuvor aufgeführte doppelte Erschließung der Kategorialen Bildung.

Das Auswahlprinzip der „Elementaria“ lässt sich noch detaillierter in weitere sieben Prinzipien zerlegen. Diese sind zu benennen mit dem Prinzip „Fundamentales, das „nur als Erlebnis existent und erfahrbar“ ist; dem Prinzip „Exemplarisches“, das besagt, dass „Allgemeines [...] am Besonderen erfahrbar“ wird; dem Prinzip „Typisches“ durch das „Allgemeines im Besonderen erfahrbar wird“ sowie dem Prinzip „Klassisches“ durch welches „Allgemeines [...] als Wert erfahren“ wird (Ziegler SoSe 2015, Folie 15). Desweiteren sind die Prinzipien „Repräsentatives“ durch das „Allgemeines [...] als Vergewärtigung erfahrbar“ wird; „Einfache Zweckform“, welches benennt, dass „Allgemeines (Form) und Besonderes (Zweck) [...]“ zusammen fallen und zuletzt das Prinzip der „Einfachen ästhetischen Form“, bei dem auch „Allgemeines und Besonderes [...]“ zusammen fallen, zu benennen (Ziegler 2015, Folie 15).

Nachdem dieser Schritt der Auswahl vollzogen und der Bildungsinhalt, folglich das Lernziel der einzelnen Unterrichtsstunde in einer klassischen Lehr-Lern-Situation innerhalb der Institution Schule bestimmt wurde,

folgen nun die von Klafki aufgestellten fünf Grundfragen als praktische Handlungsanleitung:

1. **Welchen größeren bzw. welchen allgemeinen Sinn- oder Sachzusammenhang vertritt und erschließt dieser Inhalt?** Welches Urphänomen oder Grundprinzip, welches Gesetz, Kriterium, Problem, welche Methode, Technik oder Haltung lässt sich in der Auseinandersetzung mit ihm „exemplarisch“ erfassen?
→ Frage nach der exemplarischen Bedeutung.
2. **Welche Bedeutung hat der betreffende Inhalt bzw. die an diesem Thema zu gewinnende Erfahrung, Erkenntnis, Fähigkeit oder Fertigkeit bereits im geistigen Leben der Schüler, welche Bedeutung sollte er – vom pädagogischen Gesichtspunkt aus gesehen- darin haben?**
→ Frage nach der Gegenwartsbedeutung.
3. **Worin liegt die Bedeutung des Themas für die Zukunft der Schüler?**
→ Frage nach der Zukunftsbedeutung.
4. **Welches ist die Struktur des (durch die Fragen 1, 2 und 3 in die spezifische pädagogische Sicht gerückten) Inhalts?** Welches sind die einzelnen Momente des Inhalts als ein Sinnzusammenhang? In welchem Zusammenhang stehen die einzelnen Momente? Ist der betreffende Inhalt geschichtet? – Verschiedene Sinn- und Bedeutungsschichten? In welchem größeren sachlichen Zusammenhang steht dieser Inhalt? Welche Eigentümlichkeiten des Inhalts werden den Zugang zur Sache erschweren? Was sollte mindestens davon gelernt werden?
→ Frage nach der Struktur des Inhalts.
5. **Welches sind die besonderen Fälle, Phänomene, Situationen, Versuche in oder an denen die Struktur des jeweiligen Inhalts den Schülern ihrem jeweiligen Stand entsprechend interessant, fraglich, begrifflich, anschaulich werden kann?**
→ Frage nach der Zugänglichkeit.

Beispiel für das Heranziehen der 5 Grundfragen zur Unterrichtsvorbereitung im Fach Politik:

Bildungsinhalt: Die Schüler erweitern ihre politische Handlungs-, Urteils- und Analysefähigkeit, indem sie zentrale Argumente für oder gegen eine verbindliche Einführung des Tempolimits von 130 km/h erarbeiten, in einer Pro- und Kontradebatte diskutieren und abschließend ein eigenständiges politisches Urteil vor dem Hintergrund der Kategorien "Legitimität" und "Effektivität" formulieren (vgl. Massing 1998).

1. Exemplarische Bedeutung des Themas:

Kontroverse Fragestellung im Bereich der Umweltpolitik. Die Einführung eines Tempolimits steht möglicherweise für eine exemplarische Lösung der Umweltproblematik allgemein.

2. Gegenwartsbedeutung:

Das Thema des Tempolimits findet bereits eine große Beachtung in den Medien. Schüler sind dementsprechend wahrscheinlich bereits mit der Problematik konfrontiert worden bzw. haben die Existenz dieser wahrgenommen. Außerdem stellt sich die Frage, ob die Politik wirklich existierende Umweltproblematiken durch Gesetzesänderungen lösen kann.

3. Zukunftsbedeutung:

Welchen Einfluss haben bestehende oder noch aufkommende Umweltprobleme für das zukünftige Leben der Kinder. Ändern sich möglicherweise gesellschaftskonforme Gewohnheiten. Des Weiteren ist es fragwürdig, ob die Einführung eines Tempolimits dazu dient als generelle Lösung für bestimmte Umweltprobleme zu fungieren.

4. Struktur des Inhalts

Um den Unterrichtsinhalt "Tempolimit 130" sachgemäß erschliessen zu können und ein begründetes Urteil zu formulieren, benötigen die Schüler ein fundiertes Grundwissen. In einem ersten Schritt werden die Schüler arbeitsteilig zunächst zentrale Argumente analysieren, diese anhand einer Diskussionshilfe (vgl. Fächter, 2011) hierarchisieren und anschließend in der handlungsorientierten Makromethode "Pro-Kontra-Debatte" diskutieren.

Exemplarisch steht dieser Unterrichtsinhalt für den verbindlichen Unterrichtsinhalt "Ökonomie und Ökologie", wobei im Kontext der Pro-Kontra-Debatte die grundsätzliche Frage im Raum steht "Was Politik leisten kann". Anhand des Unterrichtsinhalts kann folglich veranschaulicht werden, welche Bearbeitungsansätze durch Politik offeriert werden können. Zugleich werden die Kategorien "Effektivität" und "Legitimität" genutzt, um politische Handlungsoptionen grundsätzlich zu analysieren.

5. Zugänglichkeit:

Interessant wird die Bearbeitung des Themas dadurch, dass die Schüler dieses praktisch erfahren. Das heißt ihnen wird die Aufgabe erteilt, sich mit den Vorteilen und Problemen der Thematik auseinanderzusetzen und diese im Hinblick auf gesetzliche Regelungen zu beurteilen. Des Weiteren können Fragen zum Weiterdenken für die nächsten Unterrichtsstunden formuliert werden.

Normative Dimension

Wie bereits in der Einleitung erwähnt, hat Wolfgang Klafki seine entwickelte (klassische) bildungstheoretische Didaktik nach Herantragen mehrerer Kritikpunkte von außen zur Kritisch-Konstruktiven Didaktik weiterentwickelt. Zu den Kritikpunkten zählten, dass er durch seine Vorgabe ein hohes „[...] Maß an ziel- und inhaltsbezogenen Überlegungen [...]“ von den Lehrpersonen fordert, sie jedoch „[...] bei der Frage der Phasierung des Unterrichts, bei der Auswahl der Sozialformen [...]“ sowie „[...] bei der Medienwahl [...]“ weitestgehend unangeleitet lässt (Jank/Meyer 2002, S. 228). Außerdem musste sich Klafki politisch-gesellschaftlicher Kritik stellen, da sein Modell laut einiger Aussagen dazu beitrage, die herrschenden Verhältnisse des Bürgertums sowie der Existenz der Mittelschicht aufrecht zu erhalten. In wissenschaftliche Kritik geriet seine Ausarbeitung, da laut unterschiedlicher Bildungstheoretiker keine klare Formulierung eines Lernziels innerhalb einer Unterrichtsstunde möglich ist. Zudem sei seine Didaktik kaum empirisch fundiert (vgl. Jank/Meyer 2002, S. 228). Die genannten kritischen Äußerungen veranlassten Klafki dazu sein didaktisches Modell zu überarbeiten. Die **Kritisch-Konstruktive** Didaktik entstand.

„**Kritisch**“ bedeutet in diesem Zusammenhang das kritische Hinterfragen der Wirklichkeit und nicht nur das Verstehen dieser (vgl. Ziegler 2015, Folie 26). „**Konstruktiv**“ veranlasst dazu die geäußerte Kritik an der Wirklichkeit in „[...] Gestaltungsvorschläge für pädagogisch sinnvolle Veränderungen [...]“ zu entwickeln (ebd.). Um dies zu erreichen formulierte Klafki seinen Bildungsbegriff neu. Dieser wird nun zweifach bestimmt, als „Individualbildung“ und „Allgemeinbildung“. Die Schlüsselbegriffe der Individualbildung lauten Selbstbestimmungsfähigkeit, Mitbestimmungsfähigkeit und Solidaritätsfähigkeit. Die Allgemeinbildung ist dadurch gekennzeichnet, dass diese eine allseitige Bildung für alle, im Medium des Allgemeinen ist, die durch epochale Schlüsselprobleme initiiert werden sollte (vgl. Ziegler 2015, Folie 29). Diese epochalen Schlüsselprobleme sind beispielsweise die Friedensfrage oder das Verhältnis der Geschlechter zueinander (vgl. Jank/Meyer 2002, S. 232 f.).

Literaturverzeichnis

- Fächter, Andreas: *Diagnose, Bewertung und Förderung des Erwerbs gesellschaftswissenschaftlicher Urteilsfähigkeit*, in: Polis 15. Jahrgang (H 2), 2011
- Jank, Werner und Meyer, Hilbert: *Didaktische Modelle*, 5. überarbeitete Auflage, Cornelsen Verlag, Berlin 2002
- Jank, Werner und Meyer, Hilbert: *Didaktische Modelle*, 11. Auflage, Cornelsen Verlag, Berlin 2014
- Klafki, Wolfgang: *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik*, Reihe Pädagogik Beltz Verlag, Weinheim/Basel 1985
- Massing, Peter: *Politische Bildung, Kleine Reihe. Handlungsorientierter Politikunterricht*, Band 21, Wochenschau Verlag, Schwalbach/Ts 1998
- Ziegler, Birgit: *Vorlesung Berufspädagogik II: Didaktik der beruflichen Bildung. Eine Einführung in Grundlagen und Grundfragen*. Technische Universität Darmstadt. Fachbereich Humanwissenschaften, Institut für

Lehren, Lernen und Bildung metaphorisch verstehen/ Denkwerkzeuge/... https://de.wikibooks.org/wiki/Lehren,_Lernen_und_Bildung_metaphor...

Allgemeine Pädagogik und Berufspädagogik, 2015

Abgerufen von „https://de.wikibooks.org/w/index.php?title=Lehren,_Lernen_und_Bildung_metaphorisch_verstehen/_Denkwerkzeuge/_Didaktische_Modelle/_Bildungstheoretische_Didaktik&oldid=823550“

Diese Seite wurde zuletzt am 20. Juli 2017 um 19:33 Uhr bearbeitet.

Der Text ist unter der Lizenz "Creative Commons" „Namensnennung – Weitergabe unter gleichen Bedingungen“ verfügbar. Zusätzliche Bedingungen können gelten. Einzelheiten sind in den [Nutzungsbedingungen](#) beschrieben.

Lehren, Lernen und Bildung metaphorisch verstehen/ Denkwerkzeuge/ Didaktische Modelle/ Kommunikative Didaktik

< [Lehren, Lernen und Bildung metaphorisch verstehen](#)

Inhaltsverzeichnis

Einleitung

Gegenstandsbereich

Normative Dimension

Analytische Dimension

Praxis

Fazit

Literaturverzeichnis

Einleitung

Bevor man sich mit Hintergründen und Tiefen der kommunikativen Didaktik auseinandersetzt, macht es Sinn, sich zunächst die beiden Worte genauer anzusehen. Was also ist Didaktik? Das Wort selbst kommt aus dem griechischen „didáskein“, was schlicht und einfach „lehren“ bedeutet. Heute findet es jedoch dort Verwendung, wo man über Lehrtheorien spricht. Es geht darum, was gelehrt werden soll, wozu und warum. Didaktiken sollen Lehrenden Orientierung und Legitimation ihres Handelns geben. „Didaktik ist also hier die Theorie des schulischen Lehrens und Lernens, das heißt die systematische, nachprüfbar und helfende Analyse und Planung unterrichtlicher Lehr- und Lernprozesse.“ (Winkel 1980, S. 94).

Die Didaktik, mit der sich dieser Text beschäftigt, soll eine kommunikative sein. Die Idee dahinter ist, dass menschliches Leben von Kommunikation geprägt ist. Überall reden Menschen auf die eine oder andere Weise miteinander. Dabei werden jedes Mal Inhalte ausgetauscht, aufgenommen und bearbeitet, in gewisser Weise also ungeplant Wissen geschaffen. Ungeplant deswegen, da einer Unterhaltung meist kein systematisches Prinzip, keine lerntheoretischen Ziele zugrunde liegen. Da auch der Unterricht von Kommunikation geprägt ist, sei sie auch noch so einseitig, braucht es eine Didaktik, die sich mit diesen Kommunikationsprozessen auseinandersetzt, sie analysierbar macht und damit Lehrenden eine Stütze bietet.

Interessiert man sich für kommunikative Didaktik, wird man um einen weiteren Wortteil selten herumkommen. „Kritisch“ sein bedeutet nach dem deutschen Duden nicht unbedingt negatives Feedback zu geben, sondern „nach präzisen wissenschaftlichen, künstlerischen o.ä. Maßstäben gewissenhaft, streng prüfend und beurteilend“ (Duden Online 2015) zu sein. Anders ausgedrückt muss man Situationen, Zustände erkennen, verstehen, beurteilen können und dies auch mit einem gewissen Verständnis für gesellschaftliche Normen, um sie anschließend zu reflektieren und auf Metaebene einen Soll-Zustand zu formulieren. (Vgl. Winkel 1980, S. 94) Eben diesen kritischen Moment in der Schule umzusetzen und ein Bewusstsein dafür zu schaffen, das ist Ziel der kritisch-kommunikativen Didaktik.

in die Planung des Geschehens zu involvieren (vgl. Schröder 2002, S. 234).

Normative Dimension

Die normative Dimension enthält Richtlinien, also Normen, die für die kritisch-kommunikative Didaktik geltend gemacht werden können. Eines der Hauptziele der kritisch kommunikativen Didaktik ist es, wie oben erwähnt, ein demokratisches Miteinander zu fördern. Die Intention ist es, die Teilhabe der Schüler in der Unterrichtseinheit zu fördern. Durch die Wechselwirkung von Ziel-, Inhalts- und Methodenplanung von Unterricht soll die autoritäre Unterrichtsgestaltung abgelöst werden (vgl. Jank 1991, S. 283). Um die Grundstruktur der kritisch-kommunikativen Didaktik festzulegen, werden die Grundwerte unserer Verfassung (Demokratisierung und Humanisierung) als Basis angenommen. Die Aufgabe dabei ist es, diese Grundwerte umzusetzen (vgl. Winkel 1980, S. 98 f.).

Für die Planungspraxis seitens des Lehrers würde das bedeuten, dass er den Unterricht so konzipieren sollte, dass die Schüler mehr und mehr eine aktive als eine passive Rolle einnehmen können. Dazu würden sich mehrere Möglichkeiten anbieten. Zum einen sei es dem Lehrer weiterhin freigestellt, Entscheidungen über das Unterrichtsgeschehen alleine zu treffen. Warum er sich dafür entschied, solle er jedoch im Plenum begründen können (vgl. Strangl 2015).

Die kritisch-kommunikative Didaktik besitzt dabei die Intension, vorhandene Wirklichkeiten kritisch zu reflektieren und sie in anspruchsvollere Möglichkeiten zu transformieren. Eine solche Dialektik kann nicht stundenweise, sondern nur über längere Zeiträume konzipiert werden (vgl. Schröder 2002, S. 236).

Unabdingbar ist bei dieser Vorgehensweise, dass Schüler als handlungsfähige Individuen angesehen werden sollten. Neben der Kommunikation zwischen Schülern und Lehrern muss auch zwischen anderen, meist passiven Akteuren eine Kommunikation und das Recht auf Mitgestaltung bestehen. So sollten Eltern nicht mehr als Außenstehende angesehen werden, sondern als „Laien“ in bestimmten Fällen mitreden dürfen (vgl. Strangl 2015)

Analytische Dimension

Im Folgenden soll, zur Erweiterung des Verständnisses, das Analyse-Planungskonzept der kritisch-kommunikativen Didaktik anhand von Abbildungen erläutert werden. Durch emanzipatorische Vorgänge sollen die "Ist-Werte" der gesellschaftlichen Wirklichkeit analysiert werden. Wenn dabei den Grundwerten der Verfassung zuwiderlaufende Beobachtungen und Erfahrungen festgestellt werden, soll ein Bewusstsein entwickelt werden, aus dem die Notwendigkeit entsteht, diese in "Soll-Werte" (humanisierte und demokratisierte Wertvorstellung) zu überführen. Dies erfordert eine kritische Analyse des realen Unterrichts, welche durch empirische Verfahren unter folgenden Aspekten dargestellt werden. Dies geschieht durch die Vermittlung der Inhalte, der Beziehungen und der Störfaktizität. (Vgl. Strangl 2015).

Erst durch eine kritische Analyse lassen sich Planungsschritte dialektisch entwickeln. Die Planungsschritte sollten dabei Lehrer, Schüler und Eltern nicht überfordern. Je nach Situation sind "stellvertretende Entscheidungen" und "behutsame Partizipation" notwendig. "Regressive komplementäres Agieren" d.h. die Zurücknahme autoritärer Verhaltensweisen und "symmetrisches (gleichwertiges) Handeln" in Schule und Erziehung sollen umgesetzt werden. (Vgl. Strangl 2015)

Die Strukturen des Unterrichts werden dabei nach Rainer Winkel und Rainer Biermann folgendermaßen systematisch analysiert: Unter Vermittlungsaspekt (1) werden alle Verfahren zur Auseinandersetzung mit dem Unterrichtsgegenstand verstanden (Medien, Begriffe, Unterrichtsmethode). Der Inhaltsaspekt (2) behandelt das, was im Unterricht auf Lehrplanebene sichtbar wird (jegliche Form von Curriculum). Auf der Beziehungsebene (3) wird deutlich, unter welchen Beziehungen die im Unterricht ablaufenden Prozesse stattfinden (Elemente, Richtung

Und wie? Durch Kommunikation. Und wie genau? Wie kann mir diese Didaktik bei meiner Lehrtätigkeit Orientierung bieten? Wo sind Hilfen, kann ich mir Anleitungen holen?

Um diesen Fragen nachzugehen gliedert sich der Text in vier Blickwinkel, unter denen die kritisch-kommunikative Didaktik betrachtet wird. Zunächst wird der Gegenstandsbereich unter die Lupe genommen. Es soll geklärt werden, wer hinter dieser Didaktik steht und in welchen Bereichen sie Anwendung findet, ihr Schwerpunkt liegt. Über die Vertreter der kommunikativen Didaktik und dem Blick auf ihre Intensionen gelangen wir zur normativen Dimension. An konkreten Möglichkeiten der praktischen Umsetzung wird exemplarisch gezeigt, wie nach der Theorie dieser Didaktik Unterricht zu gestalten wäre und woran sich alle Beteiligten halten sollten. Daran schließt die analytische Dimension an. Dort wird anhand zweier Schaubilder die zugrundeliegende Theorie erklärt und damit greifbar und anwendbar gemacht. Den Abschluss bilden weitere Umsetzungsbeispiele und eine kritische Zusammenfassung.

Ziel dieses Textes ist es, einen grundlegenden Überblick der kritisch-kommunikativen Didaktik zu geben und zu zeigen, inwieweit sie sich von anderen Didaktiken unterscheidet. Des Weiteren sollen ihre Grundannahmen dargestellt und eine Vorstellung ihrer praktischen Umsetzung möglich gemacht werden.

Gegenstandsbereich

„Didaktik als Theorie des schulischen Lernens und Lehrens im Sinne 13 kommunikativer Prozesse, um die vorhandene Wirklichkeit kritisch zu reflektieren und sie in anspruchsvollere Möglichkeiten zu transformieren und eine Demokratisierung und Humanisierung aller Lebensbereiche zu erzielen.“ (Gómez Tutor 2015).

Den Grundstein für die kritisch kommunikative Didaktik legten dabei Karl-Hermann Schäfer und Klaus Schaller 1971 mit ihrem Buch „Kritische Erziehungswissenschaft und kommunikative Didaktik“. Außerdem dient als wissenschaftstheoretische Grundlage die „Kritische Theorie“ der Frankfurter Schule deren Begründer M. Horkheimer, Th.W. Adorno, H. Marcuse, E. Fromm und J. Habermas sind. (Vgl. Alfter/Seidel 2015).

Die kritisch-kommunikative Didaktik erlaubt die Teilhabe der Schüler, die Reflexion und das kritische Hinterfragen. Aus der ehemals nur kommunikativen Didaktik haben sich neue didaktische Zielstellungen in der Auseinandersetzung mit politisch-gesellschaftskritischen sowie wissenschaftlichen und unterrichtspraktischen Argumenten ergeben. (Vgl. Jank 1991, S. 16).

Die anderen klassischen Didaktiken, wie die Bildungstheoretische, die Lehrtheoretische und die Lernzielorientierte Didaktik, legen dabei entweder einen Schwerpunkt auf das „Planen“ oder auf das „Analysieren des Lehrens und Lernens“. Jedoch sind beide Merkmale für eine Didaktik gleichermaßen notwendig. „Insofern sieht sich die kritisch-kommunikative Didaktik als Ergänzung, Fortführung und Korrektur der (beiden) klassischen didaktischen Richtungen, (...)“ (Winkel 1980, S. 96). Auch unterstützt die kritisch kommunikative Didaktik im Gegensatz zur lernzielorientierten Didaktik nach C. Möller, sowie der informationstheoretische-kybernetischen Didaktik nach F. von Cubes, die die Optimierung von Lernprozessen vorziehen, das selbstständige Lernen der Schüler. Die Beteiligung der Schüler an der Unterrichtsgestaltung wird im Gegensatz zu den anderen Theorien nicht als Störfaktor empfunden und die Fremdbestimmung des Subjekts rückt in den Hintergrund (vgl. Winkel 1980, S. 97 f.).

Wie bereits erwähnt, steht im Fokus des Unterrichts der kritisch-kommunikativen Didaktik die Kommunikation zwischen den Akteuren. Hierzu gehört nicht nur deren Verhältnis, sondern auch das Sprechen auf einer Metaebene, also das Sprechen über die Kommunikation im Unterricht. Um die zu vermittelnden Inhalte geht es dabei zwar nicht primär, allerdings spielen diese ebenfalls eine wichtige Rolle. Um die vorgesehene symmetrische, also beide Seiten gleich behandelnde, Kommunikation zwischen Schülern und Lehrern im Unterricht zu erreichen, ist einerseits die Selbstständigkeit der Schüler Voraussetzung, andererseits das Ziel des Lehrers, jeden Schüler selbst

und Formen der Interaktion). Der störfaktoriale Aspekt (4) beschreibt, in welcher Weise der Unterricht gestört werden kann (Störungsarten, -festlegungen, -richtungen, -folgen, -ursachen). (Vgl. Winkel 1980, S. 102 f.)

Bei genauer Betrachtung dieser Struktur taucht die Frage nach der Überprüfung der Leistungen auf. Wissen wird im ständigen Diskurs abgeprüft, weil dies der Evaluation des bisherigen Lernprozesses dienen soll und somit im Interesse von Schülern und Lehrern ist. Dies führt dazu, dass der Lernprozess immer wieder kritisch und angstfrei reflektiert und überprüft werden kann, aber dabei nicht nur das reine Wissen - sondern auch Beziehungen, Gesellschaft und deren Strukturen – hinaus geht. (Vgl. Winkel 1980).

Es bleibt also zu sagen, dass Schüler und Lehrer im Unterricht als gleichberechtigte Personen angesehen werden, was dazu beitragen soll, dass sowohl Schüler, als auch Lehrer die Unterrichtsgestaltung akzeptieren.

Praxis

Für die Unterrichtspraxis lassen sich einige Orientierungspunkte für den Umgang mit der kritisch-kommunikativen Didaktik festhalten. Da Lernprozesse durch die hohe Autonomie der Schüler nicht gesteuert werden können, bedeutet dies ein hohes Maß an Flexibilität und Zurückhaltung seitens des Lehrers. (Vgl. Strangl 2015)

Die Lehrperson kann lediglich Lernangebote unterbreiten und eine angemessene Umgebung schaffen, damit die Schüler individuelle Lernerfolge zeigen. Lernen muss für die Schüler selbstverständlich werden und in der Kommunikationsgemeinschaft sollte immer die Möglichkeit der Schülerbeteiligung gegeben sein. Über die didaktische Analyse des Lehrers selbst kommt es zur Verbesserung der Planung von Unterrichtssituationen und zur Beteiligung der Schüler. Die Theorie ist, dass die kritisch kommunikative Didaktik sich durch Selbstanalyse reguliert und zum Erfolg führt. (Vgl. Winkel 1980, S. 103)

Möchte der Lehrer den Schülern Raum zur Mitgestaltung bieten, könnte er einen von ihm geplanten Ablauf vorstellen, den Schülern aber Alternativen unterbreiten und sie darüber abstimmen lassen. Zum anderen hat er die Möglichkeit, die Schüler direkt und aktiv in die Gestaltung des Unterrichts einzubinden. Umsetzbar ist das beispielsweise insofern, als dass die Schüler sich im Voraus darüber Gedanken machen, wie sie sich den Unterricht vorstellen, oder sie entscheiden darüber, wie sie mit dem vom Lehrer bereitgestellten Material umgehen möchten (vgl. Strangl 2015).

Fazit

Die kritisch-kommunikative Didaktik lässt sich so zusammenfassen, dass sie im Vergleich zu anderen Didaktiken sehr schülerorientiert ist und eher das Schüler-Lehrer-Verhältnis beleuchtet. Aus diesem Grund steht diese Didaktik alltäglichen Situationen realistischer gegenüber als andere Didaktiken (vgl. Winkel 2015, S. 109 f.).

Unserer Ansicht nach ist ein wesentlicher Vorteil dieser Didaktik, dass sie es ermöglicht, einen harmonischen Unterricht zu gestalten. Eine positive und gleichberechtigte Atmosphäre kann dafür sorgen, dass sich Schüler wohl fühlen und somit motivierter im Unterricht mitarbeiten. Den Schülern wird signalisiert, dass ihre Meinung wichtig und ihre Stellung im Unterricht bedeutend ist.

Jedoch gibt es in dieser Didaktik auch Lücken und Kritikpunkte auf die hingewiesen werden sollte. Die praktische Umsetzung in der Schule gestaltet sich schwer, da institutionelle Rahmenbedingungen oft nicht die Möglichkeit oder die Zeit geben, den Unterricht nach Belieben zu gestalten (vgl. Biermann 1980, S. 35). Prüfungen und Themen, die von den Lehrplänen festgelegt werden, erschweren die Unterrichtsgestaltung nach der kommunikativen Didaktik. Außerdem besteht die Gefahr, dass gerade Schüler, die vom Lehrerkollegium einen eher autoritativen Lehrstil gewohnt sind, jedes demokratischere Angebot als Schwäche interpretieren und dies zu fehlender Disziplin oder Arbeitsverweigerung führen kann. (Vgl. Strangl 2015).

Lehren, Lernen und Bildung metaphorisch verstehen/ Denkwerkzeuge/... https://de.wikibooks.org/wiki/Lehren,_Lernen_und_Bildung_metaphor...

Darüber hinaus bleibt die Frage offen, ob junge Menschen schon in der Lage sind mit solchen partizipativen Rahmenbedingungen umzugehen. Ab welchem Alter erscheint es realistisch und wann brauchen die Schüler eine gewisse Autorität, um den Lehrer ernst zu nehmen? Wie viel Eigenständigkeit an sich kann den Schülern zugetraut werden und benötigen sie nicht gewisse Anweisungen von einer Autoritätsperson? (Vgl. Feige et al. 2004, S. 241). Zwar wird in dieser Didaktik erläutert, dass Rahmenbedingungen geschaffen werden sollen, ein konkreter Plan, der zur Umsetzung verhelfen soll, wird allerdings nicht benannt. Auch gibt es wenig feste Größen, die zur Orientierung dienen.

Abschließend lässt sich festhalten, dass die kritisch-kommunikative Didaktik ihre Anwendung in der Praxis findet, dies aber oftmals unbewusst, beziehungsweise bruchstückhaft anhand bestimmter Schemata und Leitfäden geschieht.

Literaturverzeichnis

- Alfter, Georg; Seidel, Anette: *Bildungsserver Hessen; LAKK Studienseminar für GHRF in Rüsselsheim 2015*, online verfügbar unter: LAKK Studienseminar für GHRF in Rüsselsheim (http://lakk.sts-ghrf-ruesselsheim.bildung.hessen.de/modul/unterrichtsplanung_einfue/material/Didaktische_Modelle-Aktuell.pdf); Zugriff: 22.06.2015
- Biermann, Rudolf: *Schulisches Lernen in der Klassengruppe. Eine Auseinandersetzung mit der interaktionstheoretischen Didaktik*. In: Neue Unterrichtspraxis, 13, 1980
- DUDEN online, Artikel "*Kritisch*", online verfügbar unter Duden Online (2015); Kritisch (<http://www.duden.de/rechtschreibung/kritisch>); Bibliographisches Institut GmbH; Berlin; Zugriff: 01.06.2015
- Feige, Bernd; Keck, Rudolf W.; Sandfuchs, Uwe: *Wörterbuch Schulpädagogik, Ein Nachschlagewerk für Studium und Schulpraxis*, Julius Klinkhardt Verlag, Bad Heilbrunn 2004
- Gómez Tutor, Claudia: Zentrum für Lehrerbildung, TU Kaiserslautern, online verfügbar unter Technische Universität Kaiserslautern: DIDAGMA – Glossar (http://www.uni-kl.de/ZfL/didagma_glossar/index.php?sid=&sc=&p=glossar&x=40); Kaiserslautern; Zugriff: 29.05.15
- Jank, Werner; Meyer, Hilbert: *Didaktische Modelle*, Cornelsen Scriptor, Frankfurt am Main 1991
- Schäfer K.H., Schaller K.: *Kritische Erziehungswissenschaft und kommunikative Didaktik*, UTB für Wissenschaft, Stuttgart 1985
- Schröder, Hartwig: *Lernen - Lehren - Unterricht*; 2. Auflage; Hg: Dr. Arno Mohr; R. Oldenburg Verlag; München, Wien 2002
- Stragl, Werner: *Praktische Umsetzung; Kritisch-Kommunikative Didaktik*, online verfügbar unter Strangl Werner (2015): *Praktische Umsetzung; Kritisch-Kommunikative Didaktik*; [werner.stangl]s arbeitsblätter (<http://arbeitsblaetter.stangl-taller.at/WISSENSCHAFTPAEDAGOGIK/DidaktikKommunikative.shtml>); best.management e.U.; Wien 20015, Zugriff: 30.05.15
- Winkel, Rainer: *Die kritisch-kommunikative Didaktik*. In: *Didaktische Theorien*; Auflage 2015; Bergmann + Helbig Verlag 1980

Abgerufen von „https://de.wikibooks.org/w/index.php?title=Lehren,_Lernen_und_Bildung_metaphorisch_verstehen/_Denkwerkzeuge/_Didaktische_Modelle/_Kommunikative_Didaktik&oldid=786779“

Diese Seite wurde zuletzt am 22. März 2016 um 11:19 Uhr bearbeitet.

Der Text ist unter der Lizenz "Creative Commons" „Namensnennung – Weitergabe unter gleichen Bedingungen“ verfügbar. Zusätzliche Bedingungen können gelten. Einzelheiten sind in den [Nutzungsbedingungen](#) beschrieben.

Lehren, Lernen und Bildung metaphorisch verstehen/ Denkwerkzeuge/ Didaktische Modelle/ Lehr-/Lerntheoretische Didaktik

< [Lehren, Lernen und Bildung metaphorisch verstehen](#)

Inhaltsverzeichnis

Vorbemerkung/ Einleitung

Gegenstandsbereich

Analytische Dimension

Begriffserklärungen nach Jank & Meyer

Begriffserklärungen nach Peterßen

Vergleichende Betrachtung von Jank & Meyer und Peterßen

Normative Dimension

Literatur

Vorbemerkung/ Einleitung

Noch heute ist die lehr-/lerntheoretische Didaktik in der universitären Lehrerbildung sehr präsent (vgl. Jank & Meyer 2005, S. 262); dies äußert sich an der TU Darmstadt vor allem in den Abschnitten *Lernvoraussetzungen*, *methodische Analyse* und *didaktische Analyse* in Unterrichtsentwürfen. Unterrichtsentwürfe werden zur Unterrichtsplanung entworfen, u.a. mit dem Ziel, dass die Lehrkraft ihre Entscheidungen begründet und somit auch reflektiert.

Die lehr-/lerntheoretische Didaktik ist vielseitig und wurde in mehreren Phasen (weiter)entwickelt. Diese Ausarbeitung konzentriert sich auf die Anfänge, d.h. auf das Berliner Modell. Im Anschluss an das Berliner Modell wurde die Didaktik zum Hamburger Modell erweitert, dies wird jedoch im Folgenden nicht thematisiert.

Zunächst wird im Gegenstandsbereich in groben Zügen erklärt, worum es in dieser Didaktik geht. Anschließend wird in der analytischen Dimension erläutert, wie dies konkret umgesetzt werden kann und Widersprüche bei der Gegenüberstellung mehrerer Sekundärquellen aufgezeigt. Abschließend wird in der normativen Dimension eine Schlussfolgerung dieses Modells gezogen und im letzten Abschnitt werden einige Kritikpunkte geäußert.

Gegenstandsbereich

Der Fokus liegt auf der Unterrichtsvorbereitung, vor allem in der Planung und der Analyse der Planung. Die zentrale Frage ist, *wie* die Lehrperson Unterricht plant. Hierbei reflektiert sie sich selbst.

Die Lehrkraft hat eine zentrale Rolle; diese Didaktik gibt keine inhaltliche Orientierung, sondern lediglich Analysemethoden notwendiger Entscheidungen (vgl. Peterßen 2001, S. 55).

Analytische Dimension

Nach Heimann gibt es in jeder Unterrichtsstunde gewisse "formale Konstanten", die sowohl bei der Planung als auch bei der Analyse von Unterricht hilfreich sind. Diese sechs Konstanten teilt er zunächst in zwei Bereiche ein (vgl. Jank & Meyer 2005, S. 263 f., Peterßen 2001, S. 48): Es gibt vier Entscheidungsfelder, die in verschiedenen Sekundärquellen unterschiedlich benannt werden. Nach Jank & Meyer 2005 sind dies Intentionalität, Thematik, Methodik und Medien, nach Peterßen 2001 sind dies jedoch Intensionen, Inhalte, Methoden und Medien. Zusätzlich gibt es noch zwei Bedingungsfelder, die in Jank & Meyer 2005 als "anthropogene und soziokulturelle Voraussetzungen", in Peterßen 2001 als "anthropologisch-psychologische und sozial-kulturelle Voraussetzungen" bezeichnet werden.

Im Folgenden werden diese Begriffe näher erläutert.

Begriffserklärungen nach Jank & Meyer

■ Intentionalität

Hier geht es um die Frage, mit welcher Absicht eine Stunde entworfen wurde bzw. was das Stundenziel ist.

■ Thematik

Hier wird die Thematik im Kontext der Intentionalität festgelegt. Es gibt eine Vielzahl von Themen, die je nach Intention des Unterricht unterschiedlich thematisiert werden. Das Thema *Fahrrad fahren* wird in einer Grundschulklasse anders thematisiert als in der Mittelstufe; während in der Grundschule z.B. die Verkehrsregeln thematisiert werden, wird in der Mittelstufe eher der physikalische Hintergrund beleuchtet (z.B. die Übersetzung der Zahnräder einer Gangschaltung).

■ Methodik

In jedem Unterricht wird mindestens eine Methode angewendet. Welche dies ist und wie viele eingesetzt werden, hängt mit allen fünf anderen Faktoren zusammen und sollte erst nach der Beantwortung der anderen Leitfragen (siehe nächster Absatz) beantwortet werden.

■ Medienwahl

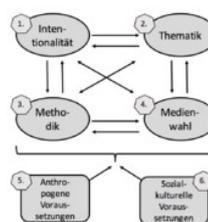
Jeder Unterricht wird durch Medien unterstützt. Die Medienwahl muss in Abhängigkeit von Thematik, Intentionalität und der konkreten Lerngruppe getroffen werden.

■ Anthropogene Voraussetzungen

Hierbei handelt es sich um Voraussetzungen, die nicht beeinflusst werden, z.B. kommt jedes Kind in etwa im gleichen Alter in die Pubertät.

■ soziokulturelle Voraussetzungen

Hierbei handelt es sich um Voraussetzungen, die beeinflussbar sind, z.B. Geschlechtsstereotypen.

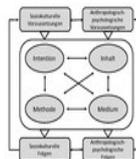


Strukturanalyse des Unterrichts" nach Jank & Meyer 2008, S. 263

Begriffserklärungen nach Peterßen

■ Intention

Nach Heimann ist dies die Frage nach der "Zwecksetzung und Sinngebung" (Heimann, zitiert nach Peterßen 2001) von Unterricht. Diese Frage lässt sich in die folgenden drei "Möglichkeitsklassen" (Heimann, zitiert nach Peterßen 2001) einteilen: "kognitiv-aktiv", "affektiv-pathisch" und "pragmatisch-dynamisch" (Heimann, zitiert nach Peterßen 2001). Diese Klassen können jeweils in drei Unterklassen aufgeteilt werden, wie folgende Grafik verdeutlicht:



Berliner Modell als Entscheidungsmodell nach Peterßen (2001, S. 54)

■ Inhalt

Es gibt drei "konstante Grundformen", konkret "Wissenschaften", "Techniken" und "Pragmata". Leider wird nicht näher auf den Aspekt *Inhalt* eingegangen, sondern kritisiert, dass dies "am wenigsten differenziert und am meisten ergänzungswürdig" (Peterßen 2001, S. 50) sei.

■ Methode

Bei der Wahl der Methode gibt es fünf "Hauptstrukturen"

1. Artikulation
Hierbei handelt es sich um die "Phasenfolge des Unterrichtsprozesses" (vgl. Heimann, zitiert nach Peterßen 2001, S. 51)
2. Gruppen- und Raumorganisation
Hierbei handelt es sich um die "soziale und räumliche Ordnung der am Unterricht beteiligten Personen" (vgl. Heimann, zitiert nach Peterßen 2001, S. 51)
3. Lehr- und Lernweisen
Gemeint sind "die einzelnen Aktionen von Lehrer und Schülern" (vgl. Heimann, zitiert nach Peterßen 2001, S. 51)
4. Methodische Modelle
Analyse der "Ausrichtung an Modellvorstellungen, wie sie in der didaktischen Theorie verbreitet sind" (vgl. Heimann, zitiert nach Peterßen 2001, S. 51).
5. Prinzipien-Kanon
"Orientierung an bekannten didaktischen Prinzipien" (vgl. Heimann, zitiert nach Peterßen 2001, S. 51)

■ Medium

Die Medienwahl wird bewusst von der Methodik getrennt, da ein Medieneinsatz die Wahl einer Methode einschränken kann. Es könne sogar passieren, dass der Einsatz eines Mediums den Unterricht so sehr beeinflusst, dass sowohl Thematik als auch Methodik überdacht werden müssen, sodass die Durchführung des Unterrichts noch sinnvoll ist. (Vgl. Heimann, zitiert nach Peterßen 2001, S. 52)

Vergleichende Betrachtung von Jank & Meyer und Peterßen

In beiden Sekundärquellen werden die Begriffe ähnlich, aber nicht gleich benannt. Die konkreten Erläuterungen dieser Begriffe machen jedoch deutlich, dass die Begriffe trotz ähnlicher Benennung nicht immer die gleiche Bedeutung haben. Nach Jank & Meyer (2005) soll die Medienwahl immer erst nach der Abarbeitung der anderen Faktoren getroffen werden, während nach Peterßen (2001, S. 52) die Wahl eines Mediums dafür sorgen kann, dass sowohl die Methode als auch das Unterrichtsthema angepasst werden muss. Weiterhin wird in beiden Fällen

deutlich, dass sich die Entscheidungsfelder gegenseitig beeinflussen und die Entscheidungsfelder zusammen mit den Bedingungsfeldern zur Entscheidung führen. Während die Bedingungsfelder in Jank & Meyer 2005 ausschließlich aus den Voraussetzungen bestehen, werden sie in Peterßen (2001) in "Voraussetzungen" und "Folgen" unterteilt, d.h., die Voraussetzungen bedingen die vier Entscheidungsfelder und die vier Entscheidungsfelder bedingen wiederum die Folgen, wobei die Folgen die neuen Voraussetzungen sind.

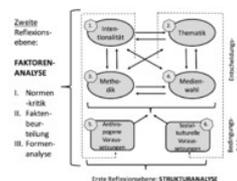
Das heißt, nach Jank & Meyer 2005 gibt es keinen Kreislauf der Bedingungsfelder, sondern diese sind für die Planung von Unterricht Konstanten, die sich nicht gegenseitig beeinflussen.

Weiterhin formulierte Heimann sechs *Grundfragen*, die sich jede lehrende Person stellen soll (vgl. Jank & Meyer 2005, S. 265, Hervorhebung im Original). Diese Fragen stehen im direkten Zusammenhang zu obenstehender Grafik.

1. "In welcher *Absicht* tue ich etwas?" (Jank & Meyer 2005, S. 265, Hervorhebung im Original)
2. "Was bringe ich in den Horizont der Kinder?" (Jank & Meyer 2005, S. 265, Hervorhebung im Original)
3. "Wie tue ich dies?" (Jank & Meyer 2005, S. 265, Hervorhebung im Original)
4. "Mit welchen *Mitteln* verwirkliche ich das?" (cite[S. 265]{JankMeyer}, Hervorhebung im Original)
5. "An *wen* vermittele ich das?" (Jank & Meyer 2005, S. 265, Hervorhebung im Original)
6. "In welcher *Situation* vermittele ich das?" (Jank & Meyer 2005, S. 265), Hervorhebung im Original)

Eine Erweiterung der Strukturanalyse ist die Faktorenanalyse, die jedoch in Peterßen 2001 nicht erwähnt wird. Während bei der Strukturanalyse die Reflektion der Entscheidungen der Lehrkraft im Vordergrund steht, wird in der Faktorenanalyse die Frage, warum diese Entscheidungen getroffen wurden, fokussiert. Die Durchführung dieser Analyse ist auf wertfreie empirische Forschung angewiesen; es werden jedoch auch ideologiekritische Methoden verwendet (vgl. Jank & Meyer 2005, S. 270). Nach Heimann können diese Faktoren in drei Kategorien eingeteilt werden (vgl. Jank & Meyer 2005, S. 270):

1. normbildend
2. bedingungssetzend
3. formschaffend



Struktur- und Faktorenanalyse im Berliner Modell (nach Jank und Meyer 2008), S. 271

Normative Dimension

Unterricht sollte wertfrei sein, d.h., es sollten insbesondere keine Vorurteile herrschen (vgl. Peterßen 2001, S. 56). Zudem wird sich der Lehrer durch Anwenden dieser Didaktik darüber bewusst, *warum* er seine Entscheidungen getroffen hat.

Literatur

- Werner Jank und Hilbert Meyer. *Didaktische Modelle*. 7. Auflage 2005. ISBN: 978-3-589-21566-9.
- Wilhelm H. Peterßen. *Lehrbuch Allgemeine Didaktik*. 6. Auflage 2001. ISBN: 978-3-486-02561-3.

Abgerufen von „https://de.wikibooks.org/w/index.php?title=Lehren,_Lernen_und_Bildung_metaphorisch_verstehen/_Denkwerkzeuge/_Didaktische_Modelle/_Lehr-/Lerntheoretische_Didaktik&oldid=830328“

Diese Seite wurde zuletzt am 15. Oktober 2017 um 19:38 Uhr bearbeitet.

Der Text ist unter der Lizenz "Creative Commons" „Namensnennung – Weitergabe unter gleichen Bedingungen“

Lehren, Lernen und Bildung metaphorisch verstehen/ Denkwerkzeuge/... https://de.wikibooks.org/wiki/Lehren,_Lernen_und_Bildung_metaphor...

verfügbar. Zusätzliche Bedingungen können gelten. Einzelheiten sind in den Nutzungsbedingungen beschrieben.

Lehren, Lernen und Bildung metaphorisch verstehen/ Denkwerkzeuge/ Didaktische Modelle/ Konstruktivistische Didaktik

< [Lehren, Lernen und Bildung metaphorisch verstehen](#)

Inhaltsverzeichnis

Einleitung

Gegenstandsbereich

Analytische Dimension

Normative Dimension

Literaturangaben

Einleitung

In dem Didaktischen Modell der *konstruktivistischen Didaktik* spielt – wie der Name schon sagt – der *Konstruktivismus* eine tragende Rolle.

Der Konstruktivismus wird verstanden als eine Art Erkenntnistheorie. John Locke lieferte im 17. Jahrhundert bedeutende Beiträge zur Erkenntnistheorie: *„Aufgabe der Erkenntnistheorie ist es, Ursprung, Gewissheit und Umfang der menschlichen Erkenntnis zu untersuchen.“*

Das Wissen kann laut dem Konstruktivismus nur auf der Grundlage eigener Erfahrungen konstruiert werden. Demnach kann auch das Lernen, beispielsweise in der Schule, nicht als Folge des Lehrens, sondern als eigenständige Konstruktionsleistung des Lernenden angesehen werden.

In diesem Wikibeitrag wird ein Fokus auf die systemisch-konstruktivistische Pädagogik (1997-1999) von Kersten Reich gelegt. Andere konstruktivistische Ansätze, die nach Jank und Meyer (2008, S.297-299) nicht unerwähnt bleiben dürfen, sind die systemische Pädagogik (1998-1999) von Rolf Huschke-Rein, das Lernen als Konstruktion von Lebenswelten (1999) von Horst Siebert und die subjektive Didaktik (1993,1999) von Edmund Kösel.

Seit Mitte der 1990er Jahre sind die pädagogisch bedeutsamen Aussagen des Konstruktivismus im Diskurs der Erziehungswissenschaften verankert. Da es nicht das eine zentrale Werk der konstruktivistischen Didaktik gibt, sondern eine gewisse Bandbreite an Vertretern, Positionen und konstruktivistische Ansätze, entwickelte sich eine breite internationale Diskussion zu diesem Thema (Einblicke in diese Diskussionen geben Gerstenmaier/Mandl 1995, Terhart 1999). Nach Terhart (2007, S.5) sehen Befürworter, darunter auch Kersten Reich, eine Chance der konstruktivistischen Didaktik in der erkenntnistheoretischen Begründung der in der Pädagogik zunehmend geforderten Schülerorientierung des Unterrichts. Durch die konstruktivistische Didaktik können die schülerinternen, mentalen und emotionalen Prozesse immer mehr in den Vordergrund rücken und es kann eine stärkere Gewichtung der Eigentätigkeit der Lernenden ermöglicht werden. Gegner der konstruktivistischen Didaktik sehen, nach Terhart (2007, S.6), Schwächen in der Praxis, da sie zu einer Beliebigkeit und zur

Lehren, Lernen und Bildung metaphorisch verstehen/ Denkwerkzeuge/... https://de.wikibooks.org/wiki/Lehren,_Lernen_und_Bildung_metaphor...

Relativierung von inhaltlichen Ansprüchen führen könnte. Des Weiteren eröffnet sich in der Diskussion die Frage nach der Bewertung von Schülerleistungen (Terhart, 2007, S.6).

Gegenstandsbereich

Der Gegenstandsbereich des Konstruktivismus oder der konstruktivistischen Didaktik lässt sich nicht an einer Definition festmachen. Vielmehr ist es ein weitreichendes Gebiet, welches erst vor der genauen Untersuchung bzw. der Theorieentwicklung steht. Viele Befürworter sehen im konstruktivistischen Ansatz eine Chance der Schülerorientierung im Unterricht einen neuen Schub zu geben. Die Kritiker sehen den Ansatz der konstruktivistischen Didaktik als vage an. Es ergibt sich kein exakter Anfang und kein exaktes Ende. Aber was genau ist eigentlich konstruktivistische Didaktik und welche Autoren befassen sich mit dem Thema (vgl. Terhart, 1999)?

Didaktik als solches, fasst sich mit der Theorie des Unterrichts, oder genauer gesagt mit der Theorie und der Praxis des Lehrens und Lernens. Aus dieser dimensionalen Vorstellung entwickelte Reich eine dreifache Entfaltungsaufgabe für den Unterricht. Diese Entfaltungsaufgabe wird von Kersten Reich mit einem didaktischen Kreislauf und drei verschiedenen Perspektiven bearbeitet. Leider wird an dieser Stelle keine Vielfältigkeit an Methoden vorgeschlagen. Die Weiterentwicklung nach diesen Erkenntnissen und Forderungen bleibt aus (vgl. Jank, Werner und Meyer S.296 ff). Weitere Vertreter oder Ansätze der konstruktivistischen Didaktik kommen von Horst Siebert, Rolf Arnold, und Ingeborg Schüßler. Die Ansätze dieser Vertreter beziehen sich jedoch mehr auf die Didaktik der Erwachsenenbildung bzw. der Erwachsenenpädagogik. Zusammenfassend lässt sich sagen, dass der Gegenstandsbereich der konstruktivistischen Didaktik sehr ausgedehnt ist, es aber an detaillierten Theorien und Didaktiken noch fehlt.

Das Lebewesen wird als ein gesondertes und geschlossenes System für Informationen verstanden (vgl. Terhart, 1999, S.289). Es bewertet und entscheidet intern, aufgrund von selbst entwickelten Kriterien und Erfahrungen. Nach Terhart, ist ein Kriterium die Funktionalität, also wird der Weg genommen, der sich am effektivsten erweist. Man darf jedoch nicht vergessen, dass es sich um Individuen handelt und nicht alle die gleiche Weltansicht und Vorstellungen besitzen, wie ihre Mitmenschen.

Analytische Dimension

Im Folgenden möchten wir auf die systemisch-konstruktivistische Pädagogik von Kersten Reich eingehen. Kersten Reich, Professor für Allgemeine Pädagogik, hat einen allgemeinen didaktischen Ansatz auf konstruktivistischer Basis erarbeitet und bei seinem Modell die Selbst- & Weltsicht in drei Dimensionen unterschieden. Diese drei Dimensionen umfassen: 1. das Symbolische, 2. das Imaginäre und als 3. das Reale. Diese drei Dimensionen stehen für Reich in einem Wechselverhältnis zueinander. Anhand dieser ersten allgemeinen Idee lässt sich schließen, dass sich die konstruktivistische Didaktik nicht auf nur ein konkretes Themenfeld oder auf eine bestimmte Arbeitsweise eingrenzen lässt, sondern es sich hierbei um ein komplexes Gebilde handelt (vgl. Jank, Meyer 2008, S.293 ff).

Rolf Huschke-Rhein beschreibt Pädagogik hingegen als "Beratungswissenschaft" (vgl. Terhart 1999, S.297). Da das Lebewesen ein geschlossenes System ist, spielt das eigene Handeln eine tragende Rolle. Lernen, Erfahrungen und Handeln wirken zirkulär aufeinander ein, wodurch Gelerntes besser verinnerlicht wird, wenn es sich als bedeutsam erweist.

Um nun zu erläutern, inwiefern ein Unterrichten aufgrund dieser Eigenschaften möglich ist, bleibt hierauf zu verweisen: Der Unterricht müsste 1. die symbolische Realität, 2. die imaginative Realität und 3. die Grenzen der Realitätskonstruktion, entfalten. Diese Entfaltungsaufgabe möchte Kersten Reich mit einem didaktischen Kreislauf und drei verschiedenen Perspektiven bearbeiten. Dieser didaktische Kreislauf umfasst die Punkte der Konstruktion (Erfindung), Rekonstruktion (sammelnde Wiedergabe) und Dekonstruktion (Enttarnung). Es handelt sich hierbei

Lehren, Lernen und Bildung metaphorisch verstehen/ Denkwerkzeuge/... https://de.wikibooks.org/wiki/Lehren,_Lernen_und_Bildung_metaphor...

um wichtige Punkte im Unterricht, wie das selbstständige Erfahren, Ausprobieren, gemeinsam Erkenntnisse und Erfindungen zu rekonstruieren und zu sammeln und das Aufbrechen verfestigter Wege und die Dekonstruktion dieser (vgl. Terhart 1999, S.294).

Diese Theorien und Methoden geben einen Impuls zur Stärkung des Einzelnen im Unterricht, besonders in Hinsicht auf die wachsende Heterogenität der Schüler.

Es wird auch hier kein konkretes Konzept vorgestellt, jedoch kann man abschließend sagen, dass der Fokus vermehrt auf der Individualität der Schüler liegen sollte und die Lehrpläne nicht zu einem Zwang herausschälen sollten wie der Unterricht zu gestalten ist.

Normative Dimension

Nach Reich (2004, S.103-121) ist die Intention der konstruktivistischen Didaktik, dass Lerninhalte des Unterrichts nicht nur über Expertenwissen festgehalten werden, sondern hauptsächlich durch eigenständige Beobachtungen, Experimente und Explorationen der Schüler, der Auswertung und Präsentation dieser Ergebnisse, von jedem Individuum einzeln und eigenständig. Hierbei geht es demnach um einen Erfahrungsaustausch der Lernenden unter Leitung des Lehrenden. Nach den bereits genannten Grundannahmen soll Unterricht ein konstruktiver Ort sein, in dem die Didaktik die Aufgabe hat, Reflexion und Aufklärung möglichst selbsttätig zu gestalten und dies nicht vorzugeben. Aussichten und Wege zu diesen Zielen sollten vorher möglichst nicht vorgegeben werden. Diese sollen im Bestfall mit allen Beteiligten erarbeitet werden. Um diese Postulate zu ermöglichen, muss die Beziehung zwischen Lehrer und Schüler neu gestaltet werden und steht an erster Stelle. Erst wenn dies gewährleistet wird, kann die Vermittlung von Inhalten geplant werden.

Die Reproduktion von Wissen und Verhalten soll nicht der Mittelpunkt des Lernens sein, denn es sollen neben Fachkompetenzen, Methodenkompetenzen, Sozialkompetenzen auch noch Beziehungskompetenzen gelehrt und gelernt werden.

An Stelle eines harten Benotungssystems tritt ein Zielvereinbarungsgespräch und die Möglichkeit von Fördergesprächen.

Im Ideal-Fall kommt das Feedback der Lernprozesse nicht einseitig, vom Lehrer aus kommend, sondern auch Schüler haben die Möglichkeit, die Lehrer zu kritisieren. Auch das Festlegen von gemeinsamen Lernzielen ist nicht nur Aufgabe der Lehrer, sondern sollte mit dem Lernenden abgesprochen werden.

Neben Reich hält Siebert an drei pädagogischen Leitideen fest, die sich ergänzen: die Viabilität, die Nachhaltigkeit und die Vernunft. Viabilität umfasst brauchbare Orientierung im Hier und Jetzt. Nachhaltigkeit kontrolliert die Zukunftsfähigkeit des Denkens und Handelns und die Vernunft beschreibt die Verantwortung der Menschen gegenüber dem Gemeinwohl.

Das Ziel der Selbst- und Mitbestimmung soll gemeinsam, mit allen Lernenden, diskutiert und entschlossen werden. Die Mitbestimmung an Lehr- und Lernprozessen durch die Schüler ist in der konstruktivistischen Didaktik gewährleistet (vgl. Jank, Meyer, 2008, S.297).

