

Soziales Lernen in Online- und Blended-Learning-Angeboten in der Weiterbildung pädagogischer Fachkräfte

EINE PRAXISORIENTIERTE EXPERTISE

Sandrine Tausche & Niels Brügger

Impressum

Tausche, Sandrine; Brügggen, Niels (2022). Soziales Lernen in Online- und Blended-Learning-Angeboten in der Weiterbildung pädagogischer Fachkräfte: eine praxisorientierte Expertise. München 2022.

Online verfügbar unter:

<https://www.jff.de/veroeffentlichungen/detail/lernen-in-online-und-blended-learning-angeboten>

Inhaltliche Verantwortung



JFF – Institut für Medienpädagogik in Forschung und Praxis
Arnulfstr. 205, 80634 München
Telefon +49 89 68 98 90, E-Mail jff@jff.de, Web www.jff.de

Gefördert durch



Bayerisches Staatsministerium für
Familie, Arbeit und Soziales

Autorinnen und Autoren

Sandrine Tausche und Niels Brügggen unter Mitarbeit von Elona Kalicanaj und Sina Stecher.

Lektorat

Ursula Thum | www.textplusdesign.de

Textsatz

Anja Bamberger

Zitationsvorschlag

Tausche, Sandrine; Brügggen, Niels (2022). Soziales Lernen in Online- und Blended Learning-Angeboten in der Weiterbildung pädagogischer Fachkräfte: eine praxisorientierte Expertise. München.

Online verfügbar unter:

<https://www.jff.de/veroeffentlichungen/detail/lernen-in-online-und-blended-learning-angeboten>



Vervielfältigung und Verbreitung ist unter Angabe der Quelle (siehe Zitationsvorschlag) erlaubt.

Weitere Informationen: <http://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de>

Es wird darauf hingewiesen, dass trotz sorgfältiger Bearbeitung und Prüfung alle Angaben ohne Gewähr erfolgen. Eine Haftung der Herausgeber ist ausgeschlossen.

Inhalt

1	Einführung.....	4
2	Theoretische Rahmung: Soziales Lernen.....	5
2.1	Definition.....	5
2.2	Ziele von Sozialem Lernen.....	5
2.3	Theoretische Perspektiven zu Sozialem Lernen.....	6
3	Schlüsselkonzepte zur Förderung Sozialen Lernens.....	8
3.1	Vertrauen.....	8
3.1.1	Relevanz für eine effektive Zusammenarbeit.....	8
3.1.2	Herausforderungen in digitalen (Lern-)Umgebungen.....	8
3.1.3	Anfängliches und langfristiges Vertrauen: das Konzept Swift Trust.....	8
3.2	Diskursivität.....	11
3.2.1	Argumentative Wissensbildung: ein Rahmenmodell.....	11
4	Die praktische Förderung Sozialen Lernens – zwei Beispiele.....	13
4.1	Kooperationsskripts.....	13
4.1.1	Definition.....	13
4.1.2	Inhaltsbezogene vs. interaktionsbezogene Kooperationsskripts.....	13
4.1.3	Vorstellung einer empirischen Studie.....	13
4.2	Peer-Feedback.....	14
4.2.1	Definition.....	14
4.2.2	Vorteile.....	15
4.2.3	Relevanz einer Strukturierung.....	15
4.2.4	Ablauf.....	15
5	Handlungsempfehlungen für die pädagogische Praxis: eine Zusammenfassung.....	16
6	Lerngemeinschaften unter pädagogischen Fachkräften: ein Ausblick.....	18
6.1	Die Prinzipien einer Lerngemeinschaft.....	18
6.2	Merkmale und Kultur einer Lerngemeinschaft.....	18
6.3	Ansatzpunkte für die Entwicklung und Begleitung einer Lerngemeinschaft.....	19
	Literaturverzeichnis.....	20

1 Einführung

Die vorliegende Expertise ist eine Fortführung der bestehenden Expertise „Blended Learning in der Weiterbildung pädagogischer Fachkräfte der Kinder- und Jugendhilfe“, die im Rahmen des Projekts „LooM – Lernen online und offline zur Medienkompetenzförderung“ vom JFF – Institut für Medienpädagogik in Forschung und Praxis entstanden ist. Der Fokus dieser Fortführung liegt auf Sozialem Lernen in der Fortbildung pädagogischer Fachkräfte in Online- und hybriden Lernumgebungen. Digitale Medien erlauben, mediengestützt Soziales Lernen zu gestalten. Wie sich zeigt, haben Fachkräfte gerade auch Interesse an derartig gestalteten Lernangeboten. So wird das Soziale Lernen von pädagogischen Fachkräften als ein Beweggrund für Weiterbildungen genannt (Stecher et al. 2019). Entsprechend sollen in dieser Expertise die Grenzen und Potenziale des Sozialen Lernens in Online- bzw. hybriden Formaten fokussiert betrachtet werden. Die Zielgruppe sind Multiplikator*innen und Menschen, die mediengestützte Fortbildungsangebote für pädagogische Fachkräfte gestalten.

Im Rahmen der vorliegenden praxisorientierten Expertise wird zunächst eine theoretische Rahmung zum Konzept des *Sozialen Lernens* vorgestellt. Dabei werden die Definition, Ziele und drei theoretische Perspektiven näher betrachtet.

Nach dieser theoretischen Einführung werden die zwei Schlüsselkonzepte *Vertrauen* und *Diskursivität* vorgestellt, die für das Soziale Lernen auch in Online- bzw. hybrid umgesetzten Lernarrangements relevant sind. Die Grundidee des Schlüsselkonzepts *Vertrauen* ist, dass eine vertrauensvolle (Online-)Lernumgebung den sozialen Zusammenhalt unter den lernenden Fachkräften stärkt und somit das Soziale Lernen fördert. Da das Aufbauen von Vertrauen in Online-Lernumgebungen aber einige Herausforderungen mit sich bringt, werden basierend auf dem Konzept *Swift Trust* konkrete Handlungsempfehlungen gegeben, die ein gegenseitiges Vertrauen unter den Teilnehmenden der Fortbildungsangebote und in die Kursleitung fördern. Beim Schlüsselkonzept *Diskursivität* geht es um die Frage, inwiefern Lernende in Gruppenarbeiten auf die anderen Lernenden eingehen – basierend auf der Annahme, dass der individuelle Lernerfolg der pädagogischen Fachkräfte höher ist, wenn sie sich auf ihre Kolleg*innen beziehen. Aufbauend auf der theoretischen Rahmung und den beiden Schlüsselkonzepten *Vertrauen* und *Diskursivität* werden zwei praktische Beispiele, die das Potenzial haben, Soziales Lernen zu fördern, vorgestellt. Am Ende der praxisorientierten Expertise wird ein Ausblick zu Lerngemeinschaften unter pädagogischen Fachkräften gegeben. Soziales Lernen wird hier mit dem Aufbau eines langfristigen Netzwerks, in dem sich pädagogische Fachkräfte stetig weiterbilden können, verbunden.

2 Theoretische Rahmung: Soziales Lernen

2.1 Definition

Soziales Lernen wird in dieser Expertise definiert als Lernprozesse, die in ihrer sozialen Situiertheit gefasst werden und dabei inhaltliche und soziale Aspekte verbinden. Demzufolge fallen unter den Begriff *Soziales Lernen* sowohl die Konzepte des kooperativen (i. e. einzeln an verschiedenen Teilen eines Werks arbeiten) und kollaborativen (i. e. gemeinsam an einem Werk arbeiten) Lernens als auch das Erlernen sozialer Fähigkeiten. Die Grundidee von Sozialem Lernen ist, dass mehrere Lernende (mindestens zwei) zusammen Lernaufgaben bearbeiten, um gemeinsam eine Lösung zu finden, und dabei individuell Wissen erwerben (Fischer 2002). Der Wirkmechanismus, der hinter dieser gemeinsamen Wissenskonstruktion steckt, ist die Internalisierung von Prozessen, die auf der sozialen Ebene liegen (Vygotsky 1978). In anderen Worten bedeutet dies, dass Lernende zusammen und durch soziale Interaktionen ein Problem lösen, diesen Lösungsprozess in ihr eigenes Handeln und Denken aufnehmen und anschließend in der Lage sind, dieses Problem einzeln für sich zu lösen.

Generell zeigt die Forschung Vorteile von sozialen Lernformen gegenüber individuellen Lernformen, bei denen Lernende Aufgaben allein lösen: So erwerben Lernende zum Beispiel umfassendere Argumentationsfertigkeiten, bessere soziale Kompetenzen, mehr Lernmotivation oder erhöhte kreative Fähigkeiten bei Gruppenaktivitäten (Czerwionka/Witt 2006; Kiemer et al. 2020). Allerdings werden auch Herausforderungen sichtbar: oberflächliche Diskussionen oder das Phänomen des „Trittbrettfahrers“, also die Bearbeitung von Gruppenarbeiten durch einige wenige in der Gruppe (Kiemer et al.

2020). Obwohl die Nutzung des Internets und digitaler Medien erweiterte Möglichkeiten des Sozialen Lernens aufzeigt (z. B. leichtere Verbreitung von Informationen, zeit-/raumunabhängige Partizipation) (Arnold 2001; Ernst-Fabian 2005), ergeben sich einige Herausforderungen für den Prozess der gemeinsamen Wissenskonstruktion in Online-Lernumgebungen (Weinberger et al. 2003).

