

Lernen im Internet – kollaborative Aspekte

Teil 1: Collaborative Learning

Teil 2: Learning Communities

lic. phil. I Daniel Stoller-Schai

Bericht Nummer.: BE HSG / IWI3 / 4

Version: 1.0

Datum: 01.07.1999

**Universität St. Gallen für
Wirtschafts-, Rechts- und
Sozialwissenschaften (HSG)**

Institut für Wirtschaftsinformatik 3

Müller-Friedbergstr. 8

CH – 9000 St. Gallen

Tel. ++41 (0) 71 / 224 2545

Tel. ++41 (0) 71 / 224 2716

WWW: URL = <http://www.iwi.unisg.ch>

Direktion:

Prof. Dr. A. Back

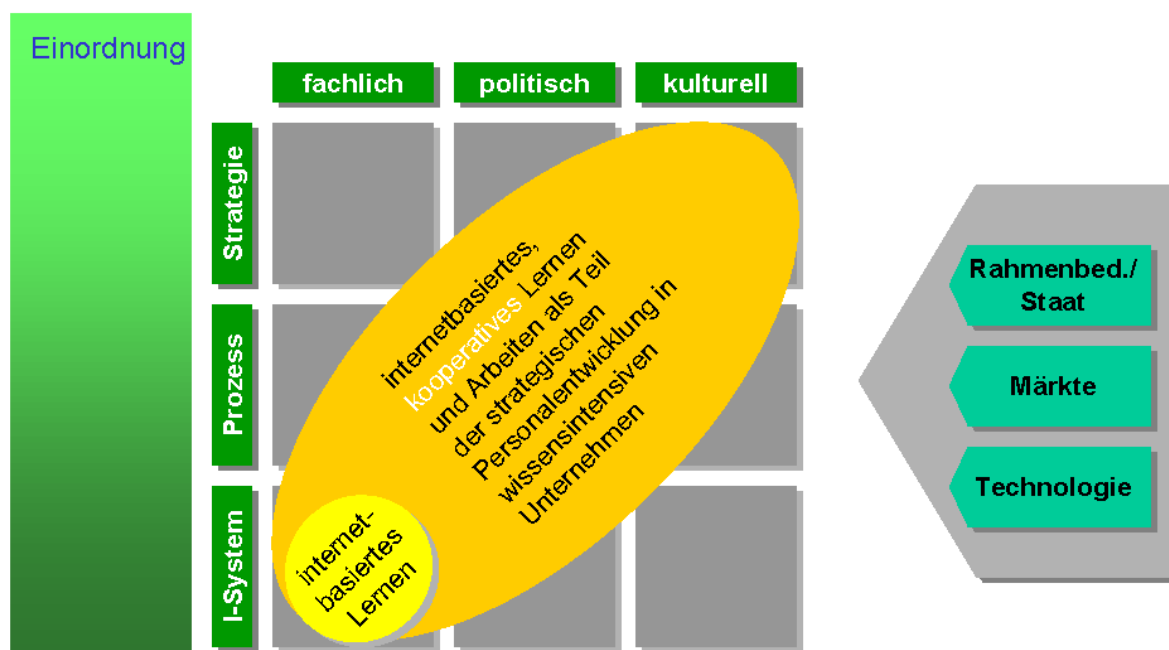
Prof. Dr. H. Österle (geschäftsführend)

Prof. Dr. R. Winter

Lernen im Internet – kollaborative Aspekte

Dieser Arbeitsbericht befasst sich mit den kollaborativen und kooperativen Aspekten des Lernens im und mit dem Internet. Dabei wird versucht, über die Aspekte „Collaborative Learning“ und „Learning Communities“ einen Bezugsrahmen zu schaffen, der das Thema von unterschiedlichen Diskurslinien herleitet und mit Bezügen zu internetbasierten Lernformen abschliesst. Dabei stehen der Kollaborations-, der Kooperationsbegriff und der Gemeinschaftsbegriff im Fokus des Interesses. Technische Details, Implementierungsspezifikationen, Toolauswahl etc. werden nicht behandelt und müssen Inhalt weiterer Arbeiten sein.

Die Arbeit bettet sich in das Forschungsprogramm „Business Engineering“ der Universität St. Gallen ein. Zentral geht es dabei darum, internetbasiertes Lernen nicht als ausschliessliche Technik- und System-Domäne zu sehen, sondern auch die Bezüge zu Prozessen und Strategien einer Organisation aufzuzeigen.



Dieser Arbeitsbericht ist im Rahmen von zwei Doktorandenseminarien bei Frau Prof. Dr. Andrea Back und Prof. Dr. Kurt Bauknecht sowie bei Herrn Prof. Dr. Beat Schmid an der Universität St. Gallen im Sommersemester 1999 entstanden.