Literaturangaben

- Gerstenmaier, Jochen und Mandl, Heinz: Wissenserwerb unter konstruktivistischer Perspektive. In: Zeitschrift für Pädagogik, 41, 1995, 6, S. 867-888
- Jank, Werner und Meyer, Hilbert: Didaktische Modelle. 8. Auflage. Berlin: Cornelsen Scriptor, 2008, S.286-303
- Reich, Kersten: Konstruktivistische Didaktik im Blick auf Aufgaben der Fachdidaktik Pädagogik. In: Klaus Beyer

Lehren, Lernen und Bildung metaphorisch verstehen/ Denkwerkzeuge/... https://de.wikibooks.org/wiki/Lehren,_Lernen_und_Bildung_metaphor...

(Hg.): Planungshilfen für den Fachunterricht. Die Praxisbedeutung der wichtigsten allgemein-didaktischen Konzeptionen. Baltmannsweiler, Schneider Verlag Hohengehren, 2004, S.103-121 (http://www.uni-koeln.de/hf/konstrukt/reich_works/aufsätze/reich_42.pdf) zuletzt abgerufen am 22.11.2015

- Reich, Kersten: Konstruktivistische Didaktik. In: Schulmagazin 3, 2005, S.5-8 (http://www.uni-koeln.de/hf/konstrukt/reich_works/aufsätze/reich_48.pdf) zuletzt abgerufen am 19.11.2015
- Terhart, Ewald: Konstruktivismus und Unterricht. Gibt es einen neuen Ansatz in der Allgemeinen Didaktik?. In: Zeitschrift für Pädagogik 45, 1999, 5, S. 629-647
- Terhart, Ewald: Konstruktivistische Didaktik. Leistungen und Grenzen. Vortrag an der Universität Koblenz Landau, 2007 (<http://www.uni-koblenz.de/didaktik/voss/terhart.pdf>) zuletzt aufgerufen am 21.11.2015

Abgerufen von „https://de.wikibooks.org/w/index.php?title=Lehren,_Lernen_und_Bildung_metaphorisch_verstehen/_Denkwerkzeuge/_Didaktische_Modelle/_Konstruktivistische_Didaktik&oldid=786786“

Diese Seite wurde zuletzt am 22. März 2016 um 11:53 Uhr bearbeitet.

Der Text ist unter der Lizenz "Creative Commons" „Namensnennung – Weitergabe unter gleichen Bedingungen“ verfügbar. Zusätzliche Bedingungen können gelten. Einzelheiten sind in den Nutzungsbedingungen beschrieben.

Lehren, Lernen und Bildung metaphorisch verstehen/ Denkwerkzeuge/ Didaktische Modelle/ Kritisch-konstruktivistische Didaktik

< [Lehren, Lernen und Bildung metaphorisch verstehen](#)

Inhaltsverzeichnis

Vorbemerkung

Gegenstandsbereich

Analytische Dimension

Normative Dimension

Literatur

Vorbemerkung

Die folgende Darstellung befasst sich mit der bildungstheoretischen Didaktik in Hinblick auf die kritisch-konstruktive Erziehungswissenschaft von Wolfgang Klafki. Im Fokus steht hierbei das von Wolfgang Klafki verfasste Werk „Die bildungstheoretische Didaktik im Rahmen kritisch-konstruktiver Erziehungswissenschaft“. (Klafki, 2007) Bei dieser kritisch-konstruktiven Erziehungswissenschaft ginge es prinzipiell um den Entwurf einer allgemeinen Erziehungswissenschaft, womit eine umfassende, systematische Theorie der Erziehung und der erziehungswissenschaftlichen Forschung verstanden werden soll. (Klafki, 2007)

Klafki nennt selbst folgende Einflussfaktoren für die Überlegungen zur kritisch-konstruktiven Erziehungswissenschaft (Klafki, 2002):

1. Die „Grundgedanken der Geisteswissenschaftliche Pädagogik“ von der er ursprünglich herkomme.
2. „Kerngedanken der pädagogischen Theorieentwicklung [...] zwischen etwa 1750 und 1830/40“
3. „Ideen und praktischen Versuche der internationalen Reformpädagogik aus der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts“
4. „die Auseinandersetzung mit Anstößen der »Kritischen Theorie« der so genannten Frankfurter Schule der Sozialphilosophie.“

Weiter beschreibt er sein Konzept der kritisch-konstruktiver Erziehungswissenschaft, welches er seit den ausgehenden 1960er-Jahren entwickelte, als eine Variante in einer Gruppe jüngerer erziehungstheoretischen Ansätzen, die unter dem Sammelbegriff »kritische Erziehungstheorien« bzw. »kritische Theorien der Erziehungswissenschaft« zusammen gefasst werden könnten. (Klafki, 2002) Er hebt hervor, dass die kritische Erziehungswissenschaft zwar auch heute noch vor etlichen anspruchsvollen Aufgaben stehe, sie allerdings weder auf der Ebene genereller Theoriebildung noch in ihren Teilbereichen zum Abschluss gekommen sei. (Klafki, 2002) Nach Klafki seien die Potentiale dieser Erziehungswissenschaft nicht im Geringsten erschöpft. Vielmehr sei es besonders dringlich sie nach wie vor zu nutzen und weiter zu entwickeln. (Klafki, 2002)

Gegenstandsbereich

Lehren, Lernen und Bildung metaphorisch verstehen/ Denkwerkzeuge/... https://de.wikibooks.org/wiki/Lehren,_Lernen_und_Bildung_metaphor...

Zum besseren Verständnis ist die terminologisch Klärung der von Klafki verwendeten Begriffe „kritisch“ und „konstruktiv“ darzustellen. Inwiefern ist die aufgeführte Erziehungswissenschaft kritisch-konstruktiv.

Kritisch: Die Kritik dieser Didaktik sei es, dass sie sich einerseits am Ziel orientiere alle Kinder, Jugendlichen und auch Erwachsenen, die beispielsweise durch eine Lehrkraft in ihrem Lernprozess unterstützt werden, zu wachsender Selbstbestimmungs-, Mitbestimmungs- und Solidaritätsfähigkeit in allen Lebensdimensionen zu befähigen. (Klafki, 2007) Andererseits allerdings die Tatsache ernst nehme, dass „die Wirklichkeit der Bildungsinstitutionen jener Zielsetzung vielfach nicht entspricht“. (Klafki, 2007) Eine erfolgreiche Weiterentwicklung und Veränderung, welche nur als solche gelte, sofern sie eine andauernde permanente Reform darstellt, könne hierbei lediglich durch gesamtgesellschaftliche Demokratisierungsbemühungen bewirkt werden. Um eine derartige Weiterentwicklung zu erreichen, müsse die Didaktik zum einen die verschiedenen Hemmnisse aufdecken, welche der Entwicklung von Selbstbestimmungs-, Mitbestimmungs- und Solidaritätsfähigkeit und damit dem Lehren und Lernen im Wege stehen und gleichzeitig diese ergründen. Zum anderen die Möglichkeiten „verwirklichen, ermitteln, entwerfen und erproben“ (Klafki, 2007), welche die gewünschten Lehr- und Lernprozesse hervorrufen.

Konstruktiv: Der konstruktive Aspekt diese Didaktik beziehe sich auf den Praxisbezug und damit auf das „Handlungs-, Gestaltungs-, Veränderungsinteresse“. (Klafki, 2007) Dieser Bezug sei für die didaktische Konzeption konstruktiv. Dabei beziehe sich diese Didaktik nicht nur auf die in der Praxis anzuwendenden Voraussetzungen, Möglichkeiten und Grenzen pädagogischen Handelns, sondern schließe darüber hinaus auch weitere „Vorgriffe der Theorie, Modellentwürfe für mögliche Praxis, begründete Konzepte für eine veränderte Praxis“ (Klafki, 2007) ein. Diese weiteren Überlegungen haben dabei das Ziel einer humaneren und demokratischeren Schule mit entsprechendem Unterricht.

Analytische Dimension

Um Klafki in Hinblick auf die Didaktik verstehen zu können und sein Verständnis hierfür nachvollziehen zu können, „Didaktik sei Theorie der Bildungsinhalte ihrer Struktur und Auswahl“, muss zu Beginn eine Frage beantwortet werden, diese lautet: „Wie Inhalte zu Bildungsinhalten werden bzw. wie der Bildungsgehalt von Bildungsinhalten bestimmt werden kann.“ Man kann dies beantworten, indem die Inhalte den Vorgaben der Bildungstheorie wie ebenfalls der Theorie der „Elementaria“ entsprechen müssen. Das bedeutet, dass Inhalte in gewissen Maßen etwas „Besonderes“ im „Allgemeinen“ aufweisen müssen.

Das Prinzip der „Elementaria“ kann man in sieben Prinzipien unterteilen:

- Prinzip „Fundamentales“ – „Nur als Erlebnis existent und erfahrbar“
- Prinzip „Exemplarisches“ – „Allgemeines [...] am Besonderen erfahrbar“
- Prinzip „Klassisches“ – „Allgemeines [...] als Wert erfahren“
- Prinzip „Repräsentatives“ – „Allgemeines [...] als Vergegenwärtigung“
- Prinzip „Einfache Zweckform“ – „Allgemeines (Form) und Besonderes (Zweck) [...]“
- Prinzip „Typisches“ – „Allgemeines im Besonderen erfahrbar wird“
- Prinzip der „Einfachen ästhetischen Form“ – „Allgemeines und Besonderes“

Mehrere Prinzipien greifen ineinander oder überschneiden sich.

Kommen wir nun zu den 5 Grundfragen Klafkis, unter dem Aspekt dass der Bildungsinhalt das Lernziel einer Unterrichtsstunde ist.

1. Welche größeren bzw. welchen allgemeinen Sinn- oder Sachzusammenhang vertritt und erschließt sich dieser Inhalt?
2. Welche Bedeutung hat der betreffende Inhalt bzw. die an diesem Thema zu gewinnende Erfahrung, Erkenntnis, Fähigkeit oder Fertigkeit bereits im geistigen Leben der Schüler, welche Bedeutung sollte er (aus

pädagogischen Gesichtspunkt betrachtet) darin haben?

3. Worin liegt die Bedeutung des Themas für die Zukunft der Schüler?
4. Welches ist die Struktur des (unter Beachtung der Fragen 1,2,3) Inhalts?
5. Was sind die besonderen Fälle, Phänomene, Situationen, Versuche in oder an denen die Struktur des jeweiligen Inhalts den Schülern ihrem jeweiligen Stand entsprechend interessant, fraglich, begreiflich, anschaulich werden kann?

Des Weiteren gibt Klafki sieben Kriterien an, die bei der Unterrichtsvorbereitung beachtet werden sollen, diese sieben Kriterien sind Antworten auf die zuvor genannten Fragen: (Klafki 2007, Bildungstheoretische Didaktik im Rahmen kritisch-konstruktiver Erziehungswissenschaft, S. 18 – 31)

- Die Gegenwartsbedeutung, ähnlich wie bei der Zukunftsbedeutung, nur dass sich hier die Frage auf die Gegenwart bezieht, inwiefern ist der Inhalt bzw. das Thema für die Gegenwart von Bedeutung.
- Die Zukunftsbedeutung, welche Bedeutung hat der Inhalt für die Zukunft der SuS, bzw. inwiefern ist das Thema für die Zukunft relevant.
- Die exemplarische Bedeutung, was für eine Auswirkung hat das Thema auf den Wahrnehmungshorizont, welche Schlüsse können aus dem Thema abgeleitet werden? Klafki selbst beschreibt diese Fragestellung als Wechselwirkung zwischen dem Fundamentalen, dem Elementaren und dem Exemplarischen.
- Die Struktur des Inhalts, diese ist von hoher Bedeutung, die SuS sollen das Thema bzw. den Inhalt analysieren, dies bedeutet, sie sollen ihn hinterfragen und bzgl. des Themas Fragen stellen.
- Die Erweisbarkeit und Überprüfbarkeit eines erfolgreich vollzogenen Aneignungs- bzw. Auseinandersetzungsprozess: Wie an welchen erworbenen Fähigkeiten, welchen Erkenntnissen, welchen Handlungsformen, welchen „Leistungen“ im weitesten Sinn des Wortes soll sich zeigen und soll beurteilt werden, ob die angestrebten Lernprozesse bzw. Zwischenschritte als bewältigt gelten können?(Diese Frage richtet sich nicht nur auf Lehrkräfte sondern auch auf die SuS)
- Die Zugänglichkeit des Phänomens für die Schüler, d.h. wie lassen sich Thema oder Inhalte am besten vermitteln unter Berücksichtigung des Individuums (SuS).
- Die Lehr-Lern-Prozessstruktur, verstanden als variables Konzept notwendiger oder möglicher Organisations- und Vollzugsformen des Lernens (einschließlich sukzessiver Abfolgen) und entsprechender Lehrhilfen, zugleich als Interaktionsstruktur und Medium sozialer Lernprozesse.

Quelle: (Klafki 2007, Bildungstheoretische Didaktik im Rahmen kritisch-konstruktiver Erziehungswissenschaft, Aufriss von Perspektiven der Unterrichtsplanung, S.16 – 31)

Normative Dimension

Klafki definiert den Bildungsbegriff als eine „kritische und zugleich handlungsorientierte Kategorie“, welche zudem die Grundlage für seine didaktische Position bildet (vgl. Klafki 2007, S. 13).

Die kritisch-konstruktive Didaktik sieht Emanzipation als grundlegendes Ziel von Bildung (vgl. Klafki 2007, S. 14). Daraus folgt, dass sich die Unterrichtsinhalte nicht mehr nur am Lehrplan orientieren, sondern die Zielbestimmung des Unterrichts darin gesehen wird, den Lernenden Hilfen zur Entwicklung ihrer Selbstbestimmungs- und Solidaritäts- und Mitbestimmungsfähigkeit zu geben (vgl. Klafki 2007, S. 15).

Der Unterricht hat somit eine Vermittlungsaufgabe:

„Er soll, indem er den jungen Menschen in seiner gegenwärtigen Lebensphase Verhaltens-, Urteils- und Handlungsmöglichkeiten eröffnet, ihm zugleich zu entsprechenden Entwicklungsmöglichkeiten auf seine Zukunft hin verhelfen.“ (Klafki 2007, S. 17)

Der Beitrag des Unterrichts zur Entwicklung der Selbstbestimmungs- und Solidaritätsfähigkeit der jungen Menschen wird gewährleistet, wenn eine Unterrichtsplanung zu flexiblem Unterrichtshandeln befähigt. Der Maßstab für die didaktische Qualität einer Unterrichtsplanung ist nicht, ob der Unterricht genau dem Plan entsprach, sondern ob die Planung dem Lehrer didaktisch begründbares, flexibles Handeln im Unterricht und den SuS produktive Lernprozesse ermöglicht (vgl. Klafki 2007, S. 32).

Lehren, Lernen und Bildung metaphorisch verstehen/ Denkwerkzeuge/... https://de.wikibooks.org/wiki/Lehren,_Lernen_und_Bildung_metaphor...

Das Lehren und Lernen soll hier als ein Interaktionsprozess verstanden werden, bei dem sowohl die Lernenden als auch die Lehrenden einen Lernprozess vollziehen (vgl. ebd. S. 15).

Aus Klafkis Sicht ist es für die eigene Weiterentwicklung der pädagogischen Qualifikation hilfreich, in regelmäßigen Zeitabständen Unterrichtsvorbereitungen ausführlich und schriftlich fest zu halten, wobei dies sowohl für junge bzw. angehende Lehrer, als auch für versierte Lehrkräfte gilt (vgl. Klafki 2007, S. 33).

Literatur

Klafki, W., 2007. Die bildungstheoretische Didaktik im Rahmen kritisch-konstruktiver Erziehungswissenschaft. In: Didaktische Theorien. Dortmund/Berlin: Bergmann + Helbig.

Klafki, W., 2002. Schultheorie, Schulforschung und Schulentwicklung - im politisch-gesellschaftlichen Kontext. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

Klafki, W., 2007. Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik - Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. 6. Auflage Hrsg. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

Abgerufen von „https://de.wikibooks.org/w/index.php?title=Lehren,_Lernen_und_Bildung_metaphorisch_verstehen/_Denkwerkzeuge/_Didaktische_Modelle/_Kritisch-konstruktivistische_Didaktik&oldid=786789“

Diese Seite wurde zuletzt am 22. März 2016 um 12:06 Uhr bearbeitet.

Der Text ist unter der Lizenz "Creative Commons" „Namensnennung – Weitergabe unter gleichen Bedingungen“ verfügbar. Zusätzliche Bedingungen können gelten. Einzelheiten sind in den Nutzungsbedingungen beschrieben.

Lehren, Lernen und Bildung metaphorisch verstehen/ Denkwerkzeuge/ Didaktische Modelle/ Lehr-/Lerntheoretische Didaktik – Hamburger Modell

< [Lehren, Lernen und Bildung metaphorisch verstehen](#)

Inhaltsverzeichnis

Vorbemerkung

Gegenstandsbereich

Analytische Dimension

Hamburger Modell – Handlungsmodell

Hamburger Modell – Planungsebenen

Normative Dimension

Literaturverzeichnis

Vorbemerkung

Die Modelle der lehr-/lerntheoretischen Didaktik und somit in erster Linie, das Berliner und das Hamburger Modell, entwickelten sich aus der Kritik gegenüber der allgemeinen bildungstheoretischen Didaktik (Heimann, Gunter, & Schulz, 1979). Die Kritiker, zu denen mitunter Paul Heimann gehörte, warfen der bildungstheoretischen Didaktik ein „Stratosphärendenken“ (Heimann, Gunter, & Schulz, 1979) vor, welches den Bezug zur Unterrichtspraxis verliere. Aus dieser Kritik heraus entwickelte Paul Heimann das Berliner Modell, welches als Ziel die Weiterentwicklung der didaktischen Kompetenzen der Lehrenden hatte. (Heimann, Gunter, & Schulz, 1979) Dieses wurde dann 1980 von Wolfgang Schulz (1929–1993) im Hamburger Modell weiterentwickelt.

In dieser Ausarbeitung wird das Hamburger Modell betrachtet. Einführend wird das Modell im Gegenstandsbereich kurz dargestellt, woraufhin in der analytischen Dimension die Modellskizze von Schulz ausführlich aufgezeigt wird.

Gegenstandsbereich

„Unterricht und Schule – dieser vielschichtige, widerspruchsvolle, unter unterschiedlichsten Perspektiven interpretierbare Bereich unseres gesellschaftlichen Lebens strukturiert sich für uns, [...] als Handlungsfeld, als Feld unseres didaktischen Handelns.“ (Schulz, 1986, S. 35) Dieses Handlungsfeld versucht Schulz im Hamburger Modell aufzugreifen. Im Gegensatz zum Berliner Modell, welches das Handlungsfeld der Lehrperson umfasst, werden im Hamburger Modell die Lernenden in den Handlungsprozess mit eingebunden und durch diesen sollten sie emanzipiert werden. Somit beschreibt Schulz sie als „Wissenschaft vom emanzipatorisch relevanten, professionell pädagogischen Handeln in Unterricht und Schule.“ (Peterßen, 2001, S. 59)

Das Modell beschäftigt sich mit drei Fragekomplexen:

1. Was soll unter Emanzipation verstanden werden?
2. Welchen Beitrag kann Unterricht zu so verstandener Emanzipation überhaupt leisten?
3. Wie kann Unterricht seinen derart eingeschätzten Beitrag erbringen? (Peterßen, 2001, S. 61)

Zu 1) Der Mensch verfüge stets über sich selbst, wobei die Förderung dieser Verfügung eine große Rolle spiele. Dadurch solle die Befreiung überflüssiger Herrschaften erreicht werden. Dies alles sei notwendig, weil die ökonomische, kulturelle und politische Art der Benachteiligung vorhanden sei. (Peterßen, 2001, S. 61) Zu 2) Schulz ist der Meinung, dass Unterricht Emanzipation nicht herbeiführen könne, denn die eben erwähnten Benachteiligungen seien nicht in der Schule entstanden und somit auch nicht durch sie lösbar. Schule sei kein Instrument zur Veränderung von Gesellschaft. (Peterßen, 2001, S. 61) Zu 3) Schule könne nur dazu befähigen die bestehenden Verhältnisse zu hinterfragen. Sie könne sie aber nicht auflösen. Sozialisationsprozesse, die benachteiligend wirken, müssen aufgedeckt und beseitigt werden können. Diese Fähigkeit solle den Schülern im Unterricht beigebracht werden. Wie die Gesellschaft auszusehen habe, würden die Bürger entscheiden, deshalb emanzipiere Schule nicht, sondern sei nur emanzipatorisch relevant und sei an eine demokratische Gesellschaftsordnung gebunden. (Peterßen, 2001, S. 62 f.)

Analytische Dimension

Das Hamburger Modell bezeichnet ein didaktisches Modell zur Strukturierung der Unterrichtsplanung, welches aus dem Berliner Modell in den späten 70er Jahren von Wolfgang Schulz weiterentwickelt wurde, wobei die Emanzipation der Lernenden gemäß Schulz im Mittelpunkt dieses Modells stehe.

Zentral ist für Schulz, dass er „keine unrealisierbaren Forderungen an Schule und Unterricht [...] stell[t], aber auch nicht bloß technisches Blendwerk in Unterricht und Schule zulassen [wolle]“. (Peterßen, 2001, S. 60)

Hamburger Modell – Handlungsmodell

Dieses Modell zeichne sich -so Peterßen (2001, S.63)- dadurch aus, dass Lehrende und Lernende gleichermaßen als Bezugspunkte in die Theorie eingearbeitet worden seien. Lehrende und Lernende würden durch ihr Handeln verbunden werden. (Peterßen, 2001, S.63) Schulz versucht die Handlungsaufgabe „so zu begreifen, dass wir besser eingreifen können, verantwortbarer, effizienter, aufgeklärter über die Bedingungen dieses Handelns und handelnd Stellung nehmen“. (Peterßen, 2001, S. 63)

Das didaktische Handeln zwischen Lehrenden und Lernenden teilt Schulz in vier Felder ein, die sich untereinander beeinflussen würden und somit ein Interdependenzverhältnis bilden würden:

Die Unterrichtsziele (UZ), die Vermittlungsvariablen (VV), die Ausgangslage (AL) und die Erfolgskontrolle (EK) werden im Folgenden beschrieben und in Verbindung mit den Begriffen aus dem Berliner Modell gebracht.

Unterrichtsziele (UZ):

Unter den Unterrichtszielen sind die Intentionen und Themen zusammengefasst, „die zur individuellen und gesellschaftlichen Reproduktion erforderlich erachteten Kenntnisse, Fertigkeiten und Einstellungen [...] [nur im Zusammenhang mit] Autonomie, Selbstbestimmung [zu fördern].“ (Schulz, 1986, S. 41)

Vermittlungsvariablen (VV):

Methoden, Medien und schulorganisatorische Hilfsmittel werden in den Vermittlungsvariablen zusammengefasst.

Ausgangslage (AL):

Die Ausgangslage der Lehrenden und Lernenden ist ebenfalls wichtig für den Unterricht und ist vergleichbar mit den „Anthropologisch-psychologischen Voraussetzungen“ des Berliner Modells.

Lehren, Lernen und Bildung metaphorisch verstehen/ Denkwerkzeuge/... https://de.wikibooks.org/wiki/Lehren,_Lernen_und_Bildung_metaphor...

Erfolgskontrolle (EK):

Unter der Erfolgskontrolle, ist die Selbstkontrolle der Lernenden und Lehrenden zusammengefasst. Dieses Strukturmoment, erweitert nun das Berliner Modell.

Diese Felder werden durch die folgenden Bereiche ergänzt.

Lehrende (L) und Lernende (S):

Im Unterrichtsplanungsprozess werden die Lehrenden (L) und die Lernenden (S) als Partner dargestellt, die jeweils den Planungsprozess, auf den später noch eingegangen wird, beeinflussen.

Institutionelle Bedingungen:

Umrahmt wird dieses didaktische Handeln von den institutionellen Bedingungen, "die Lehrenden wie Lernenden einerseits einen gewissen Handlungsspielraum eröffnen, andererseits aber auch Handlungsmöglichkeiten ausschließen, hemmen oder uminterpretieren können." (Schulz, 1986, S. 39) Zu solchen Bedingungen würden politische, gesellschaftliche und ökonomische Faktoren, wie beispielsweise Lehrpläne oder auch Gesetze, sowie die Schulverfassung gehören. Diese Bedingungen seien somit den "sozial-kulturellen Voraussetzungen" des Berliner Modells gleichzusetzen.

Produktions- und Herrschaftsverhältnisse und Selbst- und Weltverständnis schulbezogen Handelnder:

Durch den Bezug von Schule zur "Arbeit, Herrschaft und Kultur der Gesellschaft" (Schulz, 1986, S. 35), stünden diese Felder jeweils unter dem Einfluss der anderen Felder. Somit würde das gesamte didaktische Handeln, welches durch spezielle institutionelle Bedingungen begrenzt oder auch erweitert würde, von einem weiteren gesellschaftlichen Einfluss umrahmt werden.

Hamburger Modell – Planungsebenen

Perspektivplanung → Der Unterricht wird für einen längeren Zeitraum geplant
Umrissplanung → Unterrichtseinheiten werden im Umriss vorbereitet und durchdacht
Wichtige Faktoren: Unterrichtsziele, Ausgangslage, Vermittlungsvariablen, Erfolgskontrolle
Prozessplanung → Der konkrete Unterricht in einzelnen Stunden, basierend auf der Umrissplanung
Planungskorrektur → Reagiert auf nicht vorgesehene neue Faktoren.
(Jank & Meyer, 2014, S.283)

Im Planungsprozess definiert Schulz vier unterschiedliche Planungsebenen. Die Perspektivplanung, die Umrissplanung, die Prozessplanung und die Planungskorrektur. Bei der Perspektivplanung gehe es darum, den Unterricht langfristig zu planen, etwa für ein Jahr oder ein Halbjahr. Die Planung solle zu Lehrgängen und Unterrichtseinheiten zugeordnet werden. Für den Lehrenden sei es eine Art Orientierungsrahmen für sein weiteres didaktisches Vorgehen in der entsprechenden Zeiteinheit. In der anschließenden Umrissplanung sollten die ausgewählten Unterrichtseinheiten zu Sinneinheiten geordnet werden. Dabei würden Unterrichtsziele festgelegt werden. Es solle bestimmt werden, welche Methoden und Medien zum Einsatz kommen und auf welche Weise ein Lernerfolg realisiert werden könne. (Jank & Meyer, 2014, S. 282)

Im Gegensatz zum Berliner Modell entscheidet Schulz sich dafür, die Unterrichtsziele und Inhalte zusammenzuführen und nicht zu trennen. (Peterßen, 2001, S. 65)

Schulz gliedert die Inhalte in Erfahrungsbereiche (Peterßen, 2001, S. 65):

Abbildung E.88: Kapitel 3.1.6. - Didaktische Modelle: Lehr-/Lerntheoretische Didaktik - Hamburger Model - (Seite 3/5)

Lehren, Lernen und Bildung metaphorisch verstehen/ Denkwerkzeuge/... https://de.wikibooks.org/wiki/Lehren,_Lernen_und_Bildung_metaphor...

1. Sacherfahrung
2. Sozialerfahrung
3. Gefühlserfahrung

Erläuternd hierzu sagt Schulz, dass „[...] [man] Sacherfahrungen in Verbindung mit Sozialerfahrung [erwirbt], und die Gefühlserfahrung, die man dabei erwirbt, determiniert die Fähigkeit, Sachkenntnis und soziale Beziehungen zu differenzieren“. (Peterßen, 2001, S. 66)

Die Prozessplanung beschäftige sich mit dem konkreten Unterricht einzelner Stunden. Grundlage sei die bereits erstellte Umrissplanung. Anschließend folge die Planungskorrektur. Hier ist sehr wichtig, dass nicht vorhergesehene Faktoren aufgegriffen werden würden, die bei der Umsetzung der Prozessplanung aufgetreten seien. (Jank & Meyer, 2014, S. 283)

Normative Dimension

Das Hamburger Modell ziele auf die partnerschaftliche Gestaltung des Lehr- und Lernprozesses durch die Lehrkraft und die Lernenden, wobei der Personen-, der Sach- und der Gruppenbezug im Unterricht ausbalanciert werden solle (Jank & Meyer, 2014, S. 282). Des Weiteren sei es Ziel des Modelles, Lehrer zu befähigen, emanzipatorisch relevanten Unterricht zu halten, der die Schüler befähige sich von überflüssiger Herrschaft zu befreien und möglichst weitgehende Verfügung über sich selbst zu ermöglichen. (Peterßen, 2001, S. 64f.)

Das erste Unterrichtsziel ist die Vermittlung von Kompetenzen, die die Individuen darauf vorbereite, was sie gemäß ihrer Lebensbedingungen zu erfüllen haben. Allerdings sei es nicht möglich, durch reine Kompetenzfähigkeit seine Lebensbedingungen zu ändern. (Peterßen, 2001, S. 65) Hier komme das zweite Ziel von Unterricht zum Tragen. Autonomie solle es dem Menschen ermöglichen, sich von denjenigen Lebensbedingungen zu befreien, die ihm nicht das höchst mögliche Maß an Autonomie verleihen. (Peterßen, 2001, S. 65) Das dritte Unterrichtsziel ist Solidarität. Sie habe die Aufgabe, Autonomie insoweit zu begrenzen, dass man durch ihren Erwerb niemanden in seiner eigenen Freiheit begrenze. Denn ihr Erwerb dürfe nur in Verantwortung gegenüber allen anderen stattfinden, ansonsten könne in einer Gesellschaft nicht jeder frei sein. (Peterßen, 2001, S. 65)

Aus unserer persönlichen Sicht, lässt sich sagen, dass die in Schulz Modell dargelegte "Balance zwischen dem Einzelnen, der Gruppe und dem Thema" positiv zu bewerten ist. Auf diese Weise schafft Schulz einen teilnehmerorientierten Unterricht, der aktiv durch die Lernenden mitbestimmt werden kann und somit zu deren Emanzipation beiträgt.

Literaturverzeichnis

- Heimann, Paul/ Gunter, Otto/ Schulz , Wolfgang: Unterricht: Analyse und Planung. Hannover: Schroedel Schulbuchverlag 10. Aufl. 1979.
- Jank, Werner/ Meyer, Hilbert: Didaktische Modelle. Berlin: Cornelsen Scriptor 11. Aufl. 2014.
- Peterßen, Wilhelm H.: Lehrbuch Allgemeine Didaktik. München: Oldenbourg-Schulbuchverlag 6. Aufl. 2001.
- Schulz, Wolfgang: Die Lehrtheoretische Didaktik Oder: Didaktisches Handeln im Schulfeld. Modellskizze einer professionellen Tätigkeit (S. 35–56). In: Gudjons, Herbert (Hrsg.)/ Winkel, Rainer (Hrsg.): Didaktische Theorien. Hamburg: Bergmann + Helbig Verlag 8. Aufl. 1995.

Abgerufen von „https://de.wikibooks.org/w/index.php?title=Lehren,_Lernen_und_Bildung_metaphorisch_verstehen/_Denkwerkzeuge/_Didaktische_Modelle/_Lehr-/Lerntheoretische_Didaktik_-_Hamburger_Modell&oldid=783590“

Diese Seite wurde zuletzt am 21. Februar 2016 um 16:26 Uhr bearbeitet.

Lehren, Lernen und Bildung metaphorisch verstehen/ Denkwerkzeuge/... https://de.wikibooks.org/wiki/Lehren,_Lernen_und_Bildung_metaphor...

Der Text ist unter der Lizenz "Creative Commons" „Namensnennung – Weitergabe unter gleichen Bedingungen“ verfügbar. Zusätzliche Bedingungen können gelten. Einzelheiten sind in den [Nutzungsbedingungen](#) beschrieben.

Abbildung E.90: Kapitel 3.1.6. - Didaktische Modelle: Lehr-/Lerntheoretische Didaktik -
Hamburger Model - (Seite 5/5)

Lehren, Lernen und Bildung metaphorisch verstehen/ Denkwerkzeuge/ Didaktische Modelle/ Kybernetisch- informationstheoretische Didaktik

< [Lehren, Lernen und Bildung metaphorisch verstehen](#)

Inhaltsverzeichnis

Vorbemerkung/Einleitung

Gegenstandsbereich

Analytische Dimension

Exkurs zum Behaviorismus

Exkurs zur Informationstheorie

Normative Dimension

Kritik

Literatur

Vorbemerkung/Einleitung

Die kybernetisch-informationstheoretische Didaktik versucht, technisch-wissenschaftliche Methoden auf den menschlichen Bereich der Erziehung anzuwenden. Sie geht auf Felix von Cube zurück, der sie in den 1970er Jahren entwickelte. Dabei werden Grundlagen und Begriffe aus der Kybernetik und der Informationstheorie herangezogen.

Gegenstandsbereich

Die kybernetisch-informationstheoretische Didaktik untersucht Gesetzmäßigkeiten, auf denen das Lernen basiert. Außerdem hat sie die Absicht für alle denkbaren Lernziele die optimalen Handlungsanweisungen zu erstellen. Sie beschäftigt sich damit, wie Lernprozesse gesteuert werden können, um ein vorgegebenes Lernziel zu erreichen. Dabei greift sie auf Begriffe und Methoden der Kybernetik (Steueremannskunst) und der Informationstheorie zurück. Die kybernetisch-informationstheoretische Didaktik ist Teilbereich der kritisch-rationalen Erziehungswissenschaft. Sie leistet einen vor allem theoretischen Beitrag zu den Erziehungswissenschaften und liefert Werkzeuge für die Unterrichtsplanung. Anwendungen der kybernetisch-informationstheoretischen Didaktik finden sich in Lernprogrammen und in programmierten Trainings für Verkehrs- oder Sporterziehung wieder (vgl. von Cube 1997).

Kybernetische Methoden werden in drei Bereichen auf die Erziehungswissenschaften angewandt (vgl. von Cube 1997):

1. Beschreibung von Erziehen oder Lehren als Regelung. Daher wird der Regelkreis, der ein Werkzeug der Kybernetik darstellt, herangezogen.

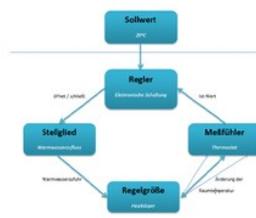
Lehren, Lernen und Bildung metaphorisch verstehen/ Denkwerkzeuge/... https://de.wikibooks.org/wiki/Lehren,_Lernen_und_Bildung_metaphor...

2. Die Verwendung von informationstheoretischen Methoden auf den Gegenstand Lernen. Dabei wird Lernen als Abbau subjektiver Information aufgefasst.
3. Programmierung rückgekoppelter Lernsysteme (Lernprogramme)

Analytische Dimension

In der Kybernetik ist eine Regelung ein ständig zu korrigierender, zielgerichteter Steuerungsprozess. Das lässt sich gut am Beispiel der Temperaturregelung erklären.

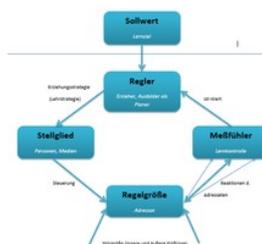
Es gibt einen von außen gegebenen Sollwert (z.B. 20°C). Dieser soll durch den Regelungsvorgang eingestellt werden. Der Regler ist hier eine elektronische Schaltung. Er kann die Befehle „öffnen“ und „schließen“ an das Stellglied, einen mechanischen Schieber, geben. Dieses Stellglied kontrolliert den Warmwasserzufluss zum Heizkörper und übt damit Einfluss auf die eigentliche Regelgröße aus. Die eigentliche Regelgröße ist die Raumtemperatur. Sie wird durch das Warmwasser im Heizkörper gesteuert. Dazu kommen Störfaktoren, wie z.B. offene Fenster. Der Messfühler ist hier ein Thermometer, das die aktuelle Raumtemperatur misst („Ist-Wert“). Der Regler vergleicht diesen mit dem vorgegebenen Sollwert und beginnt bei Bedarf den nächsten Regelungsvorgang.



Regelkreis für Temperatur

Diesen Prozess überträgt von Cube (1997, S.59) auf die Erziehung und die Ausbildung. Die Sollwerte sind dabei von außen vorgegebene Lernziele. Als Regler fungiert ein Lehrer oder Ausbilder als Planer der Lehrstrategie. Dem Stellglied entsprechen Personen oder Medien, die das Lernverhalten beeinflussen und der Durchführung der Lehrstrategien dienen. Das Regelobjekt ist der Adressat, also der Lernende. Er wird durch Störgrößen, welche innere und äußere Einflüsse darstellen, zusätzlich beeinflusst. Als Messfühler dienen Lernkontrollen. Anhand der Ergebnisse dieser Lernkontrollen wird der Lernzustand festgestellt. Stimmen Istwert und Sollwert nicht überein, so werden die Lehrstrategien angepasst und ein neuer Kreislauf beginnt. Falls der Sollwert erreicht ist, so ist dieser Regelvorgang abgeschlossen und es werden neue Ziele gesetzt.

Felix von Cube (1997, S.61) bemerkt ausdrücklich: „Der Regelkreis der Erziehung (Ausbildung) ist kein Personen- oder Positionsschema, sondern ausschließlich ein Funktionsschema: Die einzelnen Instanzen können sowohl von unterschiedlichen Personen besetzt werden als auch (im Extremfall) von einer einzigen.“ Ferner wird angemerkt, dass die Verhaltensänderung der Adressaten durch Lernen erfolgen soll und nicht durch eine veränderte Reizsituation.



Erziehung als Regelkreis nach von Cube

Nach Blankertz (2000, S.55) kommt durch die Kybernetik zu den umweltverändernden Prinzipien Materie und Kraft als drittes Prinzip die Information dazu. Der Regelkreis wird als Kreislauf von Aufnahme, Speicherung, Reproduktion und Verarbeitung von Nachrichten gesehen. Dadurch ist die Kybernetik unlösbar mit der Informationstheorie verbunden. Ihre Probleme lassen sich im Prinzip mit Hilfe von elektronischer Datenverarbeitung lösen. Fasst man Lernen - wie in der kybernetischen Didaktik - als Sonderfall von gesteuertem Verhalten auf, so ist Lernen eine Art von Nachrichtenverarbeitung (vgl. Blankertz 2000, S.55).

Exkurs zum Behaviorismus

Das geht wiederum in Richtung des Behaviorismus. Darunter versteht man in der Lernpsychologie die Theorie,

Lehren, Lernen und Bildung metaphorisch verstehen/ Denkwerkzeuge/... https://de.wikibooks.org/wiki/Lehren,_Lernen_und_Bildung_metaphor...

dass das Lernen nur von außen gesteuert wird und als ein Reiz-Reaktions-Schema abläuft. Was im Inneren vorgeht interessiert nicht, sondern auf äußere Anreize folgen vorhersehbare Reaktionen. Ein bekanntes Beispiel ist die Konditionierung des Pawlowschen Hundes.

Auf dem Behaviorismus aufbauend entwickelte Skinner 1954 den sogenannten „programmierten Unterricht“. Seine Lehrprogramme zeichnen sich aus durch

- Individualisierung
- Zerlegung in kleinste Schritte
- sofortige Rückmeldung zum Lernerfolg

Von Crowder wurde dieses Einweg-Programm in ein verzweigtes Programm („multiple choice“) umgestaltet.

Exkurs zur Informationstheorie

In der Informationstheorie beschäftigt man sich mit dem Informationsgehalt von Nachrichten. Um das mathematisch zu fassen, muss man sich klar machen, dass ein seltenes Zeichen wesentlich mehr Information beinhaltet als ein häufig auftretendes Zeichen. Erkennen kann man das beispielsweise daran, dass ein Text, der nur die seltenen Buchstaben enthält, noch relativ gut verständlich ist, während ein Text, der nur die häufigsten Buchstaben enthält, kaum zu entziffern ist. Das sei an folgendem Beispiel aus Gallenbacher, S126/127 demonstriert:

- Dem folgenden Text fehlen die seltenen Buchstaben, so dass nur die 244 häufigsten Buchstaben übrig geblieben sind:

an atte ieen are ei eine errn eient, a ra er u i 'err, eine eit it eru, nun ote i
erne ieer ei u einer utter, et ir einen on.' er err antortete 'u at ir treu un eri
eient, ie er eient ar, o o er on ein,' un a i ein tü o, a o roß a anen o ar. an o ein
Tüein au er Tae, iete en uen inein, ette in au ie uter un ate i au en e na au.

- Im zweiten Beispiel wurden aus demselben Originaltext die häufigen Buchstaben entfernt, so dass nur die 244 seltenen Buchstaben übrig geblieben sind:

Hns htt sbn Jhr b snm Hrrn gdnt, d sprch r z hm 'Hrr, mn Zt st hrm, nn wlit ch grn
wdr hm z mnr Mttr, gbt mr mnn Lhn.' Dr Hrr ntwrtt 'd hst mr tr nd hrlch gdnt, w dr
Dnst wr, s sll dr Lhn sn,' nd gb hm n Stck Gld, ds s grß ls Hnsns Kpf wr. Hns zg n
Tchl n s dr Tsch, wcklt dn Klmpn hnn, stzt hn f d Schltr nd mcht sch f dn Wg nch Hs.

- Wie man sieht, ist der zweite Text deutlich besser verständlich. Hier noch der zugrunde liegende Originaltext der Gebrüder Grimm:

Hans hatte sieben Jahre bei seinem Herrn gedient, da sprach er zu ihm 'Herr, meine
Zeit ist herum, nun wollte ich gerne wieder heim zu meiner Mutter, gebt mir meinen
Lohn.' Der Herr antwortete 'du hast mir treu und ehrlich gedient, wie der Dienst war,
so soll der Lohn sein,' und gab ihm ein Stück Gold, das so groß als Hansens Kopf war.
Hans zog ein Tüchlein aus der Tasche, wickelte den Klumpen hinein, setzte ihn auf die
Schulter und machte sich auf den Weg nach Haus.

Dieses Beispiel soll plausibel machen, dass nach Shannon der Informationsgehalt $I(x)$ eines Zeichens x definiert ist als

$$I(x) = \log_2 \left(\frac{1}{p_x} \right) = -\log_2(p_x) \text{ (vgl. Blankertz 2000, S.77).}$$

Lehren, Lernen und Bildung metaphorisch verstehen/ Denkwerkzeuge/... https://de.wikibooks.org/wiki/Lehren,_Lernen_und_Bildung_metaphor...

Dabei ist $p(x)$ die relative Häufigkeit (= Wahrscheinlichkeit) des Zeichens x . Der duale Logarithmus drückt die Anzahl der Stellen aus, die man braucht um diese Zahl im Binärsystem darzustellen.

Als Entropie bezeichnet man den mittleren Informationsgehalt. Dieser Begriff wurde aus der Thermodynamik übernommen. Dort kann die Entropie in geschlossenen Systemen nicht abnehmen. In einem gewissen Sinne beschreibt sie das Maß von Unordnung. In der Informationstheorie streben hingegen die Prozesse von der Ungewissheit zur eindeutigen Gewissheit oder Ordnung. Da das dem Gegenteil der Entropie in der Thermodynamik entspricht, redet man auch von „negativer Entropie“ oder „Negentropie“. (Blankertz 2000, S.80)

Je geordneter ein System ist, desto weniger Information enthält es. Ein gelöstes Problem oder ein auswendig gelernter Text enthalten keine Information. In diesem Sinne wird Lernen als Abbau von subjektiver Information betrachtet. Ein weiterer Begriff ist die Redundanz, die komplementär zur Entropie ist. Lernen ist dann als Abbau von Information zugleich eine Zunahme der subjektiven Redundanz. (Blankertz 2000, S.81)

Normative Dimension

Die kybernetisch-informationstheoretische Didaktik beschreibt den Erziehungsprozess als einen Regelungsprozess. Außerdem wird die Auffassung vertreten, dass Erziehung hauptsächlich Information ist. Darauf stützt sich die Annahme, dass der Regelkreis, wie bereits in der analytischen Dimension beschrieben, auf didaktische Vorgänge übertragen werden kann. Hieraus soll eine bessere Erfassung der didaktischen Vorgänge erfolgen und so eine bessere Steuerung dieser ermöglicht werden (vgl. Peterßen 2001, S. 187).

Genauer gesagt soll durch informationstheoretische Methoden eine Optimierung von Lernstrategien erlangt werden. Laut von Cube kann so die Strukturierung eines Textes bestimmt werden, der für den Lernenden die optimale Darstellung von Informationen enthält. Ebenso sei es möglich die benötigte Anzahl der Wiederholungen bis zur Speicherung zu berechnen (vgl. von Cube 1997, S. 69). Des Weiteren könne die kybernetisch-informationstheoretische Didaktik zur Planung des Unterrichts herangezogen werden. Durch das Aneinanderreihen mehrerer Regelkreise entsteht ein Netzplan für den Unterricht, der sich laut von Cube in der Praxis bereits bewährt hat (vgl. von Cube 1997, S.71). Ein weiterer Anwendungsbereich befindet sich in der Mediendidaktik. „Dabei wird versucht, geläufige Codierungen (z.B. Die Codeierung der Wirklichkeit durch AV-Medien, die Codierung abstrakter Zusammenhänge durch digitale Medien oder Schemata) zu präzisieren und zu optimieren. Dadurch wird die Lernwirkung der codierten Lernstrategien erhöht.“ (von Cube 1997, S. 69).

Kritik

Ein Problem bei der konkreten Anwendung der kybernetisch- informationstheoretischen Didaktik entsteht durch die Ausklammerung der Zielfrage, sowie die Vernachlässigung der Frage nach dem Sinn und der Rechtmäßigkeit dieser Ziele. Weiterhin werden die eigenen Ideen oder Lösungsansätze sowie die Eigeninitiative des Lernenden ausgeblendet (vgl. Blankertz 2000, S. 52-54).

Literatur

Blankertz, Herwig (2000): Theorien und Modelle der Didaktik, 14. Aufl., Juventa Verlag, München.

Gallenbacher, Jens (2012): Abenteuer Informatik, 3. Aufl., Springer-Verlag, Berlin Heidelberg.

Müller, Axel (1999): Kybernetisch-informationstheoretische Didaktik, Johann Wolfgang Goethe-Universität, Frankfurt. <http://www.mightymueller.de/texte/pdf/kyberdid.pdf> (1.12.2015)

Peterßen, Wilhelm H. (2001): Lehrbuch Allgemeine Didaktik, Oldenbourg Schulbuchverlag, München.

Lehren, Lernen und Bildung metaphorisch verstehen/ Denkwerkzeuge/... https://de.wikibooks.org/wiki/Lehren,_Lernen_und_Bildung_metaphor...

von Cube, Felix (1997): Die kybernetische-informationstheoretische Didaktik. In: Gudjons (Hrsg.) & Winkel (Hrsg.): Didaktische Theorien. Bergmann + Helbig;

Abgerufen von „https://de.wikibooks.org/w/index.php?title=Lehren,_Lernen_und_Bildung_metaphorisch_verstehen/_Denkwerkzeuge/_Didaktische_Modelle/_Kybernetisch-informationstheoretische_Didaktik&oldid=786798“

Diese Seite wurde zuletzt am 22. März 2016 um 12:35 Uhr bearbeitet.

Der Text ist unter der Lizenz "Creative Commons" „Namensnennung – Weitergabe unter gleichen Bedingungen“ verfügbar. Zusätzliche Bedingungen können gelten. Einzelheiten sind in den Nutzungsbedingungen beschrieben.

Lehren, Lernen und Bildung metaphorisch verstehen/ Denkwerkzeuge/ Didaktische Modelle/ Dialektische Didaktik

< [Lehren, Lernen und Bildung metaphorisch verstehen](#)

Inhaltsverzeichnis

Einleitung

Gegenstandsbereich

Analytische Dimension

Normative Dimension

Literatur

Einleitung

Die Gesellschaft passt sich dem Wandel der Zeit an. Es gibt Veränderungen in der Gesellschaft, welche sich in der Bildung widerspiegeln. Diese Veränderungen, welche auch in der Wissenschaft zu sehen sind, müssen von der Didaktik ebenfalls berücksichtigt werden. Hier muss geschaut werden, inwieweit man sich von diesen Veränderung beeinflussen lässt. Dies ist abhängig von der Art der Veränderung. Meist ist diese schon im praktischen Unterricht und im Verhältnis Schülerin und Schüler zu Lehrer zu erkennen. Hier muss man mittels der wissenschaftlichen Nutzbarkeit einzelne Praktiken des Unterrichts bewerten. Hier wird dann abgewogen, ob es sich lohnt diese zu verwenden oder eben nicht. Natürlich sieht man daran auch gleich, welche Unterrichtsmethoden welchen Einfluss auf den didaktischen Erfolg einer Unterrichtseinheit haben. Klingberg nennt hier als Beispiel die Probleme der Akteure des Unterrichtsprozesses und Positionen und Kompetenzen.

Gegenstandsbereich

Eine Didaktik, wie Klingberg sie entwickelt, ist nicht autonom, sondern spielt im Ensemble mit anderen Wissenschaften (bspw. Fachwissenschaften und der allgemeinen Pädagogik).

Um den Gegenstandsbereich der dialektischen Didaktik zu erfassen, muss man sich zuerst drei Fragen genauer ansehen. 1.) Aus welchem Zweck wurde die Didaktik entwickelt? Wenn man das weiß, kann man die Hintergründe besser verstehen. 2.) Wer sind die Akteure und was sind ihre Perspektiven? Der Fokus kann hier beispielsweise auf Praxisfeldern oder auf Tätigkeiten der Akteure liegen. 3.) Was ist die Grundannahme der dialektischen Didaktik?

Zu 1.) ist zu sagen, dass die Entwicklungsdimension unserer Gesellschaft die aktive Teilnahme aller Menschen erfordert. Diese Dimensionen gelten heutzutage auch für die Pädagogik. Nimmt man sich die Pädagogik nun vor, erkennt man das Problem Unterricht. Hier ist ein Widerspruch zwischen der Analyse der Unterrichtspraxis und der theoretischen Modellierung didaktischer Prozesse vorhanden. Klingberg will außerdem die Frage beantworten, aus welchen Positionen Lehrer und Schüler agieren. Er nennt es "Subjektposition von Lehrenden und Lernenden".

Lehren, Lernen und Bildung metaphorisch verstehen/ Denkwerkzeuge/... https://de.wikibooks.org/wiki/Lehren,_Lernen_und_Bildung_metaphor...

Zu 2.) Wie schon in 1.) erwähnt, sind die Akteure dieser Theorie sehr wichtig für Klingberg. Lehren und Lernen ist das Grundverhältnis des didaktischen Prozesses. Durch didaktische Analysen versucht man Fragen nach den Positionen der Lehrer und Schüler, der Subjekt-Objekt Dialektik und der Unterrichtsstruktur zu beantworten. So kristallisiert sich heraus, dass der Lehrer nicht mehr der alleinige Führer des Unterrichts ist. Lernende sind in Objekt- und Subjektposition. Dies können sie wechselseitig, aber auch gleichzeitig sein. "Lernende sind Rezipienten und Produzenten." (Klingberg, 1990, S.12). Sie produzieren sprachliche Kommunikation, aber auch idelle und materielle Prozesse. Laut der zweiten Definition Klingbergs (1990, S. 15), heißt es "Lehrende und Lernende sind als unmittelbare Akteure des Unterrichts zu sehen. Sie sind beide Subjekte des Unterrichts und konstituieren den Unterricht zusammen in dem sie aufeinander agieren und reagieren."

Zu 3.) Die Grundannahme der Theorie ist die Gestaltung des Unterrichts von Lehrern und Schülern. Des Weiteren muss der Unterricht als schöpferischer Prozess gesehen werden und dessen Inhalte müssen klar definiert sein. Geeignete Methoden müssen angewendet werden um Kompetenzen der Schüler zu verbessern um sie ans "Ziel" zu bringen.

Analytische Dimension

Nach Klingberg ist Unterricht in erster Linie ein pädagogisches Geschehen. Ein Prozess, der aus den Komponenten Unterrichtsziel, -inhalt, -methode und -organisation besteht und hauptsächlich von pädagogischen Gesetzmäßigkeiten bestimmt wird. Vor allem die Gesetzmäßigkeit der Dialektik von Führung und Selbsttätigkeit bestimmt den Unterrichtsprozess und ist ein "Grundprinzip" der Prozesstheorie des Unterrichts: Lehrer fordern ihre Schüler dazu auf, Dinge zu tun, die Schüler von alleine nicht (oder anders) getan hätten. Dahinter steht der Plan, dass Schüler auf diese Art angeregt werden mehr oder besser zu lernen als ohne Hilfe des Lehrers. Durch diese Anregung/ Hilfe oder auch "Führung" entwickeln Schüler schrittweise eine Selbsttätigkeit. "Der dialektische Widerspruch zwischen Führung und Selbsttätigkeit treibt den Unterrichtsprozess voran" und ist eine „innere“ Bedingung dessen. Der Lehrplan ist eine von „außen“ an den Unterricht herangetragene Forderung, die zunächst im Widerspruch zu den inneren Bedingungen zu stehen scheint. Aus diesem Grund ist Unterricht weder starr berechenbar, noch vollständig steuerbar. Nichtsdestotrotz stellt der Lehrplan für Klingberg eine verbindliche Grundlage für organisatorische und curriculare Gestaltung von Schule und Unterricht dar. Weiterhin arbeitet Klingberg heraus, dass Lehrer und Schüler im Unterrichtsprozess den "projektierten Unterrichtsinhalt gemeinsam neu erschaffen" (Jank & Meyer, 2011, S.257) und dass aus dieser dialektischen Beziehung und Wechselwirkung das kollektive Subjekt des Unterrichts entsteht. Abbildung 1 verdeutlicht auf Planungs- und Ausführungsebene die genannten wechselseitigen Beeinflussungen und die daraus entstehenden dialektischen Verhältnisse im Unterrichtsprozess.

Normative Dimension

In der dialektischen Didaktik ist das Verhältnis zwischen Lehrenden und Lernenden nicht in Stein gemeißelt, denn es kann sich je nach Situation ändern. „Dabei sind Lehren und Lernen auf eine spezifische, nämlich dialektische Art und Weise miteinander verbunden“ (Jank & Meyer 2011, S.246). Aus dieser Verbindung, mit dem Lehrenden als führende Person auf der einen und dem Lernenden, mit dem Erfordernis der Aktivität und des selbstbestimmten Lernen auf der andern Seite, entsteht ein Widerspruch. Die Triebkräfte der Widersprüchlichkeit kommen dann zum Ausdruck, wenn im Rahmen des dialektischen Prozesses das Moment der Führung durch den Lehrer qualitativ umschlägt in die Selbstführung der Schülerinnen und Schüler (Jank & Meyer 2011, S.248). Es zeigt sich, dass Klingbergs didaktische Zielstellungen drei pädagogische Leitgedanken beinhaltet. Diese sind Mitentscheidung, Mitgestaltung und Mitverantwortung. Diese drei Zielstellungen stehen alle in Wechselwirkung zueinander.

Für den Unterricht bedeutet dies, dass er nicht einseitig vom Lehrenden geprägt werden sollte. Stattdessen soll er zu einer gemeinsamen Sache, einem gemeinsamen Prozess von Lehrenden und Lernenden werden. Lernende sollen

Lehren, Lernen und Bildung metaphorisch verstehen/ Denkwerkzeuge/... https://de.wikibooks.org/wiki/Lehren,_Lernen_und_Bildung_metaphor...

verstehen, dass Unterricht nicht für sie gehalten, sondern mit ihnen gestaltet wird. Klingberg (1990, zitiert nach Jank & Meyer 2011, S.258) bezeichnet dies als „kollektives Subjekt des Unterrichts“.