So partizipieren Lernende bei computervermittelter Kommunikation weniger und heterogener als bei Face-to-Face-Kommunikation. Insbesondere komplexe Aufgaben scheinen gemeinsam weniger effizient bearbeitet zu werden (siehe Weinberger et al. 2003). Dementsprechend stellt sich die Frage, wie die Kommunikation und die Struktur in Online-Formaten optimiert werden können, damit Soziales Lernen unter den Lernenden ermöglicht wird. Dabei sollten Input-, Erprobungs- und Reflexionsphasen sinnvoll verknüpft sowie Online- und Offline-Formate beachtet werden (Stecher et al. 2019).

2.2 Ziele von Sozialem Lernen

Beim Sozialen Lernen sind zwei Lernziele von zentraler Bedeutung. Zum einen soll das Wissen erweitert und die Fähigkeiten der einzelnen Lernenden verbessert werden (i. e. individuelle Lernziele). Zum anderen soll ein möglichst optimales Ergebnis aus der Gruppenarbeit heraus entstehen (i. e. kollaborative Lernziele) (Vogel/Fischer 2020). Beide Lernziele sind allerdings miteinander verbunden und bedingen sich gegenseitig (Vogel/Fischer 2020). So hängt zum Beispiel das Erreichen der individuellen Lernziele davon ab, wie gut die Gruppe zusammenarbeitet und wie sich jede*r Lernende an den kollaborativen Aktivitäten beteiligt (Zhao/Chan 2014).

Bei den *individuellen Lernzielen* wird zwischen dem Erwerb von domänenspezifischem und domänenübergreifendem Wissen unterschieden. Während

sich domänenspezifisches Wissen und die damit verbundenen Fertigkeiten auf inhaltliche Aspekte in einem Themenbereich (z. B. einem Schulfach) beziehen, bedeutet domänübergreifend, dass die Lernenden Schlüsselqualifikationen wie etwa soziale oder Argumentationskompetenzen gewinnen (Vogel/Fischer 2020)

Beiden *kollaborativen Lernzielen* kann der Fokus auf den Gruppenprozess während der Gruppenarbeit oder auf die Ergebnisse der Gruppenarbeit gelegt werden. Für Gruppenprozesse kann ein kollaboratives Lernziel darin bestehen, dass sich alle Gruppenmitglieder gleichmäßig in die Gruppenarbeit einbringen und nicht ein oder zwei Einzelne alles erledigen, während die anderen nur zuschauen. Bezüglich der Ergebnisse der Gruppenarbeit wird ein kollaboratives Lernziel zum Beispiel dann erreicht, wenn ein komplexes Problem gemeinsam gelöst wurde (Vogel/Fischer 2020).

2.3 Theoretische Perspektiven zu Sozialem Lernen

Basierend auf Vogel/Fischer (2020) werden im Folgenden drei zentrale theoretische Perspektiven vorgestellt, die als Grundlage für Soziales Lernen dienen.

Lernen als individuell-kognitive Veränderung

Beim Lernen als individuell-kognitive Veränderung liegt der Fokus auf dem Individuum, das durch Interaktionen mit anderen Wissen und Fertigkeiten entwickelt. Es wird zwischen dem *dialektischen* und dem *dialogischen* Ansatz unterschieden. Die beiden Ansätze basieren auf verschiedenen theoretischen Ideen und führen so zu unterschiedlichen praktischen Handlungsempfehlungen zur Förderung von Sozialem Lernen.

Beim *dialektischen* Ansatz ist die kognitive Entwicklung als Überwindung sozio-kognitiver Konflikte zentral. Sozio-kognitive Konflikte entstehen, wenn Individuen mit unterschiedlichen Anschauungen aufeinandertreffen. Dieser Ansatz baut auf Piagets (1969) Theorie auf, dass Menschen lernen und Wissen konstruieren, wenn die eigenen kognitiven Strukturen nicht zur wahrgenommenen Umwelt passen. Wenn Lernende also auf andere Lernende treffen, entsteht durch die unterschiedlichen Sichtweisen zunächst ein sozio-kognitiver Konflikt. Diesen Konflikt wollen die Lernenden dann auflösen. Je mehr Aufwand ein Lernender in die Auflösung steckt, desto größer ist die kognitive Veränderung und dementsprechend der Lernerfolg. Empirische Studien deuten darauf hin, dass dieser dialektische Ansatz den individuellen Lernerfolg fördert (Vogel et al. 2016). Für die **pädagogische Praxis** bedeutet dies, dass die Lernarrangements darauf abzielen sollten, einen kritischen Diskurs unter den Lernenden anzuregen.

Dabei sollten die Konstellationen der Lernenden

1. für einen gesamten Workshop so gewählt werden, dass pädagogische Fachkräfte mit unterschiedlichen Hintergründen und Erfahrungen aufeinandertreffen und
2. für Kleingruppenarbeiten so gestaltet werden, dass sich die Gruppenzusammensetzung immer wieder ändert.

Damit in Kleingruppen genügend verschiedene Perspektiven eingebracht werden und alle Teilnehmenden die Möglichkeit haben, diese Perspektiven zu diskutieren, empfehlen Weinberger et al. (2020) drei bis sieben Teilnehmende pro Kleingruppe.

Im *dialogischen* Ansatz werden kognitive Entwicklungen beschrieben, die durch die gegenseitige Unterstützung von Individuen gefördert werden. Der Ansatz basiert auf Vygotskys (1978) Theorie

der „Zone der nächsten Entwicklung“. Laut dieser Theorie können Lernende durch die Unterstützung anderer Lernender zunächst gemeinsam Leistungen auf der nächsthöheren Entwicklungsstufe erbringen und schließlich den individuellen Schritt in die nächste Entwicklungszone machen. Für die **pädagogische Praxis** sind diesem Ansatz zufolge also Lernarrangements, die die gegenseitige Unterstützung und Hilfestellung fördern, zentral.

Lernen als soziale Ko-Konstruktion

Die Grundidee, Lernen als soziale Ko-Konstruktion aufzufassen, besteht darin, dass gemeinsame und Fähigkeiten fördern. Diese Prozesse können sich auf *gemeinsame Aushandlungsprozesse* (meaning making) oder auf die *gemeinsame Regulation von Gruppenprozessen* (self-, co-, shared regulation) beziehen.

Angelehnt an Roschelle (1992) geht es bei den *gemeinsamen Aushandlungsprozessen* um kognitive Konvergenz, einen der wichtigsten Aspekte des Sozialen Lernens (Vogel/Fischer 2020). *Kognitive Konvergenz* bedeutet, dass Lernende mit unterschiedlichen Standpunkten und Ansichten aufeinandertreffen, gemeinsam Bedeutungen aushandeln und sich so eine neue gemeinsame Wissensbasis erarbeiten. In der **pädagogischen Praxis** können sozio-kognitive Konflikte oder Diskussionen gefördert werden, indem die Kursleitung in einem Fragebogen die Meinungen der Lernenden sammelt, sie anschließend zusammenfasst und kontroverse Meinungen einer Lerngruppe präsentiert (Vogel/Fischer 2020).

Bei der *gemeinsamen Regulation von Gruppenprozessen* spielt die Theorie des selbstregulierten Lernens von Zimmermann (1989) eine zentrale Rolle. Generell bedeutet *selbstreguliertes Lernen*, dass das eigene Lernverhalten auf einer metakognitiven Ebene so gesteuert wird, dass Wissen und

Fähigkeiten gewonnen werden (i. e. Selbstregulation: Ich reguliere *mein* Lernen). Bezieht man Aspekte des Sozialen Lernens ein, so werden zusätzlich zur Selbstregulation die Koregulation (i. e. ich reguliere *dein* Lernen) und die geteilte Regulation (i. e. wir regulieren *unser* Lernen) für einen erfolgreichen Lernprozess relevant. Da diese verschiedenen Regulationen das Soziale Lernen fördern können, sollten diese in der **pädagogischen Praxis** im Lernprozess unterstützt werden. Die Ergebnisse einer empirischen Studie mit Schüler*innen zeigen, dass die Unterstützung der Regulationen in einer digitalen Lernumgebung durchaus positive Effekte auf die Lernleistung und die Einstellung zur Lehrkraft und den Mitschüler*innen hatte (Molenaar et al. 2012). Realisiert wurde die Unterstützung durch das Bereitstellen von kognitiven Hilfestellungen (z. B. Verweis auf weitere Texte zum Thema) und metakognitiven Hilfestellungen (z. B. Hinweise zur gemeinsamen Zielformulierung in der Lernumgebung).

Lernen als Partizipation in „Communities of Practice“

Im Gegensatz zu den ersten beiden theoretischen Perspektiven, bei denen die kognitive Aneignung von Wissen zentral war, geht es beim Ansatz „Lernen als Partizipation in ‚Communities of Practice‘“ darum, das Lernen als ganzheitlichen, sozialen Prozess zu verstehen. Bei *Communities of Practice* (CoP) handelt es sich um einen Zusammenschluss von Personen, die ein gemeinsames Interesse an einem bestimmten Thema teilen und die zum Ziel haben, zu diesem Thema gemeinsam zu lernen. In der **pädagogischen Praxis** können Interaktion und Kommunikation zwischen den CoP-Mitgliedern mithilfe von etlichen digitalen Technologien (z. B. E-Mails, Chats, Diskussionsforen) gefördert werden und so zu einem stärkeren Zusammenhalt führen. (Vogel/Fischer 2020)

3 Schlüsselkonzepte zur Förderung Sozialen Lernens

3.1 Vertrauen

3.1.1 Relevanz für eine effektive Zusammenarbeit

Vertrauen wird in etlichen Bereichen – wie etwa therapeutischen, pädagogischen oder unternehmerischen – als zentrale Komponente für eine gute Zusammenarbeit beschrieben (Morrison-Smith/Ruiz 2020; Koller 1997). In der pädagogischen Praxis wird angenommen, dass eine vertrauensvolle Lernumgebung die individuelle Motivation und Leistungsbereitschaft der Lernenden fördert (Morrison-Smith/Ruiz 2020; Schweer 1997). Außerdem benötigen Lernende Vertrauen in die anderen Gruppenmitglieder, um zu kooperieren und zusammenzuarbeiten (Mümken 2009). Teams, in denen sich die Mitglieder vertrauen, sind proaktiver, optimistischer, fokussierter auf den Aufgabenoutput, initiieren öfter Interaktionen und geben sich produktiveres Feedback (Clark et al. 2010). Aber nicht nur das Vertrauen unter den Teammitgliedern, in diesem Fall unter den pädagogischen Fachkräften, sondern auch das Vertrauen in die Kursleitung ist für eine effektive Zusammenarbeit essenziell (siehe Ford et al. 2017).