Teil 1: Collaborative Learning

S. 3

Teil 2: Learning Communities

S. 19

Teil 1: Collaborative Learning

Übersicht

1	Ein Problemaufriss.....	4
2	Begriffe.....	5
3	Erfolgreiches kollaboratives Lernen	9
3.1	Soziale Faktoren	9
3.2	Tools zur Unterstützung kollaborativen Lernens	12
3.3	Ausbildung zur Kollaboration	13
3.4	Rahmenbedingungen für kollaboratives Lernen	14
4	Internetbasiertes kollaboratives Lernen.....	14
5	Ausblick.....	15
6	Literatur	17

1 Ein Problemaufriss

Lernprozesse sind ein breit untersuchter Forschungsgegenstand, der auf eine lange Tradition und mehrere Paradigmenwechsel zurückblickt. Auffallend ist jedoch, dass das Hauptgewicht der Forschung auf der Untersuchung des einzelnen Lernalters liegt, resp. gelegen hat. In der auf der Philosophie und der Theologie fassenden Pädagogik des 18. Jahrhunderts, in der Volksschulbewegung des 19. Jahrhunderts und in der geisteswissenschaftlichen Pädagogik sowie der empirischen Pädagogik des 20. Jahrhunderts ist viel Forschungsaufwand darauf verwendet worden, das Subjekt und seine Lernprozesse zu verstehen. Neben diesem Hauptstrang hat sich aber ebenfalls schon früh ein anderer Forschungsstrang etabliert, der sich den sozialen Lernprozessen zwischen Subjekten, resp. innerhalb von Gemeinschaften angenommen hat. Im 19. Jahrhundert war dies die "Socialpädagogik"¹ und im Übergang zum 20. Jahrhundert kamen wichtige Impulse aus der Reformpädagogik². In die Anfänge des 20. Jahrhunderts fallen die Arbeiten russischer Psychologen und Pädagogen, die zum Teil bedingt durch die kommunistische Ideologie beeinflusst, aber auch unabhängig davon, Lernprozesse in ihrem Verhältnis zum sozialen und kulturellen Umfeld untersucht haben³. Später hat die Kleingruppenforschung der Sozialpsychologie⁴ und die auf ethnologischen Feldforschungen fassende Ethnographie wichtige Ergebnisse zum Lernen in Gruppen beigetragen. Das heute zu beobachtende Interesse an intersubjektiven und sozialen Lern- und Kommunikationsprozessen ist maßgeblich durch die Veränderung in der Arbeitswelt motiviert. Die arbeitsteilige Gesellschaft des 19. Jahrhunderts ist durch die Wissensgesellschaft des 20. Jahrhunderts abgelöst worden und steht heute vor Herausforderungen, die kaum mehr nur durch eine Segmentierung der Arbeitsprozesse gelöst werden können, sondern auf das gemeinsame Bewältigen von miteinander agierenden Subjekten angewiesen ist. Diese Entwicklung spiegelt sich auch in einer Fülle an Literatur zu Teamarbeit, teilautonomen Arbeitsgruppen, spieltheoretischen Ansätzen etc.. Mit den Möglichkeiten, die sich mit elektronischen Netzwerken bieten, mit einer sich abzeichnenden Ablösung klassischer Organisationsstrukturen durch "virtuelle" Geschäftsmodelle, mit einem zunehmenden Interesse an unternehmerisch handelnden Mitarbeitern gewinnen Konzepte der Kooperation, der Koordination, der Kollaboration und der Kompetition zunehmend an Bedeutung. Diese Konzepte hängen miteinander zusammen und werden auch je nach Kontext synonym verwendet. Der ganze damit zusammenhängende Forschungskontext ist kaum mehr zu überblicken. In diesem Artikel wird ein Teilaspekt davon beleuchtet, in dem sich zwei auch in Zukunft relevante Forschungsgebiete überlappen. Zum einen ist es der Bereich der Lernprozesse, zum anderen der Bereich der Interaktion und der Handlungskoordination. Kollaboratives Lernen, wie die Schnittmenge der beiden Bereiche hier benannt werden soll, ist sowohl für Aus- und Weiterbildungssysteme eine

¹ z. B. vertreten durch Paul Natorp, vgl. [Nato75].

² vgl. den Überblick in [Oelk96].

³ zu nennen ist hier u. a. als Psychologe Lev Vygotsky [Vygo80] und als Pädagoge A. S. Makarenko [Maka69].

⁴ vgl. dazu [Alex92], [Brau73], [Arde98].

interessante Herausforderung als auch ein zunehmend mehr in den Fokus rückender Faktor bei der Gestaltung betrieblicher Arbeitsprozessen.

Im Zusammenhang mit der Einführung von Wissensmanagementsystemen wird das gemeinsame Entwickeln, Verteilen und Anwenden von Wissen zu einer wettbewerbsrelevanten Kernkompetenz. Kollaboratives Lernen wird hier in Zukunft eine entscheidende Rolle spielen.