Die Subjektorientierung ist in der dialektischen Didaktik ebenfalls von großer Bedeutung. Die Schülerinnen und Schüler sind nicht nur die Objekte, sondern immer auch die Subjekte ihres Aneignungsprozesses. Schülerinnen und Schüler sollen auf allen Ebenen des Unterrichts eine aktive Rolle einnehmen, das heißt, an der Prozessgestaltung teilnehmen und nicht von zu vielen Redeanteilen des Lehrenden in eine passive Rolle gedrängt werden (vgl. Jank & Meyer 2011, S.255). Laut Klingberg kann der Unterricht nur durch dieses aktive Handeln zu Ende konstituiert werden. „Letzten Endes entscheiden die Schüler selbst, was aus einem ‚vorgegebenen Inhalt‘ in ihren ‚Köpfen‘ und ‚Händen‘ wird, sie entscheiden damit aber auch – was noch im einzelnen zu erörtern sein wird – in mancher Hinsicht über Verlauf und Resultat des Unterrichts“ (Klingberg 1990, S.56).

Literatur

Jank, Werner und Meyer, Hilbert: Didaktische Modelle. 10. Auflage. Berlin : Cornelsen Scriptor, 2011

Klingberg, Lothar: Lehrende und Lernende im Unterricht. 1. Auflage. Berlin : Volk und Wissen Verlag, 1990

Abgerufen von „https://de.wikibooks.org/w/index.php?title=Lehren,_Lernen_und_Bildung_metaphorisch_verstehen/_Denkwerkzeuge/_Didaktische_Modelle/_Dialektische_Didaktik&oldid=786803“

Diese Seite wurde zuletzt am 22. März 2016 um 13:58 Uhr bearbeitet.

Der Text ist unter der Lizenz "Creative Commons" „Namensnennung – Weitergabe unter gleichen Bedingungen“ verfügbar. Zusätzliche Bedingungen können gelten. Einzelheiten sind in den [Nutzungsbedingungen](#) beschrieben.

Lehren, Lernen und Bildung metaphorisch verstehen/ Denkwerkzeuge/ Lerntheorien/ Konstruktivismus

< [Lehren, Lernen und Bildung metaphorisch verstehen](#)

Inhaltsverzeichnis

Einleitung

Gegenstandsbereich

Analytische Dimension

Normative Dimension

Grundfehler des Konstruktivismus

Fazit

Literaturverzeichnis

Einleitung

Der Konstruktivismus gilt derzeit in der Erziehungswissenschaft als ein praxisrelevantes Konzept, da sein Reiz in der Spannweite seiner Einsetzbarkeit liegt. (Vgl. De Haan 2009, S. 7) Er bietet sich sehr gut für den Entwurf pädagogischer Handlungskonzepte an und bietet zudem Aussagen über die Wahrnehmungsformen des menschlichen Gehirns, gibt Antworten auf die Frage, was wir erkennen können und liefert Erklärungen dafür, warum Lernende, trotz der gleichen Belehrungen, am Ende zu ganz unterschiedlichen Einsichten kommen. (Vgl. De Haan 2009, S. 7)

Lernen ist hierbei keine Folge des Lehrens sondern als eigenständige Konstruktionsleistung des Lernenden zu verstehen. Seit den 1990er-Jahren sorgte der Konstruktivismus immer wieder deshalb für Diskussionen. (Vgl. Jank/ Meyer 2014, S. 286)

In seiner ursprünglichen Form ist der Konstruktivismus eine Erkenntnis- bzw. Wissenschaftstheorie und mit den Namen wie Humberto Maturana, Francesco Varela, Ernst von Glasersfeld, Heinz von Foerster und Siegfried J. Schmidt verbunden. Demzufolge ist der zentrale Gedanke des Konstruktivismus immer nur als Ergebnis subjektiver Konstruktionen zu verstehen. (Vgl. De Witt/ Czerwionka 2007, S. 60)

Gegenstandsbereich

Den Kernpunkt des Konstruktivismus bildet die Auseinandersetzung, inwieweit eine objektive äußere Welt durch den Menschen erkannt werden kann und wie verlässlich eine solche Erkenntnis ist. Die realistische Position geht davon aus, dass eine erkennbare Außenwelt existiert, welche man sich durch Erfahrungen und wissenschaftliche Bemühungen aneignet. (Vgl. Hollstein-Brinkmann 1993, S. 29) Der Konstruktivismus hingegen sagt aus, dass eine objektive Aneignung bzw. Erfassung der Welt nicht möglich ist. (Vgl. De Witt/ Czerwionka 2007, S. 60)

Die Wirklichkeit wird vom Menschen konstruiert, ohne dass er weiß, wie eine Außenwelt real beschaffen ist. Denn es sind nicht die Dinge selbst, die der Mensch wahrnimmt, sondern die eigenen Erfahrungen von den Dingen, denen eine Bedeutung zugeschrieben wurde. Die Grundüberzeugung des Konstruktivismus lässt sich wie folgt zusammenfassen: „[...] dass Wahrnehmung nicht als passive Abbildung von Wirklichkeit verstanden werden darf, sondern als das Ergebnis eines außerordentlich aktiven, konstruktivistischen Prozesses gesehen werden muss, bei dem das Gehirn die Initiative hat.“ (Vgl. Arnold 2007, S. 55)

Den Hintergrund dieser Theorie bildet die Annahme, dass das Gehirn ein relativ geschlossenes System ist, das zwar Reize aus der Umwelt aufnimmt, diese allerdings nur als „Rohmaterial“ für die weitere Bearbeitung verwendet. Die Reize werden durch die Sinnesorgane aufgenommen und geordnet und auf diese Weise werden die Objekte der Wahrnehmung definiert. Aus diesem Grund begegnen dem Menschen Situationen und Objekte der Außenwelt nur in Form einer eigenen Interpretation. (Vgl. Arnold 2007, S. 55)

Was wir sehen, hören und fühlen, was wir alltäglich erleben, das sind unsere Deutungen, die auf unserem Wahrnehmungsapparat und unseren individuellen Erfahrungshintergründen basieren. (Vgl. De Haan 2009, S. 7)

Zum Beispiel, wenn eine Lehrperson einem Schüler etwas erklärt, speichert der Schüler die Informationen nicht einfach ab, sondern konstruiert sich anhand der aufgenommenen Informationen sein persönliches, individuelles Abbild der Realität – abhängig von seinem Vorwissen, seinen Einstellungen und der aktuellen Lernsituation. Demzufolge wird Lernen von jedem Schüler unterschiedlich aufgenommen.

Analytische Dimension

Das Lernen ist ein aktiver Konstruktionsprozess, in dem jedes Subjekt eine individuelle Repräsentation seiner Welt erschafft. In der Auseinandersetzung mit ihrer Umwelt erfahren Menschen, dass es durchaus nicht immer nur eine richtige Lösung gibt, sondern dass verschiedene Wege zu gleichen Ergebnissen führen können. In Anlehnung an diesen Gedankengang entspringt auch der Kerngedanke des Konstruktivismus, welcher eine objektive Erfassung der Welt bzw. der Wirklichkeit ausschließt. (Vgl. Arnold 2007, S. 64 f.).

Der Konstruktivismus geht davon aus, dass kognitive Systeme in sich geschlossene autopoietische (selbstorganisierte) Systeme sind, die selbstreferenziell bezogen sind. Lernen bzw. Vermittlung kann deshalb nicht als ein Prozess verstanden werden, in dem Informationen von außen nach innen transportiert werden, sondern vielmehr als ein Prozess der Restrukturierung innerhalb eines geschlossenen Systems. (Vgl. Arnold 2007, S. 64).

„Wissenserwerb kann als ein aktiver, selbstgesteuerter, konstruktiver, situativer und sozialer Prozess betrachtet werden. Die aktive Beteiligung des Lernenden wird durch seine Motivation und sein Interesse am Prozess oder an dem Gegenstand des Wissenserwerbs charakterisiert. Der Wissenserwerb wird dabei bis zu einem gewissen Grad vom Lernenden selbst gesteuert und kontrolliert. Jeder Wissenserwerbsprozess ist konstruktiv, da die verschiedenen Formen des Wissens nur dann erworben und genutzt werden können, wenn sie in bestehende Wissensstrukturen eingebaut und vor dem Hintergrund individueller Erfahrungen des Einzelnen interpretiert werden. Der Erwerb des Wissens ist situativ, weil er an einen spezifischen Kontext gebunden ist, der sich aus den kontextuellen Bezügen des Wissens ergibt. Aus der Eingebundenheit des Einzelnen in eine Gemeinschaft resultiert auch Wissen, das aus sozialen Aushandlungsprozessen erwachsen ist.“ (Vgl. Kösel 2002, S. 105 f.).

Normative Dimension

Der konstruktivistischen Grundannahmen zu folge, existiert im Konstruktivismus das Ergebnis subjektiver Konstruktion und Interpretation. (Vgl. De Witt/ Czerwionka 2007, S. 60). Damit Lernen funktioniert, müssen im Idealfall Situationen geschaffen werden in denen sich die Lernenden eigenständig mit dem vorhandenen Lerngegenstand auseinandersetzen können. Im Zentrum stehen also die Lernenden und vor allem die in ihnen

ablaufenden Prozesse. (Vgl. De Witt/ Czerwionka 2007, S. 60).

Grundfehler des Konstruktivismus

Das Gedankenexperiment „Schrödingers Katze“ von dem Physiker Werner Schrödinger ist ein berühmter Grundfehler der Theorie des Konstruktivismus. Kersten Reich greift hier den Grundfehler des Verständnisses des Konstruktivismus auf.

In seinem Gedankenexperiment stellt Schrödinger die Frage, ob eine Katze, die in eine luftdichte Kiste verschlossen wird anschließend lebendig oder tot sei. Aus wahrscheinlichen Gründen wäre die Antwort auf die oben gestellte Frage, dass die Katze es nicht überleben könnte, eindeutig. Demgegenüber ist die Antwort auf die Frage laut Schrödinger; dass die Katze weder lebendig noch tot ist, solange die Kiste verschlossen bleibt. In vielen wissenschaftlichen Bereichen werden eben solche Kisten ignoriert es sei denn man ist verpflichtet, in etliche genauer hinein zu schauen. Diesen Grundfehler kann man ebenso auf den Konstruktivismus projizieren: Man konstruiert eine Wirklichkeit, wie es einem persönlich oder bestimmten Machtinteressen gefällt und vergisst dabei, dass es eine tatsächliche und prüfbare Wirklichkeit gibt. Laut Kritiker stirbt die Katze in der luftdichten Kiste auch wenn der Konstruktivismus das anders betrachtet. Denn dieses Gedankenexperiment ist ein Tatsachenurteil. (Vgl. Reich 2002, S. 92 f.).

Fazit

„Personen, Menschen, lernen dann, wenn sie mit dem, was als zu Lernendes ansteht – entscheidend ist, was sie selbst als dieses ansetzen, nicht was andere als solches zu setzen versuchen – eigene Interessen verbinden“ (vgl. Faulstich/Grell 2003, S. 8).

Wie bereits im Zitat betont, sollte der Lernende selbst die Interessen formulieren und sie keinesfalls von einem Dritten, z.B. einem Lehrer oder Dozenten, vorschreiben lassen. Erwachsene bringen also bereits Erfahrungen in den Lernprozess mit ein, die sie in ihrem Leben gemacht haben. Ihr Interesse ist es, auf diesen bereits gewonnenen Erfahrungen aufzubauen und diese zu erweitern. Daher macht es wenig Sinn bei Erwachsenen (aber auch ganz allgemein bei Menschen aller Altersklassen) zu versuchen, den Lernprozess unter Zwang voranzutreiben. Das zu Lernende muss in einem größeren Zusammenhang der eigenen Lebens- und Erfahrungswelt des Lernenden stehen. Den Grund und den Sinn hinter den Lernanstrengungen und den zu lernenden Inhalten sollte man verstehen und nachvollziehen können. Das Gelernte muss also in Bezug zu der Lebenswelt des Lernenden stehen, sonst ist es nicht nachhaltig. Deshalb ist es bedeutsam, den Prozess, durch den der Lernende zum Ergebnis gelangt, den Vorrang zu geben und nicht dem Ergebnis selbst. Damit resultiert auch, dass nicht nur der eine „richtige“ Weg zum Ergebnis führt, sondern dass es viele Lösungswege geben kann. (Vgl. Faulstich/Grell 2003, S. 8).

Wie in der analytischen Dimension Arnold bereits erwähnt, dass der Konstruktivismus als ein Prozess der Restrukturierung zu verstehen ist und nicht von außen nach innen transportiert werden kann, so vertreten Grell und Faulstich ebenso die Meinung, dass der Lernende selbst auf seine Interessen aufbauen soll und diese ihm nicht von Dritten vorgeschrieben werden.

Literaturverzeichnis

- Arnold, Rolf: Ich lerne, also bin ich. Eine systematisch-konstruktivistische Didaktik. Heidelberg: Carl-Auer Verlag 2007.
- De Haan, Gerhard/ Rülcker, Tobias: Der Konstruktivismus als Grundlage für die Pädagogik. Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag 2009.
- De Witt, Claudi/Czerwionka, Thomas: Mediendidaktik. Studentexte für Erwachsenenbildung. Bielefeld: Bertelsmann Verlag, 2007. URL: <http://www.die-bonn.de/doks/2007-mediendidaktik-01.pdf> (letzter Aufruf:

Lehren, Lernen und Bildung metaphorisch verstehen/ Denkwerkzeuge/... https://de.wikibooks.org/wiki/Lehren,_Lernen_und_Bildung_metaphor...

10.06.15).

- Faulstich, Peter/ Grell, Petra: Lernwiderstände aufdecken - Selbstbestimmtes Lernen stärken. Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE), Bonn 2002. URL: http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2003/ Faulstich03_01.pdf (letzter Aufruf: 10.06.2015).
- Hollstein-Brinkmann, Heino: Soziale Arbeit und Systemtheorie. Freiburg im Breisgau: Lambertus Verlag 1993. URL: http://www.pedocs.de/volltexte/2011/4530/pdf/ZfE_1999_04_Rustemeyer_Konstruktivismus_D_A.pdf (letzter Aufruf 10.06.2015).
- Jank, Werner/ Meyer Hilbert: Didaktische Modelle. Berlin: Cornelsen Schulverlage GmbH 2014.
- Kösel, E./ Scherer.H.: Konstruktionen über Wissenserwerb und Lernwege bei Lernenden. In: Reinhard Voß (Hrsg.): Die Schule neu erfinden. Systemisch-konstruktivistische Annäherung an Schule und Pädagogik. Neuwied: Luchterhand Verlag 2002.
- Reich, Kersten: Grundfehler des Konstruktivismus. Eine Einführung in das konstruktivistische Denken unter Aufnahme von 10 häufig gehörten kritischen Einwänden. In: Josef Fragner/ Ulrike Greiner/
- Markus Vorauer (Hrsg.): Menschenbilder. Zur Auslöschung der anthropologischen Differenz. Linz: Schriften der Pädagogischen Akademie des Bundes Oberösterreich (Bd.15) 2002.

Abgerufen von „https://de.wikibooks.org/w/index.php?title=Lehren,_Lernen_und_Bildung_metaphorisch_verstehen/_Denkwerkzeuge/_Lerntheorien/_Konstruktivismus&oldid=835118“

Diese Seite wurde zuletzt am 26. Dezember 2017 um 20:31 Uhr bearbeitet.

Der Text ist unter der Lizenz "Creative Commons" „Namensnennung – Weitergabe unter gleichen Bedingungen“ verfügbar. Zusätzliche Bedingungen können gelten. Einzelheiten sind in den Nutzungsbedingungen beschrieben.

Lehren, Lernen und Bildung metaphorisch verstehen/ Denkwerkzeuge/ Lerntheorien/ Behaviorismus

< [Lehren, Lernen und Bildung metaphorisch verstehen](#)

Inhaltsverzeichnis

Einführung

Gegenstandsbereich

Analytische Dimension

Klassisches Konditionierung

Operante Konditionierung

Normative Dimension

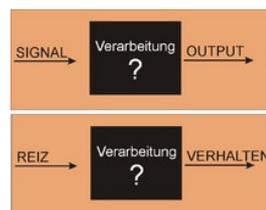
Kritik

Literatur

Einführung

Behaviorismus (engl. behavior=Verhalten) die „Lehre vom Verhalten“, wurde im Jahre 1913 von John Broadus Watson (1878-1958) begründet und geht ursprünglich auf den russischen Physiologen Iwan P. Pawlow (1849-1936) zurück, der 1904 erste Untersuchungen an Hunden über den bedingten Reflex (Konditionierung) veröffentlicht hat. Im Behaviorismus ist das beobachtbare Verhalten Gegenstand der Forschung, dass was der Forscher beobachten oder messen und in Daten erfassen kann, wird als wissenschaftlich anerkannt. (Vgl. Spektrum 2001). Die Ausgangsthese des klassischen Behaviorismus besteht darin, dass jedes Verhalten eines Organismus, eine Reaktion auf einen äußeren Reiz darstellt und ist der Auffassung, dass Verhalten

erlernt aber auch wieder verlernt werden kann. Einen Reiz kann jede Gegebenheit der physischen und sozialen Umwelt darstellen, jedoch wird sie in der Forschung erst als Reiz betrachtet, wenn sie ein Verhalten bewirkt. Als "Reaktion" gilt alles, was das Lebewesen tut. Grundlage hierfür ist das Reiz-Reaktions-Modell. (Vgl. Päda-Wiki).



Das Black-Box-Modell

Gegenstandsbereich

Der Behaviorismus, laut John B. Watson, untersucht beobachtbares objektives Verhalten. Alle subjektiven Einwirkungen bleiben unberücksichtigt, wie zum Beispiel Wahrnehmungen, Empfindungen, Gefühle und das Denken. Die Beschränkung auf objektiv Beobachtbares wird anhand äußerer Reaktionen und Reize untersucht (Reiz-Reaktions-Modell). Das Innere des Individuums wird als Black Box bezeichnet, in die keine Einsicht gewonnen werden will. Dem Gehirn wird nur insoweit Beachtung geschenkt, dass auf angeborene oder erlernte

Verhaltensweisen eine Reaktion folgt. Das Resultat der neuen Reize verändert und formt das Verhalten des Individuums. (Vgl. Watson 2000, S. 35-50). 1913 führt Watson die Theorie des Behaviorismus ein, da er der Bewusstseinspsychologie eine Absage erteilen will. Er möchte die Täuschungen und auftretenden Fehlerquellen, die die Anwendung der Selbstbeobachtung mit sich führt, durch sein Konzept des Behaviorismus vollständig verdrängen. Das Verhalten, welches als Reiz zu beobachten ist, soll erlernt beziehungsweise erforscht werden. Die beobachtbaren äußerlichen Veränderungen nach der Reaktion sind dann auszuwerten und zu beurteilen. Er formuliert als Ziel, die Reaktionen durch die Studien vorhersagen zu können, anhand der bekannten Reize. Watson wollte mit objektiven Mitteln der Naturwissenschaft Psychologie betreiben und somit die Anpassung des Organismus als Gegenstand psychologischer Untersuchungen in den Vordergrund stellen. (Vgl. Watson 2000, S. 9-50).

Analytische Dimension

Nach dem Behaviorismus entsteht Lernen durch eine Verknüpfung von Reiz und Reaktion. Sobald eine Reiz- Reaktionskette gebildet ist, ein bestimmter Reiz auf eine bestimmte Reaktion folgt, ist der Lernprozess erfolgreich abgeschlossen. Belohnung und Bestrafung sind zentrale Faktoren, welche den Lernerfolg beeinflussen. (Vgl. Meir 2006, S. 10-11).



Pawlow'scher Hund

Klassisches Konditionierung

Dabei wird ein an sich neutraler Reiz zeitlich mit einem Reiz gekoppelt, der eine (reflexartige) Reaktion auslöst, sodass der erstere später auch allein die Reaktion bedingt. Beispiel Pawlowscher Hund: 1905 führte der Forscher Iwan Petrowitsch Pawlow Experimente mit Hunden durch, um die klassische Konditionierung empirisch zu belegen. Dabei stellte er fest, dass die Hunde vermehrt speicheln, sobald sie die Assistenten, die sie fütterten, hörten. (Vgl. Bodemann 2004, S. 46 f.). Der Reiz (Futter) löste eine Reaktion (Speicheln) aus, der angeboren war. Daher nannte Pawlow diese Reaktion einen unbedingten Reflex (UCR). Ein neutraler Stimulus (NS) ist ein Reiz, der keine spezifische Reaktion auslöst. Ein unconditionierter Stimulus (UCS) ist ein Reiz, der ohne Konditionierung eine Reaktion auslöst. Ein UCS löst eine angeborene Reaktion aus und ist daher unconditioniert. Eine unconditionierte Reaktion (UCR) ist eine angeborene Reaktion auf einen unconditionierten Stimulus. Ein konditionierter Stimulus (CS) ist ein Reiz, der durch Lernen entstanden ist und eine konditionierte Reaktion auslöst. Der Stimulus ist nicht natürlich, sondern erlernt bzw. konditioniert. Eine konditionierte Reaktion (CR) ist eine Reaktion auf einen konditionierten Stimulus (CS).

Pawlow läutete eine Glocke (NS), wobei es zu keiner bestimmten Reaktion kam. Beim Anblick des Futters (UCS) begannen die Hunde zu speicheln (UCR). Er koppelte die Glocke (NS) mit dem Futter (UCS) und die Hunde begannen zu speicheln (UCR). Diesen Vorgang wiederholte er mehrfach. Durch die wiederholte Koppelung des Futters (UCS) mit der Glocke (NS) entwickelte sich eine konditionierte Reaktion (CR) auf einen konditionierten Stimulus (CS). Demnach führt der Glockenton (CS) schon zu erhöhter Speichelproduktion (CR), da die Hunde dies mit Futter verbinden. (Vgl. Bodemann 2004, S. 48 ff.).

Operante Konditionierung

Ein bedeutender Vertreter ist Burrhus F. Skinner, welcher für das Modell des operanten Konditionieren. Im Gegensatz zu dem klassischen Konditionieren kommt dem Lernenden eine aktive Rolle in der operanten Konditionierung zu. Es erfolgen unterschiedliche Konsequenzen auf das gezeigte Verhalten. Dabei wird ein spontanes Verhalten entweder positiv verstärkt, indem es eine angenehme Konsequenz herbeiführt, oder negativ verstärkt, wodurch eine negative oder unangenehme Konsequenz beendet oder verhindert wird. (Vgl. Arnold 2005,

S. 2 f.).

Beispiel Skinner Ratten: Skinner hielt drei Ratten in verschiedenen präparierten Käfigen, die mit Hebeln versehen waren, die verschiedene Reaktionen auslösten. Ratte 1 bekam Futter, wenn sie den Hebel betätigte, Ratte 2 konnte durch das Betätigen des Hebels Strom abschalten, der durch das Bodengitter floss, und Ratte 3 erhielt einen Stromschlag, wenn sie den Hebel betätigte. Nach mehreren Versuchen betätigten Ratte 1 und Ratte 2 immer wieder den Hebel, während Ratte 3 den Hebel nicht mehr betätigte. Die Ratten hatten gelernt, Verhalten mit positiven Konsequenzen (Futter bekommen, Strom abschalten) zu wiederholen und negative Konsequenzen (Stromschlag) zu vermeiden. (Vgl. Leiser 1988, S. 3 f.).

Normative Dimension

Obwohl die Behavioristen bis in die 60er Jahre die einflussreichste Gruppierung innerhalb der Lern- und Verhaltensforschung war, gab es auch Kritik an den behavioristischen Ansätzen. Kritisiert wurde der geringe Bezug zu realen Situation und menschlichen Lebens und das die Erkenntnisgewinnung ausschließlich aus Tierexperimenten und Laborsituationen stammten. Hinzu kam, dass die Aussagen zu höheren geistigen Vorgängen wie Wahrnehmung, Denken, Problemlösung fehlten und nicht getroffen wurden. Erst durch die so genannte „kognitive Wende“ wurde die Vernachlässigung komplexer geistiger Tätigkeit und die Reduzierung von Lernen auf beobachtbare Verhaltensänderung durch einen Paradigmenwechsel innerhalb der Lernpsychologie aufgehoben. Aufgrund der fehlenden Aussagen zu komplexeren Vorgängen beim menschlichen Lernen und ihrer mechanistischen Vorstellung von menschlichem Verhalten finden behavioristische Lernansätze heute kaum noch Zustimmung. Dennoch zeigen sie in der pädagogischen und insbesondere in der mediendidaktischen Praxis bis heute ihre Wirkung. (Vgl. Arnold 2005, S. 2 f.). Der Lernende ist eher passiv und reagiert nur aktiv auf die ihm gegebenen Reize, während der Lehrende eine zentrale Rolle im Behaviorismus einnimmt. Er hat die Aufgabe geeignete Reize zu geben und auf die Reaktionen positive oder negative Rückmeldungen zu geben. Was zwischen dem Reiz und der Reaktion passiert liegt laut des Behaviorismus allerdings nicht im Interesse des Lehrenden. (Vgl. Meir 2006, S. 10 f.).

Kritik

Kritisiert werden kann zum Beispiel, dass die aus Tierexperimenten und Laborsituationen gewonnenen Erkenntnisse nicht zwingend auf aktuelle Lernumgebungen (z.B. E-Learning) übertragbar sind. Zudem lässt die Reduktion von Lernen auf beobachtbare Verhaltensänderungen wichtige (meta-)kognitive Prozesse aus, die im Lernprozess von großer Bedeutung sind. Es werden demnach nur Lernprozesse berücksichtigt, die eine äußere Verhaltensänderung bewirken. (Vgl. Meir 2006, S. 11).

Das Menschenbild im Behaviorismus ist mechanistisch und geprägt von Konditionierungsprozessen. Lernen gilt als Sonderform des Verhaltens und wird als eine Art Trainingsvorgang verstanden. Beim Lehren soll bezogen auf ein bestimmtes Ziel Verhalten gesteuert und verändert werden. Daher resultiert dieser Auffassung nach eine autoritäre Rolle der Lehrenden: Sie haben eine starke Machtposition und entscheiden, was wie zu lernen ist. Sie gestalten lediglich „Reizsituationen“ und Konsequenzen so, dass die gewünschten Lernergebnisse eintreten.

Literatur

- Arnold, Patricia (2005): Einsatz digitaler Medien in der Hochschule aus lerntheoretischer Sicht. In: e-teaching@university. Online verfügbar unter: <https://www.e-teaching.org/didaktik/theorie/lerntheorie/arnold.pdf>, S. 2 f.
- Bodenmann, G., Perrez, M., Schär, M., & Trepp, A. (2004): Klassische Lerntheorien. Grundlagen und Anwendungen in Erziehung und Psychotherapie. Bern: Huber, 2.
- Leiser, Eckart (1988): Schritte in Richtung auf eine kritische Überprüfung des Behaviorismus. S.3 f.

Lehren, Lernen und Bildung metaphorisch verstehen/ Denkwerkzeuge/... https://de.wikibooks.org/wiki/Lehren,_Lernen_und_Bildung_metaphor...

- Meir, Susanne (2006): E-Learning Plus. Letzter Zugriff 05.06.2015, 12:23 Uhr.
- Päda- Wiki. Behaviorismus Einführung, Online verfügbar unter: http://de.paeda.wikia.com/wiki/Behaviorismus_Einf%C3%BChrung
- Watson, John B. (2000): Behaviorismus. Frankfurt am Main: Klotz. S. 9-50.
- Spektrum (2001): Lexikon der Geographie. Behaviorismus. Heidelberg : Spektrum Akademischer Verlag. Online verfügbar unter: <http://www.spektrum.de/lexikon/geographie/behaviorismus/805>

Abgerufen von „https://de.wikibooks.org/w/index.php?title=Lehren,_Lernen_und_Bildung_metaphorisch_verstehen/_Denkwerkzeuge/_Lerntheorien/_Behaviorismus&oldid=767963“

Diese Seite wurde zuletzt am 13. September 2015 um 12:48 Uhr bearbeitet.

Der Text ist unter der Lizenz "Creative Commons" „Namensnennung – Weitergabe unter gleichen Bedingungen“ verfügbar. Zusätzliche Bedingungen können gelten. Einzelheiten sind in den Nutzungsbedingungen beschrieben.

Lehren, Lernen und Bildung metaphorisch verstehen/ Denkwerkzeuge/ Lerntheorien/ Kognitivismus

< [Lehren, Lernen und Bildung metaphorisch verstehen](#)

Inhaltsverzeichnis

Einleitung

Gegenstandsbereich

Analytische Dimension

Normative Dimension

Kritik

Literaturverzeichnis

Einleitung

Als eine Art Gegenbewegung zum Behaviorismus entwickelte sich innerhalb der 60er Jahre der Kognitivismus. Durch die „kognitive Wende“ vollzog sich der Wechsel von behavioristischen zu eher kognitivistischen Lernansätzen (vgl. de Witt 2007, S. 56). Während der Behaviorismus kognitive Vorgänge, die im Inneren des Lernenden vorgehen, weitestgehend außer Acht lässt, spielen diese im Kognitivismus eine zentrale Rolle.

Gegenstandsbereich

Die Analyse der Verarbeitung von Informationen durch den Lernenden stellt im Kognitivismus einen bedeutenden Forschungsgegenstand dar. Im Mittelpunkt kognitivistischer Theorien stehen Vorgänge wie Denken, Interpretieren, Erinnern oder Erkennen (vgl. de Witt 2007, S. 56). Bei dem Prozess der Informationsverarbeitung werden kognitive Strukturen entwickelt, im Laufe der Zeit verändert und somit Wissen aufgebaut (vgl. Arnold 2005, S. 4). Wichtig zu erwähnen ist in diesem Zusammenhang, dass sich kognitivistische Theorien mit einzelnen Aspekten des Lernvorgangs beschäftigen, z.B. mit der Aufmerksamkeit oder Entscheidungsprozessen. Sie hegen jedoch nicht den Anspruch alle Aspekte des menschlichen Lernens in einem zusammenhängenden Modell zu beleuchten (vgl. Arnold 2005, S. 4).

Analytische Dimension

Als „Lernvorgang“ wird innerhalb des Kognitivismus die Verarbeitung von objektiv vorhandenen externen Fakten durch den Einzelnen und den darauf folgenden Aufbau innerer Wissensstrukturen angesehen (vgl. de Witt 2007, S. 57). Das Gehirn des Lernenden nimmt dabei von außen kommende Informationen auf, diese werden im Kurzzeitgedächtnis mit dem bereits vorhandenen Wissen verknüpft, teils ergänzt und daraufhin dauerhaft im Langzeitgedächtnis abgespeichert (vgl. Vogt 2007, S. 5). Bei dem Lernvorgang kommt es also zu einer Wechselwirkung externen und internen Einflüssen. Der Vorgang an sich wird im Kognitivismus, ähnlich wie im

Lehren, Lernen und Bildung metaphorisch verstehen/ Denkwerkzeuge/... https://de.wikibooks.org/wiki/Lehren,_Lernen_und_Bildung_metaphor...

Behaviorismus, doch als von außen steuerbar angesehen (vgl. Arnold 2005, S. 4).

Da der Lernende als Individuum angesehen wird, folgt daraus, dass die internen Verarbeitungsprozesse, von Person zu Person unterschiedlich ablaufen. Da weiterhin die Annahme ist, dass neue Lerninhalte an bereits vorhandenes Wissen, also Vorwissen, anknüpfen, generiert jeder Lernende eine etwas andere Wissensstruktur (vgl. Dittler 2011, S. 193). Anders als im Behaviorismus, führt somit derselbe „Input“ bei verschiedenen Lernenden nicht zwangsläufig zu demselben „Output“. Die Änderung des Verhaltens wird hierbei als Konsequenz der internen Verarbeitungsprozesse angesehen (vgl. de Witt 2007, S. 56).

Trotz der Vorstellung, dass der Lernende als Individuum gesehen wird, welches eigenständig und individuell auf äußere Reize reagiert, wird der Lernprozess, also sowohl der Wissenserwerb als auch die Informationsverarbeitung, als „streng regelhaft ablaufend, eindeutig beschreibbar und steuerbar“ (de Witt 2007, S. 57) angesehen. Aufgrund der Annahme, dass Wissen objektiv existiert, geht der Kognitivismus davon aus, dass sich eine Art Wissenstransfer von dem Lehrenden auf den Lernenden vollzieht. Der Lernende besitzt durch die Übermittlung von Informationen diese in ähnlicher Form wie der Lehrende. (Vgl. de Witt 2007, S. 57).

Der Lehrende nimmt im Kognitivismus gewissermaßen die Rolle eines Tutors ein. Er soll die Lernenden in eine neue Thematik einführen, sie zum selbstständigen Lernen anregen, sie dabei unterstützen, aber auch den Lernerfolg kontrollieren.

Normative Dimension

Um den Lernvorgang bestmöglich zu unterstützen, lassen sich im Kognitivismus für den Lernprozess bzw. die Lernumgebung einige Forderungen ableiten: (vgl. de Witt 2007, S. 57)

- Lerninhalte sollten nicht isoliert voneinander dargestellt werden, sondern innerhalb eines Kontextes und in Verbindung zu anderen relevanten Bezügen. Das erworbene Wissen soll so anwendbarer gemacht werden.
- Inhalte sollten als Verknüpfung von Bild und Text dargestellt werden.
- Die gestellten Aufgaben sollten so gestaltet sein, dass das Niveau geringfügig über der aktuellen Entwicklungsstufe der Lernenden liegt, so dass es als eine Art Herausforderung wahrgenommen wird.
- Den Lernenden sollten „strukturierte Organisationshilfen“ zur Verfügung gestellt werden, welche helfen sollen, Wissensstrukturen aufzubauen.

Um den „Wissenstransfer“ von Lehrenden auf Lernenden gewährleisten zu können, sollte die Lernumgebung gegenstandszentriert sein. Das heißt, sowohl Unterrichtsmethoden als auch Lernmaterialien, sollten auf diesen abgestimmt sein. Die systematische und rationale Gestaltung der Lernumgebung wird auch als Instruktionsdesign bezeichnet. (Vgl. de Witt 2007, S. 57 f.). Damit die Lehrenden herausfinden können, welche Lehrmethoden in welchen Situationen einzusetzen sind, um eine gegenstandszentrierte Lernumgebung zu ermöglichen, sind drei Analyseschritte hilfreich. Zunächst erfolgt die Analyse der Anfangszustände, also das Feststellen des Vorwissens und der bisherigen Fähigkeiten der Lernenden. Als nächstes folgt die Frage nach den Endzuständen, die erreicht werden sollen. Zuletzt folgt die Analyse wie der Übergang zwischen Anfangs- und Endzustand erreicht werden kann. Nachdem diese Analyseschritte durchgeführt wurden, lässt sich eine Aussage darüber treffen welche Methoden und welcher Lernstoff für den Unterricht am geeignetsten scheinen. (Vgl. de Witt 2007, S. 58).

Kritik

Ein Kritikpunkt am Kognitivismus ergibt sich dadurch, dass die Erklärungsversuche gerade bei komplexeren Lernvorgängen zu stark formalisiert und recht ungenau bleiben (vgl. Arnold zitiert nach Kerres, 1998, S. 58 ff.). Weiterhin, dass zur Beschreibung der menschlichen Wahrnehmung nur kognitive Prozesse zu Rate gezogen werden. Welche Rolle emotionale, motivationale oder soziale Aspekte sowohl für die Wahrnehmung als auch für

Lehren, Lernen und Bildung metaphorisch verstehen/ Denkwerkzeuge/... https://de.wikibooks.org/wiki/Lehren,_Lernen_und_Bildung_metaphor...

den Lernvorgang spielen, wird weitestgehend außer Acht gelassen (vgl. Arnold 2005, S. 4). Auf der anderen Seite ist natürlich festzuhalten, dass der Kognitivismus, wie oben bereits dargestellt, nicht den Anspruch hat, alle Facetten des menschlichen Lernens zu beachten.

Literaturverzeichnis

- De Witt, C.; Czerwionka, T : „Mediendidaktik – Studentexte für Erwachsene“, Bertelsmann Verlag 2007
- Dittert, U. : E Learning, Einsatzkonzepte und Erfolgsfaktoren des Lernend mit interaktiven Medien , Oldenbourg Verlag München, 2011 3. Auflage
- Vogt, K. : „Theorien des Lernens, Folgerung für das Lehren“, Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (Hrsg.) 2007
- Arnold, P. : Einsatz digitaler Medien in der Hochschule aus lerntheoretischer Sicht. In: e-teaching@university, 2005 <https://www.eteaching.org/didaktik/theorie/learntheorie/arnold.pdf>,

Abgerufen von „https://de.wikibooks.org/w/index.php?title=Lehren,_Lernen_und_Bildung_metaphorisch_verstehen/_Denkwerkzeuge/_Lerntheorien/_Kognitivismus&oldid=786807“

Diese Seite wurde zuletzt am 22. März 2016 um 14:30 Uhr bearbeitet.

Der Text ist unter der Lizenz "Creative Commons" „Namensnennung – Weitergabe unter gleichen Bedingungen“ verfügbar. Zusätzliche Bedingungen können gelten. Einzelheiten sind in den Nutzungsbedingungen beschrieben.

Lehren, Lernen und Bildung metaphorisch verstehen/ Denkwerkzeuge/ Lerntheorien/ Neurowissenschaften

< [Lehren, Lernen und Bildung metaphorisch verstehen](#)

Inhaltsverzeichnis

Vorbemerkung/ Einleitung

Gegenstandsbereich

Analytische Dimension

Normative Dimension

Literaturverzeichnis

Vorbemerkung/ Einleitung

Die Neurowissenschaft ist noch eine recht junge Disziplin, die seit ca. zwei Dekaden einen Boom erlebt. Vor allem als George Bush Senior 1990 das Jahrzehnt des Gehirns ausrief, erhielt sie einen enormen Aufschwung. Zahlreiche Erfindungen wie z.B. die des Elektronenmikroskops bringen großen Wissenszuwachs auf der Mikroebene. Auch als 1972 die Computertomographie entwickelt wurde, wurde ein Grundstein für die bildgebenden Verfahren gelegt. In den 1950er Jahren kam es zu einem Boom in der Invertebratenforschung. Diese beschäftigt sich mit den relativ einfacheren Nervensystemen von Wirbellosen (wie z.B. dem Regenwurm), um Aussagen über die prinzipielle Mikrostruktur des Gehirns (auch des menschlichen) zu machen und trägt dabei auch zu den Erkenntnissen in der Neurowissenschaft bei (vgl. Künkler 2011). Wie bei Künkler (2011) nachzulesen und auffallend nach einigen weiteren Recherchen ist, dass es in den Neurowissenschaften nicht den Vertreter gibt. Vielmehr gibt es Forscher aus verschiedenen Bereichen, die gemeinsam die Erkenntnisse der Neurowissenschaften prägen. Hierzu zählen z.B. der Hirnforscher Changeux, der Neurobiologe Hüther, aber auch viele weitere Psychologen und Neurodidaktiker.

Gegenstandsbereich

Die Neurowissenschaft ist ein interdisziplinäres Forschungsgebiet, dessen Untersuchungsgegenstand das Gehirn im Allgemeinen, dessen Aufbau und Funktionen ist. Disziplinen wie die Informatik, Medizin, Biologie, Psychologie und Philosophie sind maßgeblich an den Prozessen dieser Wissenschaft beteiligt. Neurone und Gliazellen bilden in ihrer Gesamtheit ein komplexes und verworrenes Netz - das Nervensystem. Die Kommunikation dieses Netzes bildet unsere Persönlichkeit, steuert uns, macht uns zu dem was wir sind. Das ist der Gegenstand der Neurowissenschaft und auch der Untersuchungen hinsichtlich Pädagogik und Didaktik in Verbindung mit Prozessen des Gehirns. Lern- und Bildungsprozesse finden in diesen komplexen Netzen der Kommunikation statt und das Bewusstsein und unser Gedächtnis finden in ihnen ihren Ursprung. Die Neurowissenschaft arbeitet daran, aufzuschlüsseln, wie diese neuronalen Verbindungen (und damit auch das Lernen) funktionieren und wie man aufklären kann, wie eben dieses Bewusstsein und unser Gedächtnis arbeiten.

Analytische Dimension

In der analytischen Dimension geht es darum, wie das Lernen funktioniert. Die Grundlage des menschlichen Lernens bietet das Gehirn. Das mit Milliarden von Nervenzellen (auch: Neuronen genannt) ausgestattete Gehirn ist Teil des sogenannten Zentralnervensystems und befindet sich im Kopf der Wirbeltiere. Jedes menschliche Gehirn besitzt die Eigenschaft, sich an seine Umwelt und deren Anforderungen anpassen zu können. Diese Anpassungen des Gehirnes entwickeln sich im Laufe der Zeit in einem unbewussten Prozess. Eine Anpassung dahingehend stellt z. B. das Spielen eines Instrumentes dar. Kinder, die in frühen Jahren das Spielen eines Instrumentes erlernen, haben für die Repräsentation der Finger der linken Hand (Instrument: Gitarre) mehr Platz im Gehirn, sodass diese schneller und präziser bewegt werden können. Gehirne sind daher plastisch, sodass man von Neuroplastizität spricht. Diese stellt die Grundlage für die Anpassungsvorgänge des Gehirns dar. Das Modell der Neuroplastizität beschreibt also die Form- oder Veränderbarkeit von neuronalem Gewebe in Abhängigkeit von Reifeprozessen oder Umwelteinwirkungen. Bildgebende Verfahren (CT, MRT) suggerieren, sodass man dem Gehirn beim Denken und Lernen zuschauen kann. Durch diese nähert man sich dem Versuch an, Lernzusammenhänge, wie bspw. Lernen vor sich geht und wie der Lernprozess aussieht, zu erklären. Wie jedoch dasjenige, was wir unter Lernen verstehen in den Hirnzellen, sowie ihren Verknüpfungen funktioniert, wissen wir nicht, lediglich dass und wann es geschieht (vgl. Blawat 2012). Ebenso ist unbekannt, wie Informationen abrufbar gespeichert werden, ebenso der Prozess der Verknüpfung dieser zu „Sinnesstrukturen“. Es ist jedoch in Ansätzen experimentell überprüft worden, wie die Informationsaufnahme und -verarbeitung erfolgt, sowie wodurch sie durch bestimmte Umstände unterbunden, erschwert und begünstigt werden kann. Durch das Bilden neuer Verknüpfungen lernen wir. Es gibt aber auch den umgekehrten Weg. Die Organisation des Gehirns führt dazu, dass Details ohne Bedeutungskontexte rasch, abgesehen von Einmalereignissen, die deshalb auch „unvergesslich“ genannt werden, vergessen werden. Sogenannte Einmalereignisse sind bspw.: eine besondere Überraschung, „das erste Mal“ oder eine Verletzung. Muster und Bilder speichert es hingegen sehr lange, weil sie für die Erkennung und Bewertung neuer Informationen unerlässlich sind. Das unterrichtlich organisierte Lernen geht wie das natürliche Lernen langsam vor sich und ist in ihrer Bedeutungsgenerierung hinsichtlich einer normierten Zielerreichung höchst störanfällig.

Wie schon erwähnt, besteht das Gehirn aus zahlreichen Nervenzellen oder Neuronen, die auf die Vorgänge der Erregungsleitung und Erregungsübertragung spezialisiert sind. Die Gesamtheit aller Nervenzellen bilden zusammen mit den Gliazellen (Stützzellen für Nervenzellen) das Nervensystem. Eine typische Säugertier-Nervenzelle besteht aus einem Zellkörper und Zellfortsätzen, den Dendriten und dem Axon. Über die Dendriten werden die Erregungen von anderen Zellen aufgenommen, am Zellkörper gesammelt und über das Axon (Zellfortsatz) an benachbarte Synapsen weitergeleitet. Diese Entstehung oder Bildung von Synapsen an einer Nervenzelle versteht man unter dem Begriff der Synaptogenese. Erfahrungen sind fest im Gehirn verankert und bestimmen unsere Erwartungen und unser jeweiliges Handeln. Jedes Gehirn besitzt eine individuelle Erfahrungsgeschichte, die sich im Laufe unseres Lebens immer mehr erweitert. Darunter versteht man jedoch nicht, dass das Gehirn ein Datenspeicher ist, sondern lediglich als Datengenerator durch die autonome Organisation der Speicherung und Verknüpfung von Informationen, sowie deren Bedeutung, verstanden werden kann. Wissen kann also nicht übertragen werden; es muss im Gehirn eines jeden Lernenden neu geschaffen werden (vgl. Herrmann 2006, S. 49). Der Lernvorgang verändert die Struktur des Gehirns; das Gehirn ist aus diesem Grund ein „soziales Organ“ (Frith 2009). Das natürliche Lernen, insbesondere die Nachahmung, geht sehr langsam, in der Regel aber auch sehr erfolgreich vor sich. Das Gelernte wird erst nach einigen Wiederholungen im Langzeitgedächtnis dauerhaft verfügbar gehalten. Fazit ist, dass das Gehirn die Voraussetzung aller psychischen und geistigen Leistung darstellt.

Normative Dimension

In der normativen Dimension geht es darum, wie Lehren und Lernen optimaler Weise aussehen sollte.

Wenn sich das Gehirn in Abhängigkeit von Erfahrungen und Benutzung strukturiert, muss es schulisch-unterrichtlich erst einmal um vielfältige Erfahrungs- und Nutzungsangebote gehen und erst dann um "Fordern und Fördern". Daher ist es wichtig, dass man die Schülerinnen und Schüler Erfahrungen machen lässt. Jedes Gehirn hat als Organ seine individuelle erfahrungsgeschichtliche Prägung. Daher schreibt jedes Gehirn neuen Informationen (Erfahrungen) zunächst einmal seine lebensgeschichtlich individuellen Bedeutungen zu. Wenn die Bewertung einer ankommenden Information negativ ausfällt, können keine neuromodulatorisch gestützten zellulären Prozesse angestoßen werden, die Lernen ermöglichen. Jede Art von Verunsicherung, von Angst und Druck erzeugt im Gehirn eine sich ausbreitende Unruhe und Erregung. Unter diesen Bedingungen können die dort über die Sinneskanäle eintreffenden Informationen/Wahrnehmungsmuster nicht mit den bereits abgespeicherten Erinnerungen abgeglichen werden. Es kann so nichts Neues hinzulernt und im Gehirn verankert werden (vgl. Herrmann 2006, S. 45).

Wenn jemand etwas lernen soll, muss ihm ermöglicht werden, mit dieser Anforderung positive Bewertungen zu verbinden (vgl. Becker 2006, S. 138 f.). Daher ist Motivation sehr wichtig für das Lernen. Deswegen ist es als Lehrer wichtig die Schüler zu motivieren und neugierig zu machen. Beispielsweise durch eine überraschende Neuigkeit, einen erklärungsbedürftigen Sachverhalt oder ein unerwartetes Ereignis etc. (Vgl. Herrmann 2006, S. 123) Die ankommenden Reize müssen Bedeutung für den Organismus haben, dann funktioniert Lernen optimal, ohne Bedeutung jedoch vergisst das Gehirn schnell wieder (abgesehen von Einmalereignissen). Für das Lernen ist es wichtig, dass häufig geübt und wiederholt wird und ein sogenanntes "vernetztes Lernen" stattfindet. Das bedeutet, dass die neuen Informationen an bereits Bekanntes angeknüpft werden und auch auf andere Themengebiete transferiert werden sollten. Nachhaltige Informationsverarbeitung ist auf Überprüfungs- und Sicherungszeiten angewiesen, d.h. auf einen zeitlichen Wechsel von Informationsaufnahme (Anspannung) und Informationssicherung (Entspannung, Konsolidierung) im Kontext bisheriger Informationsbestände. Sicherer abrufbares Vorwissen ist die wohl wichtigste Voraussetzung z.B.: für Problemlösen unter Stressbedingungen (Tests).

Am besten gelernt wird unter leichter Anspannung, leichtem Stress, aber das Arbeitsergebnis muss etwas besser sein als erwartet. Zu hoher Stress bzw. Versagensangst blockiert oder mindert die erwünschten Gehirnleistungen (vgl. Herrmann 2006, S. 56). "Leistung unter Druck" erbringt nur das in diesem Moment unter dieser Bedingung mögliche Ergebnis, sagt aber nichts über die dieser Leistung zugrunde liegenden "Kompetenzen".

Der Faktor "Beziehung" ist kein vordergründiger "Wohlfühlfaktor", sondern neurowissenschaftlich gesehen der Motivationsmotor. Denn das Gehirn ist ein "soziales Organ" und sucht beständig nach Kooperationen: Daher ist eine gute Beziehung zum Lehrer und eine freundliche Arbeitsatmosphäre sehr förderlich beim Lernen.

Literaturverzeichnis

- Becker, Nicole (2006): Die neurowissenschaftliche Herausforderung der Pädagogik. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt Verlag
- Blawat, K. (2012). Ein Fisch schaut in die Röhre. In: Süddeutsche Zeitung unter <http://www.sueddeutsche.de/wissen/neuronenforschung-ein-fisch-schaut-in-die-roehre-1.36460> (abgerufen am 18.06.2015)
- Herrmann, Ulrich (Hrsg.) (2006): Neurodidaktik: Grundlagen und Vorschläge für gehirngerechtes Lehren und Lernen. Weinheim und Basel: Beltz Verlag
- Künkler, T. (2011). Lernen in Beziehung. Zum Verhältnis von Subjektivität und Rationalität in Lernprozessen. Bielefeld: Transcript Verlag

Abgerufen von „https://de.wikibooks.org/w/index.php?title=Lehren,_Lernen_und_Bildung_metaphorisch_verstehen/_Denkwerkzeuge/_Lerntheorien/_Neurowissenschaften&oldid=786809“

Diese Seite wurde zuletzt am 22. März 2016 um 14:52 Uhr bearbeitet.

Lehren, Lernen und Bildung metaphorisch verstehen/ Denkwerkzeuge/... https://de.wikibooks.org/wiki/Lehren,_Lernen_und_Bildung_metaphor...

Der Text ist unter der Lizenz "Creative Commons" „Namensnennung – Weitergabe unter gleichen Bedingungen“ verfügbar. Zusätzliche Bedingungen können gelten. Einzelheiten sind in den [Nutzungsbedingungen](#) beschrieben.

Lehren, Lernen und Bildung metaphorisch verstehen/ Denkwerkzeuge/ Bildungstheorien/ Formale Bildungstheorie

< [Lehren, Lernen und Bildung metaphorisch verstehen](#)

Inhaltsverzeichnis

Einleitung

Gegenstandsbereich

Analytische Dimension

Normative Dimension

Kritik

Literatur

Einleitung

Als einer der bedeutendsten lebenden Erziehungswissenschaftler der letzten 50 Jahre, untersuchte Wolfgang Klafki die klassischen Bildungstheorien und versuchte die Grundlagen herauszufinden. Aus diesem Grunde erforschte er in den 1960er Jahren die Allgemeinbildung. Dies hatte die Folge zweier Bildungstheorien: Die formale und materiale Bildungstheorie.

Bei der formalen Bildungstheorie steht das Kind und seine/ihre Bedürfnisse im Mittelpunkt. Daher ist die formale Bildung auf das Subjekt bezogen. Die materiale Bildungstheorie beschäftigt sich mit den Inhalten und steht mit ihren objektiven Bezug der formalen Bildungstheorie gegenüber. (vgl. <http://www.grin.com/de/e-book/123838/bildungstheoretische-didaktik>)

Im Weiteren wird in diesem Unterkapitel die formale Bildungstheorie hinsichtlich der analytischen und normativen Dimension genauer betrachtet und zum Schluss kritisiert.

Gegenstandsbereich

Die formale Bildungstheorie beschäftigt sich hauptsächlich mit Bildung im schulischen Kontext und benennt einen "Satz Methoden und Kompetenzen", um den Bildungsbegriff zu definieren, so Jank und Meyer in ihrer sekundärliteratur zu verschiedenen Bildungstheorien (Jank und Meyer 2008, 213). Die benannten Bildungsinhalte werden dabei aus der Sicht des Individuums (ebd.) begründet und umfassen im Wesentlichen Kompetenzen, Methoden und Persönlichkeitsbildung und weniger Wissen. Es geht nach ihnen also mehr um die Fähigkeit sich neues Wissen anzueignen, als tatsächliches Faktenwissen. Die formale Bildungstheorie stellt damit einen Kontrast zur Theorie der materialen Bildung dar, die in einem der kommenden Kapitel aufgeführt wird.

Analytische Dimension

Das Schaubild "Materiale und formale Bildungstheorien" (Jank und Meyer 2008, 213) stellt sowohl die materielle, als auch die formale Bildungstheorie dar. Im Folgenden werden wir uns mit der formalen Bildungstheorie beschäftigen. Das Modell dient der Verdeutlichung der oben beschriebenen Differenzierung der formalen Bildung in zwei Varianten. Es wird aus Übersichtlichkeit nur die rechte Seite des Modelles dargestellt.

In dem Modell wird die 'formale Bildungstheorie' in zwei Unterkategorien aufgespalten, zum einen die "Theorie der funktionalen Bildung" und zum anderen die "Theorie der methodischen Bildung". Die "Theorie der funktionalen Bildung" sieht eine Person als gebildet an, wenn diese "die in ihm schlummernden körperlichen, geistige und seelischen Kräfte tatsächlich entfaltet hat" (Jank und Meyer 2008, 213). Ein Beispiel hierfür wäre das Erkennen der eigenen geistigen oder körperlichen Fähigkeiten. So gilt nach dieser Definition auch ein Sportler, der ein Hindernis überwindet indem er seine körperlichen Fähigkeiten entfaltet und dies erkennt als gebildet. Weitere Grenzen siehe Kritik. Die "Theorie der methodischen Bildung" sagt hingegen, dass ein Mensch gebildet ist, wenn er "das Lernen gelernt hat, Methoden beherrscht und instrumentelle Fähigkeiten aufgebaut hat" (Jank und Meyer 2008, 213). Es wird von dem Standpunkt der zu erziehenden SuS ausgegangen und ihren (vermuteten) subjektiven und objektiven Bedürfnissen, als Bildung. Das Verhalten und mögliche Verhaltensformen, die für SuS wichtig sein könnten, stehen im Mittelpunkt dieser Bildungstheorie. "Sie beschreiben einen Satz von Methoden und Kompetenzen, die die Menschen brauchen, um in der Welt, in der wir leben, handlungs- und entwicklungsfähig zu werden und zu bleiben" (Jank und Meyer 2008, 213). Als Beispiel hierfür nennen Jank/Meyer die Romane "Titan" von Jean Paul und "Wilhelm Meisters Lehr- und Wanderjahre" von Johann Wolfgang Goethe.

Normative Dimension

In einfachen Worten sagt die methodische Bildungstheorie aus, dass ein Mensch allein durch das Wissen, wie man zu lernen hat, gebildet ist (vgl.: Jank und Meyer 2008, 213). Dadurch sollen praktisch beliebige Inhalte gelernt und Fähigkeiten auch lebenslang selbst weiterentwickelt werden.

Die Frage, die hierbei entsteht ist, ob ein Mensch ohne jegliche Bildung als gebildet anerkannt wird. Der zwar weiß wie man sich Bildung aneignet, aber trotz dessen diese Theorie nicht in seinem Leben umsetzt.

Jedoch ist man auch dann gebildet, wenn man die Stärken, die man besitzt, umsetzt und so diese entfaltet, dies besagt die funktionale Bildungstheorie (vgl.: Jank und Meyer 2008, 213). Mit Kräften sind hierbei die Stärken der Menschen gemeint, wie die körperliche, seelische oder geistige Kraft.

Dabei stellt sich die Frage, ob ein Mensch, welcher in Wirklichkeit eine Stärke besitzt, jedoch diese noch nirgends eingesetzt hat, als ein gebildeter Mensch angesehen werden kann. Oder wird diese Person doch als ein Ungebildeter abgestempelt, da die formale Bildung die Entfaltung der eigenen Kräfte voraussetzt.