3.1.2 Herausforderungen in digitalen (Lern-)Umgebungen

Allerdings zeigen die Erfahrungen, dass das Aufbauen von Vertrauen in Online-Teams schwieriger ist als in traditionellen Face-to-Face-Teams (Sarker et al. 2011). Oft treffen fremde Personen aufeinander, die zuvor noch nie miteinander gearbeitet haben (Henttonen/Blomqvist 2005). Hinzu kommt, dass in Online-Lernumgebungen die informelle und nonverbale Kommunikation häufig wegfällt, weil der Zeitrahmen für die Aufgaben knapper kalkuliert ist und somit soziale Anhaltspunkte fehlen, die die Beziehung unter den Teammitgliedern und den Aufbau von Vertrauen stärken (Henttonen/Blomqvist 2005). Vor diesem Hintergrund werden im Folgenden Aspekte, die eine vertrauensvolle (Online-)Lernumgebung befördern können, anhand des Konzepts *Swift Trust* erläutert.

3.1.3 Anfängliches und langfristiges Vertrauen: das Konzept *Swift Trust*

Swift Trust ist eine spezielle Form von Vertrauen, die in kurzlebigen und vorübergehenden Organisationsstrukturen auftritt (Meyerson et al. 1997). Die Grundidee von *Swift Trust* ist, dass Individuen, wenn sie Teil einer neu formierten Gruppe werden, bestimmte anfängliche Vertrauenswahrnehmungen haben (i. e. *kognitive Komponente*) (Crisp/Jarvenpaa 2013). Diese anfänglichen Vertrauenswahrnehmungen gilt es möglichst hochzuhalten und dann durch *normative Handlungen* aufrechtzuerhalten und zu langfristigem Vertrauen auszubauen.

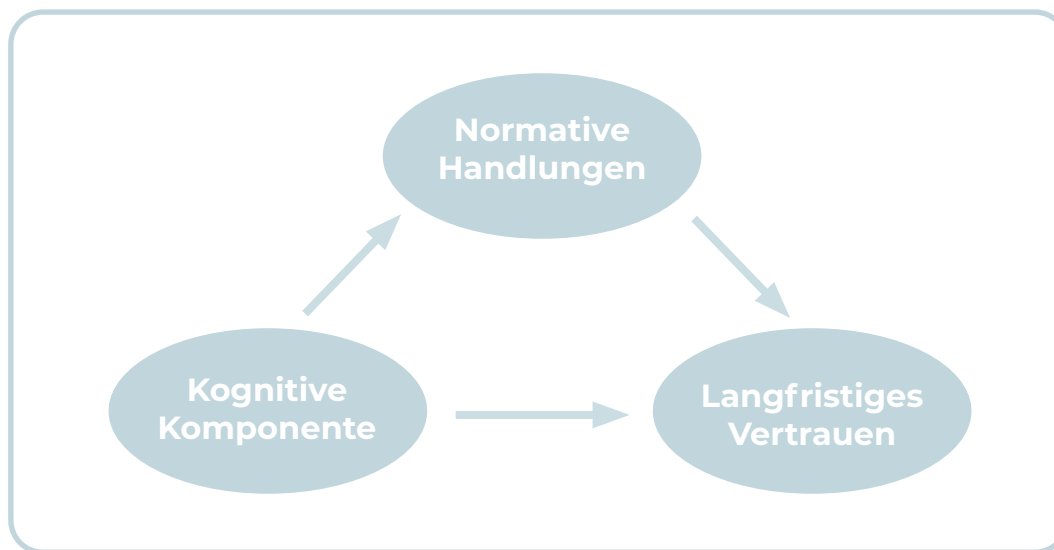


Abbildung 1: Skizze zum Konzept Swift Trust basierend auf Ford et al. (2017).

Kognitive Komponente

Die *kognitive Komponente* von Swift Trust umfasst individuelle Wahrnehmungen bezüglich der Kollektivität innerhalb einer Gruppe zu Beginn einer Maßnahme (Meyerson et al. 1997). Diese individuellen Wahrnehmungen basieren auf

- Persönlichkeitstypen,
- Erwartungen/Vorurteilen und
- ersten Interaktionen unter den Lernenden.

Da Persönlichkeitstypen nur schwer beeinflussbar sind und manche Menschen von Natur aus mehr vertrauen als andere, wird der Fokus im Folgenden auf die Erwartungen/Vorurteile und ersten Interaktionen zwischen den Fachkräften gelegt (Ford et al. 2017).

Die Erwartungen, die die Lernenden an sich selbst und an die Gruppe stellen, beziehen sich auf verschiedene soziale Identitäten und die Selbsteinstufung als Teil einer Gruppe (Crisp/Jarvenpaa 2013). Dieser Prozess der Selbst- und Gruppeneinstufung kann eine starke soziale Anziehungskraft unter den neuen Teammitgliedern hervorrufen. Grundsätzlich haben Individuen – laut empirischen Befunden

aus dem unternehmerischen Kontext –, wenn sie Teil eines neu zusammengesetzten Online-Teams werden, eine hohe anfängliche Vertrauenswahrnehmung (Robert et al. 2009) und registrieren somit auch eher Handlungen der anderen Teammitglieder, die deren Kompetenz bestätigen (Zolin et al. 2004).

Allerdings können erste Interaktionen unter den Teammitgliedern das anfängliche Vertrauen schnell zunichtemachen (Henttonen/Blomqvist 2005). So haben kleine Hinweise große Effekte: Antwortet ein Teammitglied beispielsweise langsam auf E-Mails oder kommuniziert zu Beginn nicht offen und ehrlich, kann es schnell als nicht vertrauenswürdig eingeschätzt werden (Ford et al. 2017; Henttonen/Blomqvist 2005). Weitere Punkte, die Teammitglieder in der Orientierungsphase beachten sollten, um als vertrauenswürdig eingestuft zu werden, sind das proaktive Teilen von Informationen (z. B. wenn eine pädagogische Fachkraft eine gut funktionierende Online-Methode teilt), eine offene Kommunikation in freundlichem Ton und die generelle Bereitschaft zu lernen (Henttonen/Blomqvist 2005; Gilson et al. 2015).

Normative Handlungen

Laut Crisp/Jarvenpaa (2013) kann das anfängliche Vertrauen durch Unterbrechungen (z. B. zu großen zeitliche Abstände zwischen den Meetings) schnell verloren gehen. Deswegen spielen *normative Handlungen* eine wichtige Rolle, um eine vertrauensvolle (Online-)Atmosphäre aufrechtzuerhalten, die soziale Anziehungskraft innerhalb der Gruppe zu stärken und langfristiges Vertrauen unter den Teammitgliedern und zur Workshop-Leitung zu schaffen. Normative Handlungen können in zwei Kategorien eingeteilt werden: das *Festlegen von Leistungsnormen* und das *Überprüfen dieser Leistungsnormen*. Das Festlegen der Leistungsnormen beinhaltet das Vereinbaren gemeinsamer Ziele und Standards, um die Teamzusammenarbeit zu lenken, und findet in der Regel zu Beginn der Maßnahme statt. Das Überprüfen dieser Leistungsnormen beinhaltet das Verfolgen und Interpretieren des aktuellen Arbeitsfortschritts von Teammitgliedern. Dieses Überprüfen kann entweder durch die Teammitglieder selbst geschehen oder von der Workshop-Leitung realisiert werden. Wenn die Workshop-Leitung die Leistungsnormen überprüft, sollte allerdings darauf geachtet werden, dass die wahrgenommene Autonomie nicht sinkt. (Crisp/Jarvenpaa 2013)

Um die Teamzusammenarbeit effektiv zu gestalten, ist das Festlegen von Leistungsnormen zu Beginn einer Maßnahme sehr wichtig (Crisp/Jarvenpaa 2013). Die Workshop-Leitung nimmt hier eine zentrale Rolle ein. Es gilt, die Formulierung gemeinsamer Ziele und Standards anzuregen, ohne zu strenge externe Strukturierungen vorzugeben, da diese das Autonomieerleben der Lernenden verringern und somit Motivation, Aufbau von Vertrauen und die Effektivität der Teamzusammenarbeit negativ beeinflussen (Crisp/Jarvenpaa 2013). Konkrete Leistungsnormen, die gesetzt und überprüft werden sollten, können in vier Kategorien eingeteilt

werden: (1) *Kommunikationsregeln*, (2) *Zielsetzung*, (3) *Technologienutzung* und (4) *regelmäßiger Kontakt*.