Das Ziel dieser Bildungstheorie ist die Entwicklung und Beherrschung von Methoden mit deren Hilfe Lebenssituationen in der Zukunft bewältigt werden können. (vgl.: Klafki, Wolfgang: Studien zur Bildungstheorie und Didaktik, 1959, S.33)

Kritik

Zusammengefasst fallen einige Probleme bzw. Grenzen in der „formalen Bildungstheorie“ auf.

Jank/Meyer sind sich in ihrem Buch „Didaktische Modelle“ bewusst, dass die formale Bildungstheorie nicht alleine Bestand hat. Bis zum Verfassen des Buches ist es allerdings niemandem gelungen eine allgemein gültige Bildungstheorie zu entwickeln. Es wird die Vereinigung von der „formalen Bildungstheorie“ mit der „materialen Bildungstheorie“ vorgeschlagen.

Lehren, Lernen und Bildung metaphorisch verstehen/ Denkwerkzeuge/... https://de.wikibooks.org/wiki/Lehren,_Lernen_und_Bildung_metaphor...

So werden Individuen, aus unserer Sicht, als gebildete Subjekte angesehen, indem nur ihre Bildung bzw ihr wachsender Bildungsstand betrachtet wird. Dadurch wirkt das Modell bzw. die Theorie sehr ideologisch. Keine Person strebt nur einen wachsenden Bildungsstand an. Auch die Erziehung und soziale Kompetenzen sind von Bedeutung.

Des Weiteren sind uns einige Grenzen aufgefallen bzgl. der Theorie der funktionalen Bildung. Grenzen dieser Bildungstheorie liegen in erster Linie bei der Entfaltung der inneren Kräfte (im Bezug auf die funktionale Bildung): Wie sind sie messbar? Sind sie es überhaupt? Ist Individualität vorhanden, wenn jeder Mensch die gleichen Kräfte besitzt? – Jeder Mensch soll sich frei entfalten und wird sich auf andere Art und Weise als sein Nachbar entfalten. Allerdings geht aus diesem Schaubild nicht hervor, ob es unterschiedlich hohe Ausprägungen dieser Kräfte gibt oder ob eine Kraft eine andere ausgleicht und somit stärker ausgeprägt ist als eine andere. Was ist mit geistig oder körperlich beeinträchtigten Menschen? – Sie besitzen in Anbetracht ihrer Behinderung eine weniger große bestimmte Kraft. Hat eine geistige Behinderung eine schwach ausgeprägte geistige Kraft zur Folge und sind somit die anderen vielleicht stärker ausgeprägt zum Ausgleich? All das sind Fragen, die von dieser Theorie und diesem Schaubild nicht oder nur unvollständig beantwortet werden. Die methodische Bildung lässt weniger Grenzen offen. Allerdings ist dieser Teil auch nicht frei von Problemen: Diese Theorie geht davon aus, dass jeder gebildet ist, der das „Lernen gelernt hat“, also mit Methoden umgehen kann. Genau darin kann eine Grenze gesehen werden, anscheinend reicht es aus, zu wissen wie man sich Wissen aneignet und schon ist man gebildet. Es bleibt fraglich, ob dieses Modell problemlos in der Praxis anwendbar ist.

Daher könnte man zu dem Schluss kommen, dass die Kombination aus beiden Theorien, also funktionaler und methodischer Art, wahrscheinlich ausschlaggebend ist, um als gebildet zu gelten.

Literatur

- Jank, Werner und Meyer, Hilbert. 2008. Didaktische Modelle. 8. Auflage. Berlin: Cornelsen Scriptor(S. 212f).
 - Klafki, Wolfgang: Studien zur Bildungstheorie und Didaktik: Beltz, 1959.
 - <http://www.grin.com/de/e-book/123838/bildungstheoretische-didaktik>
-

Abgerufen von „https://de.wikibooks.org/w/index.php?title=Lehren,_Lernen_und_Bildung_metaphorisch_verstehen/_Denkwerkzeuge/_Bildungstheorien/_Formale_Bildungstheorie&oldid=786816“

Diese Seite wurde zuletzt am 22. März 2016 um 15:04 Uhr bearbeitet.

Der Text ist unter der Lizenz "Creative Commons" „Namensnennung – Weitergabe unter gleichen Bedingungen“ verfügbar. Zusätzliche Bedingungen können gelten. Einzelheiten sind in den Nutzungsbedingungen beschrieben.

Lehren, Lernen und Bildung metaphorisch verstehen/ Denkwerkzeuge/ Bildungstheorien/ Kategoriale Bildung.

< [Lehren, Lernen und Bildung metaphorisch verstehen](#)

Inhaltsverzeichnis

Vorbemerkung

Gegenstandsbereich

Analytische Dimension

Normative Dimension

Literatur

Vorbemerkung

Das Modell der kategorialen Bildung wurde maßgeblich durch Wolfgang Klafkis Überlegungen zur kritisch-konstruktiven Didaktik geprägt. Es entstand zwischen den 1960er- und den 1980er Jahren aus dem Versuch Klafkis, eine Verzahnung zwischen den kontroversen Bildungstheorien der materialen und der formalen Bildung zu schaffen (vgl. Jank/Meyer 2005, S. 216). Dieser Vorgang ist jedoch "auf halber Strecke stehen [gelieben]" (Jank/Meyer 2005, S. 218). Martin Wagenschein trug durch seine Auseinandersetzungen mit dem „exemplarischen Prinzip“ (Jank/Meyer 2005, S. 219) entscheidend zur Weiterentwicklung bei (Jank/Meyer 2005, S. 219). Obwohl die kategoriale Bildung in den 1970er Jahren stark durch die damaligen Gesellschafts- und Bildungstheoretiker kritisiert wurde, gelang es ihr, bis in die heutige Zeit ihren aktuellen Charakter zu bewahren.

Kategoriale Bildung bedeutet, dass sich der Mensch seine Wirklichkeit kategorial erschließt und dabei zugleich für die Wirklichkeit erschlossen wird. Diesen wechselseitigen Erschließungsprozess nennt Klafki "kategorial". Kategoriale Bildung bedeutet eine grundlegende Bildung, d.h. der Mensch bildet in diesem Prozess grundlegende Formen und Inhalte der Erkenntnis bzw. des Verstehens heraus (vgl. Kron 1994, S. 73). Des Weiteren erzeugt die kategoriale Bildung Kategorien im Menschen, "mit deren Hilfe der Mensch sich selbst und die Welt sowie sein Verhältnis zu sich selbst und der Welt interpretieren und damit auch ein begründetes Handeln entwickeln kann." (Kron 1994).

Gegenstandsbereich

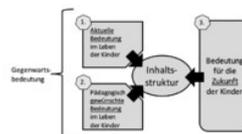
Klafki entwarf sein Konzept der kategorialen Bildung für den Einsatz in der Schule, genauer als „Reflexions- und Problematisierungshilfe“ (Jank/Meyer 2005, S. 206) für die Lehrenden. Der Lehrer soll, durch seine didaktischen und methodischen Fähigkeiten, aus den durch den Lehrplan vorgegebenen "Bildungsinhalten" (Jank/Meyer) einen "Bildungsgehalt" (Jank/Meyer) für die konkrete Umsetzung des Bildungsinhalts kreieren. Metaphorisch dargestellt hieße dies, dass ein Bildhauer (der Lehrer) einen großen Stein vorgesetzt bekommt (den Bildungsinhalt) und daraus eine bestimmte Figur (den Bildungsgehalt) freilegt (Vgl. Jank/Meyer 2005, S. 218). Sein Bildungsbegriff

entspricht dem neuhumanistischen Ansatz und greift damit den klassischen Mündigkeitsbegriff (Bildung soll zur vernünftigen Selbstbestimmung führen, wird im Rahmen einer historisch gesellschaftlich-kulturellen Gegebenheit erworben, kann jeder Einzelne nur für sich selbst durch Interaktion in der Gemeinschaft erwerben) jener Zeit auf; seine Bildung soll der Allgemeinbildung dienen.

Analytische Dimension

Um den Bildungsinhalt freilegen zu können (Jank/Meyer 2005, S. 209), gibt Klafki fünf Kriterien an, welche bei der Unterrichtsvorbereitung berücksichtigt werden sollen (vgl. Jank/Meyer 2005, S. 205):

- Die Gegenwartsbedeutung, also inwiefern die Thematik aktuelle Relevanz für die Schüler in subjektiver und objektiver Weise hat.
- Die Zukunftsbedeutung, die Frage nach der zukünftigen Relevanz für die Schüler.
- Die Struktur des Inhalts, resultierend aus den Überlegungen der ersten beiden Kriterien. Dabei handelt es sich nicht um eine Sachanalyse im Sinne einer fachwissenschaftlichen oder didaktischen Dominanz gegenüber den methodischen Aspekten, sondern eine gegenseitige Abhängigkeit und Bedingbarkeit zwischen didaktischer Analyse und methodischer Vorbereitung. Die Struktur des Inhalts zu analysieren, meint didaktisch relevante und fruchtbare Fragen an das Thema zu stellen.
- Die exemplarische Bedeutung befasst sich mit dem dahinterliegenden allgemeinen Prinzip. Welche universellen Schlüsse lassen sich daraus ableiten, wie wird der Wahrnehmungshorizont dadurch erweitert, welche Regeln lassen sich daraus abstrahieren? Klafki beschreibt diese Frage als Wechselwirkung zwischen dem Elementaren (welches am Konkreten das Allgemeine erkennen lässt), dem Fundamentalen (das Zugänglichwerden großer Grundrichtungen der Mensch-Wirklichkeits-Beziehung) und dem Exemplarischen (die Konkretisierung anhand eines Beispiels).
- Die Zugänglichkeit des Phänomens für die Schüler. Anhand welcher Methodik lassen sich die Inhalte abhängig von der individuellen Berücksichtigung der aktuellen Situation am besten vermitteln?



Struktur von Unterrichtsinhalten für eine Sachanalyse nach Wolfgang Klafki (Abbildung nach Jank und Meyer (2008): "Didaktische Modelle", S. 224).



Didaktische Prinzipien für Wolfgang Klafki (nach Jank und Meyer 2008, "Didaktische Modelle").

Normative Dimension

Kategoriale Bildung ist dadurch gekennzeichnet, dass sich das Individuum einen Sachverhalt "'kategorial' erschlossen" hat und sich durch diese 'kategorialen' Einsichten für diese "Wirklichkeit erschlossen" hat (Klafki, nach Jank/Meyer, S. 217 f., Hervorhebung im Original). Klafkis Theorie erfuhr starke Kritik (vgl. Jank/Meyer, S. 228). Bedeutendste Schwäche ist die Tatsache, dass Klafkis Überlegungen lediglich dem Lehrer dabei helfen sollten, die bereits definierten Lehrinhalte konkret zu gestalten, jedoch nicht, diese zu definieren (Jank/Meyer, S. 230 f.). Daher entwickelte er seine Theorien weiter zur kritisch-konstruktiven Didaktik. Kritisch, da konkrete Zielsetzungen im Kontext einer humanistisch-aufklärerischen Haltung formuliert werden sollen. Dabei treten die Selbstbestimmungs-, die Mitbestimmungs- und die Solidaritätsfähigkeit in gegenseitige Wechselwirkung, wie folgende Grafik veranschaulicht.



Didaktische Zielstellungen nach Wolfgang Klafki (nach Jank und Meyer, 2008, "Didaktische Modelle", S. 229).

Lehren, Lernen und Bildung metaphorisch verstehen/ Denkwerkzeuge/... https://de.wikibooks.org/wiki/Lehren,_Lernen_und_Bildung_metaphor...

Konstruktiv ist seine neue Kritik, da Klafki beschloss, Kriterien für die Konzeption sowie die Umsetzung eines sinnvollen Lehrplans zu formulieren. Dabei half Martin Wagenschein durch seine Unterrichtsentwürfe zum Exemplarischen maßgeblich. Die Bemühungen Wolfgang Kramps zur Konkretisierung der Unterrichtsmethode und Unterrichtsorganisation blieben weitgehend unberücksichtigt. „Die kritisch konstruktive Didaktik versteht sich als ein politisches Programm zur Demokratisierung von Bildung und Schule“ (Jank/Meyer 2005, S. 231), unter dem Maßstab der Selbst-/Mitbestimmung und der Solidaritätsfähigkeit.

Literatur

1. Werner Jank und Hilbert Meyer. *Didaktische Modelle*. 7. Auflage 2005. ISBN 978-3-589-21566-9.
 2. Friedrich Wilhelm Kron. *Grundwissen Pädagogik*. 4., verbesserte Auflage 1994.
-

Abgerufen von „https://de.wikibooks.org/w/index.php?title=Lehren,_Lernen_und_Bildung_metaphorisch_verstehen/_Denkwerkzeuge/_Bildungstheorien/_Kategoriale_Bildung.&oldid=786818“

Diese Seite wurde zuletzt am 22. März 2016 um 15:13 Uhr bearbeitet.

Der Text ist unter der Lizenz "Creative Commons" „Namensnennung – Weitergabe unter gleichen Bedingungen“ verfügbar. Zusätzliche Bedingungen können gelten. Einzelheiten sind in den Nutzungsbedingungen beschrieben.

Lehren, Lernen und Bildung metaphorisch verstehen/ Denkwerkzeuge/ Bildungstheorien/ Theorie der Halbbildung

< [Lehren, Lernen und Bildung metaphorisch verstehen](#)

Inhaltsverzeichnis

Einleitung

Gegenstandsbereich

Normative Dimension

Analytische Dimension

Literaturverzeichnis

Einleitung

Laut der Wikipediaenzyklopädie im Jahre 2015 etablierte sich der Begriff "Halbbildung" Ende des 19. Jahrhunderts vor allem im Bildungsbürgertum als Bezeichnung für den Bildungsstand von aufstrebenden, nicht aus bürgerlichen Verhältnissen stammenden Menschen. 1959 greift Theodor W. Adorno diesen Begriff auf und setzt ihn mit seiner "Theorie der Halbbildung" in einen bildungswissenschaftlichen Kontext. Aufgrund dieses Umstands wird Adorno als der Gründer dieser Theorie gehandelt, weshalb er zugleich deren bedeutendster Repräsentant ist.

Gegenstandsbereich

Die Theorie an sich hinterfragt kritisch den Bildungsbegriff der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts und besonders dessen Relation zu gesamtgesellschaftlichen Gedankenströmungen. Vereinfacht ausgedrückt, versucht er zu erläutern, wie es möglich war, dass der Existenz einer durch Institutionen geleiteten und in den gesellschaftlichen Wertevorstellungen verankerten Bildung zum Trotz, zwei fatale Kriege über die Welt hereinbrechen konnten. Theodor W. Adorno versucht sein formuliertes Problem mit vielen Perspektiven, nicht nur mit der pädagogische Fachdisziplin oder Bindestrichsoziologie, zu analysieren. Die Halbbildung kann man somit weder der pädagogischen Fachdisziplin noch der "Bindestrichsoziologie" zuordnen. Die pädagogische Fachdisziplin beschäftigt sich mit der Theorie und Praxis der Erziehung und Bildung, hauptsächlich von Kindern und Jugendlichen.

„Isolierte pädagogische Reformen allein, wie unumgänglich auch immer, helfen nicht“ (Adorno 1972, S. 196).

Die sogenannte "Bindestrichsoziologie" befasst sich zudem mit gesellschaftlichen Teilgebieten wie Familie und Wirtschaft. Nach Theodor Adorno reicht es ebenfalls nicht aus Reflexionen und Untersuchungen über soziale Faktoren zu erstellen, die die Bildung beeinflussen oder beeinträchtigen.

„Die allerorten bemerkbaren Symptome des Verfalls von Bildung, auch in der Sicht des Gebildeten selber, erschöpfen sich nicht in den nun bereits seit Generationen bemängelten Unzulänglichkeiten des

Erziehungssysteme und der Erziehungsmethoden. (Adorno 1972, S. 196).

Daraufhin entwarf Adorno seine Theorie der Halbbildung, diese besagt: *"Das Halbverstandene und Halberfahrene ist nicht die Vorstufe der Bildung, sondern ihr Todfeind."* (Adorno 1972, S. 205).

Normative Dimension

Da es sich bei der Theorie der Halbbildung in erster Linie um eine Kritik an dem Bildungsbegriff des 20. Jahrhunderts handelt, ist die normative Dimension dieser Theorie fast ausschließlich implizit enthalten. Lediglich in einem Satz definiert er konkret, was er unter normativer Bildung versteht:

„Bildung sollte sein, was dem freien, im eigenen Bewußtsein gegründeten, aber in der Gesellschaft fortwirkenden und seine Triebe sublimierenden Individuum rein als dessen eigener Geist zukäme.“ (Adorno 1972, S.201).

Aus diesem Zitat lassen sich im Großen und Ganzen 3 wichtige Charakteristika der Bildungsvorstellung von Adorno entnehmen:

1. Quintessenz dieser Aussage ist, dass er Bildung als einen individuellen Prozess wahrnimmt, welcher angetrieben von Übung und Assoziationsvermögen, wie er selbst sagt, *„im je Einzelnen Tradition stiftet“* (Theodor W. Adorno, Theorie der Halbbildung, s.206), sprich Verhaltensweisen induziert, die je nach Ausrichtung eine Art "eigene Tradition" schaffen. Diese bildet daraufhin das Fundament für die Art und die Menge des Wissenserwerbs.

2. Im weiteren Verlauf seines Textes konkretisiert er die Phrase "...rein als dessen eigener Geist...", indem er von einem a priori gegebenen Naturzustand spricht, der das Fundament der Bildung legt und vor allem nicht von gesellschaftlichen Gepflogenheiten, wie beispielsweise des sozialen Hintergrunds, abhängt: *„Fraglos ist in der Idee der Bildung notwendig die eines Zustands der Menschheit ohne Status und Übervorteilung...“* (Adorno 1972, S.202). Er erachtet folglich eine freiheitlich-demokratische Gesellschaft für die Etablierung der von ihm geforderten Bildung als unabdingbar.

3. In dem obigen Zitat spricht er von "... dem freien...". Hiermit spielt er auf einen wichtigen Grundpfeiler seines normativen Bildungsbegriffs an: Objektivität. Indem er davor warnt, sich unter Verwendung der Halbbildung in eine Art eigenen Kosmos zurückzuziehen und jeglichen neuen Input von Beginn an abzulehnen, plädiert er indirekt dafür, Sachverhalte möglichst aus einer objektiven Sichtweise heraus zu betrachten, welche mit einer grundlegenden Offenheit gegenüber Neuem einhergeht. Als Ziel dieser Geisteshaltung soll das Formen der eigenen Urteilsfähigkeit stehen:

„...eines in sich einstimmigen Leben, das ins Urteil mündet...“ (Adorno 1972, S.206).

Analytische Dimension

Die analytische Dimension stellt den Focus auf bestimmte Facetten. In diesem Fall wird auf die Bildung fokussiert und gezeigt was die Bildung ausmacht. Nach Theodor W. Adorno ist die Bildung Kultur mit subjektiver Wahrnehmung. Darüber hinaus besitzt die Kultur einen Doppelcharakter.

„Er weist auf die Gesellschaft zurück und vermittelt zwischen dieser und der Halbbildung.“ (Adorno 1972, S. 197).

Der Doppelcharakter besteht einerseits aus der Geisteskultur und andererseits aus der Kultur als reale Lebensgestaltung. Die Kultur als reale Gestaltung des Lebens ist somit der Gegensatz zur Geisteskultur. Wenn der kulturelle Doppelcharakter verloren geht, entsteht die Halbbildung. Laut Adorno ist das reale Leben indifferent, Kultur dagegen nicht. Dies bedeutet, dass man in der Kultur nicht zwischen zwei oder mehreren Meinungen schwankt sondern eine absolute Stellung bezieht.

Lehren, Lernen und Bildung metaphorisch verstehen/ Denkwerkzeuge/... https://de.wikibooks.org/wiki/Lehren,_Lernen_und_Bildung_metaphor...

„Zugleich aber ist in solcher Vergeistigung von Kultur deren Ohnmacht virtuell bereits bestätigt, das reale Leben der Menschen blind bestehen, blind sich bewegenden Verhältnissen überantwortet. Dagegen ist die Kultur nicht indifferent. Wenn Max Frisch bemerkte, daß Menschen, die zuweilen mit Passion und Verständnis an den sogenannten Kulturgütern partizipierten, unangefochten der Mordpraxis des Nationalsozialismus sich verschreiben konnten, so ist das nicht nur ein Index fortschreitend gespaltenen Bewußtseins, sondern straf objektiv den Gehalt jener Kulturgüter, Humanität und alles, was ihr innewohnt, Lügen, wofern sie nichts sind als Kulturgüter. Ihr eigener Sinn kann nicht getrennt werden von der Einrichtung der menschlichen Dinge. Bildung, welche davon absieht, sich selbst setzt und verabsolutiert, ist schon Halbbildung geworden.“ (Adorno 1972, S.198).

Er belegt seine Aussage mit den Schriften Wilhelm Diltheys, die sich mit dem Phänomen der zum Selbstzweck verkommenen Bildung beschäftigt. Damit zeigt er, dass die in der normativen Ebene unter 1. gegliederte Anforderung an die Bildung praktisch nicht erfüllt wird:

„Zu belegen wäre das an den Schriften Wilhelm Diltheys, der mehr wohl als jeder andere den Begriff von Geisteskultur als Selbstzweck dem gehobenen deutschen Mittelstand schmackhaft gemacht und den Lehrern überantwortet hat.“ (Adorno 1972, S. 198).

Literaturverzeichnis

- Adorno, Theodor W., Soziologische Schriften I, Suhrkamp, 1972
- „Halbbildung“. In: Wikipedia, Die freie Enzyklopädie. Bearbeitungsstand: 21. Oktober 2015, 17:42 UTC. URL: <https://de.wikipedia.org/w/index.php?title=Halbbildung&oldid=147246193> (Abgerufen: 9. Januar 2016, 11:55 UTC)

Abgerufen von „https://de.wikibooks.org/w/index.php?title=Lehren,_Lernen_und_Bildung_metaphorisch_verstehen/_Denkwerkzeuge/_Bildungstheorien/_Theorie_der_Halbbildung&oldid=786821“

Diese Seite wurde zuletzt am 22. März 2016 um 15:18 Uhr bearbeitet.

Der Text ist unter der Lizenz "Creative Commons" „Namensnennung – Weitergabe unter gleichen Bedingungen“ verfügbar. Zusätzliche Bedingungen können gelten. Einzelheiten sind in den [Nutzungsbedingungen](#) beschrieben.

Lehren, Lernen und Bildung metaphorisch verstehen/ Denkwerkzeuge/ Bildungstheorien/ Theorie der Materialen Bildung

< [Lehren, Lernen und Bildung metaphorisch verstehen](#)

Inhaltsverzeichnis

Einleitung

Gegenstandsbereich

Normative Dimension

Analytische Dimension

Diskussion und Ausblick

Literaturverzeichnis

Homepages

Einleitung

Direkte Vertreter der materialen Bildungstheorie, sind laut Jank und Meyer, nur schwer auszumachen, aber Elemente der klassischen Bildungstheorie vertreten Wilhelm von Humboldt, Johann Heinrich Pestalozzi, Friedrich Daniel Ernst Schleiermacher, Johann Friedrich Herbart und Georg Wilhelm Friedrich Hegel (vgl. Jank/Meyer 2011, S. 209 f.). Alle berufen sich in einem gewissen Umfang auf die materiale Bildungstheorie und stellen sich die Frage: „Mit welchen Inhalten und Gegenständen müssen sich junge Menschen auseinander setzen, um zu einem selbstbestimmten und vernunftgeleiteten Leben in Menschlichkeit, in gegenseitiger Anerkennung und Gerechtigkeit, in Freiheit, Glück und Selbsterfüllung zu kommen?“ (Jank/Meyer 2011, S. 209).

Gegenstandsbereich

Die Theorie der materialen Bildung beschreibt, nach Jank und Meyer, die reine Vermittlung von Inhalten an Individuen. Der Bezugspunkt ist das Objekt, in diesem Fall die zu lernenden Wissensinhalte. Der Lernende soll sich, mit Hilfe eines Vermittlers, konkrete Inhalte aneignen und damit zu einem Menschen werden (vgl. Jank/Meyer 2011, S. 209 fff.). Nach der Meinung von Jank und Meyer, besagt die Kernannahme der Theorie, dass die Lerninhalte als faktisch Gegebenes angenommen werden; dies ist bis heute noch in den Lehrplänen zu erkennen. Beide gehen davon aus, dass die Vermittlung von Lehr-Lern-Stoff erziehende und bildende Wirkung auf die Lernenden hat. Befürworter dieser Lehrplanstrukturierung sind Schleiermacher und Humboldt als Mitwirkende der Bildungsreform 1809 und 1815. In diesem Kontext ist zu sagen, dass Bildung für die Vertreter der materialen Bildung ein Beherrschen bestimmter vorgegebener Inhalte darstellt. Wer sich diese Inhalte aneignet ist – laut der gegebenen Definition – gebildet (vgl. Jank/Meyer 2011, S. 209 fff.).

Normative Dimension

In diesem Zusammenhang ist auch ein Wissenskanon zu verstehen, über den ein jeweils in einer bestimmten Zeit und Kultur gebildeter Mensch verfügen soll. Diese Forderung basiert auf dem Konzept einer materialen Bildung (Bildungstheorie des Objektivismus). Laut der Darstellung von Jank und Meyer, teilt sich die materiale Bildung in zwei Richtungen auf. Einmal die Bildungstheorie des Klassischen. Diese sieht den Schwerpunkt in den seit Jahrhunderten unveränderten Inhalten wie zum Beispiel Sprachen wie Latein, Altgriechisch oder der Kunst und Literatur (vgl. Jank/Meyer 2011, S. 209 fff.). Es gilt die normative Regel: „Gebildet ist, wer Goethe und Schiller gelesen und Beethovens Neunte gehört hat und an ihnen sittlich gereift ist“ (Jank/Meyer 2011, S. 213). Hier ist zu erkennen, dass die Quantität von gelesenen Werken unbedeutend ist, denn bedeutend ist nur, ob man die qualitativ wichtigen Werke gelesen hat. Wobei diese auch von Subjekten ausgewählt und für wichtig empfunden wurden, da sich die Werke wie bereits erwähnt über die Zeit hinweg nicht verändert haben.

Die Bildungstheorie des Objektivismus setzt, laut Jank und Meyer, einen anderen Schwerpunkt. Hier wird ein Augenmerk auf die Relevanz und Wichtigkeit von Sachinhalten gelegt. Es erfolgt die Aufstellung eines Kanons von Fächern und Bildungsinhalten, diese Aufstellung ähnelt einer enzyklopädischen Liste. Diese Liste orientierten sich ursprünglich an der 1771 bis 1781 in Paris herausgegeben Encyclopédie der Aufklärungsphilosophen Denis Diderot und Jean Le Rond d'Alembert (vgl. Jank/Meyer 2011, S. 209 fff.). Nach der objektivistischen Theorie ist gebildet, „wer möglichst viel Wissen enzyklopädisch angehäuft hat“ (Jank/Meyer 2011, S. 213).

Jank und Meyer beziehen sich in ihrem Werk auf den deutschen Erziehungswissenschaftler Wolfgang Klafki, der die bildungstheoretische Didaktik stark beeinflusst hat, indem er sich systematisch mit der materialen sowie formalen Bildungstheorie auseinandergesetzt und aus beiden Theorien die kategoriale Bildungstheorie abgeleitet hat. Klafki formuliert die Ausgangsthese, die besagt, dass Bildung und Erziehung die Aufgabe habe, dem unmündigen Menschen zu seiner Mündigkeit zu verhelfen. Mit dieser These gehen, laut Klafki, aber auch mehrere Bedingungen einher, denn erstens kann das Individuum nur durch Bildung zur Selbstbestimmung gelangen, indem der Prozess des Gebildetseins und die Bildung, die erworben wird, als Weg und Ziel gekennzeichnet werden (vgl. Jank/Meyer 2011, S. 209).

Die zweite Bedingung, laut Jank und Meyer, unter der Klafkis These stimmt, setzt eine bewusste Reflexion voraus, denn die Fähigkeit der Selbstbestimmung ist keine angeborene, sondern ist nur durch Auseinandersetzung mit der Welt erlern- und erfahrbar. Die weitere Voraussetzung ist, dass Bildung nur durch eigene Anstrengung, mit Hilfe eines Vermittlers, erworben werden kann. Die Selbsttätigkeit zum Lernen ist ein wichtiges Merkmal des Bildungsprozesses und ohne diesen auch nicht umsetzbar. Die vierte und letzte Bedingung formuliert, dass der Bildungsprozess nur in der Gemeinschaft realisiert werden kann, da sich nur durch die Auseinandersetzung mit anderen Individuen Bildung entfalten kann. Ebenfalls spielen Faktoren wie Erziehung und Unterricht eine zentrale Rolle (vgl. Jank/Meyer 2011, S. 209).

Laut Klafki, sieht die klassische Bildungstheorie Bildung für alle Individuen vor; dieser Anspruch ist bis in unsere heutige Zeit allerdings noch nicht vollkommen realisiert worden. Probleme stellen die ökonomisch-gesellschaftlich-politischen Bedingungen sowie die Ausrichtung, die größtenteils auf das männliche Geschlecht abzielt, dar (vgl. Klafki 2007, S. 20 fff.). Klafki zieht im Weiteren einen Vergleich um seine Aussage zu untermauern. Nach Humboldt sollte der Mensch in Wechselwirkung mit der Welt stehen und so Bildung erfahren. Hegel wiederum formuliert, dass im Bildungsprozess, durch Vermittlung von subjektiven als auch objektiven Inhalten, das Subjekt zu einem sittlich gereiften Menschen wird. Hegel legt dem vollständig ausgereiften Objektiven, Allgemeinen einen höheren Stellenwert als dem Subjekt bei, da dieses noch unvollständig ist und sich noch vervollständigen muss (vgl. Klafki 2007, S. 20 fff.).

Insgesamt bleibt somit festzustellen, dass die materiale Bildungstheorie zwar selten in Reinform vertreten wird, jedoch in vielen Auseinandersetzungen und Theorien zur Bildung zumindest in Teilen enthalten ist.

Analytische Dimension

Dietrich Schwanitz, Georg Wilhelm Friedrich Hegel und der Gedanke der materialer Bildung Der Leitgedanken materialer Bildung drückt sich unter anderem in den enzyklopädischen Werken, die das Wissen beinhalten, die ein gebildeter Erwachsener wissen muss, aus. Ein bekanntes Beispiel dafür ist das populärwissenschaftliche Buch „Bildung. Alles, was man wissen muss“ von Dietrich Schwanitz. Dieses Buch wurde zum erfolgreichen Bestseller und machte den deutschen Anglistik-Professor Dietrich Schwanitz (1940 – 2004) bekannt.

Schwanitz führt in seinem Buch Bildung auf Wissen und Können zurück. Im ersten Teil des Buchs wird unter der Überschrift „Wissen“ ein Katalog von Wissensinhalten vor allem aus den Bereichen Literatur, Kunst, Musik, Geschichte und Philosophie beschrieben und vorgestellt, der nach Auffassung Schwanitz' zum Bildungskanon eines gebildeten Menschen unserer Zeit und unseres Kulturkreises gehört und unverzichtbar sein soll. Die Wissensinhalte sollen Sicherheit vermitteln und einen Maßstab darstellen. Bildung geht hier von Wissensobjekten aus. Nach Schwanitz soll das grundlegende kulturelle Wissen durch die Frage definiert werden, ob und in welchem Ausmaß die Wissensinhalte zur Selbsterkenntnis des Menschen führen. Folgerichtig zeigt Schwanitz ebenso auf, welche Bildungsinhalte verzichtbar und sogar überflüssig sind (Abschnitt: „Was man nicht wissen sollte“).

Ziel der Bildung nach Schwanitz ist somit einerseits die Kenntnis bestimmter Wissensinhalte (materialer Bildungsaspekt). Andererseits beschreibt er in seinem Buch im zweiten Teil unter dem Titel „Können“ auch Regeln zur Kommunikation Gebildeter und den Umgang gebildeter Menschen untereinander. Hier wird ein eher formales Bildungsverständnis erkennbar. Schwanitz' Buch stellt also u.E. ein Beispiel für die von ihm vertretene Bildungsnorm des Materialismus, aber auch der formalen Bildungstheorie, dar. Detaillierte Bildungsprozesse erläutert er dagegen in „Bildung. Alles, was man wissen muss“ nach unserem Verständnis nicht.

Zu fragen wäre, nach welchen Kriterien eine Auswahl des wissenswerten – sowie des nicht wissenswerten – Wissens erfolgen soll, um als gebildeter Mensch zu gelten. Mit welchen Zielen und Bildungsansprüchen soll ausgewählt werden? Was soll das Bildungsideal sein? Ändert sich das Bildungsideal nicht? Was ist „wertvolles“ Wissen, was soll man nicht wissen und warum? Schwanitz' Buch „Bildung. Alles was man wissen muss“ hat viel Kritik und Diskussionen über Bildung veranlasst. Beispielsweise wurde angemerkt, dass „listenhafte Zusammenstellungen“ wie in diesem Buch wahre Bildung verfehlen, stattdessen aber als Bildung getarntes Wissen beinhalten. Ein zentraler Kritikpunkt ist auch, dass die Naturwissenschaften nicht integriert sind. Als Reaktion darauf schrieb Ernst Peter Fischer als Ergänzung „Die andere Bildung“ (vgl. Wikipedia, Artikel „Bildung. Alles was man wissen muß.“). Als einen weiteren Vertreter der materialen Bildungstheorie kann man den Philosophen Georg Wilhelm Friedrich Hegel (1770-1831) einordnen. Er ist zwar kein Pädagoge, dennoch spricht er in seinem Werk der „Phänomenologie des Geistes“ über Bildung. Für Hegel ist Bildung ein Prozess, der die Sozialisierung des Individuums und den Prozess der Verwirklichung geistiger Ordnung zum Inhalt hat. „Wodurch hier also das Individuum hier Gelten und Wirklichkeit hat, ist die Bildung“ (G.W.F. Hegel, 1988). Diese Bildung gehört laut Hegel zur Natur des Menschen, der ebenso ursprünglich Natur- wie Kulturwesen ist. Hegel unterscheidet dabei zwei Arten, wie sich das Individuum bildet: Einmal bildet es sich, in dem es sich kultiviert, und andererseits dadurch, wie die Verhaltensmuster und Institutionen in den Individuen durch sogenannte „Staatsmacht“ und „Reichtum“ lebendig werden. Mit „Staatsmacht“ ist gemeint, dass sich das Individuum verwirklicht, indem es sich dem allgemeinen Willen unterordnet, den Gesetzen gehorcht und bereit ist, sein Privatwohl falls nötig zurückzustellen. „Die Staatsmacht ist, wie die einfache Substanz, so das allgemeine Werk; die absolute Sache selbst, worin den Individuen ihr Wesen ausgesprochen und ihre Einzelheit schlechthin nur Bewusstsein ihrer Allgemeinheit ist“ (G.W.F Hegel, 1988). Mit „Reichtum“ ist das Allgemeine, „das beständig werdende Resultat der Arbeit und des Tuns aller“ gemeint.

Diskussion und Ausblick

Ausgehend von der materialen Bildungstheorie ist eine Person dann als gebildet zu bezeichnen, wenn diese in vielfältigen Themenbereichen über ein umfangreiches Wissen verfügt. Allgemeinbildung kann jedoch zum Beispiel nach Jank und Meyer definiert werden als „die Fähigkeit eines Menschen, in der Auseinandersetzung mit der Welt selbstbestimmt, kritisch, sachkompetent und solidarisch zu denken, zu handeln und sich weiterzuentwickeln.“ (Jank/Meyer 2011, S. 211) Das in der materialen Bildungstheorie geförderte Wissen kann somit zwar Teilbereiche, wie beispielsweise die Sachkompetenz, der Allgemeinbildung abdecken. Es bleibt jedoch zu fragen, inwiefern durch reines Aneignen von Sachwissen Aspekte wie die Reifung und Weiterentwicklung der Persönlichkeit, kritisches Denken und auch solidarisches Handeln gefördert werden. Auch der zentrale Aspekt der Selbstbestimmung bleibt, im Hinblick auf streng vorgegebene wertvolle Inhalte, deren Beherrschung dann Bildung ausmacht, im materialen Bildungskonzept fragwürdig. Aus diesen Gründen vertreten daher auch viele Bildungstheoretiker zwar Teile der Materialen Bildung, erweitern diese jedoch um die fehlenden Aspekte, die für eine umfassende Bildung gleichermaßen wichtig sind (vgl. Klafki 2007, S. 20 ff.). Zudem übersteigt das heute verfügbare Wissen bei Weitem das für einzelne Subjekte erfassbare. In der materialen Bildungstheorie ist daher mit den sich rasant verändernden soziokulturellen Bedingungen immer wieder neu festzulegen, was genau die Lerninhalte ausfüllen soll. Der damit verbundene Prozess einer Kanonisierung ist jedoch problembehaftet, da er immer aus interessengeleiteten Entscheidungen besteht und damit auch stets der Sicherung der hinter dem Kanon stehenden Machtverhältnisse dient (vgl. Künzli 2007, S. 25 f.). Insgesamt bleibt somit festzustellen, dass ein materiales Bildungskonzept allein zu kurz greift, wenn es um eine umfassende Bildung des Einzelnen geht. Hierfür sind materiale wie auch formale – das heißt vom Subjekt ausgehende, methoden- und kompetenzbezogene – Aspekte zu verbinden. (Jank/Meyer 2011, S. 213). Dennoch bleibt eine Basis von zentralen Wissensseinheiten, auf denen der Lernende aufbauen kann, u.E. unverzichtbar.

Literaturverzeichnis

- Dörpinghaus, Poenitsch, Wigger, Einführung in die Theorie der Bildung, Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Darmstadt, 2013.
- G.W.F Hegel, Phänomenologie des Geistes, Felix Meiner Verlag, Hamburg, 1988, S.323ff.
- Jank & Meyer, Didaktische Modelle, 10 Auflage, Cornelsen Verlag, Berlin, 2011, S.209-213.
- Klafki, Wolfgang, Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik: Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik, 6.Auflage, Beltz Verlag, Weinheim und Basel, 2007, S.20-25.
- Künzli, Rudolf, Kanon des Lernens, 2007, In: Göhlich & Wulf, Zirfas (Hrsg.), Pädagogische Theorien des Lernens, Beltz Verlag, Weinheim und Basel, 2014, S.23-41.
- Schwanitz, Dietrich, Bildung: Alles was man wissen muss, Wilhelm Goldmann Verlag, München, 2002.
- Posselt, Reflexion von Bildungstheorien im Kontext von Kunst und Pädagogik, Diplomica Verlag, Hamburg, 2013.

Homepages

- Wikipedia, Artikel „Bildung. Alles was man wissen muß.“, abgerufen am 17.6.15, https://de.wikipedia.org/wiki/Bildung:_Alles,_was_man_wissen_mu%C3%9F.
- Ludwig Siep, Der sich entfremdete Geist: die Bildung, abgerufen am 16.09.15, <http://www.hegel-system.de/de/vp22siep.htm>.

Abgerufen von „https://de.wikibooks.org/w/index.php?title=Lehren,_Lernen_und_Bildung_metaphorisch_verstehen/_Denkwerkzeuge/_Bildungstheorien/_Theorie_der_Materialen_Bildung&oldid=786828“

Diese Seite wurde zuletzt am 22. März 2016 um 15:28 Uhr bearbeitet.

Der Text ist unter der Lizenz "Creative Commons" „Namensnennung – Weitergabe unter gleichen Bedingungen“ verfügbar. Zusätzliche Bedingungen können gelten. Einzelheiten sind in den [Nutzungsbedingungen](#) beschrieben.

Lehren, Lernen und Bildung metaphorisch verstehen/ Denkwerkzeuge/... https://de.wikibooks.org/wiki/Lehren,_Lernen_und_Bildung_metaphor...

5 von 5

21.08.2018, 17:07

Abbildung E.127: Kapitel 3.3.4. - Bildungstheorien: Theorie der Materialen Bildung - (Seite 5/5)

Lehren, Lernen und Bildung metaphorisch verstehen/ Denkwerkzeuge/ Bildungstheorien/ Transformatorische Bildungstheorie

< [Lehren, Lernen und Bildung metaphorisch verstehen](#)

Inhaltsverzeichnis

Einleitung

Gegenstandsbereich

Analytische Dimension

Normative Dimension

Kritik

Literaturverzeichnis

Einleitung

Die Ansätze transformatorischer Bildungstheorie sind ein vielfältig aufgegriffener Punkt in bildungswissenschaftlicher Literatur. Um einige zentrale Autoren kurz zu nennen: Rainer Kokemohr, Winfried Marotzki, Hans-Christoph Koller und Arnd-Michael Nohl.

Die Herkunft des Bildungsbegriffs ist auf das 19. Jahrhundert datiert (Koller 2011: 109). Mit der transformatorischen Bildungstheorie ist ein weiterer Ansatz geschaffen, den Begriff der Bildung zu erklären. Im Folgenden soll die Arbeit Kollers aus 2011 als Leitfaden dienen. Die Theorie nach Koller stellt eine Weiterentwicklung des Begriffs "Bildung" dar, die eine Antwort auf Kritik am klassischen Bildungsbegriff aus den 1960er Jahren geben soll (ebd.).

Gegenstandsbereich

Laut Koller dient die transformatorische Bildungstheorie der „Reformulierung des Bildungsbegriffs“, die durch Kritik am klassischen Bildungsgedanken von 1800 hervorgerufen wurde (Koller 2011: 109). Bei der Neubestimmung dieses Begriffs sollte besonders die gegenwärtige Gesellschaft berücksichtigt, empirische Untersuchungen ermöglicht und weiterhin das kritische Potential des Bildungsbegriffs beibehalten werden (ebd.).

Diese Theorie analysiert die Verhältnisse von Selbst- und Welt; sowie der Subjekte untereinander und zu sich selbst auf. Zusätzlich versucht diese Theorie zu beschreiben, wie Bildungsprozesse ablaufen und wodurch sie hervorgerufen werden.

Analytische Dimension

Zum besseren Verständnis grenzt Koller, in Bezugnahme auf diese Unterscheidung bei Marotzki (1990), Bildungsprozesse von Lernprozessen ab. Bildung geht seiner Auffassung nach einen Schritt weiter als „Lernen“, was nicht nur zu einem Kompetenzerwerb, sondern vielmehr zu einer grundlegenden Veränderung der gesamten

Person führt (Koller 2011: 109). Der Anlass von Bildungsprozessen wird durch krisenhaftes Geschehen beschrieben, da die Reaktion auf diese Ereignisse ein Anpassen an „neuartige Problemlagen“ hervorruft (ebd.), wodurch das bisherige Welt- und Selbstverhältnis in Frage gestellt wird (Koller 2011: 110).

Es gibt drei Fragen, die den Inhalt der Theorie von transformatorischen Bildungsprozessen eingrenzen:

1. Was wird in transformatorischen Bildungsprozessen einer Veränderung unterzogen?
2. Wie lassen sich Krisenerfahrungen (Anlass für Bildungsprozesse) genauer bestimmen?
3. Wie sind Prozesse und ihre Bedingungen von der Transformation von Welt- und Selbstverständnissen näher zu beschreiben? (Koller 2011: 110).

Zur Klärung der drei Fragen, die die transformatorische Bildungstheorie beantworten muss, wurde ein Schaubild entwickelt, das sich mit den drei Bestandteilen transformatorischer Bildungsprozesse befasst (Abb. 1).

Begonnen wird mit dem Gegenstand transformatorischer Bildungsprozesse, d.h. mit Frage eins: Was wird Veränderungen unterzogen? Zur Beantwortung dieser Frage zieht Koller Bourdieu zu Rate, indem er das Konzept des Habitus nutzt, um das „Verhalten eines Subjekts zur Welt, zu anderen und zu sich selber“ zu erfassen (Koller 2011: 111). Damit begrenzt er die Welt- und Selbstverhältnisse auf die gesellschaftliche Komponente.

Fortführend werden die Krisenerfahrungen untersucht, die den Anlass für eine Transformation von Welt- und Selbstverhältnis darstellen. Allgemein formuliert sind Krisenerfahrungen Anlässe, die die Bedingungen eines einst erworbenen Welt- und Selbstverhältnisses ändern und dadurch eine Transformation derselben hervorrufen (Koller 2011: 113). Diese Krisenerfahrungen können alterstypischer Art sein, z.B. Entwicklungsphasen des Menschen (Adoleszenz, usw.), in denen körperliche Veränderungen die Bedingungen für das bisherige Welt- und Selbstverhältnis ändern. Dadurch wird eine Transformation, d.h. Aktualisierung, des bisherigen Welt- und Selbstverhältnisses notwendig, was als Bildungsprozess bezeichnet wird (ebd.). Laut Bourdieu passt sich der Habitus im Normalfall an die Lebensbedingungen und - umstände eines Individuums an (Bourdieu 1987: 117). Jedoch gibt es Ausnahmen, wie z.B. Migranten, die unter anderen Bedingungen leben, als unter denen sie aufgewachsen sind (Koller 2002).

Der letzte Punkt („Prozesse und Bedingungen“) der Abbildung beschäftigt sich mit der dritten Frage: Wie sind Prozesse und ihre Bedingungen von der Transformation von Welt- und Selbstverständnissen näher zu beschreiben? Dazu entwickelte Oevermann einen Erklärungsversuch, indem er den Vorgang der Transformation in zwei Schritte aufteilt: Im ersten Schritt werden innere Bilder dargestellt, die im zweiten Schritt in konkrete Handlungsanweisungen übersetzt werden, um krisenhaftem Geschehen entgegenzuwirken. Zusätzlich spricht Oevermann die Freud'sche Traumtheorie an, die für die Bewältigung von Krisen behilflich sein kann (Oevermann 1991: 316ff).

Abb. 1: Drei Bestandteile transformatorischer Bildungsprozesse (Eigene Darstellung)



Quelle: Koller 2011: 110

Abb. 1: Drei Bestandteile transformatorischer Bildungsprozesse

Normative Dimension

Für das Individuum bedeutet Bildung ein Anpassen des bisherigen Welt- und Selbstverständnisses, um auf Veränderungen der Lebensbedingungen zu reagieren. Als gebildet gilt das Individuum, wenn es über den Kompetenzerwerb hinaus, die Veränderung bis auf die eigene Person auszuweiten vermag (Koller 2011: 109). Das Ziel dieses Konzepts ist, Anlässe für den Bildungsprozess zu verstehen und die Verhältnisse von Individuum zur Welt, zu anderen und zu sich selbst erklären zu können. In anderen Worten: Wieso verändert sich die Persönlichkeit eines Menschen? Und in welcher Art und Weise verändert sie sich? (Koller 2011: 108).

Kritik

Zur Beschreibung der drei Bestandteile transformatorischer Bildungsprozesse wird vielfach - z.B. von Rosenberg - Bourdieus Konzept des Habitus genannt (Koller 2011: 111ff), das jedoch, in der Lesart von Koller - Schwächen im Bezug zu dieser Bildungstheorie aufweist:

Demnach thematisiert Bourdieus Konzept des Habitus eher das Bestehen sozialer Verhältnisse als deren Wandel (Koller 2011: 111). Dagegen geht Koller von einem dynamischen Prozess aus, der der Darstellung Bourdieus ein Stück weit widerspricht (ebd.). Des Weiteren liefert Bourdieu keine konkrete Beschreibung der Situation, in der die Übereinstimmung von Habitus und Lebensbedingungen in Frage gestellt wird (Koller 2011: 113).

Literaturverzeichnis

- Bourdieu, Pierre (1987): Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Koller, Hans-Christoph (2002): Bildung und kulturelle Differenz. Zur Erforschung biographischer Bildungsprozesse von MigrantInnen. In: Kraul, Margret / Marotzki, Winfried (Hrsg.): Biographische Arbeit. Perspektiven erziehungswissenschaftlicher Biographieforschung. Opladen: Leske und Budrich, 92-116.
- Koller, Hans-Christoph (2011): Anders werden. Zur Erforschung transformatorischer Bildungsprozesse. In: Breinbauer, Ines Maria / Weiß, Gabriele (Hrsg.): Orte des Empirischen in der Bildungstheorie. Einsätze theoretischer Erziehungswissenschaft II. Würzburg: Königshausen & Neumann, 108-123.
- Koller, Hans-Christoph (2012): Bildung anders Denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. Stuttgart: Kohlhammer.
- Oevermann, Ulrich (1991): Genetischer Strukturalismus und das sozialwissenschaftliche Problem der Erklärung der Entstehung des Neuen. In: Müller-Dohm, Stefan (Hrsg.): Jenseits der Utopie. Theoriekritik in der Gegenwart. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 267-336.
- Rosenberg, Florian von (2011): Bildung und Habitus transformation. Empirische Rekonstruktionen und bildungstheoretische Reflexionen. Bielefeld: Transcript

Abgerufen von „https://de.wikibooks.org/w/index.php?title=Lehren,_Lernen_und_Bildung_metaphorisch_verstehen/_Denkwerkzeuge/_Bildungstheorien/_Transformatorische_Bildungstheorie&oldid=804745“

Diese Seite wurde zuletzt am 3. November 2016 um 14:42 Uhr bearbeitet.

Der Text ist unter der Lizenz "Creative Commons" „Namensnennung – Weitergabe unter gleichen Bedingungen“ verfügbar. Zusätzliche Bedingungen können gelten. Einzelheiten sind in den Nutzungsbedingungen beschrieben.

E.5 Kapitel 4

Lehren, Lernen und Bildung metaphorisch verstehen/ Analysen – Wik... https://de.wikibooks.org/wiki/Lehren,_Lernen_und_Bildung_metaphor...

Lehren, Lernen und Bildung metaphorisch verstehen/ Analysen

< Lehren, Lernen und Bildung metaphorisch verstehen

-Inhaltsverzeichnis-

I: Einleitung |

II: **2. Intuitive Vorstellungen und Metaphern** | **2.1 Lehren und Lernen ist wie...** | **2.2 Bildung ist wie...** |

III: **3. Erziehungswissenschaftliche Denkwerkzeuge** | **3.1 Didaktische Modelle** | **3.2 Lerntheorien** | **3.3 Bildungstheorien** |

IV: **4. Analysen und Reflexionen** | **4.1 Analysen und Reflexionen aus didaktischer Perspektive** | **4.2 Analysen und Reflexionen aus lerntheoretischer Perspektive** | **4.3 Analysen und Reflexionen aus bildungstheoretischer Perspektive** |

V: **Literatur** |

Exemplarische Reflexionen

Warum eine Auseinandersetzung mit (erziehungs-)wissenschaftlichen Modellen und Theorien für angehende Lehrer im Speziellen und Menschen mit besonderem Interesse an pädagogischen und didaktischen Handlungsfeldern im Allgemeinen relevant sind, wurde mit zwei Argumenten bereits in der Einleitung des vorherigen Kapitels skizziert: Die Ermöglichung eines planvollen und systematischen Unterrichtens (oder die Verhinderung von beliebiger Lehre) sowie die Fähigkeit pädagogisch denken zu lernen, um eigene (Berufs-)Erfahrungen analytisch wahrnehmen und pädagogisch beurteilen zu können. Damit werden zugleich Normen sichtbar, welche aus didaktischer bzw. erziehungswissenschaftlicher Sicht an Lehrer gestellt werden. So formuliert Peterßen (2001), dass von Lehrern erwartet wird, "dass er begründen kann, was er zu tun beabsichtigt bzw. was er getan hat, und dass er sein Handeln nicht nur dumpfen Stimmungen und Außenansprüchen überlässt" (S. 232). Die Frage, warum sich (angehende) Lehrer mit (erziehungs-)wissenschaftlichen Modellen auseinandersetzen sollten, begründet Peterßen (2001, S. 232) in diesem Kontext wie folgt:

- "Ohne didaktische Theorie ist wohl keine professionelle Bewältigung didaktischer Aufgabe durch Lehrer möglich!"
- "Didaktische Theorien helfen Lehrern bei der rationalen Begründbarkeit ihrer professionellen Aufgaben!"

Inwiefern didaktische Theorien eine entsprechende Hilfe darstellen, lässt sich zunächst abstrakt anhand der drei von Peterßen (2001) vorgeschlagenen Grundfunktionen didaktischer Theorie skizzieren:

- Orientierungsfunktion
- Strukturierungsfunktion
- Legitimationsfunktion

"Wer nicht weiß, was Schule und Unterricht sind, wird sie nicht als Berufsfeld ausmachen und seine beruflichen Aufgaben darin erkennen können" (Peterßen 2001, S. 234). Die Annahme, angehender Lehrer wissen nicht, was Unterricht sei, vermag mit Blick auf die Ausführungen zum Alltagswissen und der jahrelangen Erfahrung als Schüler zunächst irritieren. Doch es ist eben diese Differenz, die Differenz zwischen der Anschauung von Schule und Unterricht aus der Perspektive eines Schülers und einem pädagogischen bzw. didaktischen Begriff der Schule und des Unterrichts, welche den Unterschied macht. Zugespitzt formuliert: Wer keinen pädagogischen oder

didaktischen Begriff von Unterricht hat, wird nicht in der Lage sein pädagogisch oder didaktisch im Unterricht handeln zu können. Didaktische Theorien bieten in diesem Zusammenhang Orientierung, indem sie Lehrer, so Peterßen (2001, S. 233) über das "Wo und Was ihres Berufes" aufklären können. Dazu gehören u. a. Begriffe, normative Leitbilder sowie spezifische Sichtweisen auf Schule und Unterricht. Die Orientierungsfunktion didaktischer Theorien nach Peterßen (2001) ist in diesem Sinne vergleichbar mit der normativen Dimension wissenschaftlicher Modelle nach Terhart (2009), insbesondere hinsichtlich des Aufgabenbereiches für Lehrer.

Wenn Peterßen (2001) von einer Strukturierungsfunktion schreibt, versteht er didaktische Theorien vor allem als Strukturierungshilfen zur Bewältigung und Bearbeitung des komplexen didaktischen Alltages. Beispiele für sind nach Peterßen (2001) das Analyse- und Planungsmodell von der Lehr-/Lerntheoretischen Didaktik [Links] sowie das Perspektivschema zur Unterrichtsplanung in der Bildungstheoretischen Didaktik [Links]. Bei entsprechenden Strukturierungshilfen erhält das komplexe didaktische Handlungsfeld durch begründete Reduktionen eine Struktur bzw. eine Form, welche bearbeitbar wird. Entsprechende Strukturierungshilfen sind vergleichbar mit dem, was Terhart (2009) unter der analytischen Dimension von didaktischen Modellen versteht. So bietet beispielsweise das Perspektivschema zur Unterrichtsplanung in der Bildungstheoretischen Didaktik eine Orientierung, wie der Bildungsgehalt von einem Bildungsinhalt des Lehrplans bestimmt werden kann oder das Hamburger Modell eine Orientierung dafür, welche Handlungsmöglichkeiten sich für Lehrer bei der Planung und Durchführung von Unterricht eröffnen.

Als dritte heuristische Funktion didaktischer Theorien benennt Peterßen (2001) die Legitimationsfunktion. Didaktisches (und damit auch pädagogisches) Handeln ist für ihn zielgerichtet und "stets auf die Veränderung von Menschen, besonders von Heranwachsenden, bezogen und bedarf einer grundsätzlichen auch immer wieder erneuter Rechtfertigung gegenüber den von diesem Handeln unmittelbar Betroffenen" (S. 239). Die Begründung für ein entsprechendes Handeln bzw. eine entsprechende Zielorientierung findet sich für Peterßen (2001) in der Regel in den "zentralen (und zentrierenden) Begriffen". Bildung kann entsprechend als zentrales Ziel der bildungstheoretischen Didaktik verstanden werden, während in Lerntheoretischen Ansätzen das Lernen der Schüler als zentrales Ziel markiert wird. Über entsprechende (normative) Zielbestimmungen kann das eigene didaktische Denken und Handeln begründet (oder kritisch hinterfragt) werden.