Kommunikationsregeln sollten festgelegt werden, da das Kommunikationsverhalten ein entscheidender Faktor für das Aufbauen von Vertrauen ist (Gilson et al. 2015). Deswegen sollte zu Beginn eines Workshops der Wunsch nach einer insgesamt offenen Kommunikation dargelegt werden. Die Teilnehmenden sollten motiviert werden, ihr Wissen miteinander zu teilen, und darauf hingewiesen werden, dass rechtzeitiges Antworten einen großen Effekt auf die eigene Vertrauenswürdigkeit hat.

Eine gemeinsame frühzeitige **Zielsetzung** und eine gemeinsame Lernzielorientierung können den Zusammenhalt innerhalb der Gruppe verbessern, die Teamleistung fördern und das gegenseitige Vertrauen stärken (Ford et al. 2017; Gilson et al. 2015; Pearsall/Venkataramani 2015). Hier kann eine Unterstützung durch digitale Medien nützlich sein. Zum Beispiel können auf einer Plattform Hinweise gegeben werden, dass eine gemeinsame Zielsetzung formuliert werden muss, und ggf. eine Anleitung bereitgestellt werden, wie man dafür vorgehen sollte (Vogel/Fischer 2020).

Ein weiterer zentraler Faktor ist die Vorgabe des Einsatzes von **Technologien** (Sarker/Sahay 2003; Gilson et al. 2015). Sarker et al. (2000) stellten fest, dass Teams oft ohne ein gemeinsames Verständnis der Technologienutzung in die Zusammenarbeit starten. Deswegen sollten Technologien vorher festgelegt werden und die teilnehmenden Fachkräfte gegebenenfalls befähigt werden, mit diesen Technologien umzugehen.

Schließlich ist ein **regelmäßiger Kontakt** aller Teammitglieder untereinander wichtig, damit das anfängliche Vertrauen erhalten bleibt (Ford et al. 2017). Durch regelmäßige Treffen können neben einem erhöhten Vertrauen auch die interpersonell-

len Beziehungen zwischen den Teilnehmenden gestärkt werden (Pearsall/Venkataramani 2015). Zum Beispiel schlagen Ford et al. (2017) als geeigneten Rhythmus für virtuelle Teams im unternehmerischen Kontext wöchentliche Treffen vor, die auch online realisiert werden können (z. B. via Skype, Zoom, Watchitoo, Infinite, GoToWebinar, Zoho Meeting, WebEx, Elluminate, Adobe Connect).

3.2 Diskursivität

Die Grundidee hinter dem Konzept der Diskursivität ist, dass die aktive Beteiligung an Diskussionen ein wichtiger Faktor für den individuellen Lernerfolg ist (Weinberger/Fischer 2006). Dabei spielt es auch eine Rolle, inwiefern die Lernenden in Gruppenarbeiten auf andere Lernende eingehen – basierend auf der Annahme, dass der individuelle Lernerfolg der pädagogischen Fachkräfte höher ist, wenn sie sich auf ihre Kolleg*innen beziehen (Weinberger et al. 2003).

3.2.1 Argumentative Wissensbildung: ein Rahmenmodell

Weinberger/Fischer (2006) haben ein Rahmenmodell entwickelt, um die argumentative Wissensbildung in computerunterstützten kollaborativen Lernszenarien (CSCL) zu analysieren. Basierend auf der Theorie der argumentativen Wissensbildung (argumentative knowledge construction) ist die Grundidee, dass Lernende an Diskussionen teilnehmen und durch diese Interaktion mit anderen Lernenden Wissen und Argumentationsfähigkeiten erwerben (Weinberger/Fischer 2006). Nach diesem Modell gibt es vier Prozessdimensionen der Wissensbildung: (1) *Dimension der Partizipation*, (2) *epistemische Dimension*, (3) *Dimension der Argumentation* und (4) *Dimension der sozialen Modi der Ko-Konstruktion*.

Bei der **Dimension der Partizipation** wird zwischen der *Quantität* und der *Heterogenität* der Partizipation unterschieden. Die *Quantität* behandelt die Frage, wie viele Lernende überhaupt zum Diskurs beitragen. Ein praktischer Hinweis in einer Online-Lernumgebung könnte sein, ob und wie viele Lernende sich überhaupt einloggen. Bei der *Heterogenität* der Partizipation geht es darum, ob die Lernenden in gleichem Ausmaß teilnehmen oder ob zum Beispiel nur einzelne Lernende eine Diskussion führen und die restlichen Teilnehmenden sich überhaupt nicht einbringen. Um eine möglichst homogene Partizipation (i. e. alle Lernenden nehmen gleichmäßig teil) zu erreichen, können die Funktionen computergestützter Lernumgebungen genutzt werden (z. B. Aufzeigen des Diskursverlaufs eines Diskussionsboards, um den Lernenden sichtbar zu machen, wie oft sie sich im Diskurs eingebracht haben).

Die **epistemische Dimension** betrachtet, wie und mit welchen Inhalten sich Lernende in Diskussionen einbringen. Genauer gesagt geht es um die Fragen, *ob* und *wie* die Lernenden an einer Aufgabe arbeiten und welche Konzepte sie anwenden, um Aufgaben zu lösen. Um die Frage zu klären, ob die Lernenden an einer Aufgabe arbeiten, wird zwischen On-Task- und Off-Task-Diskursen unterschieden. In On-Task-Diskursen bringen sich Lernende zum Thema ein, während Off-Task-Diskurse nichts mit dem Thema der Gruppenaufgabe zu tun haben (z. B. ein Einwand zum Wetter während einer Gruppendiskussion). On-Task-Diskurse gehen mit individuellem Wissenszuwachs einher und können durch digitale Medien unterstützt werden (siehe Weinberger/Fischer 2006). Zudem zählt zu den epistemischen Aktivitäten, anhand welcher Strategien die Lernenden eine Aufgabe lösen. So können mit dem Ziel des individuellen Wissenszuwachses je nach Aufgabe verschiedene epistemische Aktivitäten eingesetzt werden.

Zum Beispiel bedarf es für die eine Fallanalyse drei aufeinanderfolgender epistemischer Aktivitäten:

1. Konstruktion des Problemraums (Verständnis des Problems)
2. Konstruktion des konzeptionellen Raums (Zusammenfassung und Verständnis der theoretischen Konzepte)
3. Konstruktion von Beziehungen zwischen Begriffs- und Problemaum (Herstellung einer Beziehung zwischen Problem und theoretischen Konzepten)

Wenn die Lernenden die letzte epistemische Aktivität durchführen, deutet das darauf hin, dass sie Wissen gewonnen haben und dieses für künftige Probleme anwenden können.

Bei der **Dimension der Argumentation** wird zwischen der *Konstruktion von einzelnen Argumenten* und der *Konstruktion von Argumentationsketten* unterschieden. *Einzelne Argumente* sollten immer so aufgebaut sein, dass sie aus den Elementen Behauptung (claim), Begründung (ground with warrant) und Ausnahmen (qualifier), bei denen die Behauptung nicht zutrifft, bestehen. Um diese Argumentationsstruktur bei den Lernenden zu fördern, bieten Online-Lernumgebungen Vorteile gegenüber Offline-Lernumgebungen: Die Lernenden haben mehr Zeit, ihre Argumente auszuführen, und die Argumentation kann z. B. durch eine grafische Darstellung von Argumenten und Gegenargumenten am Bildschirm verbessert werden (Kirschner et al. 2003).

Die zentrale Idee bei der *Konstruktion von Argumentationsketten* ist, dass Lernende ein einzelnes Argument darlegen (der Argumentationsstruktur aus dem obigen Punkt folgend), ein*e Lernpartner*in dann ein Gegenargument erstellt und die Lernenden in einem dritten Schritt die ursprüngli-

che Argumentation anpassen. Diese Herangehensweise fördert die metakognitiven Fähigkeiten und ermöglicht den Lernenden, vielseitige Perspektiven auf ein bestimmtes Problem zu bekommen. (Weinberger/Fischer 2006)

Die **Dimension der sozialen Modi der Ko-Konstruktion** behandelt die Frage, inwiefern sich Lernende auf die Beiträge der anderen Lernenden beziehen (i. e. Transaktivität), da empirische Befunde zeigen, dass diese Bezugnahme mit individuellem Wissenserwerb einhergeht (z. B. Fischer et al. 2002). Es wird zwischen fünf Subkategorien unterschieden, die im Folgenden mit steigender Transaktivität angeordnet werden:

1. *Externalisierung* (externalization) findet statt, wenn die Lernenden am Diskurs teilnehmen, ohne Bezug auf die anderen Lernenden zu nehmen (z. B. Darstellung der eigenen Perspektive). Deswegen beginnen Diskussionen normalerweise mit Externalisierung.
2. *Erkundung* (elicitation) zielt darauf ab, Informationen von den Lernpartner*innen zu bekommen, und beinhaltet deswegen, dass Lernende Fragen an die anderen Lernenden stellen.
3. Um auf einen gemeinsamen Nenner zu kommen, kann eine *schnelle Konsensfindung* (quick consensus building) stattfinden. Das bedeutet, dass Lernende den Meinungen der anderen zustimmen, um mit der Diskussion fortfahren zu können. Das kann allerdings dem individuellen Wissenszuwachs schaden.
4. Bei der *integrationsorientierten Konsensfindung* (integration-oriented consensus building) integrieren die Lernenden tatsächlich die Perspektiven der anderen in die eigene Argumentation. Allerdings zeigt die For-

schung, dass dies in der Realität nicht oft geschieht.

5. *Konfliktorientierte Konsensfindung* (conflict-oriented consensus building) bedeutet, dass die Lernenden gegenseitig ihre Argumentation kritisieren. Lernende greifen einzelne Aspekte der Argumentation der Mitlernenden heraus und präsentieren Alternativen. Diese gegenseitige Bezugnahme führt dazu, dass die eigene Argumentation mehrperspektivisch betrachtet und damit verbessert wird.

4 Die praktische Förderung Sozialen Lernens – zwei Beispiele

Im Folgenden werden zwei praktische Beispiele, wie in computergestützten Lernumgebungen das Soziale Lernen gefördert werden kann, präsentiert: durch *Kooperationsskripts* und *Peer-Feedback*.

4.1 Kooperationsskripts

4.1.1 Definition

Unter „Kooperationsskripts“ werden bestimmte Anweisungen zur Strukturierung von Kooperationsprozessen von Lernenden verstanden (Kiemer et al. 2020). Das Ziel von technologieunterstützten Kooperationsskripts ist es, Diskursprozesse in der gemeinsamen Wissenskonstruktion in kooperativen Online-Lernumgebungen zu fördern (Weinberger et al. 2003). Es kann zwischen verschiedenen Kooperationsskripts unterschieden werden, die Lernertätigkeiten unterschiedlich (stark) strukturieren

und die Zusammenarbeit zwischen den Lernenden und den individuellen Lernerfolg somit auch unterschiedlich fördern (Kiemer et al. 2020).

4.1.2 Inhaltsbezogene vs. interaktionsbezogene Kooperationsskripts

Zum Beispiel gibt es *inhaltsbezogene* Kooperationsskripts, die zum Ziel haben, dass Lernende inhaltliche Aspekte einer Aufgabe in einer bestimmten Reihenfolge behandeln. In der Praxis wird beispielsweise das gegenseitige Fragenstellen unter Lernpartner*innen durch Vorgaben wie „Welche Schlussfolgerungen kann man aus ... ziehen?“ angeleitet (King 1999). *Interaktionsbezogene* Kooperationsskripts hingegen schreiben den Lernenden bestimmte Rollen und dementsprechende Interaktionen vor, mit dem Ziel, eine hohe und gleichmäßige Teilnahme am Diskurs zu fördern. Am Beispiel des Lernens von Texten könnte das in der Praxis so aussehen, dass ein*e Lernende*r die Aufgabe hat, einen Textabschnitt wiederzugeben, während der*die Lernpartner*in in der Rolle eines Kritikers dafür verantwortlich ist, auf Fehler und Lücken in der Wiedergabe zu achten (Rolle: konstruktive*r Kritiker*in, Interaktion: kritisches Rückfragen). (Weinberger et al. 2003)

4.1.3 Vorstellung einer empirischen Studie

In einer Studie mit 96 Pädagogik-Studierenden untersuchten Weinberger et al. (2003) welchen Einfluss beide Kooperationsskripts auf *Prozesse* und *Ergebnisse* gemeinsamer Wissenskonstruktion in einer computervermittelten Lernumgebung haben. *Prozesse* gemeinsamer Wissenskonstruktion beziehen sich dabei auf (1) die Partizipation an Diskussionen (Quantität und Heterogenität) und (2) die Wissensanwendung während der Gruppenarbeit (fokussiert und mehrperspektivisch). Während

mit der Quantität der Partizipation das aktive Beitragen zu Diskussionen (i. e. produzierte Textmenge einer*ines Lernenden) untersucht wird, zeigt die Heterogenität, inwiefern die Lernenden sich gleichmäßig einbringen und ob nicht nur ein oder zwei Gruppenmitglieder eine Aufgabe bearbeiten (Stichwort „Trittbrettfahrer-Effekt“; Strijbos/Laat 2010). Hinsichtlich der Wissensanwendung meint „fokussiertes Wissen“ das Wissen über zentrale Aspekte eines komplexen Problems und die Fähigkeit, diese zu interpretieren. „Mehrperspektivisches Wissen“ ist hingegen die Fähigkeit, auch alternative Erklärungen für ein Problem zu sehen und verschiedene Lösungswege abzuwägen. Die *Ergebnisse* gemeinsamer Wissenskonstruktion beziehen sich auf den individuellen Erwerb von mehrperspektivischem Wissen am Ende der Gruppenarbeit.

Die Ergebnisse der Studie zeigen, dass inhalts- und interaktionsbezogene Kooperationskripts unterschiedlichen Einfluss auf Prozesse und Ergebnisse gemeinsamer Wissenskonstruktion hatten. Insgesamt wirkten sich interaktionsbezogene Kooperationskripts positiv auf den individuellen Wissenserwerb aus, während inhaltsbezogene Kooperationskripts zwar den Prozess der gemeinsamen Wissenskonstruktion förderten, den individuellen Wissenserwerb jedoch beeinträchtigten. Bezüglich der *Partizipation* konnten interaktionsbezogene Kooperationskripts die Quantität verbessern – es nahmen insgesamt mehr Lernende aktiv teil –, allerdings gab es keinen Einfluss auf die Heterogenität der Partizipation. Im Gegensatz dazu hatten inhaltsbezogene Kooperationskripts keinen Effekt auf die Partizipation – weder auf die Quantität noch die Heterogenität.

Interaktionsbezogene Kooperationskripts hatten keinen Einfluss auf die *fokussierte* und *mehrperspektivische Wissensanwendung*, förderten aber den Erwerb von mehrperspektivischem Wissen. Inhaltsbezogene Kooperationskripts hingegen hat-

ten zwar einen positiven Effekt auf die fokussierte Wissensanwendung, aber einen negativen Effekt auf den Wissenserwerb von mehrperspektivischem Wissen. In anderen Worten bedeutet dieser negative Effekt, dass inhaltsbezogene Kooperationskripts wohl die Prozesse der gemeinsamen Wissenskonstruktion ändern.

Als Fazit kann gezogen werden, dass eine Strukturierung von Interaktionen (z. B. die Vergabe von Rollen) geeigneter ist, wenn es um die Ergebnisse gemeinsamer Wissenskonstruktion geht, und inhaltliche Strukturierungen sich anbieten, wenn der Prozess der gemeinsamen Wissenskonstruktion verbessert werden soll. Dementsprechend sollte für die **pädagogische Praxis** zunächst entschieden werden, ob das Ziel darin besteht, dass die Fachkräfte Wissen erwerben oder dass die Fachkräfte an Diskussionen teilnehmen. Ist das Ziel der individuelle Wissenserwerb, könnten unterschiedliche Rollen und Aktivitäten verteilt werden. Ist das Ziel, dass alle Fachkräfte viel an den Diskussionen im Fortbildungskurs teilnehmen, könnte zum Beispiel das gegenseitige Fragenstellen unter den Fachkräften durch vorgegebene Sätze angeleitet werden.

4.2 Peer-Feedback

4.2.1 Definition

Peer-Feedback beinhaltet, dass „Lernende die Lösungen von Aufgaben und Problemen ihrer Lernpartner beurteilen, indem sie diese gegenseitig erklären und vereinfachen, Unklarheiten beseitigen und Wissen zusammenfassen und neu strukturieren“ (Vogel/Fischer 2020, S. 69). Dementsprechend kann durch das Einbauen von Peer-Feedback in Lernumgebungen neues Wissen konstruiert und das Soziale Lernen gefördert werden (Ching/Hsu 2013).

4.2.2 Vorteile

Generell zeigen Ergebnisse aus der empirischen Forschung, dass die Methode des Peer-Feedbacks von Lernenden überwiegend als positiv bewertet wird (Ching/Hsu 2013). Konkrete Vorteile vom Geben und Erhalten von Peer-Feedback sind zum Beispiel (1) eine gesteigerte Motivation zur Partizipation an Online-Diskussionen (Xie 2013), (2) die Optimierung der eigenen Lernprozesse und -ergebnisse (z. B. erhöhte Objektivität für die eigene Arbeit, Förderung des kritischen Denkens, Reflexion des eigenen Lernprozesses; vertieftes Verständnis der Lerninhalte) (Ching/Hsu 2013; Liu/Carless 2006) oder (3) das Einsparen von Zeit, da die Kursleitung nicht das gesamte Feedback übernehmen muss (Liu/Carless 2006).

4.2.3 Relevanz einer Strukturierung

Allerdings gibt es auch Herausforderungen, die bei der Anwendung von Peer-Feedback beachtet werden sollten. Zum Beispiel könnten die Teilnehmenden Hemmungen haben, Kritik zu üben, oder an der Objektivität und Reliabilität der anderen Teilnehmenden zweifeln (Liu/Carless 2006). Peer-Feedback erfolgt einfacher und produktiver, wenn vorab gemeinsam bestimmte Bewertungskriterien festgelegt werden (Liu/Carless 2006). Deswegen spielt die Kursleitung hier eine zentrale Rolle: Sie sollte das Peer-Feedback anleiten und strukturieren (Vogel/Fischer 2020). Eine essenzielle Voraussetzung ist, dass zwischen den Teilnehmenden ein Vertrauensverhältnis besteht und sie sich nicht vor einer Blamage fürchten müssen (siehe im Kapitel „Vertrauen“, wie dies gelingen kann) (Liu/Carless 2006). Zudem ist wichtig, dass die Kursleitung das Peer-Feedback in die Organisation der Fortbildung einbaut und rechtzeitig die Strukturen vorgibt (Ching/Hsu 2013; Guardado/Shi 2007).

Im besten Fall werden dabei die Rollen, Aktivitäten und die Reihenfolge im Rahmen des Peer-Feedbacks vorgegeben (Vogel/Fischer 2020).