Um diese verschiedenen Funktionen erfahrbar werden zu lassen, werden mithilfe der erziehungswissenschaftlichen Denkwerkzeuge die entwickelten Metaphern erneut in den Blick genommen. So kann auf Basis der exemplarischen Analysen und Reflexionen der unterschiedlichen Metaphern sichtbar werden (a) inwiefern die diskutierten erziehungswissenschaftliche Modelle die von Peterßen (2001) vorgeschlagenen Funktionen erfüllen können und (b) inwiefern die eigenen (Normalitäts-)Vorstellungen über Lehren und Lernen in Form von Metaphern den intersubjektiven Maßstäben und Normen erziehungswissenschaftliche Modelle entsprechen.

4.1 Analysen und Reflexionen aus didaktischer Perspektive

4.2 Analysen und Reflexionen aus lerntheoretischer Perspektive

4.3 Analysen und Reflexionen aus bildungstheoretischer Perspektive

Abgerufen von „https://de.wikibooks.org/w/index.php?title=Lehren,_Lernen_und_Bildung_metaphorisch_verstehen/_Analysen&oldid=776957“

Diese Seite wurde zuletzt am 7. Dezember 2015 um 09:19 Uhr bearbeitet.

Der Text ist unter der Lizenz "Creative Commons" „Namensnennung – Weitergabe unter gleichen Bedingungen“ verfügbar. Zusätzliche Bedingungen können gelten. Einzelheiten sind in den Nutzungsbedingungen beschrieben.

Lehren, Lernen und Bildung metaphorisch verstehen/ Analysen/ Analysen und Reflexionen aus didaktischer Perspektive

< [Lehren, Lernen und Bildung metaphorisch verstehen](#) | [Analysen](#)

Inhaltsverzeichnis

Analysen und Reflexionen aus didaktischer Perspektive

Analyse bezüglich der Metapher „Lehren und Lernen im Unterricht ist wie Senden und Empfangen“
Erläuterung anhand der „Lehr-/Lerntheoretischen Didaktik“

Analyse zur Metapher: Lehren und Lernen ist wie senden und empfangen mit dem Denkwerkzeug der
(kritisch) kommunikativen Didaktik

Analyse und Beurteilung der Metapher "Häuser bauen ohne konkreten Bauplan" mit dem Denkwerkzeug
der bildungstheoretischen Didaktik nach Klafki

Analyse bezüglich der Metapher „Lehren und Lernen im Unterricht ist wie eine Blumenwiese“,
Erläuterung anhand der „Lehr-/Lerntheoretischen Didaktik - Hamburger Modell“

Analyse und Beurteilung der Metapher "Lehren und Lernen im Unterricht ist wie Fußball" mithilfe des
Denkwerkzeugs "dialektische Didaktik"

Analyse und Beurteilung der Metapher "Lehren und Lernen im Unterricht ist wie das Anlegen und
Pfleger eines wilden Gartens" mithilfe des Denkwerkzeugs "dialektische Didaktik"

Analyse bezüglich der Metapher „Lehren und Lernen im Unterricht ist wie der Bau eines Hauses unter
Aufsicht eines Bauleiters“, Erläuterung anhand der „Lehr-/Lerntheoretischen Didaktik - Hamburger
Modell“

Analyse der Metapher „Lehren und Lernen ist wie ein Haus zu bauen“ anhand der „Konstruktivistischen
Didaktik“

Analyse der Metapher "Lehren und Lernen ist wie eine Blumenwiese" anhand der "Konstruktivistischen
Didaktik"

Analyse der Metapher "Lehren und Lernen ist wie das Bauen eines Hauses, unter Aufsicht eines
Bauleiters" anhand der "Konstruktivistischen Didaktik"

Analyse der Metapher "Lehren und Lernen ist wie Fußball" anhand der "Konstruktivistischen Didaktik"

Analyse der Metapher "Lehren und Lernen ist wie ein Haus zu bauen" anhand der kybernetisch-
informationstheoretischen Didaktik

Analyse und Beurteilung der Metapher „Lehren und Lernen ist wie Fußball“ anhand der Kybernetisch-
informationstheoretischen Didaktik

Analyse der Metapher „Lehren und Lernen im Unterricht ist wie eine Blumenwiese“ anhand der
„kritisch-konstruktiven Didaktik“

Analyse zur Metapher: Lehren und Lernen ist wie Fußball mit dem Denkwerkzeug der
„Lehr-/Lerntheoretischen Didaktik“ (Hamburger Modell)

Analyse zur Metapher „Lehren und Lernen ist wie das Anlegen und Pflegen eines wilden Gartens“ mit
dem Denkwerkzeug der „Lehr-/Lerntheoretischen Didaktik - Hamburger Modell“

Lehren, Lernen und Bildung metaphorisch verstehen/ Analysen/ Analy... https://de.wikibooks.org/wiki/Lehren,_Lernen_und_Bildung_metaphor...

Analyse der Metapher "Lehren und Lernen ist wie das Anlegen und Pflegen eines wilden Gartens" anhand der kybernetisch-Informationstheoretischen Didaktik

Analyse der Metapher "Lehren und Lernen ist wie das Anlegen und Pflegen eines wilden Gartens" anhand der „Konstruktivistischen Didaktik“

Analyse der Metapher "Lehren und Lernen ist wie das Anlegen und Pflegen eines wilden Gartens" anhand der „Kritisch-konstruktivistische Didaktik“

Analyse der Metapher „Lehren und Lernen ist wie ein Haus bauen“ anhand der „Dialektischen Didaktik“

Analyse bezüglich der Metapher „Lehren und Lernen im Unterricht ist wie Fußball“ Erläuterung durch Klafki, und der Fragestellung: "Welche Möglichkeiten werden den SuS im Unterricht/Schulsystem geboten, um ihre Selbstbestimmungs-, Mitbestimmung- und Solidaritätsfähigkeit weiter zu entwickeln?"

Analyse bezüglich der Metapher „Lehren und Lernen im Unterricht ist wie eine Blumenwiese“ und der Fragestellung: Welche Möglichkeiten werden SuS geboten, um ihre Selbstbestimmungs-, Mitbestimmungs- und Solidaritätsfähigkeit weiter zu entwickeln?

Lehren und Lernen ist wie das Wandern anhand der kritisch-konstruktivistischen Didaktik

Analyse der Metapher „Lehren und Lernen im Unterricht ist wie eine Blumenwiese“ anhand des Denkwerkzeuges der Kybernetisch-informationstheoretischen Didaktik

Lehren und Lernen ist wie eine Blumenwiese unter Beachtung der dialektischen Didaktik analysiert

Analyse der Metapher „Lehren und Lernen ist wie Gärtnern und Gedeihen“ anhand der kritisch-konstruktiven Didaktik nach Wolfgang Klafki unter der Fragestellung: „Inwieweit findet eine Schülererziehung, z.B. durch eigenständige Beobachtung, Explorationen und Mitbestimmung der Schüler mit Hilfe eines fördernden Lehrers statt?“

Welche Möglichkeiten werden den SuS im Unterricht/Schulsystem „Lehren und Lernen ist wie das gemeinsame Errichten eines Gebäudes mit Hilfe eines Bau-leiters“ geboten, um ihre Selbstbestimmungs-, Mitbestimmungs- und Solidari-tätsfähigkeit weiter zu entwickeln?

Analyse der Metapher „Lehren und Lernen ist wie Gärtnern und Gedeihen“ anhand der kritischkonstruktiven Didaktik

Literatur

Einzelnachweise

Analysen und Reflexionen aus didaktischer Perspektive

Um verschiedenen Funktionen didaktischer Theorie erfahrbar werden zu lassen, werden mithilfe didaktischer Modelle die entwickelten Metaphern erneut in den Blick genommen. So kann auf Basis der exemplarischen Analysen und Reflexionen der unterschiedlichen Metaphern sichtbar werden (a) inwiefern die diskutierten erziehungswissenschaftliche Modelle die von Peterßen (2001) vorgeschlagenen Funktionen erfüllen können und (b) inwiefern die eigenen (Normalitäts-)Vorstellungen über Lehren und Lernen in Form von Metaphern den intersubjektiven Maßstäben und Normen erziehungswissenschaftliche Modelle entsprechen.

Analyse bezüglich der Metapher „Lehren und Lernen im Unterricht ist wie Senden und Empfangen“ Erläuterung anhand der „Lehr-/Lerntheoretischen Didaktik“

Anhand des didaktischen Modells „Lehr-/Lerntheoretische Didaktik“, wird im Folgenden die Metapher „Lehren und Lernen im Unterricht ist wie Senden und Empfangen“ näher erläutert.

Lehren, Lernen und Bildung metaphorisch verstehen/ Analysen/ Analy... https://de.wikibooks.org/wiki/Lehren,_Lernen_und_Bildung_metaphor...

Die Fragestellung lautet, inwiefern die Thematik und Intention des Unterrichts, Einfluss auf das Übertragen und Rezipieren von Lehrinhalten hat?

Laut Jank & Meyer werden die Themen für den Unterrichtsinhalt im Kontext der Intentionalität, also der Absicht bzw. dem Unterrichtsziel festgelegt. Die Verbindung zwischen der Intentionalität und der Thematik verdeutlicht die hohe Bedeutung der Unterrichtsplanung im Vorfeld. Denn die geeignete Thematik von vielen auszuwählen, sodass sie auf verständliche Art und Weise dargestellt und entsprechend zu vermittelt wird, birgt eine Herausforderung für die Lehr-/Lerntheoretische Didaktik (Vgl. Jank & Meyer 2005, S. 263 f., Peterßen 2001, S. 48). Die Metapher „Lehren und Lernen im Unterricht ist wie Senden und Empfangen“ weist darauf hin, dass Unterricht in regelmäßiger und unterschiedlicher Form stattfindet. Die Radiosendungen stellen hier den Unterricht dar, die alltäglich und zu differierenden Inhalten Bezug nehmen. Daraus kann ein wesentlicher Bezug zu dem didaktischen Modell Lehr-/Lerntheoretische Didaktik und dem zugehörigen Entscheidungsfeld der Thematik Bezug genommen werden. Denn Radiosendungen werden dem Empfänger durch das Medium Radio auf unterschiedliche Weise zugeleitet. Hierbei werden die Sendungen dem Zuhörerkreis und dem Zeitpunkt entsprechend zugeschnitten. Sendungen, wie „Wake up“ richten sich sowohl thematisch als auch musikalisch an den Mainstream. Am Abend hingegen richtet sich der Inhalt der Sendung an einen engeren Kreis von Empfängern mit spezielleren Interessen. Wie in dem Entscheidungsfeld Thematik beschrieben, kommt es hier im schulischen Kontext darauf an, wen der Lehrende mit welcher Form von Thematiken in seinem Unterricht erreichen möchte.

Funktstörungen bei der Übertragung können ebenfalls mit der Thematik ausgelegt werden, da dadurch der Inhalt der Sendung unverständlich und verzerrt übertragen wird. Wenn der Lehrer seine Thematik der Unterrichtsplanung falsch wählt oder das Unterrichtsziel zu hoch gesetzt wird, wird ihm der Lernende im Gegenzug mit Lernschwierigkeiten konfrontieren. Um auf die Lernschwächen entsprechend einzugehen, wird die Absicht der Unterrichtsplanung im Kontext der Intentionalität des Lehrenden verändert. Das Ziel ist es hier die Störungen zu beheben und die Thematik im Unterricht insofern zu verändern, dass dadurch der Schüler den Inhalt der Thematik überhaupt und effektiv aufnehmen und verarbeiten kann. Dementsprechend muss der Lehrende die Unterrichtsplanung im Vorfeld analysieren und strukturell anpassen und ggf. verändern.

Analyse zur Metapher: Lehren und Lernen ist wie senden und empfangen mit dem Denkwerkzeug der (kritisch) kommunikativen Didaktik

Fragestellung: Wie funktioniert Lehren und Lernen im Hinblick auf den Unterricht? Gibt es ein Modell, an dem man sich orientieren kann?

Die Metapher „Lehren und Lernen ist wie senden und empfangen“, mit der ich mich persönlich zu Beginn des Seminars „Lehren und Lernen metaphorisch verstehen? Ein kollaboratives Wikibook-Projekt“ beschäftigt und auseinandergesetzt habe, werde ich nun erneut in meiner Analyse verwenden. Während meiner Analyse werde ich mich insbesondere auf die Fragestellung wie Lehren und Lernen im Hinblick auf den Unterricht funktioniert konzentrieren.

Die „kritisch-kommunikative Didaktik“ hat die Idee, dass menschliches Leben von Kommunikation geprägt ist^[1]. Überall auf der Welt kommunizieren Menschen miteinander und tauschen Inhalte und Wissen aus, wobei die Kommunikation zwischen den Akteuren im Fokus steht^[1]. Diese Art von Didaktik finde ich sehr passend zu der Metapher, die ich ausgewählt habe, da es in der Metapher ebenso um die Kommunikation zwischen mindestens zwei Akteuren - Sender und Empfänger geht^[2]. In jeder Form von Kommunikation geht es um den Austausch von Informationen, bei der es um empfangene- und versendete Botschaften geht. Wenn ich nun auf meine Fragestellung zurückkomme, wie Lehren und Lernen im Hinblick auf den Unterricht funktioniert und ob man sich

an einem bestimmten Modell orientieren kann, muss man in erster Linie die Metapher genauer analysieren.

Beim Lehren und Lernen geht es im Wesentlichen darum, dass Inhalte von einem Sender versendet werden, die wiederum von einem Empfänger aufgenommen werden^[2]. Das heißt konkret für den Unterricht, es werden Informationen versendet, die von Schülern empfangen werden. [2] Vergleichbar ist diese Metapher mit dem Zusammenspiel von Radio zu Empfänger^[2]. Das Radio stellt dabei den Lehrer und somit den Sender dar, welcher Informationen versendet und die Funktion eines Sendemastes darstellt, der Empfänger stellt hingegen den Zuhörer und den Schüler dar^[2]. In beiden Beziehungen, sprich Lehrer-Schüler und Radio-Empfänger handelt es sich um Inhalte, die versendet werden, mit dem Ziel, dass diese von einem Empfänger aufgenommen werden^[2].

Der Unterricht funktioniert störungsfreier, umso besser sich der Sender auf den Empfänger vorbereitet und umgekehrt, dabei soll der Sender immer jeweils darauf achten, die Informationen entsprechend zu versenden^[2]. Wie allerdings diese Information weitergegeben werden soll, sodass die Vermittlung sowohl störungsfrei als auch „entsprechend“ empfunden wird, wird nicht genau beschrieben und könnte dadurch zu Verständnisproblemen führen. Man könnte die Information beispielsweise mitteilen indem die Lehrperson oder der Schüler nur spricht, aber auch ein Arbeitsblatt mit Information würde dazu beitragen, dass man Informationen versendet. Also kann man an dieser Stelle sagen, dass in der Metapher keine feste Vorgehensweise besteht an der man sich orientieren kann. Wahrscheinlich wäre es aber sinnvoll um eben genau diese Feinheiten abzuklären.

Die Intention der kritisch-kommunikativen Didaktik ist es, die Teilhabe der Unterrichtseinheiten zu fördern, parallel dazu stellt die Metapher den Raum für Rückmeldungen^{[1][2]}. Rückmeldungen können im Unterricht in Form von der mündlichen Beteiligung entgegen genommen werden und der Schüler hat die Möglichkeit sich einzubringen und mitzuwirken^[2]. Ebenso hat der Empfänger einer Radiosendung die Möglichkeit sich telefonisch mit dem Radiosender in Verbindung zu setzen. Die Beteiligung an der Unterrichtsgestaltung wird in der kritisch-kommunikativen Didaktik nicht als Störfaktor empfunden, die Fremdbestimmung des Subjekts rückt dabei in den Hintergrund^[1]. Im Unterricht funktioniert dies teilweise auch aus Sicht der Metapher, der Lehrer hat zwar einen Lehrplan an den er sich orientieren muss kann aber durchaus auch die Schüler daran teil haben lassen^[2]. Im Hinblick auf die Radiosendungen sieht dies schon schwieriger aus da der Empfänger hier zwar anrufen kann, aber sich nicht selbstständig inhaltlich integrieren kann. Der Wechsel zwischen aktiv und passiv findet beim Lehren und Lernen in der Metapher stetig statt, denn der Empfänger wird im Wechselspiel auch Sender und umgekehrt^[2]. Der Zuhörer einer Radiosendung, kann nur aktiv werden, indem er telefonische Rückmeldungen gibt, für diesen Moment wird der Radiosender zum Empfänger, da er die Nachricht empfängt und der Empfänger wird durch den Anruf zum Sender, da er nun Informationen oder Mitteilungen weitergibt. Für die Planungspraxis seitens des Lehrens in der Didaktik würde dies wiederum bedeuten, dass der Unterricht so konzipiert werden müsste, dass die Schüler mehr und mehr eine aktive als eine passive Rolle einnehmen können^[1]. In der Metapher wird aber der ständige Wechsel in den Vordergrund gestellt, d.h. so stark selbstständig wie der Unterricht in der kritisch-kommunikativen Didaktik funktioniert, kann er in der Metapher nicht umgesetzt werden, da der Schüler/ Empfänger keine deutlich aktivere Rolle wie der Lehrer/ Sender einnehmen kann. Hier ist es wichtig, dass sich die Rollen wechseln, dass sowohl die Lehrer als auch die Schüler aktive und passive Rollen einnehmen. Sobald der Schüler eine aktivere Rolle einnehmen würde, so wie es die kritisch-kommunikative Didaktik vorsieht, würde das Lehrer-Schüler-Verhältnis ungleich verteilt sein und somit nicht funktionieren^[2]. Lernen muss für die Schüler selbstverständlich werden denn nur so kann das, was versendet wird auch korrekt empfangen werden und auch aus Sicht der kritisch-kommunikativen Didaktik ist dies ein wichtiger Punkt; in der Kommunikationsgemeinschaft sollte immer die Möglichkeit der Schülerbeteiligung gegeben sein^[1].

Analyse und Beurteilung der Metapher "Häuser bauen ohne konkreten Bauplan" mit dem Denkwerkzeug der

bildungstheoretischen Didaktik nach Klafki

Zur Analyse der Metapher wurde sich an der Fragestellung „Inwiefern lassen sich Vorgaben, normative Setzungen und Zielstellungen identifizieren?“ orientiert. Die ausgewählten Bestandteile sind geordnet worden und werden nun hinsichtlich ihres Ablaufs hier aufgelistet. Als bedeutendstes Kriterium ist zu benennen, dass die Metapher den Unterricht bzw. Lehr-/Lernsituationen immer unter Vorgabe eines Lehrplans sieht. Dieser Lehrplan „[...] dient zur Orientierung, um gewisse Ziele zu erreichen [...]“ (Beck, 2015, S.1). Jedoch betont die Metapher auch den Eigenanteil der Schüler und Schülerinnen. Das bedeutet, dass individuelle Lernprozesse nicht in allen Facetten gesteuert werden können, sondern von jeder Person abhängig sind. Dementsprechend kann jede einzelne Person ihren Lernprozess, im Rahmen des vorgegebenen Lehrplans, durch ein Feinziel frei gestalten. Die Lehrperson fungiert hierbei als Überwachungsinstanz, die selbst auch vom Kultusministerium überwacht wird. Die Überprüfung des Erfolgs des aufgezeigten Lernprozesses, ist als letzter Bestandteil der Metapher zu benennen. „Das Bauziel bzw. das Lernziel ist überprüfbar durch den langfristigen Stand des Hauses bei seiner bzw. durch die bestandene Prüfung im Unterricht nach Abschluss der Unterrichtsreihe“ (Metapher Häuser bauen ohne konkreten Bauplan). Jedoch soll damit nicht impliziert werden, dass nach bestandener Prüfung der Lernprozess in seiner Gesamtheit abgeschlossen ist, sondern lediglich ein vorgegebener Themenabschnitt durch den Lehrplan.

Bezieht man nun die einzelnen aufgeführten Bestandteile der Metapher auf das von Wolfgang Klafki entwickelte Modell der Bildungstheoretischen Didaktik, das ein Modell im analytischen Sinn darstellt, so ist festzustellen, dass auch er versucht die beiden Seiten, auf der einen Seite die Schüler und Schülerinnen mit ihren unterschiedlichen Bedürfnissen, Ausgangspunkten sowie Lebenssituationen (formale Bildungstheorie) und auf der anderen Seite das notwendige Wissen als Voraussetzung für einen guten Schulabschluss bzw. zur Erschließung der Wirklichkeit (materiale Bildungstheorie), miteinander zu vereinen (vgl. Klafki, 1963, S. 298). Er bezeichnet diesen Versuch als „Kategoriale Bildung“ – Als Kategoriale Bildung wird „[...] der Versuch, die objektbezogene (materiale) Seite von Bildungsprozessen mit der subjektbezogenen (formalen) Seite dialektisch zu verschränken“, bezeichnet (Jank/Meyer, 2002, S. 217). Allerdings dient der Integrationsversuch der Kategorialen Bildung nach Klafki dazu, den Bildungsinhalt für die Unterrichtsstunde bzw. Einheit auszuwählen und demnach auch gewisse Unterrichtsabläufe zu strukturieren, welches Bestandteile der Unterrichtsvorbereitung seitens der Lehrperson sind. Das heißt Klafkis Konzentration der Verschränkung beider Bildungsseiten dient der Vorbereitung der Lehrperson, die Formulierung innerhalb der Metapher bzgl. der Ziele des Lehrplans und der Ziele der Lernenden hingegen setzt den Fokus auf die Schüler und Schülerinnen.

Dementsprechend kann festgehalten werden, dass der Blickwinkel durch welchen eine Lehr-/Lernsituation innerhalb des Unterrichts betrachtet wird, entscheidend ist und es möglicherweise für angehende Lehrkräfte oder auch Lehrkräfte in der Praxis von Vorteil sein kann, diesen zu wechseln, um das Lehren bzw. Lernen nicht nur aus ihrer eigenen Perspektive zu betrachten.

Analyse bezüglich der Metapher „Lehren und Lernen im Unterricht ist wie eine Blumenwiese“, Erläuterung anhand der „Lehr-/Lerntheoretischen Didaktik - Hamburger Modell“

Anhand des didaktischen Modells „Lehr-/Lerntheoretische Didaktik - Hamburger Modell“, wird im Folgenden die Metapher „Lehren und Lernen im Unterricht ist wie eine Blumenwiese“ insbesondere durch folgende Fragestellung analysiert.

Inwiefern sind die drei Unterrichtsziele nach Peterßen, Vermittlung von Kompetenzen, Autonomie und Solidarität, im Lernprozess der Schülerinnen und Schüler (SuS) enthalten?

Gemäß Peterßen ist das erste Unterrichtsziel [...] die Vermittlung von Kompetenzen, die die Individuen darauf vorbereite, was sie gemäß ihrer Lebensbedingungen zu erfüllen haben. (vgl. Peterßen, 2001, S. 65). Die Metapher über die Blumenwiese beschäftigt sich ebenfalls vorrangig mit dem Thema Kompetenzen. Jede einzelne Blume steht hierbei für eine Kompetenz. Diese Blumen sind Teil einer Blumenwiese, welche das Sammelsurium an Kompetenzen einer Schulklasse darstellt. "Jede/r SuS kann sich an dem Kompetenzangebot für seine Klasse bedienen" und das "Interessanteste herausnehmen".^[3] Somit sind die SuS Rezipienten und können die angebotenen Kompetenzen bewerten und Entscheidungen über persönliche Relevanz treffen. Der Unterschied liegt hierbei in der Übermittlung der Kompetenzen. Während es im Hamburger Modell ausdrücklich um die Vermittlung von Kompetenzen geht, sind in der Metapher die SuS die Handelnden, indem sie sich selber aus dem Angebot bedienen.

Gemäß Peterßen solle „Autonomie [...] es dem Menschen ermöglichen, sich von denjenigen Lebensbedingungen zu befreien, die ihm nicht das höchst mögliche Maß an Autonomie verleihen. (Peterßen, 2001, S. 65). Demnach ist es wichtig „emanzipatorisch relevanten Unterricht zu halten, der die Schüler befähigt sich von überflüssiger Herrschaft zu befreien und möglichst weitgehende Verfügung über sich selbst zu ermöglichen.“ (Peterßen, 2001, S. 64f.) Autonomie ist auch in der Metapher zu finden. Die SuS sind Gestalter ihres eigenen Lernprozesses. Sie haben zwar mit der Blumenwiese einen abgegrenzten Rahmen, in welchem sie sich bewegen können. Der Unterschied besteht wieder in der Art und Weise, wie Autonomie gelehrt wird. In der Metapher werden die SuS zur Autonomie angestiftet, indem sie über ihren Lernprozess entscheiden können und darüber hinaus, indem sie "etwas zur Vielfalt der Blumenwiese beitragen"^[3], auch den Lernprozess anderer beeinflussen können. Im Hamburger Modell ist für das Erlangen von Autonomie hingegen „emanzipatorisch relevanter Unterricht“ nötig.

Die Solidarität beschreibt Peterßen, indem er die Autonomie in Bezug zur Gesellschaft stellt. Demnach dürfe „ihr Erwerb [...] nur in Verantwortung gegenüber allen anderen stattfinden, ansonsten könne in einer Gesellschaft nicht jeder frei sein.“ (Peterßen, 2001, S. 65) Die Solidarität als solche ist in der Metapher nicht benannt. Dadurch, dass jeder „zur Vielfalt der Blumenwiese beitragen“^[3] kann, erhöht sich die Kompetenzansammlung durch die Beiträge der SuS. Damit ist es im Sinne aller, sich an dem gemeinsamen Angebot zu beteiligen und die Blumenwiese zu pflegen. Das solidarische Handeln, wird somit gefordert, wenn auch nicht im speziellen beigebracht.

Somit ist die Metapher nah an den drei Unterrichtszielen des Hamburger Modells gelegen. Ein großer Unterschied besteht jedoch darin, dass im Hamburger Modell speziell davon ausgegangen wird, dass Autonomie gelehrt werden soll, dass Kompetenzen vermittelt werden sollen und die Metapher davon ausgeht, dass die SuS durch die geschaffenen Strukturen, eigens zu diesen Unterrichtszielen gelangen.

Analyse und Beurteilung der Metapher "Lehren und Lernen im Unterricht ist wie Fußball" mithilfe des Denkwerkzeugs "dialektische Didaktik"

Pädagogisches Werkzeug: Dialektische Didaktik (Jank, Werner und Meyer, Hilbert: Didaktische Modelle, Berlin, 2011 und Klingberg, Lothar: Lehrende und Lernende im Unterricht, Berlin, 1990)

Fußball ist ein Team sport. Hierbei kommen unterschiedliche Menschen zusammen, mit verschiedenen Bedürfnissen, Talenten und mit einem gemeinsamen Ziel. Ein Trainer führt das Team an und versucht die besten Seiten der Mannschaft weiter zu verbessern. Eine ähnliche Aufgabe übernimmt die Lehrperson in einem Klassenraum, individuell für jeden einzelnen Schüler. Diese beiden Situationen implizieren jedoch, dass die Lehrkraft und der Trainer wissen, was gut ist und dies nur ausgeführt werden muss. Klingberg beschreibt aber einen Wandel der Schülerinnen und Schüler (SuS) aus der Objektposition hinaus zu einer Subjektposition. In der nachfolgenden Analyse soll untersucht werden, ob dieser Wandel tatsächlich zu verzeichnen ist und ob man diesen

Positionswechsel auch in einem Fußballteam wahrnehmen kann, sodass die Metapher 'Lehren und Lernen ist wie Fußball' auch hierauf überprüft werden kann.

Bezieht man unsere Metapher nun auf unser Denkmodell der dialektischen Didaktik von Klingenberg, sieht man, dass die klassische Atmosphäre in einem Klassenraum größtenteils überwunden wurde, da wir hierbei von der strengen Abgrenzung von Lern- und Lehrperson zu einem Wechselspiel zwischen den beiden Akteuren kommen. Zudem zeigt vor allem die Erkenntnis, dass eine einzelne Lernperson so umfangreich ist, wie eine ganze Fußballmannschaft, die Erneuerung der Klassenatmosphäre, da die Lernperson nicht mehr nur als passiver Zuhörer verstanden wird, sondern als aktiver Hauptakteur mit vielen Eigenschaften und Bedürfnissen. Aus diesen Erkenntnissen folgt die Notwendigkeit, dass die Lehrperson jede einzelne Lernperson individuell fördern muss. So erläutert Klingberg in seinem Werk auf Seite 12, dass „Lernende in einer Objekt- und Subjektposition“ sind. Dies bedeutet das Lernende nun aus ihrer Empfängerstellung herauskommen und inzwischen eine aktive Rolle im Unterricht einnehmen und sich mit Themen und Ideen einbringen können. Zudem muss sich die Lehrkraft in seiner Planung jetzt nicht mehr Fragen, für wen er den Unterricht macht sondern wer und wie die SuS sich in der Planung einbringen können. Der Unterricht ist ähnlich wie das Training ein Angebot für die SuS. Hier nehmen die Spieler inzwischen auch aktiv am Trainingsprogramm Teil und nicht mehr nur eine passive Rolle. Damit es genutzt wird, muss es an der Nachfrage angepasst werden.

Wenn man die Metapher so auslegt, dass jeder einzelne der SuS eine eigene Mannschaft ist, dann erkennt man zwar ganz deutlich, wie viele komplexe und einzelne Vorgänge in einen einzigen Lernenden vorgehen, aber erschwert die Deutung der Beziehung zwischen den Lernpersonen selber, da einzelne Mannschaften sich meistens rivalisierend gegenüberstehen. Die Feindschaft innerhalb der sozialen Struktur einer Klasse und eines Teams hat eine grundsätzlich positive Grundlage, die jeden Einzelnen zum Besser werden motiviert, aber nicht dazu den anderen absichtlich zu schaden.

Die Metapher der Lehrperson als Trainer lässt eine einzige schlüssige Lesart zu. Während die Lehrkraft zum thematischen Interesse anregen muss, kann der Trainer auf solch ein Input verzichten, weil die Spieler freiwillig kommen.

Die Schwierigkeit hierbei ist jedoch, dass in einem Klassengefüge ein Trainer ein Training für mindesten 20 Teams gleichzeitig konzipieren muss und sich somit an der Mehrheit orientiert.

Analyse und Beurteilung der Metapher "Lehren und Lernen im Unterricht ist wie das Anlegen und Pflegen eines wilden Gartens" mithilfe des Denkwerkzeugs "dialektische Didaktik"

Inwiefern lassen sich in der Metapher Lehren und Lernen ist wie das Anlegen und Pflegen eines wilden Gartens Aussagen zu „Führung“ und „Selbsttätigkeit“ nach Klingberg identifizieren? Ein Grundbaustein der dialektischen Didaktik ist die Theorie zur Gestaltung des Unterrichts von Lehrern und Schülern. Dabei soll Unterricht als schöpferischer Prozess verstanden werden, in dem Lehrende und Lernende als unmittelbare Akteure des Unterrichts zu sehen sind. „Sie sind beide Subjekte des Unterrichts und konstituieren den Unterricht zusammen in dem sie aufeinander agieren und reagieren.“ (Klingberg, 1990, S. 15) In der Metapher lässt sich ebenfalls ein schöpferischer Prozess zwischen den Akteuren identifizieren, nämlich dahingehend, dass der Gärtner und die Pflanzen ebenfalls in Wechselwirkung zueinanderstehen. Auf die Pflege des Gärtners reagiert die Pflanze mit entsprechendem Wachstum und auf das Wachstum wiederum reagiert der Gärtner mit der entsprechenden Pflege. Weiterhin bestimmt die Gesetzmäßigkeit der Dialektik von Führung und Selbsttätigkeit den Unterrichtsprozess, das heißt: Lehrer fordern ihre Schüler dazu auf, Dinge zu tun, die Schüler von alleine nicht (oder anders) getan

hätten. Dahinter steht der Plan, dass Schüler auf diese Art angeregt werden mehr oder besser zu lernen als ohne Hilfe des Lehrers. Durch diese Anregung/ Hilfe oder auch "Führung" entwickeln Schüler schrittweise eine Selbsttätigkeit. Der dialektische Widerspruch zwischen Führung und Selbsttätigkeit treibt den Unterrichtsprozess voran" und ist eine „innere“ Bedingung dessen. (Jank & Meyer, 2011, S. 255- 257) In der Metapher kann die Pflege, also das Zurückschneiden oder das Gießen der Pflanzen als Führung durch den Gärtner verstanden werden. Durch die Aufforderung anders zu wachsen (bspw. durch einen Rückschnitt), wird die Pflanze 'besser' wachsen als ohne Hilfe des Gärtners. Allerdings hackt die Metapher an der Stelle, dass die Pflanze daraufhin nicht „selbsttätig“ weiter so wachsen wird, wie durch den Gärtner eingeleitet, sondern im nächsten Wachstumsschub würde sie gegebenenfalls wieder an der 'falschen' Stelle einen Trieb ausschicken.

Bezogen auf die zu erstrebende Selbsttätigkeit ist es unabdingbar, dass der Lehrer (pädagogische) Tricks und nötige Lerninhalte kennt, um Unterricht entsprechend zu leiten/ moderieren und damit die Schüler auf dem Weg zur Selbsttätigkeit zu begleiten. Die Schüler hingegen sollen auf allen Ebenen des Unterrichts eine aktive Rolle einnehmen, das heißt, an der Prozessgestaltung teilnehmen. Auch hier lässt sich in der Metapher die Arbeit des Gärtners als eine Art Begleitung zur Selbsttätigkeit identifizieren, da ein Gärtner entsprechendes Fachwissen haben und anwenden können muss, um die Pflanze beim optimalen Wachstum zu unterstützen. Allerdings ist es fraglich inwieweit die Pflanzen sich an der Prozessgestaltung beteiligen können oder inwieweit Gärtner und Pflanze tatsächlich eine Sprache sprechen und sich konkret austauschen können. Da der Gärtner dies weiß, wird seine Pflege/ Führung auch nicht die Selbsttätigkeit der Pflanze zum Ziel haben, sondern anderweitig motiviert sein.

Es lässt sich summieren, dass sich zwar Aussagen zu „Führung“ und „Selbsttätigkeit“ nach Klingberg identifizieren lassen, die Selbsttätigkeit der Pflanze im Verständnis der Metapher jedoch nicht gänzlich nach Klingberg verstanden werden kann.

Analyse bezüglich der Metapher „Lehren und Lernen im Unterricht ist wie der Bau eines Hauses unter Aufsicht eines Bauleiters“, Erläuterung anhand der „Lehr-/Lerntheoretischen Didaktik - Hamburger Modell“

Anhand des didaktischen Modells „Lehr-/Lerntheoretische Didaktik – Hamburger Modell“ wird im Folgenden die Metapher „Lehren und Lernen im Unterricht ist wie der Bau eines Hauses unter Aufsicht eines Bauleiters“ insbesondere durch folgende Fragestellung analysiert: Inwiefern sind die drei Unterrichtsziele nach Peterßen, Vermittlung von Kompetenzen, Autonomie und Solidarität, im Lernprozess der Schülerinnen und Schüler (SuS) enthalten?

Das erste Unterrichtsziel ist die Vermittlung von Kompetenzen, die die Individuen darauf vorbereite, was sie gemäß ihrer Lebensbedingungen zu erfüllen haben. Im Zentrum der o.g. Metapher liegt unter anderem der Kompetenzerwerb. In der Metapher steht der Bauherr metaphorisch für die einzelnen SuS, die aktiv an ihrem Eigenheim (Wissens- und Kompetenzerwerb) arbeiten. Jeder Stein stellt ein erreichtes Teilwissen eines gesamten Fachgebiets dar, welches bei der Vollendung ein metaphorisches Zimmer darstellt. Die einzelnen SuS sind darüber hinaus nicht nur dazu aufgefordert, einzelne Räume zu bauen, Ziel ist es mit zunehmendem Kompetenzerwerb eigenständig ein bewohnbares Eigenheim (Schulabschluss) herzustellen, welches durch den Bauplan und die vorhandenen Materialien beeinflusst wird. Diese Materialien werden von einem Meisterbetrieb (Fachlehrer) zwar gewissenhaft ausgesucht und bieten bei Bedarf Hilfestellung im jeweiligen Fachgebiet, die Anwendung in der Praxis obliegt allerdings gänzlich den SuS selbst. Hieran knüpft Peterßens zweites Unterrichtsziel an:

Autonomie solle es dem Menschen ermöglichen, sich von denjenigen Lebensbedingungen zu befreien, die ihm nicht das höchst mögliche Maß an Autonomie verleihen. (Peterßen, 2001, S. 65) Die Tatsache, dass es den SuS frei steht, die "Zimmer [ihres] Hauses" (Metapher: Lehren und Lernen ist wie der Bau eines Hauses unter Aufsicht eines Bauleiters) nach eigenem Ermessen gestalten zu dürfen, bezeugt eine besondere Form von Autonomie: die SuS entscheiden individuell ob und welche gestellten Materialien verwendet werden und vor allem wie viel sie verwenden möchten. Obwohl ein hohes Maß an Autonomie gegeben ist sollen Zwischenprüfungen und Klausuren sicherstellen, dass zentrale Kompetenzen erworben wurden, die zum einen für den Bau eines bewohnbaren Eigenheimes notwendig sind und zum andern einen Einsturz vorbeugen soll. Der Bauplan und das Grundstück auf dem das Eigenheim zugrunde liegt, bildet die Grenze der Autonomie. Hieran knüpft Peterßens drittes Unterrichtsziel an:

Die Solidarität hat die Aufgabe „Autonomie [nur] insoweit zu begrenzen, dass man durch ihren Erwerb niemanden in seiner eigenen Freiheit begrenze.“ (Peterßen, 2001, S. 65) Wie bereits oben erläutert steht das bewohnbare Eigenheim metaphorisch für den Schulabschluss. Dieses nun bewohnbare Haus kann nach eigenem Ermessen jederzeit durch einen Umbau und/ oder Ausbau und Anbau erweitert werden. Der Ausbau/ Anbau des Eigenheimes, als eine Erweiterung der Grundfläche ist jedoch nur unter der Bedingung zu gewährleisten, dass man notwendige und zentrale Kompetenzen erworben hat, um niemanden durch mangelnde Kompetenzen in ihrer Freiheit zu beschränken.

Abschließend lässt sich sagen, dass in der Metapher "Lehren und lernen ist wie der Bau eines Hauses unter Aufsicht eines Bauleiters" sich die drei Unterrichtsziele nach Peterßen wiederfinden lassen -wenn auch in unterschiedlichen Ausprägungen.

Analyse der Metapher „Lehren und Lernen ist wie ein Haus zu bauen“ anhand der „Konstruktivistischen Didaktik“

Anhand des didaktischen Modells der „Konstruktivistischen Didaktik“, wird im Folgenden die Metapher „Lehren und Lernen ist wie ein Haus zu bauen“ durch folgende Fragestellung analysiert: Inwiefern findet eine Schülerzentrierung, z.B. durch eigenständige Beobachtungen, Explorationen und Mitbestimmung der Schüler, mit Hilfe eines fördernden Lehrers statt?

Laut Reich (2004, S.103-121) ist die Intention der konstruktivistischen Didaktik, dass die Lerninhalte des Unterrichts nicht nur über Expertenwissen erreicht werden, sondern hauptsächlich durch eigenständige Beobachtungen, Experimente und Explorationen der Schüler. Diese Ansicht der konstruktivistischen Didaktik ist auch in der Metapher „Lehren und Lernen ist wie ein Haus zu bauen“ verankert. Dort wird beschrieben: „Andererseits ist er [der Lernende] der Bauarbeiter, der die einzelnen Bausteine zusammenfügt“. Hieran sieht man, dass der Schüler selbst seinen Wissensschatz (sein Haus) aufbaut und dadurch eigene Erfahrungen sammelt. In dem Satz: „Dieses [das Fundament] entspricht der Wissensgrundlage jedes Einzelnen, also Kulturtechniken wie Lesen, Schreiben und Rechnen und weiteren individuellen Fertigkeiten.“ Erkennt man dass diese Metapher ebenso wie die konstruktivistische Didaktik auf die Individualität der einzelnen Schüler ausgerichtet ist und diese fördern möchte. In der Metapher wird durch die Aussage: „Andere Zimmer kann jeder nach eigenen Interessen und Fähigkeiten einbauen. Sobald das Grundgerüst steht, kann man die Zimmer gestalten und einrichten. Die Einrichtung und Gestaltung der Zimmer hängt ganz von den individuellen Präferenzen des Bauherrn ab.“ Verdeutlicht, dass der Unterricht individuell auf die Interessen der Schüler ausgerichtet werden soll, so dass sich jeder bestmöglich nach seinen Voraussetzungen entwickeln kann.

Weiterhin soll nach Reich (2004, S.103-121) die Auswertung und Präsentation der Lernergebnisse, von jedem

Individuum einzeln und eigenständig erledigt werden, wodurch es zu einem Erfahrungsaustausch der Lernenden unter Leitung des Lehrenden kommen soll. Auch in der Metapher wird deutlich von einer unterstützenden und fördernden Rolle des Lehrers ausgegangen. So wird zum Beispiel gesagt, dass der Bauleiter [der Lehrer] die Bausteine zur Verfügung stellt. Auch die Eigentätigkeit des Schülers wird in diesem Zusammenhang betont: „Der Maurer [der Schüler] erhält vom Bauleiter [der Lehrer] die Bausteine und muss sie selber einbauen. Er verbindet die Bausteine mit Zement. Das steht für die Verknüpfungen zwischen den verschiedenen Wissensbausteinen.“ Besonders hervorzuheben ist meiner Meinung nach die Aussage: „Der Maurer [der Schüler] bekommt Anweisungen, wie und wo die Bausteine am besten eingebaut werden, aber letztendlich bleibt es ihm überlassen, wie sorgfältig er arbeitet.“, da hier sehr deutlich gezeigt wird, dass der Lehrer nur eine unterstützende Rolle hat. Der Lehrer gibt Anweisungen und Hilfestellungen, jedoch ist am Ende der Lernende selbst dafür verantwortlich wie und was er lernt.

Der Unterricht soll nach Reich (2004, S.103-121) ein konstruktiver Ort sein, wobei die Didaktik die Aufgabe hat, Reflexion und Aufklärung möglichst selbsttätig zu gestalten. Aussichten und Wege zu den Zielen sollten mit allen Beteiligten erarbeitet werden. Um dies zu ermöglichen, muss nach Reich die Beziehung zwischen Lehrer und Schüler neu gestaltet werden. Diese wünschenswerte Neugestaltung der Beziehung zwischen Lehrer und Schüler ist auch in der Metapher verankert. Hier wird davon gesprochen, die Auswahl bzw. Zusammenarbeit von Schüler und Lehrer neu zu gestalten indem „[...] der Bauleiter [der Lehrer] vom Bauherrn [Schüler] ausgesucht und eingestellt wird“.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Metapher „Lehren und Lernen ist wie ein Haus zu bauen“ einige Ansichten, besonders die Schülerzentrierung und die fördernde Rolle des Lehrers, mit der Konstruktivistischen Didaktik teilt.

Analyse der Metapher "Lehren und Lernen ist wie eine Blumenwiese" anhand der "Konstruktivistischen Didaktik"

Auf Grundlage des didaktischen Modells der Konstruktivistischen Didaktik wird im Folgenden die Metapher „Lehren und Lernen ist wie eine Blumenwiese“ betrachtet. Diese Metapher wird an Hand der Fragestellung „Inwieweit findet eine Schülerzentrierung, z.B. durch eigenständige Beobachtungen, Explorationen und Mitbestimmung der Schüler mit Hilfe eines fördernden Lehrers statt?“ analysiert.

Laut Reich (2004, S.103-121) ist die Intention der konstruktivistischen Didaktik, dass die Lerninhalte des Unterrichts nicht nur über Expertenwissen erreicht werden, sondern insbesondere durch eigenständige Beobachtungen, Experimente und Explorationen der Schüler. Diese Ansichten werden nur zum Teil in der Metapher verdeutlicht. So heißt es in der vorliegenden Metapher: „Jedes Kind gräbt die Pflanzen aus, die ihm am Besten gefallen (...)“. Die Pflanzen stehen in der Metapher für die Kompetenzen und Fähigkeiten jedes einzelnen Schülers. Die Lernenden haben demnach die Auswahl, aus einem großen Kompetenzangebot zu wählen. Hieran wird ersichtlich, dass sowohl die Metapher als auch die konstruktivistische Didaktik die Individualität (jeder Schüler erlangt unterschiedliche Kompetenzen und Fähigkeiten) jedes einzelnen Schülers in den Mittelpunkt stellt und diese fördern möchte. Mit Hilfe welcher Unterrichtsmethodik eine solche Förderung erreicht werden kann, kommt in der Metapher nicht direkt zum Ausdruck. Allerdings ist die Rede von einem fördernden Lehrer, welcher für das Unterrichtsgeschehen eine essentielle Rolle spielt. Der fördernde Lehrer, in der Metapher als Gärtner beschrieben, kommt an folgender Stelle der Metapher deutlich zum Ausdruck: „An der Qualität und Vielfältigkeit der Pflanzen kann man erkennen, wie viel Mühe sich der Gärtner gegeben hat und wie vielfältig seine Kompetenzen auf das Lehren sind.“ An dieser Stelle wird deutlich, wie wichtig es ist, dass den Schülern ein kompetenter, fördernder Lehrer zur Seite steht. Denn ohne ihn könnte eine quantitative und qualitative Vermittlung von

Kompetenzen nicht stattfinden. Inwiefern der Gärtner (Lehrer) die Schüler beim Pflücken der Pflanzen unterstützt, kommt in der Metapher jedoch nicht zum Ausdruck. Nach Meyer und Jank (2008, S. 297) ist die Mitbestimmung an Lehr- und Lernprozessen in der konstruktivistischen Didaktik gewährleistet. Dies wird neben den zuvor genannten Aspekten auch hieran deutlich, dass nicht nur der Lehrer sondern auch jeder Schüler „etwas zur Vielfalt der Blumenwiese beitragen“ kann. Die Blumenwiese steht für das Kompetenzangebot einer Schulklasse.

Daneben soll laut Reich (2004, S. 103-121) (...)der Unterricht [soll] ein konstruktiver Ort sein, indem die Didaktik die Aufgabe hat, Reflexion und Aufklärung möglichst selbstständig zu gestalten und dies nicht vorzugeben. Die selbstständige Gestaltung könnte man, auf die in der Metapher beschriebenen, „persönlichen Blumenbeete“ beziehen. Jeder Schüler hat sein eigenes gestaltetes Beet (Kompetenzsammlung des Schülers) – keines gleicht dem anderen.

Resümierend kann gesagt werden, dass die Metapher „Lehren und Lernen ist wie eine Blumenwiese“ einige wichtige Aspekte der konstruktivistischen Didaktik beinhaltet. Insbesondere die Schülerzentrierung, in Hinblick auf den individuellen Kompetenzerwerb, stehen im Vordergrund.

Analyse der Metapher "Lehren und Lernen ist wie das Bauen eines Hauses, unter Aufsicht eines Bauleiters" anhand der "Konstruktivistischen Didaktik"

Anhand des didaktischen Modells der Konstruktivistischen Didaktik wird im Folgenden die Metapher „Lehren und Lernen ist wie das Bauen eines Hauses unter Aufsicht eines Bauleiters“ bearbeitet. Mit der Fragestellung „Inwieweit findet eine Schülerzentrierung, z.B. durch eigenständige Beobachtungen, Explorationen und Mitbestimmung der Schüler mit Hilfe eines fördernden Lehrers statt?“, wird die Metapher analysiert.

Nach Kersten Reich besteht der Lernprozess aus einem didaktischen Kreislauf, welcher die Punkte "der Konstruktion (Erfindung), Rekonstruktion (sammelnde Wiedergabe) und Dekonstruktion (Enttarnung)" beinhaltet. (Reich zitiert nach Terhart 1999, S. 294) Nach Reich soll somit ein Lernprozess des selbstständigen Erfahrens gefordert und gefördert werden. Diese Grundidee wird in der Metapher "Lehren und Lernen ist wie das Bauen eines Hauses unter Aufsicht eines Bauleiters" verarbeitet; die Schülerinnen und Schüler bauen ihr Eigenheim und haben die Möglichkeit diesen Prozess eigenständig zu steuern. "Die aktiven Bauherren bauen Stein für Stein das Haus, auf dem bereits bestehenden Fundament auf. [...] Die Größe und Gestaltung ist, je nach Interesse und Fähigkeit der einzelnen Schüler, individuell veränderbar." (https://de.wikibooks.org/wiki/Lehren,_Lernen_und_Bildung_metaphorisch_verstehen/_Vorstellungen/_Lehren_und_Lernen_ist_wie_der_Bau_eines_Hauses_unter_Aufsicht_eines_Bauleiters)

Die Verwirklichung ihrer Vorstellungen und Ideen ist ein tragender Aspekt im Hinblick auf die zu fördernde Individualität. Hierbei können Schülerinnen und Schüler ihre eigenständig gesammelten Erfahrungen und sich selbst verwirklichen. Die Schülerzentrierung der konstruktivistischen Didaktik möchte eine Mitsprache der Schülerinnen und Schüler erzeugen und die Neuorientierung des Lehrsystems erreichen, durch verbesserte Verhältnisse zwischen Schülern und Lehrern. Es soll "[...]das Aufbrechen verfestigter Wege und die Dekonstruktion dieser." (Terhart 1999, S.294) Die Möglichkeit die Kreativität der Schülerinnen und Schüler zu fördern, individuelle Stärken herauszuarbeiten soll dadurch erreicht werden, wobei sie [Schüler] durch Lehrerinnen und Lehrer ihre Möglichkeiten erfahren, jedoch nicht eingeschränkt werden sollten. Trotzdem gibt es gewisse "Richtlinien" die eingehalten werden müssen, um etwas Beständiges aufzubauen.

"Aus diesem Grund erkennt man bei verschiedenen Häusern eine individuelle Note des Bauleiters, jedoch muss bei allen Häusern eine Grundstruktur (z.B. die Statik) eingehalten werden."

Lehren, Lernen und Bildung metaphorisch verstehen/ Analysen/ Analy... https://de.wikibooks.org/wiki/Lehren,_Lernen_und_Bildung_metaphor...

"Nach Reich (2004, S.103-121) [...] geht es um den Erfahrungsaustausch der Lernenden unter Leitung der Lehrenden". Lehrende sind in der Metapher die Meisterbetriebe, die den Schülerinnen und Schülern ihre Materialien zu Verfügung stellen, um ihr Haus zu bauen. Die Schüler sind jedoch auf die Erfahrung der Lehrenden angewiesen und müssen trotzdem gewisse Regelungen beachten, damit ihr metaphorisches Eigenheim [Wissen] nicht auf einem instabilen Fundament steht und nach einer gewissen Zeit wieder zusammen stürzt. Die Instandhaltung des Wissens, sowie des Hauses, ist ein anhaltender Prozess. Die Lernenden müssen sich um ihr Wissen kümmern, denn der Lehrende kann nur fördern und nicht aktiv auf das Wissen des Schülers eingreifen, so wie die Meisterbetriebe ihre Bedenken oder Ratschläge bekannt geben und nicht aktiv etwas ändern, da die Verantwortung bei dem Bauherren liegt und dieser die Entscheidung trifft. Außerdem entscheidet er inwiefern er Ratschläge annimmt, wobei er aus der Vorauswahl, der höheren Instanzen, wählen muss. Dieses Instandhalten zeigt auch Reich, da der didaktische Kreislauf auf einer Wechselwirkung beruht und ebenso wie das Wissen aufeinander aufbaut; durch eigenständiges Erfahren und Handeln. Nach Rolf Huschke-Rhein wird laut Terhart auch hier das selbstständige Erfahren der Schüler betont, "wodurch Gelerntes besser verinnerlicht wird, wenn es sich als bedeutsam erweist."

Um erneut auf die Schülerzentrierung einzugehen: Die Schüler lernen nach Kersten Reich und Rolf Huscke-Rhein am effektivsten, wenn sie Erlerntes anwenden können und eigenständig Lehrinhalte erlernen. Um jedoch keine Desorientierung der Schüler bei der Freiheit des Lernens zu erzeugen, sollen Lehrkörper bei Bedarf und Notwendigkeit zur Seite stehen und unterstützen.

Ist das Bild der Metapher in dem bestehenden Schulsystem wieder zu finden? Das Mitbestimmungsrecht der Schülerinnen und Schüler ist zwar vorhanden, wird jedoch sehr begrenzt nur zugelassen. Wie bei dem Hausbau hat die Schule und die Lehrpersonen die Pläne einzuhalten und sind selbst dadurch eingeschränkt. Sie können jedoch in der Unterrichtsgestaltung frei entscheiden. "In der [...] Metapher stellt das Bauamt das Kultusministerium dar, welches durch Beschlüsse, den Lehrplan (Bauplan) vorgibt. Diese Lehrpläne (Baupläne) müssen von den Schulen (Bauleitern) eingehalten werden." (https://de.wikibooks.org/wiki/Lehren,_Lernen_und_Bildung_metaphorisch_verstehen/_Vorstellungen/_Lehren_und_Lernen_ist_wie_der_Bau_eines_Hauses_unter_Aufsicht_eines_Bauleiters)

Analyse der Metapher "Lehren und Lernen ist wie Fußball" anhand der "Konstruktivistischen Didaktik"

Anhand des didaktischen Modells der „Konstruktivistischen Didaktik“, wird im Folgenden die Metapher „Lehren und Lernen ist wie Fußball“ analysiert. Die Fragestellung lautet: Inwiefern findet eine Schülerzentrierung, z.B. durch eigenständige Beobachtungen, Explorationen und Mitbestimmung der Schüler, mit Hilfe eines fördernden Lehrers statt?

Laut Reich (2004, S.103-121) ist die Intention der konstruktivistischen Didaktik, dass die Lerninhalte des Unterrichts nicht nur über Expertenwissen erreicht werden, sondern hauptsächlich durch eigenständige Beobachtungen, Experimente und Explorationen der Schüler. Diese Ansicht der konstruktivistischen Didaktik ist nur zum Teil in der Metapher „Lehren und Lernen ist wie Fußball“ wiederzufinden. Es ist zwar nicht die Rede von bestimmten eigenständigen Beobachtungen und Experimenten, aber es wird gesagt, dass es auf Seiten der Lehrenden (Trainer) und auch der Lernenden (Fußballmannschaft) kreative Freiheiten gibt. Es gäbe also die Möglichkeit, eventuell, Experimente (unbekannte, neue Tricks) einzubauen, sie werden allerdings nicht spezifisch aufgezeigt. Es wird gesagt: „Das Fußballtraining ist in dieser Metapher der Unterricht. Hier wird Einfluss auf die fußballerische, beziehungsweise schulische Entwicklung der Lernenden genommen.“ Dieses Training beinhaltet normalerweise eigenständiges Beobachten und Reflektieren der letzten Fehler und beinhaltet somit ein Grundprinzip der konstruktivistischen Didaktik. In der Metapher wird durch die Aussage: „Ein Fußballturnier symbolisiert ein Lebensziel oder einen Meilenstein (bspw. das Abitur zu schaffen), wer aus dem Turnier fliegt, ist

dabei gescheitert, das Lebensziel zu erreichen." ,verdeutlicht, dass der Unterricht nicht individuell auf die Interessen der Schüler ausgerichtet wird, sondern man versuchen muss Ziele zu erreichen und wenn das nicht funktioniert, man ohne persönliche Förderung da steht und scheitert. Dies ist der Fall, da bestimmte Turniere nicht sofort wiederholt werden können und es somit nicht möglich ist durch spezifisches Üben und Lernen seine Schwächen zu verbessern.