4.2.4 Ablauf

Wie ein erfolgreicher Peer-Feedback-Prozess aussehen kann, wird im Folgenden dargestellt.

Zunächst sollten laut van Popta et al. (2017) alle Lernenden ein Produkt zur jeweiligen Aufgabe selbst herstellen. Anschließend bewertet ein*r Lernende*r die Lösung eines Lernpartners evaluativ und gibt Verbesserungsvorschläge inklusive Erklärungen. Wichtig ist, dass die Lernenden für ihr Feedback Referenzen zu ihrem eigenen Wissen herstellen und somit reflektiert denken. Durch diese Verknüpfung nehmen die Teilnehmenden neue Perspektiven ein und generieren neues Wissen. Dies zeigt, dass sowohl das Geben als auch das Erhalten von Peer-Feedback nützlich ist, da auf beiden Seiten neues Wissen generiert und Erlerntes gefestigt wird (van Popta et al. 2017). Allerdings zeigt die Forschung, dass das Geben von qualitativ hochwertigem Feedback vielen Lernenden schwerfällt (z. B. Patchan/Schunn 2015). Deswegen ist es hilfreich, wenn die Kursleitung Beurteilungsschemata und Feedbackvorlagen zur Unterstützung zur Verfügung stellt (siehe Kiemer et al. 2020). Es wird empfohlen, das Peer-Feedback asynchron zu gestalten (also von den Teilnehmenden alleine zu Hause und nicht während eines Treffens), da dann weniger Zeitdruck herrscht, das Peer-Feedback zu verfassen, und die Aufgabe ernster genommen wird (Guardado/Shi 2007). Trotzdem sollten genug Interaktionsmöglichkeiten geboten werden, damit die Teilnehmenden die Verbindlichkeit spüren und es nicht zu einem „One-way“-Feedback kommt (Guardado/Shi 2007). Anzumerken ist außerdem, dass es eine gute Möglichkeit ist, das Peer-Feedback ano-

nym zu gestalten, um mögliche Hemmungen der Teilnehmenden zu reduzieren (Guardado/Shi 2007).

Zum Schluss sollten die Teilnehmenden ihr Feedback in einem Forum hochladen, zu dem alle Zugang haben, sodass es allen Teilnehmenden möglich ist, das Feedback vorab zu lesen. So sinkt die Angst davor, ein eigenes Feedback hochzuladen (Guardado/Shi 2007). Lernplattformen wie Moodle oder die Chat-Funktion von Programmen können hierbei unterstützend wirken (Vogel/Fischer 2020; Rensing 2020).

Nach dem gegenseitigen Austausch von Feedback sollte eine Diskussionsrunde zur Reflexion und Erklärung folgen, die im besten Fall durch Leitfragen strukturiert ist (Ching/Hsu 2013). Zum Schluss ist eine Bewertung des gesamten Peer-Feedback-Prozesses hilfreich. Dabei sollten die Eindrücke der Teilnehmenden abgefragt und für Verbesserungen und Anpassungen bei der Planung zukünftiger Feedback-Runden genutzt werden (Ching/Hsu 2013).

5 Handlungsempfehlungen für die pädagogische Praxis: eine Zusammenfassung

Im Folgenden stellen wir alle konkreten Handlungsempfehlungen, die eine vertrauensvolle Online-Lernumgebung, in der argumentatives und gemeinsames Lernen gefördert wird, nochmal gesammelt vor.

Vor dem ersten Treffen:

- ◆ Wählen Sie die *Konstellationen* der Fachkräfte für einen Weiterbildungskurs so, dass pädagogische Fachkräfte mit unterschiedlichen Hintergründen und Erfahrungen aufeinandertreffen.
- ◆ Planen Sie *regelmäßige Treffen* mit allen Mitgliedern. Achten Sie darauf, dass manche dieser Treffen – wenn möglich – auch vor Ort stattfinden.
- ◆ Informieren Sie über die *Technologien*, die für den Kurs genutzt werden. Unterstützen Sie die Fachkräfte im Umgang damit und geben Sie ihnen eine kurze Einführung (z. B. durch das Mitsenden eines Video-Tutorials für die genutzte Plattform).

Während der Treffen:

Allgemein

Zu Beginn: Gemeinsame *Kommunikationsregeln* sollten geklärt werden. Diese könnten lauten:

- ◆ Wir kommunizieren in einem freundlichen und respektvollen Ton miteinander – auch wenn wir uns kritisieren.

- ◆ Wir teilen Wissen und Informationen (z. B. eine geeignete Methode) proaktiv miteinander.
- ◆ Wir beantworten Anfragen (z. B. E-Mails) der anderen Teilnehmenden möglichst schnell.

Wenn die Zusammenarbeit für einen längeren Zeitraum geplant ist, ist es sinnvoll, diese Kommunikationsregeln gemeinsam zu entwickeln oder zu konkretisieren.

- ◆ Schaffen Sie eine vertrauensvolle Atmosphäre, in der die Fachkräfte keine Angst vor Fragen haben müssen.
- ◆ Fördern Sie gegenseitige Unterstützung und Hilfeleistungen der Fachkräfte, indem Sie für alle sichtbar anerkennen, wenn die TN sich unterstützen.
- ◆ Unterstützen Sie die Fachkräfte, frühzeitig gemeinsame Lernziele festzulegen und sich an diesen zu orientieren. Beachten Sie die Autonomie der Fachkräfte und geben Sie nicht zu strenge externe Strukturierungen vor.
- ◆ Geben Sie den Fachkräften Tipps für (weitere) Quellen, die zu ihren spezifischen und individuellen Lernzielen passen.
- ◆ Achten Sie darauf, dass alle Fachkräfte sich einbringen – und nicht nur Einzelne. Nutzen Sie unterstützende Technologien, die z. B. den Verlauf eines Diskussionsboards aufzeigen und den Fachkräften sichtbar machen, wie oft sie sich eingebracht haben.

Gruppenarbeit

- ◆ Strukturieren und leiten Sie Aktivitäten in Kleingruppen (siehe z. B. die Methoden Peer-Feedback oder Kooperationskripts).
- ◆ Stellen Sie sicher, dass die jeweiligen Rollen und die zugehörigen Aktivitäten im Vorfeld geklärt und besetzt werden.
- ◆ Bieten Sie während den Gruppenarbeiten Interaktionsmöglichkeiten, sodass die Fachkräfte bei Unklarheiten Sie oder die anderen Fachkräfte kontaktieren können.
- ◆ Nutzen Sie Feedbackvorlagen, um eine Einschätzung der Fachkräfte zu den Methoden zu bekommen.
- ◆ Wählen Sie für Kleingruppenarbeiten ca. drei bis sieben Teilnehmende für eine Gruppe und wechseln Sie die Konstellationen öfter durch.
- ◆ Fördern Sie den kritischen Diskurs unter den Fachkräften. Sie können zum Beispiel die Ansichten aller Fachkräfte in einem kurzen Fragebogen abfragen und dann die Fachkräfte mit gegensätzlichen Anschauungen in eine Gruppe einteilen.

Am Ende des Kurses:

Um die Fortbildungen kontinuierlich zu verbessern, fragen Sie die Erfahrungen der Fachkräfte ab und verwenden Sie die Rückmeldungen für künftige Fortbildungen.

6 Lerngemeinschaften unter pädagogischen Fachkräften: ein Ausblick

Während bislang die Unterstützung des Sozialen Lernens in zeitlich begrenzten Fortbildungssettings im Fokus stand, kann Soziales Lernen auch in längerfristigen Settings gefördert werden. Solche Settings können ggf. anschließend an Fortbildungsangebote gestaltet werden und als Aufbau einer Lerngemeinschaft verstanden werden. Als Ziel wird angestrebt, dass die pädagogischen Fachkräfte ein Netzwerk bilden, in dem sie untereinander Erfahrungen und Praktiken austauschen und voneinander lernen können. Die Grundidee ist, dass die Fachkräfte sich stetig weiterbilden und die gewonnenen Inhalte auch in ihre eigene pädagogische Arbeit integrieren. Wir nehmen an, dass die Qualität der Arbeit der Fachkräfte und insbesondere ihre Ressourcen, um neue Herausforderungen in ihrer Tätigkeit zu bewältigen, gestärkt werden. Als weitere Vorteile einer solchen Lerngemeinschaft können folgende Aspekte verstanden werden: ein verringertes Isolationsgefühl, ein kollektives Verantwortungsbewusstsein bzgl. der Entwicklung der Kinder und Jugendlichen, mit denen die Fachkräfte arbeiten, und ein besseres Verständnis der eigenen Lerninhalte (Hord 1997).

Beim Aufbau einer solchen Lerngemeinschaft gilt es jedoch, Herausforderungen zu bewältigen und Erfahrungen zu berücksichtigen, da die Fachkräfte neben ihrer alltäglichen Arbeit kontinuierlich ein hohes Level an Engagement aufbringen müssen. Deswegen bleibt zu beachten, dass die Fachkräfte Anreize zur Teilnahme und Mitwirkung an der Lerngemeinschaft brauchen und eine wertschätzende und respektvolle Atmosphäre geschaffen werden soll, in der sie sich wohlfühlen (Nikiforos et al. 2020).

6.1 Die Prinzipien einer Lerngemeinschaft

Lerngemeinschaften basieren auf unterschiedlichen theoretischen Ansätzen. Die Basis bilden Wengers (1998) Communities of Practice – Gruppen, die sich durch einen gemeinsamen Zweck zusammenfinden, um miteinander und voneinander zu lernen (Kilpatrick et al. 2003). Orientiert an den Communities of Practice entstand der Begriff der Professional Learning Communities (PLC) – bei welchen der Fokus auf dem Zusammenschluss von Fachkräften liegt (Eaker 2020).

Zunehmend werden auch die Möglichkeiten betrachtet, Lerngemeinschaften in Online-Umgebungen aufzubauen (Stichwort *Virtual Learning Community*) (Nikiforos et al. 2020). Obwohl die Konstruktion von Wissen online – so wie offline – ein soziales Erlebnis darstellt, ergeben sich für den Aufbau und Erhalt einer Online-Lerngemeinschaft einige Herausforderungen. So hebt Kilpatrick et al. (2003) bereits hervor, dass in Online-Umgebungen weniger Reziprozität (i. e. wechselseitige Bezugnahme) zwischen den Mitgliedern herrscht. In anderen Worten: Wissen kann zwar von Fachkräften weitergegeben werden, das heißt aber nicht, dass die anderen Fachkräfte auch darauf Bezug nehmen und das Wissen dann in ihre eigene Arbeit integrieren. Deswegen scheint die Kombination von Online- und Offline-Phasen für den Aufbau einer Fachkräfte-Lerngemeinschaft sinnvoll.

6.2 Merkmale und Kultur einer Lerngemeinschaft

Im Folgenden werden zentrale Leitgedanken und die Kultur einer solchen Lerngemeinschaft basierend auf DuFour et al. (2016) vorgestellt.

Als Grundlage einer Lerngemeinschaft dienen *gemeinsame Werte, Ziele und Visionen*. Die Gruppe empfindet durch gemeinsame Werte und einen gemeinsamen Zweck Verbundenheit untereinander und entwickelt ein verstärktes Verantwortungsbewusstsein und Gemeinschaftsgefühl (Eaker 2020).

Zentral ist außerdem der *kollaborative Charakter* der Lerngemeinschaft. Durch den Austausch von Lehr- und Lernmaterialien, durch gemeinsame Plattformen und durch die kollaborative Entwicklung neuer Methoden können kollektive Entwicklungen zur Verbesserung der individuellen Praktiken führen (Eaker 2020). Das Basiskonzept der Lerngemeinschaft ist somit das Teilen von Wissen, weswegen auch unterschiedliche Wissensstände unter den Fachkräften von Vorteil sind. Allerdings führt dieser kollaborative Charakter dazu, dass Konsequenzen für alle Mitglieder folgen, falls ein Individuum seinen Aufgaben nicht nachgeht. Der kollaborative Charakter erfordert also ein hohes kognitives Involvement und eine gute Vorbereitung von allen Mitgliedern (Kilpatrick et al. 2003).

Damit das Netzwerk den Fachkräften auch in ihrer individuellen pädagogischen Arbeit nutzt, ist das *Experimentieren mit Praktiken* ein zentraler Bestandteil. So kann zum Beispiel eine Methode für eine Fachkraft sehr hilfreich sein, während dieselbe Methode für eine andere Fachkraft nicht funktioniert. Aus diesem Grund ist es wichtig, die neu gewonnenen Erkenntnisse stets selbst in der Praxis auszuprobieren und die Methoden ggf. an die eigenen Gegebenheiten anzupassen (Motto: *learning by doing*). Somit wird eine kontinuierliche Verbesserung der eigenen Praktiken angestrebt (Eaker 2020).

Damit die Fachkräfte motiviert bleiben, Teil des Netzwerks zu sein, sollte regelmäßig überprüft

werden, inwiefern sich die individuellen Praktiken verbessert haben (i. e. *Orientierung an Ergebnissen*) (Eaker 2020). Diese regelmäßige Abfrage kann Defizite des Netzwerks offenbaren und durch Anpassungen kann die Lerngemeinschaft weiter optimiert werden. Das regelmäßige Überprüfen kann zum Beispiel durch die Rolle der Netzwerkleitung (s. u.) übernommen werden.

Falls es sich um ein großes Netzwerk mit vielen Mitgliedern handelt, kann die Lerngemeinschaft in *Kleingruppen* aufgeteilt werden. Diese Kleingruppen können an spezifischen Teilaufgaben arbeiten und sich die Ergebnisse im Anschluss gegenseitig präsentieren, wodurch ein effektiveres Lernen gewährleistet werden kann. Jede Kleingruppe sollte allerdings eine eigene Leitung haben, die einen reibungslosen Ablauf garantiert. (Eaker 2020)

6.3 Ansatzpunkte für die Entwicklung und Begleitung einer Lerngemeinschaft

In diesem letzten Abschnitt werden Tipps gegeben, wie eine Lerngemeinschaft unter pädagogischen Fachkräften entwickelt und begleitet werden kann.

In der Anfangsphase sollten die *gemeinsamen Ziele und Werte der Lerngemeinschaft* festgelegt werden (Hord 1997). Dabei ist es wichtig, dass alle Fachkräfte offen und ehrlich kommunizieren, was ihnen individuell wichtig ist (Hord 1997). Die Normen einer Community werden durch Kommunikation unter den Teilnehmer*innen ausgehandelt und beschlossen. Ein sogenanntes „Reflexionstagebuch“, in dem Gedanken und Überlegungen festgehalten werden, kann dabei hilfreich sein (Kearney/Zuber-Skerritt 2012).

Außerdem ist beim Aufbau einer Lerngemeinschaft unter pädagogischen Fachkräften die *Rolle der Leitung* mitzudenken. Diese Rolle übernimmt in der Lerngemeinschaft Verantwortung, aber nicht die Kontrolle über die Netzwerkmitglieder. Anders als in klassischen Fortbildungsformaten besteht keine Hierarchie und in gewisser Weise ist auch die Leitung Teil der Gruppe. Dieser Person kommt aber die Rolle zu, als Koordinator*in und Unterstützer*in die Lerngemeinschaft zu begleiten. Wichtig für eine lebendige Lerngemeinschaft sind dann Aufgaben wie das Wertschätzen der Arbeit der Fachkräfte und das Unterstützen bei individuellen Problemen. (Hord 1997)

Für eine lebendige Lerngemeinschaft ist eine *Kultur des gegenseitigen Vertrauens und Respekts* wichtig. So sind Rahmenbedingungen zu schaffen, in denen jedes Mitglied der Gruppe als gleichwertig angesehen wird und demokratische Prinzipien die Entscheidungsfindung bestimmen (Hord 1997). Förderlich ist auch eine Fehlerkultur, in der Fehler akzeptiert und nicht verurteilt werden.

Damit eine solche Lerngemeinschaft auch langfristig funktioniert, bedarf es *regelmäßiger Treffen*, bei denen neue Erkenntnisse ausgetauscht werden und der Zusammenhalt gestärkt werden kann. Nikiforos et al. (2020) schlagen vor, dass blended und hybride Formate ein stärkeres Gemeinschaftsgefühl schaffen als reine Online-Angebote. Dies liegt an der persönlicheren Kommunikation und dem damit aufgebauten Vertrauen. Zu Beginn können Face-to-Face-Treffen, bei denen sich die Fachkräfte kennenlernen können, also unterstützend wirken. Um eine Vertrauensbasis zu schaffen, können zum Beispiel außerberufliche Aktivitäten – wie Essengehen, sportliche Aktivitäten oder gemeinsame Koch- und Spieleabende – organisiert werden (Hord 1997).

Literaturverzeichnis

Arnold, Patricia (2001). Didaktik und Methodik tele-matischen Lehrens und Lernens. Lernräume, Lern-szenarien, Lernmedien State-of-the-Art und Hand-reichung. Münster, München [u.a.]: Waxmann.

Ching, Yu-Hui/Hsu, Yu-Chang (2013). Peer feed-back to facilitate project-based learning in an on-line environment. In: The International Review of Research in Open and Distributed Learning, 14 (5). DOI: 10.19173/irrodl.v14i5.1524.

Clark, William Randy/Clark, Leigh Anne/Crossley, Katie (2010). Developing multidimensional trust without touch in virtual teams. In: Marketing Ma-nagement Journal, 20 (1), S. 177–193.

Crisp, C. Brad/Jarvenpaa, Sirkka L. (2013). Swift Trust in Global Virtual Teams. In: Journal of Personnel Psychology, 12 (1), S. 45–56. DOI: 10.1027/1866-5888/a000075.

Czerwionka, Thomas/Witt, Claudia de (2006). Be-treuung von Online-Communities of Inquiry.

DuFour, Richard/DuFour, Rebecca/Eaker, Robert/Mattos, Mike/Thomas W. Many (2016). Learning by Doing: A Handbook for Professional Learning Com-munities at Work: Solution Tree.

Eaker, Robert (2020). Professional Learning Com-munities at Work® and High-Reliability Schools(tm). Cultures of Continuous Learning (Ensure a Viable and Guaranteed Curriculum). Bloomington, India-na: Solution Tree.

Ernst-Fabian, Annette (2005). Professionalisierung des beruflichen Lernens durch universitäre Lehrerfortbildung? Eine Untersuchung am Fallbeispiel „FESTUM - Fernstudium Medien“. Dissertation, FernUniversität Hagen.