Der nächste Punkt ist, dass nach Reich (2004, S.103-121) die Auswertung und Präsentation der Lernergebnisse, von jedem Individuum einzeln und eigenständig erledigt werden soll, wodurch es zu einem Erfahrungsaustausch der Lernenden unter Leitung des Lehrenden kommen soll. In der Metapher wird teilweise auch von einer unterstützenden und fördernden Rolle des Lehrers gesprochen, diese schränkt die Schüler allerdings in gewisser Weise ein. So wird zum Beispiel gesagt, dass „der Trainer (der Lehrer) einen Blick für die Stärken und Schwächen seiner Spieler (Mannschaft) hat.“ Er kann sie also mit gezielten Tipps unterstützen, jedoch kann somit das Spiel einer Mannschaft durch von ihm gewählte Taktiken, gestärkt oder geschwächt werden. Die individuelle Meinung der Mannschaft zu verschiedenen Taktiken wird hierbei nicht berücksichtigt und mit eingebracht. Eine unterstützende Rolle übernehmen in der Metapher mehr die Fans als der Trainer : “Die Fußballfans einer Mannschaft sind die Unterstützer und Gönner eines Lernenden wie bspw. die Oma, die immer Beistand leistet.“

Auch die Wichtigkeit des Schülers wird in der Metapher betont: „Die Fußballmannschaft symbolisiert in diesem Fall einen Lernenden.“ Diese Aussage spiegelt jedoch mehr die Eigenständigkeit des Lernenden gegenüber anderer Schülern, als in Bezug auf den Lehrer. Jeder Schüler (jede Mannschaft) ist während der Lernprozesses (Trainings) auf sich alleine gestellt und ein Erfahrungsaustausch ist somit nicht möglich, da dieser selbstschädigend sein könnte. (Durch einen Gedankenaustausch hätten eventuell andere Mannschaften ein Vorteil beim nächsten Spiel.)

Abschließend kann man sagen, dass die Metapher zum Thema Fußball ein paar wenige Ansichten mit der konstruktivistischen Didaktik teilt. Es findet zwar eine Schülerzentrierung statt, da der Schwerpunkt eines Trainings auf der Mannschaft des Trainers liegt, aber es ist nicht die Rede von individuellen Trainings- und Förderungseinheiten. Auch gibt es keine konkreten Beispiele der Mitbestimmung und des Austauschs zwischen den Parteien.

Analyse der Metapher "Lehren und Lernen ist wie ein Haus zu bauen" anhand der kybernetisch-informationstheoretischen Didaktik

Die Metapher "Lehren und Lernen ist wie ein Haus zu bauen" soll mit dem Denkwerkzeug der kybernetisch-informationstheoretischen Didaktik von Felix Cube untersucht werden in Hinblick auf die Fragestellung, inwieweit sich der Regelkreis der kybernetischen Didaktik mit der Metapher vereinbaren lässt.

Da die Sprache des Regelkreises, wie sie bei von Cube (1997, S.59) dargestellt wird, aus der Technik stammt, lässt sie sich relativ gut auf einen Hausbau anwenden. Bei einem Regelkreis wird von außen ein Sollwert vorgegeben. Das ist eine Aufgabe, die man aus dem Bauplan entwickelt, z. B. der Maurer erstellt eine Wand mit vorgegebenen Maßen. Der Bauplan steht dabei für "den Lehrplan, der die Lehrinhalte festlegt". Der Regler ist bei von Cube der Lehrende. Dem entspricht in der Metapher der Bauleiter. Mit dem Stellglied ist gemeint, womit die Regelung durchgeführt wird. Das sind hier die Bausteine, dabei "stehen Bausteine für alle benötigten Materialien". Eventuell könnte man hier noch die Medien als Werkzeuge interpretieren. Diese werden in der Metapher aber nicht gesondert erwähnt. Die Regelgröße ist der Adressat, also der Lernende. In der Metapher steht dafür der Bauarbeiter, wobei betont wird, dass es sich um einen "universellen Bauarbeiter handelt, wir also nicht zwischen Maurern, Elektroinstallateuren und weiteren Fachkräften unterscheiden." Dem eigentlichen Regelungsvorgang, also dem Einwirken des Reglers auf die Größe, entsprechen die "Anweisungen, wie und wo die Bausteine am besten

eingebaut werden." Die Messfühler, die zum Überprüfen dienen, sind die Überprüfungen durch den Bauleiter, "ob die Mauern die notwendige Festigkeit besitzen oder ob der Maurer ordentlich gearbeitet hat." Hat der Maurer nicht ordentlich gearbeitet, so muss verbessert und eventuell sogar abgerissen werden und neu gebaut werden. Das wird in der Metapher aber nicht weiter ausgeführt. Es wird nur auf die Endabnahme durch das Bauamt verwiesen, "was einer zentralen staatlichen Abschlussprüfung entspricht." Das Bild des Regelkreises passt insgesamt gut zu der Metapher.

Es gibt aber ein Problem dadurch, dass hier gleichzeitig mit zwei Metaphern gearbeitet wird, nämlich einmal mit der Interpretation von "Lehren und Lernen als Bau eines Hauses" und zum anderen die Interpretation von "Lehren und Lernen als Elemente eines Regelkreises". Betrachtet man nur die Bilder des Hausbaus und des Regelkreises und verliert die jeweilige Interpretation aus dem Blick, so kann man leicht in Versuchung geraten, als Sollwert beispielsweise eine zu bauende Wand mit vorgegebenen Maßen zu betrachten und nicht die Aktion "der Maurer errichtet die Wand mit den gegebenen Maßen". Auch dann passen die beiden Bilder gut zusammen, aber die jeweiligen Interpretation gehen völlig auseinander

Was bedeutet die obige Zuordnung didaktisch? Der Lernende ist in seiner Rolle als Bauarbeiter verpflichtet, die Anweisungen des Bauleiters zu erfüllen. Ihm bleibt dabei kein Entscheidungsspielraum. Die Abnahme erfolgt erst, wenn der Sollwert erreicht ist. Hier wird das deutlich, was häufig am Ansatz der kybernetischen Didaktik kritisiert wird, nämlich dass alle Frage der Bedeutung ausgeklammert werden und dem Lernenden kein Spielraum zur Eigeninitiative gegeben wird (vgl. Blankertz 2000, S. 52-54).

Andererseits sieht die Metapher aber eine Doppelrolle des Lernenden sowohl als Bauarbeiter als auch als Bauherr, also Auftraggeber, vor. Es heißt: "Die Einrichtung und Gestaltung der Zimmer hängt ganz von den individuellen Präferenzen des Bauherrn ab." In diesem Sinne hat der Lernende durchaus ein Mitspracherecht an den Inhalten und Zielen. Er ist nicht völlig frei, da es rechtliche Vorgaben gibt und der Bauplan auch nicht vom Bauherrn erstellt wird. Aber in Rücksprache mit dem Bauleiter kann er mitwirken, die Sollwerte so zu formulieren, dass sie den Wünschen des Bauherrn möglichst gut entsprechen, aber auch den Vorschriften genügen.

Auf die Didaktik übertragen heißt das, dass der Lernende durchaus an der Zielsetzung beteiligt ist, wobei er die Vorgaben des Lehrplans beachten muss und vom Lehrenden bei der Zielsetzung unterstützt wird. Hat der Lernende sich ein Ziel gesetzt, so wechselt er die Rolle und muss dieses nach den Vorgaben des Lehrenden erfüllen. Nach Erreichen des Sollwertes schlüpft er wieder in die Rolle des Bauherrn und wirkt an der nächsten Zielsetzung mit.

In dieser Interpretation steht der Regelkreis für eine Qualitätskontrolle beim Lernprozess. In der Metapher heißt es „Der Maurer bekommt Anweisungen, wie und wo die Bausteine am besten eingebaut werden, aber letztendlich bleibt es ihm überlassen, wie sorgfältig er arbeitet.“ Durch Hinzunahme des Regelkreises wird eine Weiterarbeit erst zugelassen, wenn die Arbeitsergebnisse den Vorgaben entsprechen. Dieser Aspekt des Regelkreises war noch nicht in der Metapher enthalten, aber er stellt eine gute Ergänzung dar, um den Lernerfolg zu sichern.

Ulrike Klein

Analyse und Beurteilung der Metapher „Lehren und Lernen ist wie Fußball“ anhand der Kybernetisch-informationstheoretischen Didaktik

Die Metapher "Lehren und Lernen ist wie Fußball" soll mit dem Denkwerkzeug der kybernetisch-informationstheoretischen Didaktik von Felix Cube untersucht werden in Hinblick auf die Fragestellung, inwiefern der beschriebene Lernprozess der Metapher als ein didaktischer Regelkreis betrachtet werden kann?

Von Cube beschreibt das Erziehen und Lernen als eine Regelung, also ein ständig zu korrigierender, zielgerichteter

Steuerungsprozess. Dazu zieht von Cube den Regelkreis heran, welcher ein Werkzeug der Kybernetik darstellt (vgl. von Cube 1997, S.59).

In dem Regelkreismodell gibt es einen von außen gegebenen Sollwert, welcher ein Lernziel ist. Das Lernziel ist jedoch von von Cube nicht genauer definiert. In der Metapher „Lehren und Lernen ist wie Fußball“ ist das Lernziel mit dem Schießen eines Tores, also dem Lernerfolg, gleichzusetzen. Dabei stellt ein wichtiges Fußballspiel eine schulische Herausforderung dar und ein Sieg oder eine Niederlage das Bewältigen beziehungsweise das Nicht-Bewältigen dieser schulischen Herausforderung (vgl. Lehren und Lernen ist wie Fußball). Als Regler fungiert der Erzieher/Ausbilder als Planer (vgl. kybernetisch-informationstheoretischen Didaktik). In der Metapher repräsentiert der Trainer den Lehrenden, der den Unterricht plant und vorbereitet. Er entwickelt auch die optimale Lehrstrategie, die zum Erreichen des Lehrziels führen soll. Genau so plant und organisiert der Trainer das Training, welches die Fußballmannschaft optimal für einen Sieg oder das Schießen eines Tores vorbereitet. Natürlich kann es auch trotz eines optimalen Trainings in einem Spiel zu einer Niederlage kommen, da die Fußballmannschaft durch innere und äußere Faktoren beeinflusst wird. Diese Faktoren werden im weiteren Verlauf genauer erläutert. An diesem Punkt ergibt sich die Frage, inwiefern die Fußballmannschaft kreative Freiheiten im Training oder im Spiel hat, welche zu Anfang der Metapher betont werden (vgl. Lehren und Lernen ist wie Fußball). Dem Stellglied entsprechen Personen und Medien, die das Lernverhalten beeinflussen und die der Durchführung der Lernstrategie dienen. Die Metapher nimmt darauf durch die Fußballfans Bezug, wie beispielsweise die Familie, die immer Beistand und Unterstützung leistet. Zum Einen äußern sich Beistand und Unterstützung im Mitfeiern, Anfeuern und Motivieren der Fußballmannschaft bei Spielen und Turnieren. Zum Anderen können die Fußballfans auch schon im Training ihre Mannschaft durch ihre Anwesenheit unterstützen. Natürlich dient auch der Trainer der Durchführung der Lernstrategie, da er dieses organisiert und plant. An dieser Stelle ist es fragwürdig, ob das Equipment als Medium dient oder einen äußeren Einfluss darstellt. Die Regelgröße, beziehungsweise der Adressat, wird durch die Fußballmannschaft, den Lernenden, symbolisiert. Dieser wird durch Störgrößen, welche innere und äußere Einflüsse darstellen, zusätzlich beeinflusst (vgl. kybernetisch-informationstheoretischen Didaktik). In der Metapher „Lehren und Lernen ist wie Fußball“ werden innere Einflüsse und äußere Einflüsse dargestellt. Ein innerer Einfluss ist die Tagesform der Fußballmannschaft, welche die Lust und die Laune in der Schule beim Lernen widerspiegelt. Ein äußerer Einfluss ist das Wetter, das nicht beeinflussbar ist, genauso wie die Verspätung des Schulbusses aufgrund eines Staus nicht beeinflussbar ist. Des Weiteren sind die Gegebenheiten und das Equipment nicht von der Fußballmannschaft zu beeinflussen, so wie Nachmittagsunterricht auch nicht zu beeinflussen ist (vgl. Lehren und Lernen ist wie Fußball). Als Messfühler dienen Lernkontrollen. Anhand der Ergebnisse dieser Lernkontrolle wird der Lernzustand festgestellt (vgl. kybernetisch-informationstheoretischen Didaktik). Die Metapher verwendet für Lernkontrollen Fußballspiele und für größere Meilensteine Fußballturniere. Das Erlernte aus dem Training beziehungsweise dem Unterricht wird bei einem Spiel oder Turnier beziehungsweise einer Klausur unter Beweis gestellt und kontrolliert. Dadurch kann der Ist-Wert ermittelt werden. Bei Übereinstimmung mit dem Soll-Wert ist das Lernziel erreicht, der Regelvorgang ist abgeschlossen und es werden neue Ziele gesetzt. Wenn der Ist-Wert nicht mit dem Soll-Wert übereinstimmt werden Training und Lernstrategien angepasst und es wird weiter trainiert und gelernt (vgl. kybernetisch-informationstheoretischen Didaktik).

Die meisten Aspekte der Metapher „Lehren und Lernen ist wie Fußball“ lassen sich problemlos auf den Regelkreis der Kybernetisch-informationstheoretischen Didaktik übertragen. Jedoch bleibt die Frage offen, ob die Grundvorstellungen von Lehren und Lernen übereinstimmen? Die Metapher "Lehren und Lernen ist wie Fußball" soll zeigen, dass es sowohl seitens der Lehrenden, wie auch seitens der Lernenden kreative Freiheiten gibt. Diese werden von allen Akteuren individuell genutzt. Das bedeutet, dass dem Lernenden in gewissem Maße Eigeninitiative gegeben wird. Die Kybernetisch-informationstheoretische Didaktik jedoch, blendet die Eigeninitiative des Lernenden aus.

Malin Witzke

Analyse der Metapher „Lehren und Lernen im Unterricht ist wie eine Blumenwiese“ anhand der „kritisch-konstruktiven Didaktik“

Anhand des didaktischen Modells „kritisch-konstruktive Didaktik“, wird im Folgenden die Metapher „Lehren und Lernen im Unterricht ist wie eine Blumenwiese“ näher beleuchtet. Die Fragestellung lautet: „Welche Möglichkeiten werden den Schülerinnen und Schülern im Schulsystem geboten, um ihre Selbst-, Mitbestimmungs- und Solidaritätsfähigkeit weiterzuentwickeln?“

Die kritisch-konstruktive Didaktik sieht Emanzipation als grundlegendes Ziel von Bildung an (vgl. Klafki, 2007, S.14). Daraus folgt, dass sich die Unterrichtsinhalte nicht mehr nur am Lehrplan orientieren, sondern die Zielbestimmung des Unterrichts darin gesehen wird, den Lernenden Hilfen zur Entwicklung ihrer Selbstbestimmungs-, Solidaritäts- und Mitbestimmungsfähigkeit zu geben (vgl. Klafki, 2007, S. 15).

Die Selbstbestimmungsfähigkeit der SuS wird in diesem Schulsystem gefördert, indem die SuS Verantwortung für ihre eigenen Blumen übernehmen. Die Gärtner zeigen den SuS, wie die Blumen richtig zu pflegen sind. Danach wird die Blumenpflege in Eigenregie von den SuS übernommen. Sie können nun selbständig entscheiden, ob ihre Blumen durch gute Pflege gedeihen oder durch Vernachlässigung verwelken. Den SuS ist freigestellt, ob sie ihre Blumen im Park oder zu Hause anpflanzen. Hierzu können sie die bereits im Park angepflanzten Blumen ausgraben und in ihr persönliches Beet zu Hause einpflanzen. Des Weiteren können die SuS auswählen, welche Kompetenzen für sie wichtig sind und welche sie sich aneignen möchten. Somit können alle SuS ganz persönlich etwas zur Vielfalt der Blumenwiese beitragen. Aus den aufgezählten Punkten wird ersichtlich, dass die SuS in diesem Schulsystem die Möglichkeit haben, ihre Mitbestimmungsfähigkeit weiterzuentwickeln.

Die Weiterentwicklung der Solidaritätsfähigkeit der SuS findet in diesem Schulsystem im Klassenverband statt. Die SuS unterstützen sich gegenseitig bei dem Erwerb der verschiedenen Kompetenzen und/ oder erhalten Unterstützung von den Lehrkräften und Eltern. Die Unterrichtsplanung in diesem Schulsystem muss somit nicht strikt eins zu eins umgesetzt werden, sondern sie soll die Lehrkraft zu einem flexiblen Handeln befähigen. Der Lernprozess der SuS steht, genauso wie bei der kritisch-konstruktiven Didaktik, im Vordergrund.

Analyse zur Metapher: Lehren und Lernen ist wie Fußball mit dem Denkwerkzeug der „Lehr-/Lerntheoretischen Didaktik“ (Hamburger Modell)

Fragestellung: Inwiefern sind die drei Unterrichtsziele, nach Peterßen, Kompetenzvermittlung, Autonomie und Solidarität im Lernprozess der Schüler und Schülerinnen enthalten? (Peterßen,2001,S.65) Bezug genommen wird hierbei auf die Metapher Lehren und Lernen ist wie Fußball.

Die Kompetenzvermittlung, nach der Lehr-/Lerntheoretische Didaktik des Hamburger Modells, soll die Schüler/innen auf die Lebensbedingungen, die sie in ihrem späteren Leben erwarten, vorbereiten. (Peterßen,2001,S.65)

Bei der Fußballmetapher symbolisieren die einzelnen Spieler/innen die unterschiedlichen Fähigkeiten eines Schülers/in. Des Weiteren sei Fußballtraining gleich zu setzen mit Unterricht. Das Fußballtraining soll auf künftige Fußballturniere vorbereiten, welche gleich zu setzen seien mit gesetzten Lebenszielen. Das Scheitern oder das Bewältigen solcher Turniere, könnte man damit vergleichen, ob das erste Unterrichtsziel, die

Lehren, Lernen und Bildung metaphorisch verstehen/ Analysen/ Analy... https://de.wikibooks.org/wiki/Lehren,_Lernen_und_Bildung_metaphor...

Kompetenzvermittlung, erfolgreich war.

Das zweite Unterrichtsziel ist Autonomie, diese ermögliche dem Menschen sich von denjenigen Lebensbedingungen zu befreien, die ihm nicht das höchste Maß an Autonomie gewährleisten. (Peterßen,2001,S.65)

Im Fußballtraining ist eine gewisse Freiheit dem Spieler/in überlassen. Dies äußert sich in einer „kreativen Freiheit“, die der Spieler/in habe. Allerdings treffe ausschließlich der Trainer/in taktische Entscheidungen. Der Schüler/in hat demnach im Unterricht kein Mitbestimmungsrecht über das Lernkonzept und über den Lehrplan, denn dieser würde von „höherer Instanz“ festgelegt.

Deshalb ist es sehr fraglich, ob die „kreative Freiheit“ ausreichend ist, um Autonomie zu fördern. Außerdem wird in der Metapher nicht ausgeführt, wie genau sich diese "kreative Freiheit" äußert und worin sie besteht.

Das dritte Unterrichtsziel ist Solidarität. Sie schränkt die Autonomie des Einzelnen insoweit ein, dass sie die Autonomie eines anderen nicht verletzt. (Peterßen,2001,S.65)

Dieses Ziel wird beim Fußball insoweit umgesetzt, dass es Spielregeln gibt, die eingehalten werden müssen. Die Einhaltung wird vom Schiedsrichter/in überprüft. Es ist nicht alles erlaubt, um das Turnier zu gewinnen. Dementsprechend ist das Ziel der Solidaritätsförderung erfüllt.

Analyse zur Metapher „Lehren und Lernen ist wie das Anlegen und Pflegen eines wilden Gartens“ mit dem Denkwerkzeug der „Lehr-/Lerntheoretischen Didaktik - Hamburger Modell“

Anhand des didaktischen Modells „Lehr-/Lerntheoretische Didaktik - Hamburger Modell“, wird im Folgenden die Metapher „Lehren und Lernen ist wie das Anlegen und Pflegen eines wilden Gartens“ insbesondere durch folgende Fragestellung analysiert: Inwiefern sind die drei Unterrichtsziele, nach Peterßen, Kompetenzvermittlung, Autonomie und Solidarität im Lernprozess der Schüler und Schülerinnen enthalten? (Peterßen,2001,S.65)

Es werden drei Zielkategorien dem Lehrer geboten: die Kompetenz, die Autonomie und die Solidarität. Über die Steigerung von Kompetenz, Autonomie und Solidarität bei den Schülern kann Unterricht deren Verfügung über sich selbst fördern, wird also emanzipatorisch relevant. Diese drei Zielsetzungen sind aufeinander angewiesen. Somit vermögen diese nur in ihrem Zusammenhang zu wirken. Gemäß Peterßen ist „Das erste Unterrichtsziel [...] die Vermittlung von Kompetenzen, die die Individuen darauf vorbereite, was sie gemäß ihrer Lebensbedingungen zu erfüllen haben. (Peterßen, 2001, S. 65). Das Wachstum der Pflanzen kann als die Sammlung der Kompetenzen der Lernenden verstanden werden und der Garten als die Einheit der Kompetenzen. Somit bietet der Garten eine Fülle von Kompetenzen, die die SuS in diesem Garten erwerben können. Dabei sei zu beachten, dass diese Kompetenzen ständig gepflegt werden müssen. „Der Gärtner pflegt beständig seinen Garten, zum Beispiel durch Gießen [...] so dass die Pflanzen sich [...] bestmöglich entfalten können“. Übertragen auf die Lehr-Lern-Situation bedeutet das, dass die SuS einerseits die Möglichkeit haben im Garten die Kompetenzen zu erwerben, doch andererseits sind sie auch dazu verpflichtet diese Kompetenzen zu pflegen, da diese sonst ihren Wert verlieren. Die Kompetenzen werden nicht nur vermittelt, sondern die SuS lernen ebenfalls diese zu erweitern und zu pflegen. Beispielsweise wird durch das Schneiden einer Pflanze, Raum für andere Kompetenzen geboten. Es entsteht Raum für Talente und Begabungen der SuS.

Gemäß Peterßen solle „Autonomie [...] es dem Menschen ermöglichen, sich von denjenigen Lebensbedingungen zu befreien, die ihm nicht das höchst mögliche Maß an Eigenständigkeit gewährleisten (Peterßen, 2001, S. 65). Die Pflanzen wachsen Ihrer Natur entsprechend, somit können die SuS ihre Individualität vollkommen ausleben. Der

Lehren, Lernen und Bildung metaphorisch verstehen/ Analysen/ Analy... https://de.wikibooks.org/wiki/Lehren,_Lernen_und_Bildung_metaphor...

Garten ist nicht eingezäunt oder anderweit, sondern kann frei wachsen und sich entfalten. Das Lernen und Lehren bleibt frei von jeglicher Eingrenzung. Jedoch steht ein Faktor im Wege der vollkommenen Befreiung, nämlich das Wetter, welches den sozialen oder auch familiären Faktoren gleichgesetzt wird. Diese Faktoren können kaum beeinflusst werden.

Die Solidarität beschreibt Peterßen im Zusammenhang mit der Autonomie. Dabei wird Bezug auf die Gesellschaft genommen. Die Solidarität hat letztendlich die Aufgabe die Autonomie des Einzelnen insoweit zu begrenzen, dass sie die Autonomie eines anderen nicht verletzt. (Vgl. Peterßen 2001,S.65). Dieses Ziel wird in dieser Metapher durch die angebotene Individualität erreicht. Die Individualität steht im Vordergrund und jeder hat das Recht sich zu entfalten wie man möchte, auch die Erwerbung der Kompetenzen wird hier ganz offen gelegt. Es gibt keine Eingrenzung, indem was man machen oder sein möchte. Es entsteht ein freier Raum für jeden. Dies bedeutet aber auch, dass jede Blume für den Platz und Eigenwohl kämpfen muss. So auch die Lernende, die sich für ihr Wollen einsetzen müssen.

Anschließend kann man sagen, dass die Metapher nah an den drei Unterrichtszielen des Hamburger Modells angelegt ist. Allerdings wird der Aspekt der Solidarität so im Einzelnen nicht angesprochen. Durch das Verstehen der Metapher besteht aber Raum für eine Interpretation der Solidarität.

Analyse der Metapher "Lehren und Lernen ist wie das Anlegen und Pflegen eines wilden Gartens" anhand der kybernetisch-Informationstheoretischen Didaktik

In welchem Maß lässt sich der Regelkreis, als Werkzeug der kybernetisch-informationstheoretischen Didaktik von Felix Cube (1997), mit der Metapher „Lehren und Lernen ist wie das Anlegen und Pflegen eines wilden Gartens“ vereinbaren?

Das Regelkreismodell beginnt mit einem von außen, nicht näher definiertem Sollwert. Der Sollwert ist das zu erreichende Lernziel. Das Ziel wird in der Metapher als Ausbauen/Erweitern des Wissenschatzes definiert. Als Regler dient in der Metapher der Gärtner, der durch seine Vorbereitungen/Planungen das Stellglied bildet. Durch das Stellglied wird die Steuerung übernommen. In der Metapher fungiert das Anlegen des Gartens/Vorbereitung des Bodens als Stellglied. Der Adressat, der Lernende, des Regelkreises wird in der Metapher durch die Pflanze verkörpert. Im Regelkreis korrigiert der Regler den Adressaten, wenn er 'vom Weg abkommt' so auch in der Metapher, der Gärtner schneidet die Pflanzen zurück und/oder bekämpft Schädlinge. Jedoch bezieht sich das zurückschneiden auf die Individualität des Lernenden. Auf den Lernenden wirken Störgrößen ein, die in der Metapher durch das Wetter dargestellt werden. In der Metapher sind keine Meßfühler, z.B. Klausuren, vorgesehen. Daher erhält der Regler, keine Auskunft darüber, wie der aktuelle Ist-Zustand ist. An dieser Stelle wird der Regelkreis unterbrochen.

Die Metapher „Lehren und Lernen ist wie das Anlegen und Pflegen eines wilden Gartens“ lässt sich nicht/ nur schwer mit dem Regelkreis von von Cube vereinbaren.

Während sich der Regelkreis keine Individualität kennt und nur kleinere Abschnitte regelt, bezieht sich die Metapher stark auf die Individualität der einzelnen Personen/Pflanzen und soll den Prozess des lebenslangen Lernen darstellen.

Felix Petri

Analyse der Metapher "Lehren und Lernen ist wie das Anlegen und Pflegen eines wilden Gartens“ anhand der „Konstruktivistischen Didaktik“

Die Metapher „Lernen ist wie das Anlegen und Pflege eines wilde Gartens“ wird im weiteren Verlauf unter Berücksichtigung des didaktischen Modells der konstruktivistischen Didaktik betrachtet. Die zuvor genannte Metapher wird mit Hilfe der Fragestellung „Inwieweit findet eine Schülerzentrierung, z.B. durch eigenständige Beobachtungen, Explorationen und Mitbestimmung der Schüler und Schülerinnen (SuS) mit Hilfe eines fördernden Lehrers statt?“ analysiert. Reich beschreibt den Lernprozess als einen didaktischen Kreislauf, der aus der Konstruktion (Erfindung), der Rekonstruktion (Wiedergabe) und der Dekonstruktion (Enttarnung) besteht (vgl. Terhart 1999, S.294). Überträgt man dies auf die Metapher des „anlegen und pflegen eines wilden Gartens“, so erkennt man, dass die Pflanzen in alle Richtungen wachsen und neue Triebe ausbilden können (vgl. Metapher). Für die Lernenden heißt das, man kann seine eigenen Erfahrungen machen, seinen Interessen und Stärken nachgehen. Anhand des Gärtners allerdings, der für die Pflege, das Zurückschneiden und für die Schädlingsbekämpfung zuständig ist, wird deutlich, dass dieser unerlässlich für das richtige Gedeihen der Pflanzen ist (vgl. Metapher). Dieser greift nur punktuell und in unterstützender Wirkung ein. Er möchte das beste für seine Schößlinge, auch wenn dies bedeutet, dass er aktiv in den Prozess eingreifen muss. Schülerzentriert bedeutet dies für den Lehrer, er soll dafür sorgen, dass die SuS Fehlerquellen gleich im Keim ersticken, ähnlich dem Gärtner, der Schädlinge bekämpft, dass die Stärken der SuS frühzeitig entdeckt und gefördert werden, stutzen und entfernen unliebsamer Triebe -durch Schädlinge verursacht oder hinderlich für die Entwicklung- , und dass die SuS diesen Prozess der Interessensbildung mit geringer Unterstützung (hinweisen, aufzeigen), aber dennoch eigenständig und selbstverantwortlich durchführen, denn der Gärtner sorgt für das richtige Umfeld, Nährboden und Bewässerung.

Weiterhin möchte die konstruktivistische Didaktik Mitsprache der SuS generieren und ein verbessertes Verhältnis zwischen Lehrenden und Lernenden erzeugen (vgl. Terhart 1999, S 294). Auch der Gärtner strebt eine gute Beziehung zu seinen Schützlingen an, um passiv an dem Heranwachsen der Pflanzen teilzunehmen, in dem er optimale Bedingungen schafft. Dies wird dem Gärtner durch Vielfalt und Wachstum gedankt. So verhält sich auch die Beziehung zwischen Lehrendem und Lernendem. Der Lehrende sorgt dafür, dass sich die SuS wohlfühlen, nährt sie mit Material und hilft ihnen bei Schwierigkeiten. Im Gegenzug erfährt der Lehrende den Erfolg und die Entwicklung der SuS. Beide Seiten verbindet Vertrauen. Daraus resultiert ein verbessertes Verhältnis. Ist dies nicht gegeben, so ist der Entwicklungsprozess der Pflanze oder des Schülers gehemmt.

Abschließend kann man sagen, dass die Metapher des wilden Gartens schülerzentriert angelegt ist und darauf hinaus zielt, die Individualität und die Selbsterfahrung der Lernenden zu fördern und sich auf deren Stärken zu konzentrieren. Einzig und alleine ist Kommunikation und Erfahrungsaustausch zwischen den Pflanzen ist nicht gegeben, was auch bei den SuS zu Verbesserungen führen kann.

Analyse der Metapher "Lehren und Lernen ist wie das Anlegen und Pflegen eines wilden Gartens“ anhand der „Kritisch-konstruktivistische Didaktik“

Welche Möglichkeiten werden den SuS im Unterricht/ Schulsystem geboten, um ihre Selbstbestimmungs-, Mitbestimmungs- und Solidaritätsfähigkeit weiter zu entwickeln?

Auf die zentralen Aspekte der Selbstbestimmungs-, Mitbestimmungs- und Solidaritätsfähigkeit wird in der Metapher nicht explizit eingegangen. In einigen Abschnitten wird allerdings indirekt Bezug auf die Selbstbestimmungs- und Mitbestimmungsfähigkeit genommen. Eine Solidaritätsfähigkeit oder allgemein eine

Interaktion zwischen den Schülern wird in der Metapher nicht thematisiert.

„Dabei können die Pflanzen Ihrer Natur entsprechend wachsen, so wie bei den Lernenden die Individualität im Vordergrund stehen sollte.“ Die angesprochene Individualität der Lernenden deutet eine Selbst- oder Mitbestimmungsfähigkeit an. Durch die Analogie zur Natur der Pflanze scheint es aber keine bewusste Selbst- oder Mitbestimmung zu sein, sondern eher eine unbewusster Vorgang, der nicht eingeschränkt wird. Diese Natur der Pflanze wird in einem weiteren Abschnitt nochmals aufgegriffen: „Ebenso pflegt ein Gärtner beständig seinen Garten, zum Beispiel durch Gießen, Schädlingsbekämpfung, zurückschneiden, Düngen, so dass die Pflanzen ihrer Natur entsprechend wachsen und sich bestmöglich entfalten können.“ Der Gärtner als Metapher zum Lehrenden schafft hierbei lediglich einen wünschenswerten und förderlichen Rahmen.

Die Uneingeschränktheit wird nochmals durch ein freies Wachsen betont: „Dementsprechend ist der Garten auch nicht eingezäunt oder anderweitige Eingrenzung, sondern kann frei wachsen und sich entfalten, wie Lernen und Lehren auch nicht eingeschränkt sein sollte.“ Damit wird allerdings wie eingangs erwähnt nicht direkt eine Selbst- oder Mitbestimmung an den Lehrinhalten angesprochen, sondern eine Freiheit des eigenen Agierens.

Wiederum eingeschränkt wird diese Freiheit durch das metaphorische Wetter. „Das Wetter, dem ein Gärtner und die Pflanzen unweigerlich ausgesetzt ist, kann mit äußeren Umständen gleich gesetzt werden, auf die kein Einfluss genommen werden kann und die zum Teil überraschend auftreten. Hierzu können soziale oder auch familiäre Faktoren zählen, die das Lehren und Lernen beeinflussen.“ Das Wetter bzw. soziale oder familiäre Faktoren reduzieren die Freiheit des Lehrenden sowie des Lernenden und damit auch seine Selbst- und Mitbestimmungsfähigkeit.

Eine weitere Einschränkung erfolgt direkt durch den Gärtner. „Das Zurückschneiden bedeutet in diesem Kontext nicht die Normierung auf bestimmte Maße, sondern vielmehr die Konzentration auf die Talente, Begabungen und auch Interessen des Lernenden. Manche Teile einer Pflanze werden zurückgeschnitten, um dafür anderen Trieben mehr Raum und Kraft zu geben.“ Das Ziel des „Zuschneidens“ ist es zwar sich auf Talente und Begabungen zu konzentrieren, nur entscheidet nicht der Lernende auf welche Talente und Begabungen er sich konzentrieren möchte, sondern der Gärtner, das heißt der Lehrende.

Adrian Schrock

Analyse der Metapher „Lehren und Lernen ist wie ein Haus bauen“ anhand der „Dialektischen Didaktik“

Anhand des didaktischen Modells „Dialektische Didaktik“, wird im Folgenden die Metapher „Lehren und Lernen im Unterricht ist wie ein Haus zu bauen“ analysiert. Hierbei liegt der Fokus auf dem Verhältnis von Lehrenden und Lernenden. Dieses wird daraufhin untersucht, inwieweit die didaktische Zielstellungen „Mitentscheidung“, „Mitgestaltung“ und „Mitverantwortung“ (Jank & Meyer 2011, S.259) in der Metapher berücksichtigt werden.

Der Lehrplan stellt für Klingberg eine verbindliche Grundlage für organisatorische und curriculare Gestaltung von Schule und Unterricht dar. Genau wie von der Bauordnung/Bauplan, in der Metapher werden grundlegende Dinge organisiert und ein Rahmen geschaffen, in welchem man sich als Lehrender beziehungsweise Bauleiter bewegen kann. Der Lehrplan als verbindliche Grundlage der Dialektischen Didaktik passt folglich zu den Vorstellungen der Metapher „Lehren und Lernen ist wie ein Haus bauen“.

Die Subjektpositionierung des Lehrenden und der Lernenden wird, in der Metapher durch das Verhältnis von Bauleiter und Bauherr, beziehungsweise Universalbauarbeiter bestimmt. Es ist die Aufgabe des Bauleiters, das für den Hausbau notwendige Material zur Verfügung zu stellen. Der Bauherr verbaut dieses Material nach individuellen Vorlieben. Dies bedeutet, dass der Lehrstoff vorgegeben ist und der Schüler kein direktes

Mitentscheidungsrecht auf die Auswahl des Stoffes hat. Nachdem die Auswahl erfolgt ist, bekommt er die Inhalte von dem Lehrenden präsentiert. Daraufhin werden individuelle Entscheidungen getroffen, wie zum Beispiel welcher Stoff erlernt und im Kopf behalten wird und welche Fachrichtungen weiter vertieft werden. Diese Entscheidungen entsprechen dem Aufbau und der Gestaltung der Zimmer. Der, in der Dialektischen Didaktik wichtige Punkt der „Mitentscheidung“ wird in der Metapher kaum berücksichtigt, da der Bauherr die Baumaterialien aussucht. Im Gegensatz dazu ist, durch die freie Gestaltung der Zimmer sehr viel Platz für die Mitgestaltung des Unterrichts in der Metapher eingeräumt. Bei dem Punkt der „Mitverantwortung“ gibt es, zum einen keine bei der Auswahl der Themen, jedoch sind die Lernenden selbst dafür verantwortlich, dass ihr Haus stehen bleibt und gut aussieht. Sie haben also die Verantwortung zu entscheiden, was sie sich merken und wie weit sie in ein Thema eintauchen wollen. Sie sind ebenfalls selbst für die Gestaltung der Zimmer verantwortlich. In dieser Gestaltung kann man das, laut Klingberg nötige aktive Handeln der Schüler sehen, um den Unterricht zu Ende zu konstituieren. „Letzten Endes entscheiden die Schüler selbst, was aus einem ‚vorgegebenen Inhalt‘ in ihren ‚Köpfen‘ und ‚Händen‘ wird (...)“ (Klingberg 1990, S.56). Die Schüler haben bei Klingberg und beim Hausbau eine große Mitverantwortung für das Gelingen des Unterrichts.

Das Verhältnis zwischen Bauherr und Bauarbeiter erscheint in der Metapher starr und unveränderlich. Es besteht immer der Führungsanspruch des Bauherren. In der Dialektischen Didaktik sind Veränderungen dieser Struktur jedoch gewollt. Der Lehrer sollte nicht immer allein die führende Person sein, sondern Schüler sollen auch wichtige Entscheidungen mitbestimmen. In der Metapher gibt es erst bei der Raumbestimmung der Zimmer selbst geführtes Lernen, jedoch im Sinne von lebenslangem Lernen ohne Einfluss des Bauleiters.

Zusammenfassend ist zu sagen, dass die Metapher „Lehren und Lernen ist wie ein Haus bauen“ viele wichtige Aspekte der Dialektischen Didaktik beinhaltet, jedoch der Bauleiter zu wenig Mitspracherecht für die Bauarbeiter zulässt, um dem Lehrer der Dialektischen Didaktik zu entsprechen.

Philip Steigner

Analyse bezüglich der Metapher „Lehren und Lernen im Unterricht ist wie Fußball“ Erläuterung durch Klafki, und der Fragestellung: "Welche Möglichkeiten werden den SuS im Unterricht/Schulsystem geboten, um ihre Selbstbestimmungs-, Mitbestimmungs- und Solidariätsfähigkeit weiter zu entwickeln?"

In der folgenden Analyse befasse ich mich mit der Fragestellung: "Welche Möglichkeiten werden den SuS im Unterricht/Schulsystem geboten, um ihre Selbstbestimmungs-, Mitbestimmungs- und Solidariätsfähigkeit weiter zu entwickeln?" in Bezug auf die Metapher „Lernen und Lehren ist wie Fußball“. Zu Beginn werde ich eine grobe Struktur der Metapher da legen in der dem Leser dieser Analyse deutlich gemacht werden soll, wie genau diese Metapher zu verstehen ist. Ich zähle nun die einzelnen Bestandteile der Metapher in Bezug auf die Schule auf, hierbei gehe ich wie folgt vor: Bedeutung in der Metapher = Bedeutung in der Schule, Verband = Schule (schulische Einrichtung), Verein = Klasse, Mannschaft = Lernender, Taktik = (Lern-)Konzept, Schiedsrichter = höhere Instanz, Spiele = Herausforderungen, Gegner = spezifische Eigenschaften einer Herausforderung, Sieg/Niederlage = Herausforderung bewältigt/nicht bewältigt, Turniere = Lebensziele [ausscheiden = scheitern], Training = Unterricht, Fans = Unterstützer (Familie, Freunde, usw.), Form = Laune/Lust, Equipment(Gegebenheiten) = Bedingungen, Wetter = nicht beeinflussbare Faktoren, Regelwerk = Lehrplan. Es handelt sich bei dieser Metapher um einen Ist Zustand.

Lehren, Lernen und Bildung metaphorisch verstehen/ Analysen/ Analy... https://de.wikibooks.org/wiki/Lehren,_Lernen_und_Bildung_metaphor...

In dieser Analyse werde ich nicht auf alle Bestandteile detailliert eingehen, da dies den Rahmen sprengen würde, ich werde einzelne Bestandteile hervorheben die mir positiv als auch negativ in Bezug auf unsere Fragestellung aufgefallen sind.

Was ich besonders zutreffend finde ist, dass man in dieser Metapher nicht als ein einzelnes Objekt betrachtet um den sich alles dreht, man betrachtet hier die SuS als Teil einer Klasse/Gemeinschaft bzgl. der Metapher als Mitglied eines Vereins. Dies spricht dafür, dass die SuS im Einzelnen nicht bevorzugt werden sondern sich mehr oder weniger unterordnen müssen, dies wiederum lässt die SuS dennoch selbstentscheiden was sie, wie intensiv lernen und wo ihre eigenen Fähigkeiten bzw. Stärken liegen. Dies heißt, dass jeder SuS sich hier einer Gemeinschaft unterordnen muss, was wiederum die Solidaritätsfähigkeit als auch die Mitbestimmungsfähigkeit des einzelnen fördert und stärkt, trotz dieser Unterordnung werden die Fähigkeiten des einzelnen in diesem Schulbild dennoch beachtet und gefördert, hier ist der Vergleich zu einem Fußballverein nahezu perfekt, denn das grobe Training findet im Verein statt, dennoch muss jedes Individuum für sich selbst trainieren um seine eigenen Fähigkeiten zu verbessern und weiterzuentwickeln.

Was ein eher nicht so auf unsere Fragestellung zutreffender Punkt ist, und wo die Frage aufkommt, werden dem Schüler hier die Möglichkeiten die wir spezifisch in unserer Fragestellung betrachten geboten, dies ist für mich hauptsächlich in dem Punkt die Form mit Laune/Lust gleichzusetzen, denn ich persönlich würde Aufgrund meiner erlangten Erkenntnisse die Form eher dem Wissenstand zu ordnen und somit würde die Form = Laune/Lust kein unbestimmter Faktor mehr sein, denn betrachtet man dies er als Wissenstand des einzelne unter der Voraussetzung, dass es vom Lehrenden und Lernenden erkannt wird wo die Stärken und Schwächen des betroffenen liegen. Dann können die betroffenen SuS ihre Fähigkeiten im optimal selbst erkennen oder mit Unterstützung des Lehrenden, dies wiederum führt dazu, dass in diesem Schulsystem die SuS für sich selbst bestimmen oder mitbestimmen könnten, was müssen sie selbst nochmals behandeln/lernen um ihren Wissensstand zu erweitern. Wird dies erreicht und der Wissensstand ist dem der Klasse oder des Unterrichts wieder angepasst, so erlangen sie hiermit wieder ihre Solidaritätsfähigkeit, in dem sie anderen helfen können oder sich mit ihnen austauschen können. Im Großen und Ganzen empfinde ich die Metapher als sehr zutreffend gewählt, denn in vielen Bestandteilen dieser können die SuS ihre Selbstbestimmungs-, Mitbestimmung- und Solidaritätsfähigkeit weiterentwickeln als auch stärken. Auch in Hinblick auf meines Schwerpunktes der Analytischen Dimension nach Klafki ist weites gehend alles erfüllt (siehe: https://de.wikibooks.org/wiki/Lehren,_Lernen_und_Bildung_metaphorisch_verstehen/_Denkwerkzeuge/_Didaktische_Modelle/_Kritisch-konstruktivistische_Didaktik/_Analytische_Dimension)

Florian Brehm

Analyse bezüglich der Metapher „Lehren und Lernen im Unterricht ist wie eine Blumenwiese“ und der Fragestellung: Welche Möglichkeiten werden SuS geboten, um ihre Selbstbestimmungs-, Mitbestimmungs- und Solidaritätsfähigkeit weiter zu entwickeln?

Diese Metapher skizziert einen Park, in dem von einem Hauptweg verschiedene Abzweigungen zu einzelnen Blumenwiesen abgehen. Die Blumenwiesen unterscheiden sich voneinander deutlich in ihrer Schönheit und in ihrer Kraft. In dem Park gibt es Gärtner und Kinder. Die Gärtner hegen und pflegen die Blumenwiesen jeweils auf ihre Weise, die Kinder nutzen den Park als Spielwiese, beteiligen sich aber auch an der Pflege der Blumenwiesen oder graben einzelne Blumen aus, die sie zur weiteren Aufzucht mit nach Hause nehmen dürfen. Die Gärtner

22 von 29

21.08.2018, 17:10

Abbildung E.154: Kapitel 4.1. - Analysen und Reflexionen aus didaktischer Perspektive - (Seite 22/29)

stellen in dieser Metapher die Lehrenden dar, die Kinder sind die Lernenden, die Blumen stellen wiederum die Kompetenzen und Fähigkeiten dar, die erreicht werden können. Der Park selbst ist die Bildungsinstitution, in der der Hauptweg die Schullaufbahn beschreibt. Die kritisch-konstruktive Didaktik nach Klafki strebt als Ziel von Bildung an, den Lernenden zu emanzipieren. Das bedeutet aber, dass nicht nur der Lehrplan den Unterricht bestimmt, sondern dass die Lernenden mehr und mehr dazu befähigt werden sollen, Selbstbestimmungs-, Solidaritäts- und Mitbestimmungskompetenzen zu erlangen (vgl. Klafki, 2007, S. 15). In unserer Metapher wird relativ schnell deutlich, auf welche Weise die Selbstbestimmungsfähigkeit der SuS gefördert wird. Der Gärtner als der Lehrende sorgt zwar für die Grundvoraussetzung – einen Park (die Schule) als geschützten Raum – in dem er durch Säen oder Gießen (neue bzw. erweiterte Lehrinhalte) für ein vielfältiges Angebot von Kompetenzen verantwortlich ist. Der Zustand der Blumen hängt eng mit dem Engagement des Lehrenden zusammen. Je engagierter die Lehrkraft, desto attraktiver ist das Angebot, sich Kompetenzen und Fähigkeiten (Blumen) anzueignen bei den Lernenden (Kindern). Doch gibt es in diesem System, das zunächst einmal stark von der Pflege des Gärtners abhängt, eine Entwicklung zur Selbstbestimmungsfähigkeit. Die SuS nehmen die pflegerischen Maßnahmen des Lehrenden unterschiedlich stark an. Die einen spielen im Park und erfreuen sich des Lebens, die anderen graben Blumen aus und nehmen sie zur weiteren Pflege und zum weiteren Wachstum mit nach Hause. Auf diese Weise erweitern sie – ggfs. mit Hilfe des Lehrenden – ihre Kompetenzen und Fähigkeiten. Manchmal bringen die SuS sogar Pflanzen mit in den Park, die sie mit anderen teilen möchten, indem sie sie einpflanzen. Dies sind die Erfahrungen, die Lehrende tagtäglich in unserem Schulsystem machen. Die Kompetenzansammlung des einzelnen Schülers zeigt sich in seinem persönlichen Blumenbeet, das in seinem Wachstum auch durch äußere Einflüsse beeinflusst wird. So wird die eine Pflanze mehr zur Sonne streben als die andere oder z.B. mehr Wasser aufnehmen und verarbeiten als ihr Nachbar, die Kompetenzen werden bei den SuS unterschiedlich ausgeprägt sein. Die Blumenwiese im Park stellt im übertragenen Sinne aber auch das Kompetenzangebot einer Schulklasse dar. Und hier geht es dann um Solidarität. Sobald die SuS durch die umsichtige Pflege des Gärtners merken, dass sie im Miteinander eine schönere Blumenwiese haben werden, werden sie danach streben, ihre Kompetenzen miteinander zu kombinieren und sich gegenseitig zu besseren Leistungen zu motivieren. Durch Ausgraben und Umsetzen der Blumen wird dafür gesorgt, dass diese sich nicht gegenseitig Sonne und Luft zum Gedeihen nehmen. Die SuS erhalten beim Erwerb der angestrebten Kompetenzen Unterstützung von den Gärtnern (den Lehrkräften und den Eltern) und sie unterstützen sich – wie oben beschrieben – gegenseitig. So ist der Lernprozess der SuS am Ende immer noch unterschiedlich zu bewerten, genauso wie die unterschiedliche Qualität der persönlichen Blumenwiesen, aber dieser Lernprozess steht trotzdem – wie bei Klafki – immer im Vordergrund. Auch die Mitbestimmungsfähigkeit wird innerhalb dieses Schulsystems gefördert. Die SuS erlernen zunächst unter Anleitung der Gärtner, was die Blumenwiese für das Wachstum benötigt. Langsam erkennen sie dann aber, welche Blumen sie für ihre persönliche Blumenwiese haben möchten, graben diese aus und pflegen sie in eigener Regie zuhause weiter. Auf diese Weise bestimmen sie mit, welche inhaltliche und pädagogische Unterstützung sie benötigen, um ihren Lernprozess erfolgreich zu gestalten und schaffen es im Idealfall sogar, diesen Prozess eigenständig zu gestalten und zu reflektieren. Deshalb kann auch diese Metapher der kritisch-konstruktiven Didaktik Klafkis wohl gerecht werden.

Lehren und Lernen ist wie das Wandern anhand der kritisch-konstruktivistischen Didaktik

Lehren und Lernen ist wie Wandern. Diese Metapher für das Lehren und Lernen soll nun, mit Hilfe des pädagogischen Denkwerkzeugs, der kritisch-konstruktivistischen Pädagogik analysiert werden. Genauer soll es dabei um die normative Dimension dieses Denkwerkzeugs gehen und wie sich dies mit der Metapher vereinbaren lässt. Es wird der Frage nachgegangen inwieweit das Wandern als Interaktionsprozess verstanden werden kann? In der Metapher wird der Lernende als Wanderer verstanden, der auf seinem Weg, welcher das Lernen symbolisiert, so genannte Infopoints erreicht. Diese Infopoints beherbergen eine Person, die als LehrerIn zu verstehen ist. Diese

Person kann dem Lernenden den Weg weisen, auf Fragen antworten und die Ausrüstung den Lernenden zur Verfügung stellen. Die Ausrüstung symbolisiert die Unterrichtsmaterialien. Wolfgang Klafki kritischer Bildungsbegriff erscheint für diese Metapher passend, da Klafkis Ziel von Bildung und Unterricht darin besteht, dass Lernenden, Hilfen zur Entwicklung ihrer Selbstbestimmungsfähigkeit mitgegeben wird (vgl. Klafki 2007, S. 15). Unterricht muss also flexibel gestaltet sein, um auf die unterschiedlichen Lernprozesse der Schülerinnen und Schüler einzugehen. Insofern ist die Metapher hier zutreffend, denn die Infopoints ermöglichen es jedem Schüler individuelle Fragen zu stellen oder die Ausrüstung mitzunehmen, die sie benötigen. Es werden also nicht für alle pauschal nur Regenjacken bereitgelegt, sondern eben auch Schirme, um bei dem Bild der Metapher zu bleiben. Somit können die SuS individuell, das Fordern, was sie für ihre Situation benötigen. Nach Klafki macht Unterricht überhaupt dann erst Sinn. Das flexible reagieren der LehrerInnen sei nötig um „guten“ Unterricht zu gestalten (vgl. Klafki 2007, S. 32). Dies bedeutet auch, dass LehrerInnen unterschiedlich auf die einzelnen Bedürfnisse von SuS reagieren. In dieser Metapher wird dies durch die unterschiedliche, individuelle Ausrüstung gewährleistet. Darüber hinaus verlangt Klafki aber, dass Lehren und Lernen als Interaktionsprozess verstanden werden soll, bei dem Lernende wie Lehrende einen Lernprozess vollziehen (vgl. Klafki 2007, S.15). Hier stößt die Metapher an ihre Grenzen. Selbstverständlich vollzieht der Wanderer einen Lernprozess, da er seinen Weg (Lernen) geht und dabei sogar Hilfe, Ratschläge und Ausrüstung bekommt. Auch die Interaktion ist letztlich gewährleistet, da man die Metapher soweit verstehen kann, dass LehrerInnen und SuS sich austauschen müssen, wenn SuS einen Infopoint betreten. Sowohl LehrerInnen als auch SuS können dann Fragen stellen. Es wird aber in der Metapher nicht explizit darauf eingegangen, dass LehrerInnen dies auch tun sollen. Nach Klafki wäre aber genau dies nötig. LehrerInnen müssen sich rückversichern, ob denn der Weg auch klappt. Des Weiteren stellt sich die Frage inwieweit die LehrerInnen untereinander in Kontakt stehen. Wenn eine Lehrerin an Infopoint Eins sitzt, bekommt sie keine Information über die Fragen und Geschehnisse an Infopoint zwei, drei und so weiter. Da aber auch Lehrende einen Lernprozess durchlaufen sollen, müssen sie am Geschehen auch teilhaben. Insofern müsste man in der Metapher erläutern, ob sich der Weg (das Lernen) nur auf ein Fach bezieht und ob in den Infopoints immer dieselbe Lehrperson sitzt. Sätze dieselbe Lehrerin in den verschiedenen Infopoints, wäre der von Klafki verlangte Lernprozess von Lehrenden in der Metapher gegeben.

Analyse der Metapher „ Lehren und Lernen im Unterricht ist wie eine Blumenwiese“ anhand des Denkwerkzeuges der Kybernetisch-informationstheoretischen Didaktik

Mit Hilfe der Kybernetisch-informationstheoretischen Didaktik soll untersucht werden, inwieweit die Anwendung des aus der Kybernetik bekannten Regelkreises auf die Metapher „Lehren und Lernen im Unterricht ist wie eine Blumenwiese“ möglich ist.

Die Kybernetisch-informationstheoretische Didaktik fasst den Erziehungsprozess als ein Regelungsprozess auf. Die Regelung erfolgt über einen ständig zu korrigierenden, zielgerichteten Steuerungsprozess, dieser wird mit Hilfe eines Regelkreises beschrieben. Die wichtigsten Elemente des Regelkreises sind der Soll-Wert, der Regler, das Stellglied, die Regelgröße und der Messfühler. (vgl. von Cube 1997) Wichtig ist dabei zu beachten, dass der Regelkreis laut von Cube ein Funktionsschema und kein festes Personenschema darstellt. Die Rolle des Reglers im Erziehungsprozess muss daher zum Beispiel nicht fest dem Lehrer zugeschrieben sein. (vgl. von Cube 1997, S. 61)

Ähnlich gestaltet sich dies bei der ausgewählten Metapher. Hier ist der Lehrer verantwortlich für den Anbau und die Pflege der Blumen, welche die verschiedenen Kompetenzen darstellen. Dadurch hat er die Möglichkeit das Angebot an Kompetenzen und deren Weitergabe zu regulieren. Unklar bleibt jedoch inwieweit er die Blumenarten bzw. Kompetenzen für den Anbau auf der jeweiligen Blumenwiese auswählen kann. Die weitaus größere Rolle als

Regler haben jedoch die SuS selbst inne. „Jeder SuS gehört einer Klassengemeinschaft an und kann sich an dem Kompetenzangebot für seine Klasse bedienen.“ Sie selbst können daher entscheiden, welche Blumen sie aus dem Angebot nehmen und in ihrem eigenen Garten anpflanzen. Die SuS können weiterhin eigene Blumen anbauen und somit in das Kompetenzangebot einfließen lassen. Generell wird dem Schüler in der Metapher mehr Freiraum gelassen, als im Regelkreis, bei dem die Eigeninitiative des Schülers keine Beachtung findet.

Der Soll-Wert legt das Ziel der Regelung fest. Versucht man dies auf die Metapher Lehren und Lernen ist wie eine Blumenwiese zu übertragen, wird man sogleich auf eines der Probleme dieses Vergleiches aufmerksam. Die Metapher legt nur ein Hauptziel fest, nämlich den individuellen Kompetenzerwerb der SchülerInnen. Dieser erfolgt im Laufe der ganzen Schulzeit und soll individuell auf jeden Schüler angepasst werden. Des Weiteren wird bei dieser Metapher kein Bewertungssystem eingeführt, sondern viel mehr bewusst außen vorgelassen, da es sich um einen wünschenswerten Soll-Zustand des Erziehungs- und Lernprozesses handeln soll. Dies steht im Gegensatz zum Regelkreis der Kybernetik, dessen zentrale Funktion darin besteht einen gewünschten Soll-Wert mit dem Ist-Wert zu vergleichen und über Regelungsprozesse den Soll-Wert zu erlangen. Übertagen auf den Erziehungsprozess ist es notwendig feste Ziele zu setzen und deren Erreichung mittels einer Lernkontrolle, dem Messfühler im Regelkreis, zu überprüfen. Das Fehlen von festgelegten Zielen, dem Ausgangspunkt eines Regelkreises, macht dessen Anwendung auf die Metapher schwierig. In der Metapher wird außerdem großen Wert auf die Pflege der bereits angeeigneten Kompetenzen gelegt. Im Regelkreis der Kybernetik findet dies keinen Platz.

Abschließend lässt sich sagen, dass durch die unterschiedliche Schwerpunktslegung die Metapher und der Regelkreis der kybernetischen Didaktik nur schwer miteinander vereinbar sind. Die Metapher legt ihren Fokus mehr auf die Schüler und Schülerinnen und deren Individualität, wohingegen in der Kybernetisch-informationstheoretischen Didaktik von einem zielgerichteten Regelungsprozess des Lernens ausgegangen wird.

Lehren und Lernen ist wie eine Blumenwiese unter Beachtung der dialektischen Didaktik analysiert

Inwiefern wird die Subjekt-Objekt Problematik bei dem Beispiel der Blumenwiese deutlich? Im Folgenden wird die Metapher analysiert und nach Kriterien der dialektischen Didaktik ausgewertet. Der Park mit dem Hauptweg stellt in der Blumenwiesen Metapher die Schule dar. Genauso braucht man für den Unterrichtsansatz der dialektischen Didaktik auch eine Bildungseinrichtung mit Schullaufbahn. Des Weiteren ist an der Metapher positiv hervorzuheben, dass die Lehrer, in diesem Fall die Gärtner, auf unterschiedlichste Art und Weise auf die Schüler agieren. (vgl. Klingberg 1990, S.11) Die Gärtner gießen, pflanzen an oder streuen ganz frische Samen. Ähnlich ist es bei der dialektischen Didaktik bei der, der Lehrer im Zusammenspiel mit Grundschulern Lesen und Rechnen bei den Kindern einstreut, in den höheren Klassen neues Wissen pflanzt oder eben begabte Schüler fördert in dem er deren Stärken pflegt und gießt. (vgl. Klingberg, S. 15) Hier wird vor allem das Prinzip des Lehrens der dialektischen Didaktik hervorgehoben. Jedoch gehört das Lernen genauso zum Grundverhältnis der dialektischen Didaktik. Im Hinblick hierauf ist zu sagen, dass dies in der Metapher nur auftaucht, wenn Kinder ihre von zu Hause mitgebrachten Pflanzen einpflanzen. Die Kinder sollten nicht nur Rezipienten sondern auch Produzenten sein. (vgl. Klingberg, S. 11) So ist eine Kommunikation mit den Gärtnern nötig um ideale und materielle Prozesse in der Blumenwiese einzubringen. Dies fehlt allerdings in der Metapher. Darüber hinaus ist ein möglicher schlechter Zustand der Blumen bei der dialektischen Didaktik nicht immer vom Engagement des Lehrers abhängig. Der Zustand der Blumen kann auch schlecht sein, wenn der Schüler sich selbst nur als Objekt sieht und sich im Unterricht nicht einbindet. (vgl. Klingberg, S.12) In der Metapher könnte der Gärtner zum Beispiel den Kindern das pflücken der Blumen für das eigene Blumenbeet verbieten. Im Fall der Metapher ist der Gärtner positiv zu erwähnen, weil er nicht der alleinige Führer des Gartens ist. Idealerweise sind Gärtner und Kinder unmittelbare Akteure des Parks. Sie sollten die Blumenwiesen miteinander und unter Kommunikation pflegen und aufeinander agieren und reagieren. Außerdem ist hervorzuheben, dass bei dieser Metapher eine höhere Instanz fehlt, welche

Lehren, Lernen und Bildung metaphorisch verstehen/ Analysen/ Analy... https://de.wikibooks.org/wiki/Lehren,_Lernen_und_Bildung_metaphor...

den Lehrplan vorgibt. Diese Lücke ist jedoch gut vereinbar mit der dialektischen Didaktik, denn ein Lehrplan steht im Konflikt mit diesem bildungstheoretischen Modell. Der Unterricht ist „chaotisch“ und ist nur durch einen Lehrplan schwer zu steuern für den Lehrenden. Der Lehrende muss sich immer auf Neues einstellen können. So muss auch der Gärtner bei unterschiedlichster Witterung flexibel sein. Alles in allem ist zu erwähnen, dass diese Metapher teils sehr gute Merkmale der dialektischen Didaktik vorweist aber auch einige Defizite hat bei dem Merkmal der Subjekt- und Objektposition.

Analyse der Metapher „Lehren und Lernen ist wie Gärtnern und Gedeihen“ anhand der kritisch-konstruktiven Didaktik nach Wolfgang Klafki unter der Fragestellung: „Inwieweit findet eine Schülererziehung, z.B. durch eigenständige Beobachtung, Explorationen und Mitbestimmung der Schüler mit Hilfe eines fördernden Lehrers statt?“

Klafki legt in seiner Theorie einen Schwerpunkt auf das „Selbst- und Mitbestimmungsrecht“ der Schüler*innen, was für den Unterricht konkret bedeutet, dass er interaktiv und schülerorientiert gestaltet sein muss (Vgl. Klafki 2007, S.15 f.). Das Ziel solch einer Unterrichtsform bzw. Lehr- und Lernsituation sei die Hinführung zur Emanzipation oder „Mündigkeit“ der Schüler*innen. Deshalb ist die obige Fragestellung daran angelehnt.

In der Metapher sind der Gärtner (Lehrkraft) und die Pflanzen (Schüler*innen) die Hauptakteure. Der Gärtner soll für seine Pflanzen die Grundbedingung für ein optimales Wachstum (Lernprozess)schaffen. Dabei hält er sich an seinen Plan (Lehrplan), der formelle Vorgaben zur Düngung, Bewässerung etc. enthält. Jedoch versucht er auch individuell auf seine Pflanzen einzugehen, da jede Pflanze sich in Form, Ausprägung und Bedürfnissen unterscheidet. D.h. der Gärtner muss auf die individuellen Bedürfnisse eingehen, um den Pflanzen optimale Wachstumsbedingungen zu ermöglichen. Nach Klafkis Vorstellungen kann man dies auf den schülerorientierten Unterricht übertragen. Beim erstmaligen Lesen der Metapher könnte der Eindruck entstehen, dass der Gärtner seinen Pflanzen zu viel „vorgibt“. Sobald nämlich eine Pflanze „Unregelmäßigkeiten“ aufweist, versucht der Gärtner sie durch verschiedene Hilfsmittel wieder in die richtige Richtung zu "biegen". In der Metapher steht dafür der Stock, welcher eine schief gewachsene Pflanze wieder gerade biegen soll. In der Erläuterung der Metapher wird allerdings darauf hingewiesen, dass es nicht darum gehen soll, die Pflanze, oder in unserem Fall die Schüler*innen wieder in eine vorgegebene Richtung zu biegen, sondern um (unter)stützende Hilfe zu leisten. Hierbei zeigt sich die Grenze der Metapher, da im normal Fall eine Pflanze in der Gärtnerei zwar nach individuellen Bedürfnissen gehegt und gepflegt wird, allerdings nicht mit dem Gärtner interagieren kann und deshalb nicht aktiv über seine „Pflege“ mitbestimmen kann. In passiver Hinsicht kann sie jedoch dem Gärtner durch ein rasches Wachstum, oder eine ertragreiche Ernte signalisieren, dass seine Pflege (z.B. tägliche Bewässerung, stutzen der Blätter etc.) die richtige war. Dennoch kann man sagen, dass das Selbst- und Mitbestimmungsrecht der Schüler*innen in dieser Metapher nicht ganz erfüllt werden kann, was wiederum am Metaphernmodell selbst liegt, da Schüler*innen und Pflanzen sich nicht eins zu eins miteinander vergleichen lassen. Was die Metapher jedoch leisten kann ist, der Vergleich mit einem, im Sinne Klafkis, „schülerorientierten Unterricht“, da der Gärtner für jede Pflanze „individuelle“ Wachstumsbedingungen, je nach ihren Bedürfnissen, schafft. Auch das in der Metapher genannte Ziel der Schaffung einer überlebensfähigen, „artgerechten“ Pflanze, findet sich im Emanzipationsziel Klafkis wieder, welches die Schüler*innen für das (Über)Leben in der Gesellschaft befähigen soll.

Welche Möglichkeiten werden den SuS im Unterricht/Schulsystem „Lehren und Lernen ist wie das gemeinsame Errichten eines Gebäudes mit Hilfe eines Bau-leiters“ geboten, um ihre Selbstbestimmungs-, Mitbestimmungs- und Solidaritätsfähigkeit weiter zu entwickeln?

Diese Metapher skizziert das Errichten eines Gebäudes, bei dem der Prozess des Bauens im Vordergrund steht. Der Prozess wird hier gleichgesetzt mit dem Lernzuwachs der SuS, die in der Metapher die Bauarbeiter sind. Das entstehende Gebäude stellt den Lernerfolg der gesamten Klasse dar, da alle SuS gemeinsam an dem Projekt arbeiten. Der/die Bauleiter sind gleichbedeutend mit den Lehrenden, der Architekt steht sowohl für das Kultusministerium als auch für die Rahmenbedingungen, die Lehren und Lernen im Schulsystem ermöglichen. Die kritisch-konstruktive Didaktik nach Klafki strebt als Ziel von Bildung an, den Lernenden zu emanzipieren. Das bedeutet aber, dass nicht nur der Lehrplan den Unterricht bestimmt, sondern dass die Lernenden mehr und mehr dazu befähigt werden sollen, Selbstbestimmungs-, Solidaritäts- und Mitbestimmungskompetenzen zu erlangen (vgl. Klafki, 2007, S. 15). In unserer Metapher wird relativ schnell deutlich, auf welche Weise die Selbstbestimmungsfähigkeit der SuS gefördert wird. Der Bauleiter als der Lehrende sorgt zwar für die Grundvoraussetzung einen Bauplatz, auf dem das Gebäude entstehen kann und einen Bauplan, in dem er die unterschiedlichen Aufgaben innerhalb des Projektes (neue bzw. erweiterte Lehrinhalte) beschreibt und ein vielfältiges Angebot von zu nutzenden bzw. zu erstrebenden Kompetenzen bietet. Der Endzustand des Gebäudes hängt dabei eng mit dem Engagement des Lehrenden zusammen. Je attraktiver der Bauplan bzw. je engagierter die Lehrkraft ist, desto motivierter sind die Lernenden (die Bauarbeiter), sich Kompetenzen und Fähigkeiten (handwerkliches Können) anzueignen und das gemeinsame Bauprojekt zu einem Erfolg zu führen. Auch wenn dieses System zunächst einmal einen Bauplan benötigt, der relativ stark lenkt, gibt es trotzdem eine Entwicklung zur Selbstbestimmungsfähigkeit. Die Lernenden bringen zunächst ihre individuellen Fähigkeiten sowie ihre charakterlichen Eigenschaften mit, diese können sie aber im Laufe der Arbeit am Bau stetig reflektieren und verbessern. Der Bauleiter hat dabei die Aufgabe, Hilfestellung zu geben und dadurch die Effizienz der Bauarbeiter (die Kompetenzen der SuS) zu erhöhen bzw. zu verstärken. Da in der Metapher die Bauarbeiter keine Spezialisten sind, sondern Universal-Bauarbeiter, zeigt sich die Kompetenzansammlung des einzelnen Schülers in der Vielfalt seiner Bauarbeiten, die er im Prozess übernimmt. Hier wird es, wie im realen Schulsystem, individuelle Unterschiede geben, der eine wird seine Kompetenzen breiter streuen, der andere wird sich auf wenige, eher ähnliche Arbeitsgebiete fokussieren. Die Errichtung eines Gebäudes stellt im übertragenen Sinne aber auch das Kompetenzangebot einer Schulklassen dar. Und hier geht es dann um Solidarität. Sobald die SuS durch die klare Planung und gute Kommunikation des Bauleiters merken, dass sie im Miteinander ein besseres Gebäude errichten werden, werden sie danach streben, ihre Kompetenzen miteinander zu kombinieren und sich gegenseitig zu besseren Leistungen zu motivieren. Durch Absprechen der Arbeitsschritte und Aufteilen der Bauarbeiten wird dafür gesorgt, dass das Gebäude baulich und statisch ein hervorragendes Produkt wird. Die SuS erhalten beim Erwerb der angestrebten Kompetenzen Unterstützung von den Bauleitern (den Lehrkräften ggfs. auch den Eltern) und sie unterstützen sich - wie oben beschrieben - gegenseitig. So ist der Lernprozess der SuS am Ende immer noch unterschiedlich zu bewerten, genauso wie die unterschiedliche Qualität individuellen Arbeitsergebnisse sowie die unterschiedliche Quantität der Arbeitsschritte, aber dieser Lernprozess steht trotzdem - wie bei Klafki - immer im Vordergrund. Auch die Mitbestimmungsfähigkeit wird innerhalb dieses Schulsystems gefördert. Die SuS besprechen zunächst unter Anleitung der Bauleiter, wie der tägliche bzw. wöchentliche Arbeitsplan aussehen soll. Hier sind sie zunächst für alle Aufgaben eingeteilt. Langsam erkennen sie dann aber, welche Arbeitsbereiche für sie am ehesten in Frage kommen, arbeiten in diesen und erweitern in diesen ihre Kompetenzen. Auf diese Weise

Abbildung E.159: Kapitel 4.1. - Analysen und Reflexionen aus didaktischer Perspektive - (Seite 27/29)

bestimmen sie mit, welche inhaltliche und pädagogische Unterstützung sie benötigen, um ihren Lernprozess erfolgreich zu gestalten und schaffen es im Idealfall sogar, diesen Prozess eigenständig zu gestalten und zu reflektieren. Deshalb kann diese Metapher der kritisch-konstruktiven Didaktik Klafkis sicher gerecht werden.

Analyse der Metapher „Lehren und Lernen ist wie Gärtnern und Gedeihen“ anhand der kritischkonstruktiven Didaktik

Analyse der Metapher „Lehren und Lernen ist wie Gärtnern und Gedeihen“ anhand der kritischkonstruktiven Didaktik nach Wolfgang Klafki unter der Fragestellung: „Inwieweit findet eine Schülererziehung, z.B. durch eigenständige Beobachtung, Explorationen und Mitbestimmung der Schüler mit Hilfe eines fördernden Lehrers statt?“ Klafki legt in seiner Theorie einen Schwerpunkt auf das „Selbst- und Mitbestimmungsrecht“ der Schüler*innen, was für den Unterricht konkret bedeutet, dass er interaktiv und schülerorientiert gestaltet sein muss (Vgl. Klafki 2007, S.15 f.). Das Ziel solch einer Unterrichtsform bzw. Lehr- und Lernsituation sei die Hinführung zur Emanzipation oder „Mündigkeit“ der Schüler*innen. Deshalb ist die obige Fragestellung daran angelehnt. In der Metapher sind der Gärtner (Lehrkraft) und die Pflanzen (Schüler*innen) die Hauptakteure. Der Gärtner soll für seine Pflanzen die Grundbedingung für ein optimales Wachstum (Lernprozess) schaffen. Dabei hält er sich an seinen Plan (Lehrplan), der formelle Vorgaben zur Düngung, Bewässerung etc. enthält. Jedoch versucht er auch individuell auf seine Pflanzen einzugehen, da jede Pflanze sich in Form, Ausprägung und Bedürfnissen unterscheidet. D.h. der Gärtner muss auf die individuellen Bedürfnisse eingehen, um den Pflanzen optimale Wachstumsbedingungen zu ermöglichen. Nach Klafkis Vorstellungen kann man dies auf den schülerorientierten Unterricht übertragen. Beim erstmaligen Lesen der Metapher könnte der Eindruck entstehen, dass der Gärtner seinen Pflanzen zu viel „vorgibt“. Sobald nämlich eine Pflanze „Unregelmäßigkeiten“ aufweist, versucht der Gärtner sie durch verschiedene Hilfsmittel wieder in die richtige Richtung zu bringen. In der Metapher steht dafür der Stock, welcher eine schief gewachsene Pflanze wieder gerade biegen soll. In der Erläuterung der Metapher wird allerdings darauf hingewiesen, dass es nicht darum gehen soll, die Pflanze, oder in unserem Fall die Schüler*innen, wieder in eine vorgegebene Richtung zu biegen, sondern um (unter)stützende Hilfe zu leisten. Hierbei zeigt sich die Grenze der Metapher, da im normal Fall eine Pflanze in der Gärtnerei zwar nach individuellen Bedürfnissen gehegt und gepflegt wird, allerdings nicht mit dem Gärtner interagieren kann und deshalb nicht aktiv über seine „Pflege“ mitbestimmen kann. In passiver Hinsicht kann sie jedoch dem Gärtner durch ein rasches Wachstum, oder eine ertragreiche Ernte signalisieren, dass seine Pflege (z.B. tägliche Bewässerung, stützen der Blätter etc.) die richtige war. Dennoch kann man sagen, dass das Selbst- und Mitbestimmungsrecht der Schüler*innen in dieser Metapher nicht ganz erfüllt werden kann, was wiederum am Metaphernmodell selbst liegt, da Schüler*innen und Pflanzen sich nicht eins zu eins miteinander vergleichen lassen. Was die Metapher jedoch leisten kann ist, der Vergleich mit einem, im Sinne Klafkis, „schülerorientierten Unterricht“, da der Gärtner für jede Pflanze „individuelle“ Wachstumsbedingungen, je nach ihren Bedürfnissen, schafft. Auch das in der Metapher genannte Ziel der Schaffung einer überlebensfähigen, „artgerechten“ Pflanze, findet sich im Emanzipationsziel Klafkis wieder, welches die Schüler*innen für das (Über)Leben in der Gesellschaft befähigen soll.

Literatur

- Werner Jank und Hilbert Meyer. Didaktische Modelle. 7. Auflage 2005. ISBN: 978-3-589-21566-9
- Wilhelm H. Peterßen. Lehrbuch Allgemeine Didaktik. 6. Auflage 2001. ISBN: 978-3-486-02561-3
- Beck, Fritzsche, Häcker, Kahlert, Schöning, van Berk 2015: Metapher Häuser bauen ohne konkreten Bauplan.
- Blankertz, Herwig (2000): Theorien und Modelle der Didaktik, 14. Aufl., Juventa Verlag, München.
- Jank, Werner und Meyer, Hilbert 2002: Didaktische Modelle. 5. überarbeitete Auflage.- Berlin: Cornelsen

Lehren, Lernen und Bildung metaphorisch verstehen/ Analysen/ Analy... https://de.wikibooks.org/wiki/Lehren,_Lernen_und_Bildung_metaphor...

Verlag.

- Klafki, Wolfgang 1963: Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung. 2. erweiterte Auflage. - Weinheim.
- Klafki, W. (2007). Die bildungstheoretische Didaktik im Rahmen kritisch-konstruktiver Erziehungswissenschaft. In: Didaktische Theorien. Dortmund/Berlin: Bergmann + Helbig.
- Klingberg, Lothar: Lehrende und Lernende im Unterricht. 1. Auflage. Berlin : Volk und Wissen Verlag, 1990
- Reich, Kersten: Konstruktivistische Didaktik im Blick auf Aufgaben der Fachdidaktik Pädagogik. In: Klaus Beyer (Hg.): Planungshilfen für den Fachunterricht. Die Praxisbedeutung der wichtigsten allgemein-didaktischen Konzeptionen. Baltmannsweiler, Schneider Verlag Hohengehren, 2004, S.103-121 zuletzt abgerufen am 22.11.2015
- von Cube, Felix (1997): Die kybernetische-informationstheoretische Didaktik. In: Gudjons (Hrsg.) & Winkel (Hrsg.): Didaktische Theorien. Bergmann + Helbig.
- Peterßen, Wilhelm H.: Lehrbuch Allgemeine Didaktik. München: Oldenbourg-Schulbuchverlag 6. Aufl. 2001.

Einzelnachweise

1. Artikel Kritisch-kommunikative Didaktik
2. Artikel Metapher
3. Artikel Lehren und Lernen im Unterricht ist wie eine Blumenwiese

Abgerufen von „https://de.wikibooks.org/w/index.php?title=Lehren,_Lernen_und_Bildung_metaphorisch_verstehen/_Analysen/_Analysen_und_Reflexionen_aus_didaktischer_Perspektive&oldid=789975“

Diese Seite wurde zuletzt am 27. April 2016 um 15:02 Uhr bearbeitet.

Der Text ist unter der Lizenz "Creative Commons" „Namensnennung – Weitergabe unter gleichen Bedingungen“ verfügbar. Zusätzliche Bedingungen können gelten. Einzelheiten sind in den Nutzungsbedingungen beschrieben.

Lehren, Lernen und Bildung metaphorisch verstehen/ Analysen/ Analysen und Reflexionen aus lerntheoretischer Perspektive

< [Lehren, Lernen und Bildung metaphorisch verstehen](#) | [Analysen](#)

Inhaltsverzeichnis

Analysen und Reflexionen aus lerntheoretischer Perspektive

Lehren und Lernen ist wie Wandern aus der Perspektive des Behaviorismus

Inwiefern lässt sich die Lerntheorie des Behaviorismus mit der Metapher: Lehren und Lernen ist wie Wandern vereinen?

Einzelnachweise

Literaturverzeichnis

Analysen und Reflexionen aus lerntheoretischer Perspektive

Um zu hinterfragen, inwiefern die verschiedenen Funktionen didaktischer Theorie auf für Lerntheorien gelten können, werden die entwickelten Metaphern erneut in den Blick genommen. So kann auf Basis der exemplarischen Analysen und Reflexionen der unterschiedlichen Metaphern sichtbar werden (a) inwiefern die diskutierten erziehungswissenschaftliche Modelle die von Peterßen (2001) vorgeschlagenen Funktionen erfüllen können und (b) inwiefern die eigenen (Normalitäts-)Vorstellungen über Lehren und Lernen in Form von Metaphern den intersubjektiven Maßstäben und Normen erziehungswissenschaftliche Modelle entsprechen.

Lehren und Lernen ist wie Wandern aus der Perspektive des Behaviorismus

Inwiefern lässt sich die Lerntheorie des Behaviorismus mit der Metapher: Lehren und Lernen ist wie Wandern vereinen?

In der Metapher wird der Schüler als Wanderer dargestellt; dieser hat auf seinem Weg, der verbildlicht das Lernen darstellt, verschiedene Hürden beziehungsweise Prüfungen zu meistern und auch äußere Einflüsse, wie das Wetter, das den Schwierigkeitsgrad des Lernstoffes darstellt, spielen eine zentrale Rolle, neben der eher zurückhaltenden Rolle des Lehrers, für den Prozess des Lernens. An den Infopoints erhält er schriftliche Informationen, Tipps und die Ausrüstung, die das Lernmaterial darstellt^[1]. Der Behaviorismus besagt, dass das Verhalten eines Menschen eine Reaktion auf äußere Reize auslöst. Bei der operanten Konditionierung bedeutet es, dass eine positive oder negative Konsequenz auf ein gezeigtes Verhalten des Schülers erfolgt. Im Behaviorismus dominiert die Lehrperson, da sie eine Machtposition innehat, weil sie steuert den Schüler durch Veränderung seines Verhaltens auf ein von ihr gestecktes Ziel hin. Der Schüler nimmt in dieser Lerntheorie eine passive beziehungsweise reaktive Stellung ein; er

reagiert nur aktiv auf vom Lehrer gegebene Reize, dieser reagiert dann auf das resultierende Verhalten des Schülers mit einer positiven oder negativen Rückmeldung (vgl. Watson 2000, S. 35-50). In der Metapher ist es umgekehrt. Der Lehrer nimmt eine passive bei Bedarf unterstützende Position ein und der Schüler entscheidet selbstständig, welchen Weg er zu welchem Ziel verfolgt und ob er Hilfe in Form von dem Lehrer oder dem Infopoint annimmt. Er wird nicht von einer anderen Person dominiert und beeinflusst, sondern diese Metapher drückt ein sehr freies Verständnis von Lehren und Lernen aus, das der Behaviorismus nicht vorsieht^[1].

Die Beschaffenheit des Weges bei schlechtem Wetter ist vom Schwierigkeitsgrad des Wanderns für den Wanderer nicht optimal, er braucht länger für die Strecke als vorgesehen und geeignete Ausrüstung; er kann aber auch den Lehrer um Unterstützung bitten^[1]. Im Behaviorismus hat der Schüler diese Auswahl nicht, er wird so lange konditioniert bis er das richtige Verhalten erlernt hat, wenn es ihm nicht schon angeboren ist. Lernen wird als eine Sonderform des Verhaltens aufgefasst und als Trainingsvorgang umgesetzt, dieser Konditionierungsvorgang entspricht dem Dressieren eines Hundes. Der Schüler erhält von der Lehrperson keinen Freiraum um sich frei zu entfalten, weil diese Entfaltung in der Lerntheorie nicht gewünscht wird, sondern ein Abrichten auf vom Lehrer vorgegebene Ziele darstellt^[2]. Die Metapher und der Behaviorismus gehen auf das Individuum und seinen subjektiven Empfindungen wie Emotionen oder Gedanken nicht ein, in der Metapher kann man erahnen, dass der Schüler bei schlechtem Wetter, also dem hohen Grad des Lernstoffes Frustration, Resignation oder Versagensängste durchleiden könnte, was aber in dem Bild nicht explizit erwähnt wird^[1]. Die Lerntheorie befasst sich gar nicht mit den Vorgängen der Psyche, da das Gehirn eine Black Box darstellt der keine Beachtung zu Teil wird (vgl. Watson 2000, S. 35-50).

Alles in allem gibt es mehr Unterschiede als Gemeinsamkeiten, die die Wander-Metapher und die behavioristische Lerntheorie verbindet, denn das Bild präsentiert ein anderes Verständnis von Lehren und Lernen als die Lerntheorie, da diese eher auf Konditionierung und Beeinflussung des Verhaltens des Individuums abzielt und so ein komplett anderes Verständnis von Lehren und Lernen beschreibt.

Einzelnachweise

1. Artikel [Lehren und Lernen ist wie Wandern](#), abgerufen am 02.07.2015
2. Siehe Artikel zum [Behaviorismus](#), abgerufen am 02.07.2015

Literaturverzeichnis

- Watson, John B. (2000): Behaviorismus. Frankfurt am Main: Klotz. S. 9-50.

Abgerufen von „https://de.wikibooks.org/w/index.php?title=Lehren,_Lernen_und_Bildung_metaphorisch_verstehen/_Analysen/_Analysen_und_Reflexionen_aus_lerntheoretischer_Perspektive&oldid=767055“

Diese Seite wurde zuletzt am 31. August 2015 um 10:26 Uhr bearbeitet.

Der Text ist unter der Lizenz "Creative Commons" „Namensnennung – Weitergabe unter gleichen Bedingungen“ verfügbar. Zusätzliche Bedingungen können gelten. Einzelheiten sind in den [Nutzungsbedingungen](#) beschrieben.

Lehren, Lernen und Bildung metaphorisch verstehen/ Analysen/ Analysen und Reflexionen aus bildungstheoretischer Perspektive

< [Lehren, Lernen und Bildung metaphorisch verstehen](#) | [Analysen](#)

Inhaltsverzeichnis

Analysen und Reflexionen aus bildungstheoretischer Perspektive

Bildung ist wie das Meer aus der Perspektive der Materialen Bildungstheorie

Vergleich der Gestaltung des Bildungsprozesses zwischen der Metapher "Bildung ist wie ein Garten mit verschiedenen Pflanzen" und der kategorialen Bildungstheorie

Analyse der „nie-endenden-Abenteuerreise“-Metapher anhand der Formalen Bildungstheorie

Analyse bezüglich der Metapher: "Bildung ist wie das Wachsen einer Blume" aus der Perspektive der Theorie der Halbbildung

Bildung ist wie das Wachsen einer Blume aus der Perspektive der formalen Bildungstheorie/ funktionalen Bildungstheorie

Formale Bildungstheorie im Zusammenhang mit der Metapher "Bildung ist wie das Wachsen einer Blume"

Analyse bezüglich der Metapher: "Bildung ist wie der Zellstoffwechsel einer Zelle" aus der Perspektive der formalen Bildungstheorie

Einzelnachweise

Literaturverzeichnis

Analysen und Reflexionen aus bildungstheoretischer Perspektive

Um zu hinterfragen, inwiefern die verschiedenen Funktionen didaktischer Theorie auf für Bildungstheorien gelten können, werden die entwickelten Metaphern erneut in den Blick genommen. So kann auf Basis der exemplarischen Analysen und Reflexionen der unterschiedlichen Metaphern sichtbar werden (a) inwiefern die diskutierten erziehungswissenschaftliche Modelle die von Peterßen (2001) vorgeschlagenen Funktionen erfüllen können und (b) inwiefern die eigenen (Normalitäts-)Vorstellungen über Lehren und Lernen in Form von Metaphern den intersubjektiven Maßstäben und Normen erziehungswissenschaftliche Modelle entsprechen.

Bildung ist wie das Meer aus der Perspektive der Materialen Bildungstheorie

Inwiefern wird in der materialen Bildungstheorie die reine Vermittlung von Inhalte an Individuen wie in der Metapher Bildung ist wie das Meer dargestellt?

In der Metapher wird die Gesamtheit der Bildung mit dem Meer verglichen, da dieses als Symbol für Gesamtheit

gesehen werden kann^[1]. Dieser Anspruch auf Gesamtheit wird von der materialen Bildungstheorie nur teilweise oder nicht erhoben, denn die klassische Bildungstheorie hat zum Ziel nur konkrete eingegrenzte vorgegebene Inhalte zu thematisieren und zu vermitteln. Es geht ihr nicht um die Quantität von Wissen und Erkenntnis, sondern um die festgeschriebenen Wissensinhalte. (vgl. Jank, Werner; Meyer, Hilbert 2011: S. 209-213). Die objektivistische Bildungstheorie ist zwar nicht so stark beschränkt wie die Klassische, aber dennoch kann die Gesamtheit des Wissens nicht in einem Kanon vereint werden; dieser wird immer eine Annäherung sein, kann aber nie Vollständigkeit beanspruchen^[2].

Das Boot soll das Lehrmaterial darstellen, mit dessen Hilfe die Oberfläche aber auch die Tiefen des Meeres erforscht werden können, die Entscheidung der Intensivität der Berührung des Wassers bleibt dem Schüler selbst überlassen; dieser kann eigenverantwortlich über seinen Grad des Wissens beziehungsweise des gebildet Seins entscheiden^[2]. Dies ist in der materialen Bildungstheorie nicht vorstellbar, da der Fokus erstens nicht auf dem Individuum liegt, sondern auf dem Lerninhalt und die Theorie zweitens eine klare Definition vorgibt, ab welchem Grad ein Schüler gebildet ist, indem sie die Vermittlung bestimmter Inhalte vorgibt. Das bedeutet, dass es dem Schüler nicht möglich ist sich ein Boot auszusuchen oder über die Berührung mit dem Meer eigenständig zu entscheiden (vgl. Jank, Werner; Meyer, Hilbert 2011: S. 209-213). Ein weiterer Konflikt besteht darin, dass die Metapher nicht explizit konkrete Wissensinhalte benennt, sondern nur auf die verschiedenen Grade von Wissen, die die Tiefen des Meeres darstellt, hinweist. Ebenso haben subjektive Lebenseinflüsse des Schülers, die als Unwetter versinnbildlicht wurden, keinen Einfluss oder Bedeutung in der Theorie, da diese - wie bereits angesprochen - dem Individuum keinen Stellenwert einräumt. Beide zu untersuchenden Gegenstände haben ein konkretes Ziel. Die Metapher formuliert einmal Ufer und Inseln, die von den Lernenden angefahren werden können um Prüfungen oder Etappen der Bildung bestätigt zu bekommen, als Ziel des Bildungstauchganges durch das Meer. Indirekt wird aber auch ein selbstständiger, für sich eigenverantwortlicher Schüler durch die Metapher ausgedrückt, dieser erhält im Ernstfall Unterstützung durch die Lehrperson^[2]. Hier wird ersichtlich, dass die Zielsetzung der materialen Bildung eine gänzlich andere ist, denn sie hat zum Ziel, ausgewählte Wissensinhalte zu vermitteln und darauf beschränkt sich ihr Tätigkeitsbereich (vgl. Jank, Werner; Meyer, Hilbert 2011: S. 209-213). Es gibt jedoch auch eine Übereinstimmung beider Modelle. Das Logbuch, das in der Metapher verwendet wird um Erfahrungen oder Wissensinhalte zu protokollieren^[2], könnte in der Bildungstheorie des Materialismus mit den spezifischen Wissensinhalten oder dem Wissenskanon verglichen werden (vgl. Jank, Werner; Meyer, Hilbert 2011: S. 209-213). In dem Kanon, sowie in dem Logbuch wird Wissen verschriftlicht und festgehalten, wobei der Kanon im Gegensatz zu dem Logbuch ein vorgeschriebenes Wissen vorgibt, welches in jeder Ausgabe identisch ist.

Alles in allem ist zu sagen, dass die Meer-Metapher und der materiale Bildungsgedanken mehr Gegensätze als Übereinstimmungen aufweisen; der Konflikt besteht hauptsächlich in den verschiedenen Definitionen, Ansichtsweisen und Begriffsverständnissen von Bildung und deren Aufgaben.

Vergleich der Gestaltung des Bildungsprozesses zwischen der Metapher "Bildung ist wie ein Garten mit verschiedenen Pflanzen" und der kategorialen Bildungstheorie

Während sich die kategoriale Bildung primär auf die Prozesse der schulischen Bildung konzentriert, und als Handlungsanleitung, als „Reflexions- und Problematisierungshilfe“ für die Lehrenden (Jank & Meyer 2005, S.206) konzipiert ist, steht dem Lernenden in der Metapher frei, wie er sich wann, wo und in welchem Rahmen (fort-)bildet: vgl. Ausführliche Erläuterung: „In unserer Metapher steht der Garten für das persönliche Wissen, wobei dieser Garten jederzeit beliebig ausgebaut werden kann bzw. ein weiteres Grundstück erworben werden kann. Der Gärtner ist das Subjekt, das heißt, jeder ist für seinen Garten selbst verantwortlich; [...] es gibt

verschiedene Motivationen, einen Garten zu pflegen“. In der *Metapher* entscheidet der Lernende welches Wissen („verschiedene Pflanzenfamilien, [...] verschiedene Unterarten“) er kultivieren möchte, während bei Klafki die botanische Flora durch die Arbeit des Lehrers abgegrenzt ist, indem er „aus den durch den Lehrplan vorgegebenen „Bildungsinhalten“ einen „Bildungsgehalt“ (Jank & Meyer 2005, S. 218) für die konkrete Umsetzung des Bildungsinhalts kreier[t]“. Somit unterscheidet sich der Adressat der verglichenen Texte zwischen einerseits Lehrer (Kategoriale Bildung) und andererseits Lernendem (*Metapher*). Die kategoriale Bildungstheorie beschreibt, dass der Lehrer „durch seine didaktischen und methodischen Fähigkeiten“ den Bildungsgehalt freilegt. In der *Metapher* benötigt der Lernende Werkzeuge um Wissen zu erlangen, welche u.a. auch als Lehrer und Schule interpretiert werden können, jedoch sämtliche vorstellbaren Hilfsmittel (Fachbücher, Fachleute, Lehrinstitutionen wie Schule und Universität etc.) einschließt. Jedoch sucht sich in der *Metapher* der Lernende aus, ob sein Hilfsmittel der Lehrer ist, während in der Theorie der Lehrer auf Didaktik und Methodik angewiesen ist, um den Bildungsgehalt für die Schüler freizulegen. Somit nimmt der Lehrer in der *Metapher* eine passive Rolle ein, während er in Klafkis kategorialer Bildungstheorie wesentlich am Bildungsprozess des Schülers beteiligt ist. Während die kategoriale Bildung zur „Allgemeinbildung“ befähigen soll, sind die Gründe für den Bildungsprozess der *Metapher* individueller Natur: „Wie im wahren Leben gibt es verschiedene Motivationen, einen Garten zu pflegen: entweder man tut dies, um seine eigenen Lebensmittel anzubauen, d.h. Bildung aus Interesse am konkreten Thema. Eine weitere Möglichkeit ist der Wunsch nach Anerkennung und Lob für einen optisch ansprechenden Garten, d. h. Bildung aus Prestigegegründen. Eine dritte Möglichkeit ist der Verkauf von Früchten auf den Markt, d. h. Bildung aus ökonomischen Gründen.“

Analyse der „nie-endenden-Abenteuerreise“-Metapher anhand der Formalen Bildungstheorie

Inwiefern finden sich funktionale Bildungsinhalte nach Hartmut von Hentig, als Unterpunkt der formalen Bildungstheorie, in der „Abenteuerreise-Metapher“ wieder?

Die *Metapher*, *Bildung ist eine nie endende Abenteuerreise*, beinhaltet folgende Bestandteile: Die Reise ist individuell, sie darf keinesfalls auf Zwang beruhen. Damit einher geht der Spaß an der Sache; Freude am Lernen und am Sammeln neuer Erfahrungen, selbst wenn Mühen und Pannen auf der Reise nicht zu vermeiden sind. Diese Mühen und Pannen sind gleichzusetzen mit Anstrengungen und Kritik, auf die jeder Einzelne beim Lernen stoßen wird. Dem wirken die Ausrüstungen und Taktiken entgegen, die das Wissen, die Erfahrungen und Kompetenzen widerspiegeln. Des Weiteren kann ein „temporärer Reiseleiter“ bei der Reise eine wichtige Rolle spielen. Diese Rolle übernimmt meist ein Lehrer, Professor, usw. Weiterhin ist die Reise nie vorüber, „nie endend“. Genau wie Bildung nie aufhört oder nie zum Ausgangspunkt zurückkehrt, kehrt auch ein Reisender nie unverändert zu einem vorher schon passierten Punkt zurück. Veränderungen, ob positiv oder negativ, lassen sich nie vermeiden.

Einen direkten Bezug zu dieser *Metapher* schafft die Theorie der funktionalen Bildung nach Hentig. Hentigs Gedanken zur funktionalen Bildungstheorie decken sich mit denen von Jank und Meyer: Jank und Meyer bezeichnen diese Art von Bildung als ein Wecken von „schlummernden [...]Kräften“, die jeder Mensch seit seiner Geburt in sich trägt und nur freilegen muss (Jank/Meyer 2002: 213). Hentigs Formulierung beinhaltet die Erweiterung dieser Kräfte, sie sind nicht nur geistiger Natur, sowie die Funktionsweise der Entfaltung dieser Kräfte. Die Entfaltung geschieht durch das Befassen mit etwas Fremden. Das Fremde spiegelt sich in der *Metapher* wider, der Reisende verlässt seine Komfortzone, um sich zu bilden und Neues zu entdecken, d.h. Fremdes in Bekanntes umzuwandeln. Da bei dieser Reise zusätzlich der Weg als Ziel zählt, wird Fremdes erfahrbar. Die gesamte Reise ist vorher nahezu unbestimmt. Es ist so gut wie unmöglich zu sagen, wohin sie führt, auch wenn sich der Reisende ein ungefähres Ziel vornimmt. Letztendlich sind Begegnungen oder Erfahrungen, die auf der Reise gemacht werden, nicht vorhersehbar und damit auch nicht der genaue Ausgang der Reise. Hentig findet außerdem Alternativen zur Bildung in der Schule, Bildung ist also nicht nur auf die Schule begrenzt (Dörpinghaus/Poenitsch/Wigger 2009:

Abbildung E.166: Kapitel 4.3. - Analysen und Reflexionen aus bildungstheoretischer Perspektive - (Seite 3/7)

38). Daher ist die Reise, ebenso wenig wie die Schule, niemals dauerhaft durch einen „Führer“ (Lehrer/Reiseleiter) begrenzt: Der optionale Reiseleiter in dieser Metapher ist nur temporär eingesetzt. Zu guter Letzt geht Hentig auf den „Aufbruch“ ein (Von Hentig 1996: 104), wo der Zusammenhang zur Metapher am deutlichsten wird. Ein Reisebeginn kommt einem Aufbruch gleich, bzw. ist ein Synonym dafür.

Die formale Bildungstheorie lässt eine Definition zu, nach der man gebildet ist oder nicht. Dies ist bei der entwickelten Metapher nur unvollständig möglich. Da die Reise nie endet, kann auch der Reisende nie an einen Punkt kommen, an dem er alles und jeden kennengelernt hat. Allerdings häuft sich bei ihm immer mehr Bildung an, weswegen die Metapher keine endgültige Definition von Bildung abgeben kann.

Analyse bezüglich der Metapher: "Bildung ist wie das Wachsen einer Blume" aus der Perspektive der Theorie der Halbbildung

Inwiefern ist die Bildung ein individueller Prozess?

Zunächst möchte ich kurz unsere Metapher erläutern: Die Blume ist das Kind, was in den ersten Jahren von dem Gärtner (Erziehungsberechtigte) alle zum Leben notwendigen Güter zur Verfügung stellt. Ab einer gewissen Zeit stellt die Natur alle wichtigen Güter zur Verfügung und die Eltern verlieren an Verantwortung. Die Metapher basiert auf der Individualität der einzelnen Personen, die anhand der unterschiedlichen Blumensorten ausgedrückt werden. Die Bildung ist ein individueller Prozess, aber erst ab einem gewissen Bildungsgrad. Die Erziehungsberechtigten und öffentlichen Institute, damit assoziieren wir Schulen, Medien und andere Faktoren, die das Kind auf dem Bildungsweg begleiten, stellen die Informationen und das Wissen zur Verfügung. Sie sorgen für einen guten Lebensstart und einem vorerst guten Stand für den langen und belehrenden Bildungsweg. Bis zu einem gewissen Alter bestimmen die Erziehungsberechtigten und öffentlichen Institute welche Art von Wissen für das Kind relevant sein kann. Bis zu diesem Zeitpunkt ist die Bildung nicht individuell, da das Kind kein Mitspracherecht hat. Das Kind kann nicht nach einer Art von Wissen streben, über dessen Existenz es nicht bescheid weiß.

Parallelen sehe ich in der Theorie der Halbbildung, wo Theodor W. Adorno diese Wörter formuliert: „[...] die Einzelnen dazu befähigen, in einer vernünftigen Gesellschaft als vernünftige, in einer freien Gesellschaft als freie sich zu bewähren, und eben das soll, nach liberalistischem Modell, dann am besten gelingen, wenn jeder für sich selber gebildet ist.“ (Theorie der Halbbildung 1972, s.202.) Anhand dieses Zitates kann man erkennen, dass das „Freie“, somit das Individuelle, erst ab einem bestimmten Bildungsgrad kommt. Die Erziehungsberechtigten und öffentlichen Institute sollten dafür sorgen, dass das Kind gefördert wird dies zu tun, was es für richtig hält. Das Kind soll soviel an Wissen erlangen, sodass es am Ende die Möglichkeit hat zu entscheiden welchen Bildungsweg es einschlägt. Dazu habe ich ein Zitat von Theodor W. Adorno in der Theorie der Halbbildung: „Bildung sollte sein, was dem freien, im eigenen Bewusstsein gegründeten, aber in der Gesellschaft fortwirkenden und seine Triebe sublimierenden Individuum rein als dessen eigener Geist zukäme.“ (Theodor W. Adorno 1972, s. 201-202.). Anhand dieses Zitates lässt sich belegen, dass die Gesellschaft die Triebe und wünsche jeder Person fördern und verbessern soll. Denn: „[...] je heller die Einzelnen, desto erhellter das Ganze.“ (Theodor W. Adorno 1972, s. 202.). Abschließend kann man sagen, dass die Bildung teilweise ein individueller Prozess ist, da im größten Teil die Erziehungsberechtigten und die Schulen bestimmt welches Wissen für das weitere Leben notwendig ist. „Der Traum der Bildung, Freiheit vom Diktat der Mittel, der sturen und kargen Nützlichkeit, wird verfälscht zur Apologie der Welt, die nach jenem Diktat eingerichtet ist.“ (Theodor W. Adorno 1972, s.202.). Adorno ist derselben Meinung, wie man mit diesem Zitat erkennen kann. Als Diktat der Mittel wird hier die aufgezwungene Lehre zur Rechtfertigung

Abbildung E.167: Kapitel 4.3. - Analysen und Reflexionen aus bildungstheoretischer Perspektive - (Seite 4/7)

der Welt beschrieben.

Bildung ist wie das Wachsen einer Blume aus der Perspektive der formalen Bildungstheorie/ funktionalen Bildungstheorie

Welche Rolle haben andere Akteure im Bildungsprozess - Steht der Mensch als nicht eigenständiges Individuum im Widerspruch zu der Theorie der funktionalen Bildung?

Die Theorie der funktionalen Bildung, eine Untergruppe der formalen Bildungstheorie, sagt aus, dass „Gebildet ist, wer die in ihm schlummernden körperlichen, geistigen und seelischen Kräfte entfaltet“ (Jank und Meyer 2008, S. 213). „Das Wesentliche der Bildung ist nicht Aufnahme und Aneignung von Inhalten [...] Bildung als Werk ist der Inbegriff der in einer Person geeinten, bereitstehenden Kräfte des Beobachtens, Denkens und Urteilens, des ästhetischen Gefühls, des ethischen Wertens, Sich-Entschließens und Wollens usf., die dann an den Inhalten der Erwachsenenexistenz in 'Funktion' treten können.“ (Klafki 1975, S.33). Heißt dies, dass er sich aus sich selber heraus entwickeln soll und mit der „Erwachsenenexistenz“ seine Bildung abgeschlossen hat? Doch steht dies nicht im Kontrast zu der Metapher „das Wachsen einer Blume“, in der diese ständig von „anderen Kräften“ (z.B. Gärtner, Schulen etc.) umgeben ist und ein ständiger Bildungsprozess stattfindet? Diese Kräfte werden durch Regen und Sonne in der Metapher dargestellt.

In unserer Definition gedeiht die Blume durch die Erziehungsberechtigten und den Gärtner. Mit Wachsen dem Alter gewinnt die Blume an Eigenständigkeit, jedoch hat der Gärtner ein Auge auf die Blume und greift im Zweifelsfall ein (vgl. Bildung ist wie das Wachsen einer Blume). Auch die öffentlichen Institute wären an dieser Stelle nicht zu vernachlässigen. Diese Sorgen ebenfalls für das erfolgreiche Gedeihen der Blume in Form von Regen und Sonne und beobachten deren Wachstum. Sie wirken des Weiteren auch aktiv auf die Blume ein. Somit ist die Blume bis zu ihrem Tod niemals unbeobachtet. Dies könnte als willenlos interpretiert werden und nicht eigenständiges Entfalten der Persönlichkeit und Bildung gesehen werden.

Laut der funktionalen Bildungstheorie soll ein Individuum seine körperlichen, geistigen und seelischen Kräfte entfalten um als gebildet zu gelten. Als Beispiele nennt Klafki ethische Werte, Denken oder auch Urteilen. Anhand der Beispiele fällt auf, dass ein Individuum ethische Werte entwickeln soll, diese aber maßgeblich von der Gesellschaft entwickelt, bestimmt und geprägt werden. Dies ist ein Indiz auf Wirkung von Außen auf das Individuum und seinen Bildungsprozess. Somit sei belegt, dass sowohl in der Metapher (das Wachsen einer Blume), als auch in der funktionalen Bildungstheorie der Bildungsprozess beeinflusst wird von anderen Akteuren.

Zusammenfassend lässt sich jedoch nur bedingt ein Widerspruch feststellen. Die Metapher besagt, dass eine vollkommene Bildung nicht existiert. Die Blume befindet sich bis zu ihrem Tod in einem Wachstumsprozess. Der Mensch wird als nicht eigenständiges Individuum mit ständigem Eingreifen der Außenwelt gesehen. Anhand von Klafkis Aussage lässt sich erkennen, dass dieser die Erwartung eines abgeschlossenen Bildungsprozesses hat, der im Erwachsenen Alter eintreten solle. Jedoch kann dieser anscheinend nicht ohne Wirkung der Außenwelt erreicht werden.

Formale Bildungstheorie im Zusammenhang mit der Metapher "Bildung ist wie das Wachsen einer Blume"

Wann ist man nach der formalen Bildungstheorie und nach der Metapher „Bildung ist wie das Wachsen einer Blume“ gebildet?

Zunächst erst mal möchte ich die Metapher in ein paar Worten wiedergeben. In unserer Metapher wird der Mensch

Lehren, Lernen und Bildung metaphorisch verstehen/ Analysen/ Analy... https://de.wikibooks.org/wiki/Lehren,_Lernen_und_Bildung_metaphor...

mit einer Blume verglichen. Das Wachsen der Blume ist vergleichbar mit dem Wachsen des Bildungsgrades. Jedoch braucht die Blume bestimmte Faktoren um zu wachsen. Diese werden in der Metapher mit den Sachen gleich gestellt, wodurch der Mensch an Wissen erlangt. (vgl.:^[1] (https://de.wikibooks.org/wiki/Lehren,_Lernen_und_Bildung_metaphorisch_verstehen/_Vorstellungen/_Bildung_ist_wie_das_Wachsen_einer_Blume])

In der formalen Bildungstheorie, ist es deutlich beschrieben, wann eine Person als gebildet anerkannt wird. Zu einem heißt es: "Gebildet ist, wer die in ihm schlummernden körperlichen, geistigen und seelischen Kräfte tatsächlich entfaltet hat" (funktionale Bildungstheorie). Und zum anderen heißt es: "Gebildet ist, wer das Lernen gelernt hat, Methoden beherrscht und instrumentelle Fähigkeiten aufgebaut hat" (methodischen Bildungstheorie).

(Siehe: Jank, Werner und Meyer, Hilbert. 2008. Didaktische Modelle. 8. Auflage. Berlin: Cornelsen Scriptor(S. 212f).)

In der Metapher taucht keine Verbildlichung für die Begriffe Bildung und Wissen auf. Jedoch wird verdeutlicht, dass der Mensch in jedem Lebensabschnitt sich Wissen aneignet. Von den Erziehungsberechtigten bis hin zur Lehrperson und den eigenen Interessen, all das lehrt den Menschen an Wissen und lässt den Bildungsstand der Person ändern. In der Metapher wird dies durch die Verbildlichung des Wachstums der Blume verdeutlicht. Was im realen Leben mit den wachsenden Bildungsgrad zu vergleichen ist. Doch wann wächst die Blume? Sie wächst, wenn sie die Lebensnotwendigen Faktoren wie das Wasser, das Licht und die Erde erhält. Somit sagt die Metapher aus, das der Bildungsgrad der Menschen ständig wächst und demnach kann jeder Mensch gebildet sein, welcher auch nur ein wenig Wissen bei sich trägt. Des weiteren ist noch unklar, ob der Mensch mit negativen Wissen in der Bildungstheorie als gebildet anzusehen ist. Denn nach der Metapher wächst die Blume mit der Sonne und dem Regen, also all das womit der Mensch sich neues Wissen erlangen kann. Da es auch negatives Wissen gibt, welches durch das falsche Umfeld und falsche Erfahrungen entsteht, ist nach der Metapher das Wachsen des Bildungsstandes trotzdem möglich.

Die Definition der formalen Bildungstheorie über das gebildet sein eines Menschen ist in dieser Metapher nicht wieder zu finden. Denn nach der Metapher ist man gebildet, wenn man sich Wissen aneignet und was dazu lernt. Und nach der Bildungstheorie ist man nur in zwei Fällen gebildet, nämlich dann wenn man weiß wie man zu lernen hat oder wenn man seine eigenen Kräfte in der Wirklichkeit einsetzt. Der Bildungsbegriff in der Metapher und in der formalen Bildungstheorie kann demnach nicht gleichgesetzt werden.

Analyse bezüglich der Metapher: "Bildung ist wie der Zellstoffwechsel einer Zelle" aus der Perspektive der formalen Bildungstheorie

Welche parallelen und welche Unterschiede finden sich zwischen unserem Bildungsverständnis und dem Bildungsverständnis aus der formalen Bildungstheorie?

Um diese Frage zu beantworten, möchte ich zunächst noch einmal in die Metapher schauen, die wir vor ein paar Monaten für hinreichend passend erachtet haben. Dort haben wir geschrieben, dass „der Prozess des Auseinandersetzens mit Informationen und Erfahrungen [...] für uns der Bildungsprozess“ ist (Metapher). Informationen, die für uns das gleiche bedeutet haben wie Wissen, Ereignisse und Erfahrungen waren dabei die Dinge, die wir als Grundlage für diesen Bildungsprozess angenommen haben. Als Ziel des Bildungsprozesses haben wir die Lebensfähigkeit und das ausbilden eigener Interessen genannt (vgl. Metapher).

Bevor ich nun gegenüberstelle, möchte ich erwähnen, dass unsere Metapher Bildung überwiegend in schulischem Rahmen beschreibt, sich aber auf den gesamten Alltag und die Interaktionen mit dem gesamten sozialen Umfeld

Lehren, Lernen und Bildung metaphorisch verstehen/ Analysen/ Analy... https://de.wikibooks.org/wiki/Lehren,_Lernen_und_Bildung_metaphor...

bezieht. Dies sieht man daran, dass auch die Schüler (bzw. Zellen) untereinander vernetzt sind und auch hier ein Informationsaustausch herrscht oder verschiedene Erfahrungen gemacht werden (bzw. Nährstoffaustausch und Zellstoffwechsel) (vgl. Metapher). Die formale Bildungstheorie beschäftigt sich ausschließlich mit Bildung im schulischen Kontext, weswegen ein direkter Vergleich immer Schwachstellen aufweisen wird.

Jank und Meyer schreiben in ihrer Zusammenfassung über verschiedene Bildungstheorien, dass es das Ziel der formalen Bildungstheorie sei, einen „Satz von Methoden und Kompetenzen, die die Menschen brauchen, um in der Welt, in der wir leben, handlungs- und entwicklungsfähig zu werden und zu bleiben“ zu vermitteln (Jank und Meyer 2005, S. 213). Unsere genannte Lebensfähigkeit passt hier ganz gut dazu, nur das ausbilden eigener Interessen stand für formale Bildungstheoretiker offensichtlich nicht im Vordergrund. Deutlich weiter geht es auseinander, wenn man betrachtet, was die Grundlage darstellt, um dieses Ziel zu erreichen. Für uns war das Wissen elementar, aber auch Erfahrungen und Erlebnisse, wobei nur ersteres in den unterrichtlichen Kontext passt. Dies stellt einen krassen Kontrast zu Methoden und Kompetenzen dar (vgl. Jank und Meyer 2005, S. 213). Hier hat unsere entwickelte Metapher also eher Parallelen zur materialen Bildungstheorie. Ein weiterer Unterschied findet sich darin, was genau gebildet heißen soll. Da wir Bildung über den schulischen Rahmen hinaus betrachtet haben und dies auch zeitlich nicht eingeschränkt haben, deutete ich daraus, dass dieser Zustand nicht erreicht wird oder nicht existiert. Gemäß Jank und Meyer ist dies aber sehr wohl möglich, denn „Gebildet ist, wer die in ihm schlummernden körperlichen, geistigen und seelischen Kräfte tatsächlich entfaltet hat“ und „Gebildet ist, wer das Lernen gelernt hat, Methoden beherrscht und instrumentelle Fähigkeiten aufgebaut hat“ (Jank und Meyer 2005, S. 213).