- Fischer, F./Bruhn, J./Gräsel, C./Mandl, H. (2002). Fostering collaborative knowledge construction with visualization tools. In: *Learning and Instruction*, 12 (2), S. 213–232. DOI: 10.1016/S0959-4752(01)00005-6.
- Fischer, Frank (2002). Gemeinsame Wissenskons-truktion - Theoretische und methodologische As-pek-te. In: *Psychologische Rundschau*, 53 (3), S. 119–134. DOI: 10.1026//0033-3042.53.3.119.
- Ford, Robert C./Piccolo, Ronald F./Ford, Loren R. (2017). Strategies for building effective virtual teams: Trust is key. In: *Business Horizons*, 60 (1), S. 25–34. DOI: 10.1016/j.bushor.2016.08.009.
- Gilson, Lucy/Maynard, Travis/Jones Young, Nicole/Vartiainen, Matti/Hakonen, Marko (2015). Virtual Teams Research. In: *Journal of Management*, 41 (5), S. 1313–1337. DOI: 10.1177/0149206314559946.
- Guardado, Martin/Shi, Ling (2007). ESL students' experiences of online peer feedback. In: *Computers and Composition*, 24 (4), S. 443–461. DOI: 10.1016/j.compcom.2007.03.002.
- Henttonen, Kaisa/Blomqvist, Kirsimarja (2005). Ma-naging distance in a global virtual team: the evolu-tion of trust through technology-mediated relatio-nal communication. In: *Strategic Change*, 14 (2), S. 107–119. DOI: 10.1002/jsc.714.
- Hord, Shirley M. (1997). *Professional Learning Com-munities. Communities of Continuous Inquiry and Improvement*. Texas.
- Kearney, Judith/Zuber-Skerritt, Ortrun (2012). From learning organization to learning community. In: *The Learning Organization*, 19 (5), S. 400–413. DOI: 10.1108/09696471211239703.
- Kiemer, Katharina/Wekerle, Christina/Kollar, Ingo (2020). Kooperationskripts beim technologieunter-stützten Lernen. In: Niegemann, Helmut/Weinber-ger, Armin (Hrsg.). *Handbuch Bildungstechnologie. Konzeption und Einsatz digitaler Lernumgebun-gen*. Berlin, Heidelberg: Springer Berlin Heidelberg, S. 306–315.
- Kilpatrick, Sue/Barrett, Margaret/Jones, Tammy (2003). *Defining Learning Communities*. AARE (Australian Association for Research in Education) Conference.
- King, A. (1999). Discourse patterns for mediating peer learning. In: O'Donnell, A. M./King, A. (Hrsg.). *Cognitive perspectives on peer learning*. Mahwah: Erlbaum, S. 87–115.
- Koller, Michael (1997). Psychologie interpersonalen Vertrauens: Eine Einführung in theoretische Ansät-ze. In: Schweer, Martin (Hrsg.). *Interpersonales Ver-trauen*, S. 13–26.
- Liu, Ngar-Fun/Carless, David (2006). Peer feedback: the learning element of peer assessment. In: *Tea-ching in Higher Education*, 11 (3), S. 279–290.
- Meyerson, Debra/Weick, Karl/Kramer, Roderick (1997). Swift trust and temporary groups. In: Kramer, R. M./Tyler, T. R. (Hrsg.). *Trust in organizations: Fron-tiers of theory and research*, S. 166–195.
- Molenaar, Inge/Roda, Claudia/van Boxtel, Carla/Sleegers, Peter (2012). Dynamic scaffolding of soci-ally regulated learning in a computer-based lear-ning environment. In: *Computers & Education*, 59 (2), S. 515–523. DOI: 10.1016/j.compedu.2011.12.006.
- Morrison-Smith, Sarah/Ruiz, Jaime (2020). Challen-ges and barriers in virtual teams: a literature review. In: *SN Applied Sciences*, 2 (6). DOI: 10.1007/s42452-020-2801-5.
- Mümken, Anke (2009). *Der Einfluss der Interdepen-denzstruktur auf Entscheidungs- und Informati-onsprozesse in Gruppen*. Dissertation. Münster.
- Nikiforos, Stefanos/Tzanavaris, Spyros/Kermanidis, Katia-Lida (2020). Virtual learning communities (VLCs) rethinking: Collaboration between learning

communities. In: *Education and Information Technologies*, 25 (5), S. 3659–3675. DOI: 10.1007/s10639-020-10132-4.

Patchan, Melissa M./Schunn, Christian D. (2015). Understanding the benefits of providing peer feedback: how students respond to peers' texts of varying quality. In: *Instructional Science*, 43 (5), S. 591–614. DOI: 10.1007/s11251-015-9353-x.

Pearsall, Matthew J./Venkataramani, Vijaya (2015). Overcoming asymmetric goals in teams: the interactive roles of team learning orientation and team identification. In: *The Journal of applied psychology*, 100 (3), S. 735–748. DOI: 10.1037/a0038315.

Piaget, Jean (1969). *The psychology of the child*. New York: Basic Books.

Robert, Lionel P./Denis, Alan R./Hung, Yu-Ting Caisy (2009). Individual Swift Trust and Knowledge-Based Trust in Face-to-Face and Virtual Team Members. In: *Journal of Management Information Systems*, 26 (2), S. 241–279. DOI: 10.2753/MIS0742-1222260210.

Roschelle, Jeremy (1992). Learning by Collaborating: Convergent Conceptual Change. In: *Journal of the Learning Sciences*, 2 (3), S. 235–276. DOI: 10.1207/s15327809jls0203_1.

Sarker, Saonee/Ahuja, Manju/Sarker, Suprateek/Kirkeby, Sarah (2011). The Role of Communication and Trust in Global Virtual Teams: A Social Network Perspective. In: *Journal of Management Information Systems*, 28 (1), S. 273–310. DOI: 10.2753/MIS0742-1222280109.

Sarker, Suprateek/Lau, Francis/Sahay, Sundeep (2000). Using an adapted grounded theory approach for inductive theory building about virtual team development. In: *ACM SIGMIS Database: the DATABASE for Advances in Information Systems*, 32 (1), S. 38–56. DOI: 10.1145/506740.506745.

Sarker, Suprateek/Sahay, Sundeep (2003). Understanding Virtual Team Development: An Interpretive Study. In: *Journal of the Association for Information Systems*, 4 (1), S. 1–38. DOI: 10.17705/IJAIS.00028.

Schweer, Martin (1997). *Interpersonales Vertrauen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Stecher, Sina/Mellitzer, Sophia/Demmler, Kathrin (2019). *Blended Learning in der Weiterbildung pädagogischer Fachkräfte der Kinder- und Jugendhilfe*. München.

Strijbos, Jan-Willem/Laat, Maarten F. de (2010). Developing the role concept for computer-supported collaborative learning: An explorative synthesis. In: *Computers in Human Behavior*, 26 (4), S. 495–505. DOI: 10.1016/j.chb.2009.08.014.

van Popta, Esther/Kral, Marijke/Camp, Gino/Martens, Rob L./Simons, P. Robert-Jan (2017). Exploring the value of peer feedback in online learning for the provider. In: *Educational Research Review*, 20, S. 24–34. DOI: 10.1016/j.edurev.2016.10.003.

Vogel, Freydis/Fischer, Frank (2020). *Computergestütztes kollaboratives Lernen*. In: Niegemann, Helmut/Weinberger, Armin (Hrsg.). *Handbuch Bildungstechnologie. Konzeption und Einsatz digitaler Lernumgebungen*. Berlin, Heidelberg: Springer Berlin Heidelberg, S. 57–80.

Vogel, Freydis/Kollar, Ingo/Ufer, Stefan/Reichersdorfer, Elisabeth/Reiss, Kristina/Fischer, Frank (2016). Developing argumentation skills in mathematics through computer-supported collaborative learning: the role of transactivity. In: *Instructional Science*, 44 (5), S. 477–500. DOI: 10.1007/s11251-016-9380-2.

Vygotsky, Lev (1978). *Mind in Society. The development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.

Weinberger, Armin/Fischer, Frank (2006). A framework to analyze argumentative knowledge construction in computer-supported collaborative learning. In: *Computers & Education*, 46 (1), S. 71–95. DOI: 10.1016/j.compedu.2005.04.003.

Weinberger, Armin/Fischer, Frank/Mandl, Heinz (2003). Gemeinsame Wissenskonstruktion in computervermittelter Kommunikation: Wirkungen von Kooperationskripts auf den Erwerb anwendungsorientierten Wissens.

Weinberger, Armin/Hartmann, Christian/Kataja, Lara Johanna/Rummel, Nikol (2020). Computerunterstützte kooperative Lernszenarien. In: Niegemann, Helmut/Weinberger, Armin (Hrsg.). *Handbuch Bildungstechnologie. Konzeption und Einsatz digitaler Lernumgebungen*. Berlin, Heidelberg: Springer Berlin Heidelberg, S. 230–244.

Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.

Xie, Kui (2013). What do the numbers say? The influence of motivation and peer feedback on students' behaviour in online discussions. In: *British Journal of Educational Technology*, 44 (2), S. 288–301. DOI: 10.1111/j.1467-8535.2012.01291.x.

Zhao, Ke/Chan, Carol K. K. (2014). Fostering collective and individual learning through knowledge building. In: *International Journal of Computer-Supported Collaborative Learning*, 9 (1), S. 63–95. DOI: 10.1007/s11412-013-9188-x.

Zimmerman, Barry J. (1989). A social cognitive view of self-regulated academic learning. In: *Journal of Educational Psychology*, 81 (3), S. 329–339. DOI: 10.1037/0022-0663.81.3.329.

Zolin, Roxanne/Hinds, Pamela J./Fruchter, Renate/Levitt, Raymond E. (2004). Interpersonal trust in cross-functional, geographically distributed work: A longitudinal study. In: *Information and Organization*, 14 (1), S. 1–26. DOI: 10.1016/j.infoandorg.2003.09.002.