Das Bildungsverständnis unserer Metapher und der formalen Bildungstheorie ist also deutlich verschieden und stimmt lediglich im Bildungsziel überein. Tatsächlich bin ich mittlerweile der Meinung, dass ich bei Erstellung der Metapher deutlich mehr Dinge, ähnlich wie in der formalen Bildungstheorie beschrieben, gesehen habe, meine Gedankenstruktur und meine Vokabelkenntnisse aber zu gering ausgeprägt waren, um dies in Worte zu fassen.

Einzelnachweise

1. Artikel *Theorie der Materialen Bildung*, abgerufen am 02.07.2015
2. Artikel *Bildung ist wie das Meer*, abgerufen am 02.07.2015

Literaturverzeichnis

- Dörpinghaus, Andreas / Poenitsch, Andreas / Wigger, Lothar (2009): Einführung in die Theorie der Bildung. 3. Auflage. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Jank & Meyer, Didaktische Modelle, 10 Auflage, Cornelsen Verlag, Berlin, 2011, S.209-213.
- Jank, Werner / Meyer, Hilbert (2002): Didaktische Modelle. 8. Auflage. Frankfurt/Main: Cornelsen Scriptor.
- Jank, Werner/ Meyer, Hilbert (2005): Didaktische Modelle. Berlin: Cornelsen Verlag, Scriptor, 7. Aufl.
- Von Hentig, Hartmut (1996): Bildung. Ein Essay. München: Hanser Verlag.
- Theodor W. Adorno: Theorie der Halbbildung Frankfurt am Main: 1972, Suhrkamp Verlag
- Klafki, Wolfgang(1975): Studien zur Bildungstheorie und Didaktik, 9.Auflage. Weinheim, S.33

Abgerufen von „https://de.wikibooks.org/w/index.php?title=Lehren,_Lernen_und_Bildung_metaphorisch_verstehen/_Analysen/_Analysen_und_Reflexionen_aus_bildungstheoretischer_Perspektive&oldid=782306“

Diese Seite wurde zuletzt am 8. Februar 2016 um 05:43 Uhr bearbeitet.

Der Text ist unter der Lizenz "Creative Commons" „Namensnennung – Weitergabe unter gleichen Bedingungen“ verfügbar. Zusätzliche Bedingungen können gelten. Einzelheiten sind in den [Nutzungsbedingungen](#) beschrieben.

Abbildung E.170: Kapitel 4.3. - Analysen und Reflexionen aus bildungstheoretischer Perspektive - (Seite 7/7)

E.6 Kapitel 5

Lehren, Lernen und Bildung metaphorisch verstehen/ Literatur – Wiki... https://de.wikibooks.org/wiki/Lehren,_Lernen_und_Bildung_metaphor...

Lehren, Lernen und Bildung metaphorisch verstehen/ Literatur

< [Lehren, Lernen und Bildung metaphorisch verstehen](#)

-Inhaltsverzeichnis-

I: [Einleitung](#) |

II: [2. Intuitive Vorstellungen und Metaphern](#) | [2.1 Lehren und Lernen ist wie...](#) | [2.2 Bildung ist wie...](#) |

III: [3. Erziehungswissenschaftliche Denkwerkzeuge](#) | [3.1 Didaktische Modelle](#) | [3.2 Lerntheorien](#) | [3.3 Bildungstheorien](#) |

IV: [4. Analysen und Reflexionen](#) | [4.1 Analysen und Reflexionen aus didaktischer Perspektive](#) | [4.2 Analysen und Reflexionen aus lerntheoretischer Perspektive](#) | [4.3 Analysen und Reflexionen aus bildungstheoretischer Perspektive](#) |

V: [Literatur](#) |

Literatur

- Adorno, T.: Soziologische Schriften I, Frankfurt a. M. 1972.
- Alfter, G.; Seidel, A.: Didaktische Modelle. Ein Überblick über wichtige Modelle und Konzepte, Online-Ressource verfügbar unter http://lakk.sts-ghrf-ruesselsheim.bildung.hessen.de/modul/unterrichtsplanung_einfue/material/Didaktische_Modelle-Aktuell.pdf, letzter Zugriff: 19. August 2015.
- Arnold, P.: Einsatz digitaler Medien in der Hochschule aus lerntheoretischer Sicht, 2005, Online-Ressource verfügbar unter <https://www.e-teaching.org/didaktik/theorie/lerntheorie/arnold.pdf>, letzter Zugriff: 19. August 2015.
- Arnold, R.: Ich lerne, also bin ich. Eine systematisch-konstruktivistische Didaktik, Heidelberg 2007.
- Becker, N.: Die neurowissenschaftliche Herausforderung der Pädagogik, Bad Heilbrunn 2006.
- Biermann, R.: Schulisches Lernen in der Klassengruppe. Eine Auseinandersetzung mit der interaktionstheoretischen Didaktik, in Neue Unterrichtspraxis, Bd. 13, Hannover 1980, S. 29-36.
- Blawat, K.: Ein Fisch schaut in die Röhre, in: Süddeutsche Zeitung (2012).
- Blömeke, S.: Empirische Befunde zur Wirksamkeit der Lehrerbildung, in: Blömeke, S.; Reinhold, P.; Tulodziecki, G.; Wildt, J. (Hrsg.): Handbuch Lehrerbildung, Bad Heilbrunn 2004, S. 59-91.
- Blömeke, S.; Reinhold, P.; Tulodziecki, G.; Wildt, J.: Handbuch Lehrerbildung. Bad Heilbrunn 2004.
- Bodenmann, G.; Perrez, M.; Schär, M.; Trepp, A.: Klassische Lerntheorien. Grundlagen und Anwendungen in Erziehung und Psychotherapie, 2. Aufl., Bern 2004.
- De Haan, G.; Rülcker, T.: Der Konstruktivismus als Grundlage für die Pädagogik, Frankfurt am Main 2009.
- de Witt, C.; Czerwionka, T.: Mediendidaktik, Bielefeld 2007.
- Dittert, U.: E-Learning, Einsatzkonzepte und Erfolgsfaktoren des Lernens mit interaktiven Medien, 3. Aufl., München, Düsseldorf, Stuttgart 2011.
- Dörpinghaus, A.; Poetisch, A.; Wigger, L.: Einführung in die Theorie der Bildung, 3. Aufl., Darmstadt 2009.
- Faulstich-Wieland, H.; Faulstich, P.: BA-Studium Erziehungswissenschaft. Ein Lehrbuch, Reinbek bei Hamburg 2006.
- Faulstich, P.; Grell, P.: Lernwiderstände aufdecken - Selbstbestimmtes Lernen stärken, 2004
- Feige, B.; Keck, R. W.; Sandfuchs, U.: Wörterbuch Schulpädagogik. Ein Nachschlagewerk für Studium und Schulpraxis, Bad Heilbrunn 2004.
- Fürchter, A.: Diagnose, Bewertung und Förderung des Erwerbs gesellschaftswissenschaftlicher Urteilsfähigkeit, in Polis, Schwalbach/Ts. 2011, S. 8-13.

- Gómez, C.; Huber, O.: Kommunikative Didaktik,
- Gudjons, H.: Pädagogisches Grundwissen, 4. überarbeitete und erweiterte Aufl., Bad Heilbrunn 1995.
- Gudjons, H.; Winkel, R.: Didaktische Theorien, 12. Aufl., Hamburg 2006.
- Heckel, Jürgen: Kommunizieren lernen... Anregungen zur Selbsthilfe, ?
- Hentig, H.: Bildung. Ein Essay, 8. Aufl., Weinheim und Basel 2009.
- Herrmann, U.: Neurodidaktik: Grundlagen und Vorschläge für gehirngerechtes Lehren und Lernen, Weinheim und Basel 2006.
- Hollstein-Brinkmann, H.: Soziale Arbeit und Systemtheorie, Freiburg im Breisgau 1993.
- Horstkemper, M.: Erziehungswissenschaftliche Ausbildung, in: Blömeke, S.; Reinhold, P.; Tulodziecki, G.; Wildt, J. (Hrsg.): Handbuch Lehrerbildung, Bad Heilbrunn 2004, S. 461-476.
- Jank, W.; Meyer, H.: Didaktische Modelle, 11. Aufl., Berlin 2014.
- Jank, W.; Meyer, H.: Didaktische Modelle, 8. Aufl., Berlin 2008.
- Jank, W.; Meyer, H.: Praxisbuch Meyer: Didaktische Modelle, Frankfurt am Main 1991.
- Schäfer, K.H.; Schaller, K.: Kritische Erziehungswissenschaft und kommunikative Didaktik, Stuttgart 1985.
- Klafki, W.: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik: Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik, Weinheim/Basel 1985.
- Kösel, E., Scherer, H.: Konstruktionen über Wissenserwerb und Lernwege bei Lernenden, in: Voß, R. (Hrsg.): Die Schule neu erfinden. Systemisch-konstruktivistische Annäherung an Schule und Pädagogik, Neuwied 2002.
- Kron, F. W.: Grundwissen Didaktik: UTB Pädagogik, 5. Aufl., München, Basel 2008.
- Kron, F. W.: Grundwissen Pädagogik, 4. Aufl., München 1994.
- Künkler, T.: Lernen in Beziehung. Zum Verhältnis von Subjektivität und Rationalität in Lernprozessen, Bielefeld 2011.
- Leiser, E.: Schritte in Richtung auf eine kritische Überprüfung des Behaviorismus, 1988
- Massing, P.: Handlungsorientierter Politikunterricht. Ausgewählte Methoden, in Politische Bildung. Kleine Reihe, Bd. Didaktik und Methoden, Schwalbach/Ts. 1998, S. 54-59.
- Meir, S.: E-Learning Plus, 2006
- Peterßen, W. H.: Lehrbuch Allgemeine Didaktik, 6., völlig veränderte, aktualisierte und stark erweiterte Aufl., München, Düsseldorf, Stuttgart 2001.
- Reich, K.: Grundfehler des Konstruktivismus. Eine Einführung in das konstruktivistische Denken unter Aufnahme von 10 häufig gehörten kritischen Einwänden, in: Fragner, J.; Greiner, U.; Vorauer, M. (Hrsg.): Menschenbilder. Zur Auslöschung der anthropologischen Differenz. Schriften der Pädagogischen Akademie des Bundes in Oberösterreich, Bd. 15, Linz 2002.
- Schrameier, M.: Richtige Kommunikation will gelernt sein: Das Modell von Schulz von Thun, Hamburg 2015.
- Schröder, H.: Didaktisches Wörterbuch, 3. erweiterte und aktualisierte Aufl., München, Wien 2001.
- Schröder, H.: Lernen - Lehren - Unterricht, 2. Aufl., München 2002.
- Schulz, W.: Die lehrtheoretische Didaktik, in: Gudjons, H.; Winkel, R. (Hrsg.): Didaktische Theorien, 12. Aufl., Hamburg 2006, S. 35-56.
- Schwanitz, D.: Bildung: Alles, was man wissen muss, Frankfurt am Main 1999.
- Strangl, W.: Kritisch-Kommunikative Didaktik,
- Terhart, E.: Didaktik: Eine Einführung. Reclam, 2009
- Vogt, K.: für Schulqualität und Bildungsforschung, Staatsinstitut Theorien des Lernens, Folgerung für das Lehren.
- Watson, J. B.: Behaviorismus, Frankfurt am Main 2000.
- Winkel, R.: Die kritisch-kommunikative Didaktik, in: Gudjons, H.; Winkel, R. (Hrsg.): Didaktische Theorien, 12. Aufl., Hamburg 2006, S. 93-112.
- Ziegler, B.: Vorlesung Berufspädagogik II: Didaktik der beruflichen Bildung. Eine Einführung in Grundlagen und Grundfragen. Vorlesungsskript, 2015

Abgerufen von „https://de.wikibooks.org/w/index.php?title=Lehren,_Lernen_und_Bildung_metaphorisch_verstehen/_Literatur&oldid=812703“

Lehren, Lernen und Bildung metaphorisch verstehen/ Literatur – Wiki... https://de.wikibooks.org/wiki/Lehren,_Lernen_und_Bildung_metaphor...

Diese Seite wurde zuletzt am 20. Februar 2017 um 11:18 Uhr bearbeitet.

Der Text ist unter der Lizenz "Creative Commons" „Namensnennung – Weitergabe unter gleichen Bedingungen“ verfügbar. Zusätzliche Bedingungen können gelten. Einzelheiten sind in den [Nutzungsbedingungen](#) beschrieben.

E.7 Diskussionsseiten

Diskussion:Lehren, Lernen und Bildung metaphorisch verstehen... https://de.wikibooks.org/wiki/Diskussion:Lehren,_Lernen_und_B...

Diskussion:Lehren, Lernen und Bildung metaphorisch verstehen



Wichtig!!! Diese Seite sollte jede Autorin in die Beobachtungsliste aufnehmen. Hinweise, die hier genannt werden, gelten für alle Kapitel und Bearbeiter!

Inhaltsverzeichnis

Allgemeine Anmerkungen

Halbbildung – sinnvoll oder Schrott?

Bitte sorgfältiger arbeiten

Dopplung von Lehren, Lernen und Bildung metaphorisch verstehen/ Vorstellungen

Weitere Dopplung?!

Inhaltsverzeichnis und "Leerseiten" als "Work in Progress"

Seitentitel: Anzeige des Kapitelnamens anpassen

Tabellarische Darstellung nicht als Grafik

Zum Stand des Buchprojektes

Allgemeine Anmerkungen

- Der gewählte Buchtitel gefällt mir überhaupt nicht. Der führt vermutlich dazu, dass die Begriffe *Lehren*, *Lernen*, *Bildung* mit oder ohne *Metapher*, *metaphorisch* auch in Überschriften ständig wiederholt werden. Als Thema eines Seminars passt so etwas natürlich, aber als Buchtitel? Allerdings fällt mir auch keine Alternative ein; es muss wohl dabei bleiben.
- Ich rate dringend davon ab, Überschriften bzw. Kapitel zu nummerieren (auch wenn es nur in der Anzeige steht). Das ist in wissenschaftlichen bzw. Hausarbeiten und auch im Inhaltsverzeichnis eines fertigen Buches durchaus üblich, behindert aber die Entwicklung des Buches: Bei jeder Änderung im Inhaltsverzeichnis müssen auch die Nummern geändert werden.
- Bitte überlegt, ob die Punkte 2.1 ff. als Teil der Unterseite [[/_Vorstellungen]] erscheinen sollen oder jeweils eigene Unterseiten z.B. als [[/_Vorstellungen/ Methaphern als Zugang zum Denken?]] werden sollen. (Für beide Varianten gibt es Vor- und Nachteile. Meiner Ansicht nach sind zu große Seiten zu vermeiden.) Wenn alles eine gemeinsame Unterseite werden soll, ist zu überlegen, welche Unterpunkte im Inhaltsverzeichnis auftauchen sollen. *Es soll genügend Inhalt ankündigen, aber nicht zu unübersichtlich werden.*
- Es ist auch zu überlegen, inwieweit die Wiki-Struktur für Überschriften in der Gliederung benutzt wird. Manche Autoren schreiben es tatsächlich etwa so (die dazugehörigen Links habe ich jetzt weggelassen):

```

==== Vorstellungen vom Lehren, Lernen und Bildung ==
==== Metaphern als Zugang zum Denken? ===
==== Vorstellungen zum Lehren und Lernen ===
==== Metaphern zum Bildungsbegriff ==
==== Bildung ist wie ein Garten mit verschiedenen Pflanzen ====
==== Bildung ist wie ... =====

```

Meiner Ansicht nach sollten nur die Hauptabschnitte (hier: Vorstellungen) eine eigenständige Wiki-Überschrift erhalten, die anderen Kapitel stehen darunter per

Diskussion:Lehren, Lernen und Bildung metaphorisch verstehen... https://de.wikibooks.org/wiki/Diskussion:Lehren,_Lernen_und_B...

Aufzählung, etwa so:

```

== Vorstellungen vom Lehren, Lernen und Bildung ==
* Metaphern als Zugang zum Denken?
* Vorstellungen zum Lehren und Lernen
* Metaphern zum Bildungsbegriff
** Bildung ist wie ein Garten mit verschiedenen Pflanzen
** Bildung ist wie ...
    
```

Wichtig ist jedenfalls, dass jede Unterseite entweder im Inhaltsverzeichnis der Hauptseite oder im Inhaltsverzeichnis des einzelnen Kapitels als Link auftaucht.

Weiterhin frohes Schaffen! -- Jürgen 15:09, 18. Apr. 2015 (CEST)

Der jetzige Aufbau mit nummerierter Aufzählung ist auch meiner Meinung nach ein sinnvolles Verfahren. -- Jürgen 09:21, 1. Mai 2015 (CEST)

@Stephan Kulla hat eine vergleichbare Lösung gleich im Inhaltsverzeichnis umgesetzt. Bei seinen Gedanken stehen die Unterkapitel auf einer gemeinsamen Unterseite; die Links enthalten hinter '#' die direkten Sprungziele zum jeweiligen Abschnitt. (Das ist einer der Unterschiede in unseren Arbeitsweisen: ich schlage vor, er macht's.) -- Jürgen 21:23, 18. Apr. 2015 (CEST)

@Jürgen: Gute Teamarbeit würde ich sagen 😊. Bei den Unterseiten würde ich schauen, wie viel Inhalt zusammenkommt. Eine Aufteilung können wir auch später bei Bedarf vornehmen. @Autoren des Projekts: Erfahrungsgemäß sind 10-30 kB eine gute Kapitelgröße. Wenn eine Seite länger werden sollte, dann lohnt sich in der Regel eine Aufteilung in verschiedene Unterkapitel. Viele Grüße, Stephan Kulla 21:41, 18. Apr. 2015 (CEST)

@Jürgen & @Stephan Kulla: Danke für die zahlreichen Anmerkungen. Für die erste Strukturierung hatte mich an den Büchern "Sozialklima von Gruppen" sowie "Klassengröße – gestern und heute" orientiert. Das Nummerierungen die Entwicklung von Büchern beeinträchtigen können, kann ich mich gut vorstellen. Wir werden eure Anmerkungen ins unser Autorengruppe besprechen. Franco Rau 13:02, 19. Apr. 2015 (CEST)

Ein paar weitere Hinweise:

- Keine **Überschriften** der 1. Ebene: Alle verwendeten Überschriften haben mindestens zwei Gleichheitszeichen (die 1. Ebene wird von der MediaWiki-Software für den Seitennamen benutzt).
- Ich halte die ständige **Wiederholung von Wörtern** für unpassend. Beispiel: Das Kapitel Lehren, Lernen und Bildung metaphorisch verstehen/ Vorstellungen/ Gartenmetapher beschäftigt sich mit Gartenmetaphern. Wozu sollen die Überschriften "Kurzer Überblick über die einzelnen Komponenten der Metapher" und "Ausführliche Erläuterung der Metapher" lauten? Ich habe "der Metapher" in den Überschriften gestrichen und schlage vor, das auch in den anderen Kapitel zu machen.

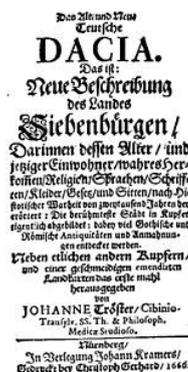


Abbildung E.175: Diskussionen - Startseite - (Seite 2/6)

Diskussion:Lehren, Lernen und Bildung metaphorisch verstehen... https://de.wikibooks.org/wiki/Diskussion:Lehren,_Lernen_und_B...

- Bei der Gelegenheit habe ich ein paar **typografische** Korrekturen vorgenommen: das schmale Leerzeichen ` ` bei Abkürzungen, kein Komma vor "etc.".
- Den folgenden **Kapitelnamen** halte ich für etwas knapp geraten: "Lehren und Lernen ist wie, wenn ein Reiseführer seine buntgemischte Reisegruppe auf holprigen Wegen durch den Nebel führt, bis alle wieder klar sehen können und die Wege wieder eben sind." Lasst euch von der Grafik rechts zu einem aussagefähigeren Titel inspirieren.

Hat sich erledigt. Das Kapitel heißt eigentlich nur "Reiseführermetapher". Im Inhaltsverzeichnis war der eigentliche Kapitelname nicht unmittelbar zu erkennen; es sah so aus, als ob auch der nachfolgende beschreibende Text zum Namen gehören würde. -- Jürgen 09:21, 1. Mai 2015 (CEST)

- Eine **Navigation** zwischen den Kapiteln wäre nicht schlecht. (Sie ist allerdings nicht unbedingt notwendig, weil man wegen des Schrägstrichs in den Kapitelnamen immer einen Link "nach oben" hat.) -- Jürgen 11:40, 27. Apr. 2015 (CEST)
- Es ist dringend zu empfehlen, dass niemand anonym arbeitet (von kleinen Änderungen abgesehen). **Bitte anmelden!** Das gilt insbesondere wegen des Anlegens neuer Kapitel.
- Das **neue Kapitel** „Lehren und Lernen ist wie Wandern“ wurde falsch angelegt. Vor den Kapitelnamen gehört der Buchname. Bitte trage auf der Hauptseite des Buches die richtige Formulierung ein (Buchname, Teil, Kapitel – jeweils mit Schrägstrich und Leerzeichen). ~~Ich werde es dann an die richtige Stelle verschieben. (Mir ist nicht klar, wie das Wandern-Kapitel in den Bereich „Vorstellungen“ gehören soll; sonst würde ich es sofort selbst machen.)~~ -- Jürgen 13:29, 29. Apr. 2015 (CEST)

Verschoben nach Lehren, Lernen und Bildung metaphorisch verstehen/
Vorstellungen/ Lehren und Lernen ist wie Wandern -- Jürgen 14:37, 29. Apr. 2015 (CEST)

Da sich das mit dem Kapitel Bildung ist wie ein nicht endendes Buch zum Weiterschreiben wiederholte, habe ich mir erlaubt, die beiden "Platzhalter" zu entfernen (die sowieso nicht richtig beachtet wurden) und stattdessen eine Arbeitsanleitung an den Anfang des Inhaltsverzeichnisses zu setzen. (Das dürfen die Betreuer selbstverständlich ändern.) Ich hoffe, dass damit das Anlegen weiterer Kapitel künftig funktioniert. -- Jürgen 09:21, 1. Mai 2015 (CEST)

- **Literatur** ist sinnvollerweise passend zu formatieren. Unter Lehren und Lernen ist wie Senden und Empfangen steht nur ein Teil der notwendigen/sinnvollen Angaben, und zwar völlig ohne Formatierung (stattdessen mit vielen unnötigen Leerzeichen). Am besten ist dazu *Vorlage:Cite book* (oder eine andere Vorlage der Kategorie:Vorlage für Buchgestaltung) geeignet: Die enthält alle möglichen Parameter und macht daraus eine vernünftige Darstellung. Solche Literaturangaben wird es vermutlich häufiger geben; deshalb sollte das von Anfang an berücksichtigt werden. -- Jürgen 12:25, 18. Jun. 2015 (CEST)
- **Abstände zwischen Absätzen** werden einheitlich für alle Wiki-Bücher geregelt. Zusätzliche Leerzeilen sind immer unpassend. Bei der Gelegenheit möchte ich auch darauf hinweisen, dass ein Zeilenumbruch mit `
` gemäß dieser Hilfe-Seite im fortlaufenden Text oder zwischen Absätzen nichts zu suchen hat. -- Jürgen 08:00, 19. Jun. 2015 (CEST)
- **Fehlerhafte Seiten löschen**: Wenn eine Seite vollkommen falsch ist (falscher Kapitelname, als eigenes Buch begonnen, falsch eingeordnet usw.) und zu löschen ist, dann darf sie nicht einfach geleert werden; das wird zwar bei den letzten Änderungen angezeigt, aber dieser Hinweis kann leicht übersehen werden. Stattdessen ist unbedingt folgender Hinweis an den Anfang der Seite zu setzen:
{{Löschen|Begründung -- ~~~~}}
Als Begründung ist natürlich ein zutreffender Satz einzutragen; siehe auch *Vorlage:Löschen*. -- Jürgen 15:34, 13. Aug. 2015 (CEST)

Halbbildung – sinnvoll oder Schrott?

Die beiden Seiten Theorie der Halbbildung und Kategoriale Bildung wurden "anonym" von IP 92.193.115.232 erstellt und bearbeitet. Wegen anderer Versuche bezweifle ich, dass diese IP bei eurem Werk sinnvoll mitarbeitet.

Diskussion:Lehren, Lernen und Bildung metaphorisch verstehen... https://de.wikibooks.org/wiki/Diskussion:Lehren,_Lernen_und_B...

Bitte prüft deshalb die beiden Kapitel (die nur Doubletten voneinander zu sein scheinen).

- Tragt bei einer überflüssigen Seite bitte an den Anfang folgenden Vermerk ein:
{Löschen|Seite wird nicht benötigt. -- ~~~~}
- Wenn eine Version sinnvoll ist, dann prüft bitte, ob sie im Inhaltsverzeichnis richtig eingetragen ist, und sorgt im Text wenigstens ansatzweise für eine brauchbare Struktur, damit der Sinn zu erkennen ist. (Die Details können später folgen.)

Danke schön! -- [Jürgen](#) 08:31, 18. Jun. 2015 (CEST)

@[Jürgen](#) Vielen Dank für den Kommentar und das Feedback. Wir sind derzeit in der Überarbeitung und Aufarbeitung der verschiedenen Kapitel und Texte. In der nächsten Woche folgen weitere Änderungen und ggf. Löschungen. Beste Grüße --[Franco Rau](#) 16:05, 9. Jul. 2015 (CEST)

Bitte sorgfältiger arbeiten

Ich habe gerade im Inhaltsverzeichnis die Vormerkung eines neuen Kapitels „Theorie der der Materialen Bildung“ rückgängig gemacht. Obwohl ich in der Arbeitsanleitung ausdrücklich auf genaue Rechtschreibung beim Kapitelnamen hingewiesen habe, wurde das hier missachtet:

- doppeltes "der" (das ist zwar keine Frage der Rechtschreibung, betrifft aber die richtige Schreibweise)
- "materiale" großgeschrieben – das ist mit Sicherheit keine offizielle, allgemein übliche Klassifikation

Im Vergleich zu den anderen Kapiteln scheint mir die kürzere Bezeichnung „Materiale Bildung“ besser zu passen.

Zusätzlich bitte ich nochmals darum, dass nicht "anonym" gearbeitet wird und dass alle Autoren auf die allgemeinen Anmerkungen oben hingewiesen werden. Das sollte die Aufgabe der Betreuer des Buches sein. -- Danke! [Jürgen](#) 17:34, 19. Jun. 2015 (CEST)

@[Jürgen](#) Deine Bitte ist meines Erachtens mehr als nachvollziehbar und wird von uns entsprechend weitergegeben. Die Entscheidung, sich auf dieser Wiki-Community zu registrieren (oder eben nicht), sollte meines Erachtens aber in der Entscheidung von jedem/jeder Teilgeber_in selbst bleiben dürfen. Wenngleich ich mich als Betreuer des Buchprojektes fühle, würde mir nicht den Anspruch anmaßen, alle Teilgeber dazu zu „nötigen“, sich hier einen Account erstellen zu müssen. Gruß --[Franco Rau](#) 16:25, 9. Jul. 2015 (CEST)

Dopplung von Lehren, Lernen und Bildung metaphorisch verstehen/ Vorstellungen

Die Seite [Lehren, Lernen und Bildung metaphorisch verstehen/ Vorstellungen](#) ist eine Kopie von [Lehren, Lernen und Bildung metaphorisch verstehen/ Vorstellungen/ Gartenmetapher](#). Vermutlich wurde diese Seite aus Versehen falsch erstellt. Ich habe sie deswegen zur Löschung vorgeschlagen. Bitte meldet euch hier, wenn diese Seite nicht gelöscht werden soll. Viele Grüße, [Stephan Kulla](#) 10:25, 29. Jun. 2015 (CEST)

@[Stephan Kulla](#) Danke! --[Franco Rau](#) 16:34, 9. Jul. 2015 (CEST)

Weitere Dopplung?!

Eine Frage: Ist [Lehren, Lernen und Bildung metaphorisch verstehen/ Vorstellungen/ Lehren und Lernen](#) ist wie

Diskussion:Lehren, Lernen und Bildung metaphorisch verstehen... https://de.wikibooks.org/wiki/Diskussion:Lehren,_Lernen_und_B...

Gärtnern und Gedeihen eine weitere Dopplung von Lehren, Lernen und Bildung metaphorisch verstehen/ Vorstellungen/ Lehren und Lernen ist wie der Garten des Lebens? Die Seite ist noch nicht formatiert und ihr fehlt die Struktur, wie sie die anderen Metapher-Seiten aufweisen. Kann diese Seite gelöscht werden? Stephan Kulla 00:43, 1. Jul. 2015 (CEST)

@Stephan Kulla Danke für die Frage. Hier handelt es sich nicht um eine Dopplung sondern um einen aufgeschobenen Überarbeitungsbedarf. Die zwei Metaphern stellen unterschiedliche Interpretationen des gleichen "Bildes" dar und haben insofern durchaus ihre Berechtigung. Die fehlende Struktur und Formatierung sollte aber binnen der nächsten Tage überarbeitet werden. Gruß --Franco Rau 16:39, 9. Jul. 2015 (CEST)

Inhaltsverzeichnis und "Leerseiten" als "Work in Progress"

Im Rahmen des Seminars wurde von den Studierenden über das Layout des Inhaltsverzeichnisses abgestimmt. Diese Änderungen werden derzeit eingearbeitet. In diesem Inhaltsverzeichnis sind neue Seiten vorgesehen, die derzeit noch nicht geschrieben aber bereits in Planung sind. Diese werden voraussichtlich innerhalb der nächsten zwei Wochen ergänzt. Dies nur vorab als Information. Beste Grüße --Franco Rau 16:50, 9. Jul. 2015 (CEST)

Zu neuen Seiten, die noch nicht vorhanden sind: "Rote Links" im Inhaltsverzeichnis sind niemals ein Problem (vorausgesetzt natürlich, sie verweisen auf einen korrekten Kapitelnamen). Das sind Hinweise darauf, was für die Gliederung vorgesehen ist und was als Inhalt noch fehlt. Es ist meistens besser, diese "Fehlverweise" stehenzulassen als neue Seiten ohne jeglichen Inhalt anzulegen. -- Jürgen 17:17, 9. Jul. 2015 (CEST)

Lieber Jürgen, da du gerade aktiv das Inhaltsverzeichnis aufräumst, hätte gleich mal eine Frage: Bietet die Wikisyntax jenseits von Überschriften die Möglichen "Textanker" zu setzen? Das über einen Link auf ein bestimmtes Wort in einer Wikiseite gesprungen wird? --Franco Rau 15:28, 13. Aug. 2015 (CEST)

Mini-Hinweis auf dem Merkzettel, ausführlicher unter Linkziel inmitten einer Seite. Ich werde Hilfe:Index ergänzen. -- Jürgen 15:40, 13. Aug. 2015 (CEST)

Seitentitel: Anzeige des Kapitelnamens anpassen

@Franco Rau – @AnniFeechen und alle anderen Mitarbeiter

Zurzeit wird von der MediaWiki-Software immer der vollständige Kapitelname (einschl. Name des Buchs und aller Zwischenebenen) angezeigt, was oft zu mehrzeiligen Titeln führt. Grundsätzlich kann das auf den eigentlichen Kapitelnamen verkürzt werden. Dazu benötigt de-Wikibooks eine spezielle Einstellung durch Meta-Wiki. Weil das auch für dieses Buch nützlich sein dürfte, bitte ich euch um Unterstützung bei den Verbesserungsvorschlägen. -- Danke vielmals! Jürgen 10:26, 7. Dez. 2015 (CET)

@Jürgen Danke für den Hinweis und zugleich sorry für unsere Enthaltung. Aber es freut mich zu sehen, dass die Umfrage positiv angenommen wurde. Danke für dein Engagement Gruß --Franco Rau 06:45, 12. Jan. 2016 (CET)

Diskussion:Lehren, Lernen und Bildung metaphorisch verstehen... https://de.wikibooks.org/wiki/Diskussion:Lehren,_Lernen_und_B...

Tabellarische Darstellung nicht als Grafik

Hallo Anni, tabellarische Darstellungen, die ausschließlich aus Text bestehen, sollten nicht durch Grafiken ersetzt werden (wie es gerade geschieht). Bei Tabellen in Wiki-Syntax kann entsprechend dem Wiki-Prinzip jede Leserin Korrekturen direkt vornehmen; bei Grafiken muss das umständlicher durch Erstellen einer neuen Datei und Hochladen erfolgen. Häufig sinnvoll sind dagegen Vorlagen, damit alle Tabellen ein einheitliches Aussehen erhalten. Bitte berücksichtigt dies. Danke! -- Jürgen 11:08, 21. Mär. 2016 (CET)

Vor allem, die Abbildungen sind außerhalb des Buches praktisch nicht verwendbar, schon gar nicht global, haben also keinerlei Commons-Charakter. Deshalb sollten sie möglichst auch nicht bei commons.wikimedia.org hochgeladen werden. --Buchfreund~dewikibooks 11:25, 21. Mär. 2016 (CET)

Zum Stand des Buchprojektes

Aufgrund unterschiedlicher Arbeitsprojekte liegt die "vorläufige" Finalisierung des Buches derzeit auf "Eis". Zu Beginn des neuen Jahres wird es weitergehen. --Franco Rau 11:25, 17. Nov. 2016 (CET)

Abgerufen von „https://de.wikibooks.org/w/index.php?title=Diskussion:Lehren,_Lernen_und_Bildung_metaphorisch_verstehen&oldid=805621“

Diese Seite wurde zuletzt am 17. November 2016 um 12:25 Uhr bearbeitet.

Der Text ist unter der Lizenz "Creative Commons" „Namensnennung – Weitergabe unter gleichen Bedingungen“ verfügbar. Zusätzliche Bedingungen können gelten. Einzelheiten sind in den [Nutzungsbedingungen](#) beschrieben.

Diskussion:Lehren, Lernen und Bildung metaphorisch verstehen... https://de.wikibooks.org/wiki/Diskussion:Lehren,_Lernen_und_B...

Diskussion:Lehren, Lernen und Bildung metaphorisch verstehen/ Einleitung

< [Diskussion:Lehren, Lernen und Bildung metaphorisch verstehen](#)

Formale Anmerkungen

Im Rahmen der Seminare "Bildung und Wikipedia" sowie "Didaktik und Wikipedia" wurden folgenden Kommentare zu der Einleitung formuliert:

- Länge der Einleitung ist diskussionwürdig und bietet Kürzungsmöglichkeiten ("man driftet ab")
- Namen der Autoren*innen vielleicht als Danksagung oder weiteres Kapitel
- Kapitelvorschau und roten Faden der Einleitung überarbeiten bzw. eine alternative Lösung diskutieren
- Das Verhältnis von Fachsprache und Metaphern scheint unausgewogen, weil teilweise viel Fachbegriffe und Literaturverweise verwendet werden.

--FrancoRau 09:46, 29. Apr. 2017 (CEST)

Abgerufen von „https://de.wikibooks.org/w/index.php?title=Diskussion:Lehren,_Lernen_und_Bildung_metaphorisch_verstehen/_Einleitung&oldid=819108“

Diese Seite wurde zuletzt am 29. April 2017 um 09:46 Uhr bearbeitet.

Der Text ist unter der Lizenz "Creative Commons" „Namensnennung – Weitergabe unter gleichen Bedingungen“ verfügbar. Zusätzliche Bedingungen können gelten. Einzelheiten sind in den Nutzungsbedingungen beschrieben.

Diskussion:Lehren, Lernen und Bildung metaphorisch verstehen... https://de.wikibooks.org/wiki/Diskussion:Lehren,_Lernen_und_B...

Diskussion:Lehren, Lernen und Bildung metaphorisch verstehen/ Analysen/ Analysen und Reflexionen aus didaktischer Perspektive

< [Diskussion:Lehren, Lernen und Bildung metaphorisch verstehen](#)

(Neu-)Strukturierung des Kapitels

Liebe Autor*innen,

vielen Dank für die bisherigen Beiträge. Mit der Verdopplung der Anzahl der bisherigen Metaphernanalysen wird Kapitel leider auch zunehmend unübersichtlich. Auf den ersten Blick erscheint mir eine (Neu-)Strukturierung der Beiträge hinsichtlich (a) der betrachteten Metaphern oder (b) der verwendeten Modelle möglich. Die Variante A erscheint mir derzeit sinnvoller und würde diese Variante gerne als Anlass zur (Neu-)Strukturierung der Beiträge zur Diskussion stellen.

Gruß --[Franco Rau](#) 20:08, 30. Jan. 2016 (CET)

Abgerufen von „https://de.wikibooks.org/w/index.php?title=Diskussion:Lehren,_Lernen_und_Bildung_metaphorisch_verstehen/_Analysen/_Analysen_und_Reflexionen_aus_didaktischer_Perspektive&oldid=781474“

Diese Seite wurde zuletzt am 30. Januar 2016 um 21:08 Uhr bearbeitet.

Der Text ist unter der Lizenz "Creative Commons" „Namensnennung – Weitergabe unter gleichen Bedingungen“ verfügbar. Zusätzliche Bedingungen können gelten. Einzelheiten sind in den Nutzungsbedingungen beschrieben.

Diskussion:Lehren, Lernen und Bildung metaphorisch verstehen... https://de.wikibooks.org/wiki/Diskussion:Lehren,_Lernen_und_B...

Diskussion:Lehren, Lernen und Bildung metaphorisch verstehen/ Analysen/ Analysen und Reflexionen aus bildungstheoretischer Perspektive

< [Diskussion:Lehren, Lernen und Bildung metaphorisch verstehen](#)

(Neu-)Strukturierung des Kapitels

Liebe Autor*innen,

vielen Dank für die bisherigen Beiträge. Mit der Verdopplung der Anzahl der bisherigen Metaphernanalysen wird Kapitel leider auch zunehmend unübersichtlich. Auf den ersten Blick erscheint mir eine (Neu-)Strukturierung der Beiträge hinsichtlich (a) der betrachteten Metaphern oder (b) der verwendeten Modelle möglich. Die Variante A erscheint mir derzeit sinnvoller und würde diese Variante gerne als Anlass zur (Neu-)Strukturierung der Beiträge zur Diskussion stellen.

Gruß --[Franco Rau](#) 16:47, 30. Jan. 2016 (CET)

Abgerufen von „https://de.wikibooks.org/w/index.php?title=Diskussion:Lehren,_Lernen_und_Bildung_metaphorisch_verstehen/_Analysen/_Analysen_und_Reflexionen_aus_bildungstheoretischer_Perspektive&oldid=781464“

Diese Seite wurde zuletzt am 30. Januar 2016 um 17:47 Uhr bearbeitet.

Der Text ist unter der Lizenz "Creative Commons" „Namensnennung – Weitergabe unter gleichen Bedingungen“ verfügbar. Zusätzliche Bedingungen können gelten. Einzelheiten sind in den Nutzungsbedingungen beschrieben.

Diskussion:Lehren, Lernen und Bildung metaphorisch verstehen... https://de.wikibooks.org/wiki/Diskussion:Lehren,_Lernen_und_B...

Diskussion:Lehren, Lernen und Bildung metaphorisch verstehen/ Vorstellungen/ Lehren und Lernen ist wie Gärtnern und Gedeihen

< [Diskussion:Lehren, Lernen und Bildung metaphorisch verstehen](#)

Ergänzen

Bei euch fehlt leider noch die Tabelle. Weiterhin fände ich es angenehmer, wenn eurer Text in Absätze gegliedert wäre, da so die Inhalte besser voneinander abgetrennt wären. -- [Sybille Bencina](#) 19:48, 14. Mai. 2015 (Signatur nachgetragen von: [Jürgen](#) 21:10, 14. Mai 2015 (CEST)-- bitte signiere deine künftigen Beiträge selbst mit 4 Tilden ~~~~)

Abgerufen von „https://de.wikibooks.org/w/index.php?title=Diskussion:Lehren,_Lernen_und_Bildung_metaphorisch_verstehen/_Vorstellungen/_Lehren_und_Lernen_ist_wie_Gaertnern_und_Gedeihen&oldid=760470“

Diese Seite wurde zuletzt am 14. Mai 2015 um 21:10 Uhr bearbeitet.

Der Text ist unter der Lizenz "Creative Commons" „Namensnennung – Weitergabe unter gleichen Bedingungen“ verfügbar. Zusätzliche Bedingungen können gelten. Einzelheiten sind in den [Nutzungsbedingungen](#) beschrieben.

Lehren, Lernen und Bildung metaphorisch verstehen/ Denkwerkzeuge/ Lerntheorien/ Konstruktivismus

< [Lehren, Lernen und Bildung metaphorisch verstehen](#)

Inhaltsverzeichnis

Einleitung

Gegenstandsbereich

Analytische Dimension

Normative Dimension

Grundfehler des Konstruktivismus

Fazit

Literaturverzeichnis

Einleitung

Der Konstruktivismus gilt derzeit in der Erziehungswissenschaft als ein praxisrelevantes Konzept, da sein Reiz in der Spannweite seiner Einsetzbarkeit liegt. (Vgl. De Haan 2009, S. 7) Er bietet sich sehr gut für den Entwurf pädagogischer Handlungskonzepte an und bietet zudem Aussagen über die Wahrnehmungsformen des menschlichen Gehirns, gibt Antworten auf die Frage, was wir erkennen können und liefert Erklärungen dafür, warum Lernende, trotz der gleichen Belehrungen, am Ende zu ganz unterschiedlichen Einsichten kommen. (Vgl. De Haan 2009, S. 7)

Lernen ist hierbei keine Folge des Lehrens sondern als eigenständige Konstruktionsleistung des Lernenden zu verstehen. Seit den 1990er-Jahren sorgte der Konstruktivismus immer wieder deshalb für Diskussionen. (Vgl. Jank/ Meyer 2014, S. 286)

In seiner ursprünglichen Form ist der Konstruktivismus eine Erkenntnis- bzw. Wissenschaftstheorie und mit den Namen wie Humberto Maturana, Francesco Varela, Ernst von Glasersfeld, Heinz von Foerster und Siegfried J. Schmidt verbunden. Demzufolge ist der zentrale Gedanke des Konstruktivismus immer nur als Ergebnis subjektiver Konstruktionen zu verstehen. (Vgl. De Witt/ Czerwionka 2007, S. 60)

Gegenstandsbereich

Den Kernpunkt des Konstruktivismus bildet die Auseinandersetzung, inwieweit eine objektive äußere Welt durch den Menschen erkannt werden kann und wie verlässlich eine solche Erkenntnis ist. Die realistische Position geht davon aus, dass eine erkennbare Außenwelt existiert, welche man sich durch Erfahrungen und wissenschaftliche Bemühungen aneignet. (Vgl. Hollstein-Brinkmann 1993, S. 29) Der Konstruktivismus hingegen sagt aus, dass eine objektive Aneignung bzw. Erfassung der Welt nicht möglich ist. (Vgl. De Witt/ Czerwionka 2007, S. 60)

Die Wirklichkeit wird vom Menschen konstruiert, ohne dass er weiß, wie eine Außenwelt real beschaffen ist. Denn es sind nicht die Dinge selbst, die der Mensch wahrnimmt, sondern die eigenen Erfahrungen von den Dingen, denen eine Bedeutung zugeschrieben wurde. Die Grundüberzeugung des Konstruktivismus lässt sich wie folgt zusammenfassen: „[...] dass Wahrnehmung nicht als passive Abbildung von Wirklichkeit verstanden werden darf, sondern als das Ergebnis eines außerordentlich aktiven, konstruktivistischen Prozesses gesehen werden muss, bei dem das Gehirn die Initiative hat.“ (Vgl. Arnold 2007, S. 55)

Den Hintergrund dieser Theorie bildet die Annahme, dass das Gehirn ein relativ geschlossenes System ist, das zwar Reize aus der Umwelt aufnimmt, diese allerdings nur als „Rohmaterial“ für die weitere Bearbeitung verwendet. Die Reize werden durch die Sinnesorgane aufgenommen und geordnet und auf diese Weise werden die Objekte der Wahrnehmung definiert. Aus diesem Grund begegnen dem Menschen Situationen und Objekte der Außenwelt nur in Form einer eigenen Interpretation. (Vgl. Arnold 2007, S. 55)

Was wir sehen, hören und fühlen, was wir alltäglich erleben, das sind unsere Deutungen, die auf unserem Wahrnehmungsapparat und unseren individuellen Erfahrungshintergründen basieren. (Vgl. De Haan 2009, S. 7)

Zum Beispiel, wenn eine Lehrperson einem Schüler etwas erklärt, speichert der Schüler die Informationen nicht einfach ab, sondern konstruiert sich anhand der aufgenommenen Informationen sein persönliches, individuelles Abbild der Realität – abhängig von seinem Vorwissen, seinen Einstellungen und der aktuellen Lernsituation. Demzufolge wird Lernen von jedem Schüler unterschiedlich aufgenommen.

Analytische Dimension

Das Lernen ist ein aktiver Konstruktionsprozess, in dem jedes Subjekt eine individuelle Repräsentation seiner Welt erschafft. In der Auseinandersetzung mit ihrer Umwelt erfahren Menschen, dass es durchaus nicht immer nur eine richtige Lösung gibt, sondern dass verschiedene Wege zu gleichen Ergebnissen führen können. In Anlehnung an diesen Gedankengang entspringt auch der Kerngedanke des Konstruktivismus, welcher eine objektive Erfassung der Welt bzw. der Wirklichkeit ausschließt. (Vgl. Arnold 2007, S. 64 f.).

Der Konstruktivismus geht davon aus, dass kognitive Systeme in sich geschlossene autopoietische (selbstorganisierte) Systeme sind, die selbstreferenziell bezogen sind. Lernen bzw. Vermittlung kann deshalb nicht als ein Prozess verstanden werden, in dem Informationen von außen nach innen transportiert werden, sondern vielmehr als ein Prozess der Restrukturierung innerhalb eines geschlossenen Systems. (Vgl. Arnold 2007, S. 64) .

„Wissenserwerb kann als ein aktiver, selbstgesteuerter, konstruktiver, situativer und sozialer Prozess betrachtet werden. Die aktive Beteiligung des Lernenden wird durch seine Motivation und sein Interesse am Prozess oder an dem Gegenstand des Wissenserwerbs charakterisiert. Der Wissenserwerb wird dabei bis zu einem gewissen Grad vom Lernenden selbst gesteuert und kontrolliert. Jeder Wissenserwerbsprozess ist konstruktiv, da die verschiedenen Formen des Wissens nur dann erworben und genutzt werden können, wenn sie in bestehende Wissensstrukturen eingebaut und vor dem Hintergrund individueller Erfahrungen des Einzelnen interpretiert werden. Der Erwerb des Wissens ist situativ, weil er an einen spezifischen Kontext gebunden ist, der sich aus den kontextuellen Bezügen des Wissens ergibt. Aus der Eingebundenheit des Einzelnen in eine Gemeinschaft resultiert auch Wissen, das aus sozialen Aushandlungsprozessen erwachsen ist.“ (Vgl. Kösel 2002, S. 105 f.).

Normative Dimension

Der konstruktivistischen Grundannahmen zu folge, existiert im Konstruktivismus das Ergebnis subjektiver Konstruktion und Interpretation. (Vgl. De Witt/ Czerwionka 2007, S. 60). Damit Lernen funktioniert, müssen im Idealfall Situationen geschaffen werden in denen sich die Lernenden eigenständig mit dem vorhandenen Lerngegenstand auseinandersetzen können. Im Zentrum stehen also die Lernenden und vor allem die in ihnen

ablaufenden Prozesse. (Vgl. De Witt/ Czerwionka 2007, S. 60).

Grundfehler des Konstruktivismus

Das Gedankenexperiment „Schrödingers Katze“ von dem Physiker Werner Schrödinger ist ein berühmter Grundfehler der Theorie des Konstruktivismus. Kersten Reich greift hier den Grundfehler des Verständnisses des Konstruktivismus auf.

In seinem Gedankenexperiment stellt Schrödinger die Frage, ob eine Katze, die in eine luftdichte Kiste verschlossen wird anschließend lebendig oder tot sei. Aus wahrscheinlichen Gründen wäre die Antwort auf die oben gestellte Frage, dass die Katze es nicht überleben könnte, eindeutig. Demgegenüber ist die Antwort auf die Frage laut Schrödinger; dass die Katze weder lebendig noch tot ist, solange die Kiste verschlossen bleibt. In vielen wissenschaftlichen Bereichen werden eben solche Kisten ignoriert es sei denn man ist verpflichtet, in etliche genauer hinein zu schauen. Diesen Grundfehler kann man ebenso auf den Konstruktivismus projizieren: Man konstruiert eine Wirklichkeit, wie es einem persönlich oder bestimmten Machtinteressen gefällt und vergisst dabei, dass es eine tatsächliche und prüfbare Wirklichkeit gibt. Laut Kritiker stirbt die Katze in der luftdichten Kiste auch wenn der Konstruktivismus das anders betrachtet. Denn dieses Gedankenexperiment ist ein Tatsachenurteil. (Vgl. Reich 2002, S. 92 f.).

Fazit

„Personen, Menschen, lernen dann, wenn sie mit dem, was als zu Lernendes ansteht – entscheidend ist, was sie selbst als dieses ansetzen, nicht was andere als solches zu setzen versuchen – eigene Interessen verbinden“ (vgl. Faulstich/Grell 2003, S. 8).

Wie bereits im Zitat betont, sollte der Lernende selbst die Interessen formulieren und sie keinesfalls von einem Dritten, z.B. einem Lehrer oder Dozenten, vorschreiben lassen. Erwachsene bringen also bereits Erfahrungen in den Lernprozess mit ein, die sie in ihrem Leben gemacht haben. Ihr Interesse ist es, auf diesen bereits gewonnenen Erfahrungen aufzubauen und diese zu erweitern. Daher macht es wenig Sinn bei Erwachsenen (aber auch ganz allgemein bei Menschen aller Altersklassen) zu versuchen, den Lernprozess unter Zwang voranzutreiben. Das zu Lernende muss in einem größeren Zusammenhang der eigenen Lebens- und Erfahrungswelt des Lernenden stehen. Den Grund und den Sinn hinter den Lernanstrengungen und den zu lernenden Inhalten sollte man verstehen und nachvollziehen können. Das Gelernte muss also in Bezug zu der Lebenswelt des Lernenden stehen, sonst ist es nicht nachhaltig. Deshalb ist es bedeutsam, den Prozess, durch den der Lernende zum Ergebnis gelangt, den Vorrang zu geben und nicht dem Ergebnis selbst. Damit resultiert auch, dass nicht nur der eine „richtige“ Weg zum Ergebnis führt, sondern dass es viele Lösungswege geben kann. (Vgl. Faulstich/Grell 2003, S. 8).

Wie in der analytischen Dimension Arnold bereits erwähnt, dass der Konstruktivismus als ein Prozess der Restrukturierung zu verstehen ist und nicht von außen nach innen transportiert werden kann, so vertreten Grell und Faulstich ebenso die Meinung, dass der Lernende selbst auf seine Interessen aufbauen soll und diese ihm nicht von Dritten vorgeschrieben werden.

Literaturverzeichnis

- Arnold, Rolf: Ich lerne, also bin ich. Eine systematisch-konstruktivistische Didaktik. Heidelberg: Carl-Auer Verlag 2007.
- De Haan, Gerhard/ Rülcker, Tobias: Der Konstruktivismus als Grundlage für die Pädagogik. Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag 2009.
- De Witt, Claudi/Czerwionka, Thomas: Mediendidaktik. Studentexte für Erwachsenenbildung. Bielefeld: Bertelsmann Verlag, 2007. URL: <http://www.die-bonn.de/doks/2007-mediendidaktik-01.pdf> (letzter Aufruf:

Lehren, Lernen und Bildung metaphorisch verstehen/ Denkwer... https://de.wikibooks.org/wiki/Lehren,_Lernen_und_Bildung_met...

10.06.15).

- Faulstich, Peter/ Grell, Petra: Lernwiderstände aufdecken - Selbstbestimmtes Lernen stärken. Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE), Bonn 2002. URL: http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2003/ Faulstich03_01.pdf (letzter Aufruf: 10.06.2015).
- Hollstein-Brinkmann, Heino: Soziale Arbeit und Systemtheorie. Freiburg im Breisgau: Lambertus Verlag 1993. URL: http://www.pedocs.de/volltexte/2011/4530/pdf/ZfE_1999_04_Rustemeyer_Konstruktivismus_D_A.pdf (letzter Aufruf 10.06.2015).
- Jank, Werner/ Meyer Hilbert: Didaktische Modelle. Berlin: Cornelsen Schulverlage GmbH 2014.
- Kösel, E./ Scherer.H.: Konstruktionen über Wissenserwerb und Lernwege bei Lernenden. In: Reinhard Voß (Hrsg.): Die Schule neu erfinden. Systemisch-konstruktivistische Annäherung an Schule und Pädagogik. Neuwied: Luchterhand Verlag 2002.
- Reich, Kersten: Grundfehler des Konstruktivismus. Eine Einführung in das konstruktivistische Denken unter Aufnahme von 10 häufig gehörten kritischen Einwänden. In: Josef Fragner/ Ulrike Greiner/
- Markus Vorauer (Hrsg.): Menschenbilder. Zur Auslöschung der anthropologischen Differenz. Linz: Schriften der Pädagogischen Akademie des Bundes Oberösterreich (Bd.15) 2002.

Abgerufen von „https://de.wikibooks.org/w/index.php?title=Lehren,_Lernen_und_Bildung_metaphorisch_verstehen/_Denkwerkzeuge/_Lerntheorien/_Konstruktivismus&oldid=835118“

Diese Seite wurde zuletzt am 26. Dezember 2017 um 20:31 Uhr bearbeitet.

Der Text ist unter der Lizenz "Creative Commons" „Namensnennung – Weitergabe unter gleichen Bedingungen“ verfügbar. Zusätzliche Bedingungen können gelten. Einzelheiten sind in den Nutzungsbedingungen beschrieben.

Diskussion:Lehren, Lernen und Bildung metaphorisch verstehen... https://de.wikibooks.org/wiki/Diskussion:Lehren,_Lernen_und_B...

Diskussion:Lehren, Lernen und Bildung metaphorisch verstehen/ Denkwerkzeuge/ Bildungstheorien/ Theorie der Halbbildung

< [Diskussion:Lehren, Lernen und Bildung metaphorisch verstehen](#)

Industrialisierung und Massenmedium Rundfunk

Zwischen der industriellen Revolution in Deutschland im 19. Jahrhundert und dem Rundfunk als Medium für die breite Masse liegen so mal schlappe 100 und mehr Jahre. Da muss es also andere Gründe für die Halbbildung der Arbeiterschichten geben. --80.187.109.1 21:18, 19. Jun. 2015 (CEST)

Abgerufen von „https://de.wikibooks.org/w/index.php?title=Diskussion:Lehren,_Lernen_und_Bildung_metaphorisch_verstehen/_Denkwerkzeuge/_Bildungstheorien/_Theorie_der_Halbbildung&oldid=762571“

Diese Seite wurde zuletzt am 19. Juni 2015 um 21:18 Uhr bearbeitet.

Der Text ist unter der Lizenz "Creative Commons" „Namensnennung – Weitergabe unter gleichen Bedingungen“ verfügbar. Zusätzliche Bedingungen können gelten. Einzelheiten sind in den [Nutzungsbedingungen](#) beschrieben.