Übersicht

Im 2. Kap. wird es darum gehen, die Begriffe Kooperation und Kollaboration analytisch voneinander zu unterscheiden. Gerade diese Begriffe werden oft kaum unterschieden und es soll gezeigt werden, dass eine solche begriffliche Unterscheidung Sinn macht. Besonders den Begriff der Kollaboration gilt es dabei zu rehabilitieren und von seinen negativen Konnotationen zu befreien. Beide Begriffe sollen dann in ein Verhältnis zu den Begriffen der Koordination und Kooperation gestellt werden.

Im 3. Kap. geht es darum, die Faktoren erfolgreicher Kollaboration herauszuarbeiten. Dieser Begriff steht deshalb im Zentrum, weil er soziale Lernprozesse zwischen Subjekten am besten zu fassen vermag und den eigentlichen Kern dessen ausdrückt, was genuin unter „Zusammenarbeit“ verstanden wird.

Im 4. Kap. wird das kollaborative Lernen in internetbasierten Lern- und Arbeitsumgebungen untersucht. Durch das Dazwischenschalten eines Intermediärs erhalten kollaborative Lernprozesse eine neue Färbung, die nach neuen Lösungen und Herangehensweisen verlangen, da gerade eine der wichtigsten Variablen - die direkte Kommunikation - in internetbasierten Lern- und Arbeitsumgebungen ausgeschaltet ist und medial vermittelt werden muss.

Ziel dieses Forschungsberichtes ist es, einen systematischen Blick auf kollaborative Lernprozesse zu werfen, ihre Bedeutung und Charakteristik in internetbasierten Lern- und Arbeitsumgebungen herauszustellen und einen Ausblick auf künftige Entwicklungen und offenen Forschungsbedarf zu wagen.

2 Begriffe

Im deutschsprachigen Kontext wird häufig von Kooperation gesprochen, wenn es darum geht, einen Term für verschiedene Formen der Zusammenarbeit zu verwenden. Im angloamerikanischen Kontext werden die Begriffe „Cooperation“ und „Collaboration“ oft synonym verwendet. Etymologisch entstammen beide Begriffe einer ähnlichen Wurzel. Kooperation meint nach Duden: „Zusammenarbeit verschiedener [Wirtschafts]partner, von denen jeder einen bestimmten Aufgabenbereich übernimmt.“⁵ Dagegen ist der Begriff der Kollaboration vor allem negativ konnotiert und meint die „aktive

⁵ vgl. in: Das Fremdwörterbuch. Dudenverlag Mannheim 1990.

Unterstützung einer feindlichen Besatzungsmacht gegen die eigenen Landsleute.“⁶ Diese Verwendungsweise ist stark durch den franz. Begriff „collaborateur“ geprägt und geht auf die beiden Weltkriege in der ersten Hälfte dieses Jahrhunderts zurück⁷. Im angloamerikanischen Kontext existiert diese semantische Färbung nicht und der Begriff wird dort in seiner ursprünglichen Bedeutung verwendet und meint schlicht: „zusammenarbeiten“. Dem Begriff der Kollaboration ist es damit im deutschsprachigen Raum ähnlich ergangen wie demjenigen der Gemeinschaft, der auch durch eine kompromittierende Verwendungsweise im faschistischen Deutschland für lange Zeit nicht mehr gebrauchsfähig war und erst durch die „Community-“ und Kommunitarismus-Diskurse aus dem angloamerikanischen Raum wieder rezipiert worden ist⁸. Da der Begriff „Collaboration“ aber von zentraler Bedeutung ist, soll auch der Begriff der „Kollaboration“ wieder in den wissenschaftlichen Diskurs eingeführt werden und damit ein Beitrag geleistet werden, um ihn von seinen negativen Konnotationen zu befreien.

Dillenbourg [Dill99, 9 ff.] unterscheidet klar zwischen den beiden Begriffen Kooperation und Kollaboration, im Unterschied zu einer Praxis, die oft keine Differenzierung vornimmt. Unter Kooperation wird das parallel zueinander verlaufende Ausführen von Teilaufgaben verstanden, die zu einem bestimmten Zeitpunkt zu einem Teil- oder Schlussergebnis zusammengefügt werden. Dies gelingt dann besonders gut, wenn sich eine Aufgabe in distinkte Teilaufgaben unterteilen lässt, die wenig Überschneidungen oder Abhängigkeiten zueinander aufweisen. Dieses Verständnis von Kooperation lässt sich nicht nur auf Kooperationen in Arbeits- und Lernprozessen anwenden, sondern auch auf das Kooperationsverständnis in Unternehmensnetzwerken, Joint Ventures und strategischen Allianzen, wo Firmen miteinander kooperieren, um Ressourcen zu schonen, Synergien zu erzeugen und Projekte aufgeteilt in Teilprojekte parallel abzuarbeiten⁹. Kooperative Prozesse können gut asynchron zueinander verlaufen und erst am Schluss zusammengeführt werden. In Kooperationen wird im strengen Sinn (nach Dillenbourg) ein Erzeugnis oder eine Lösung nicht gemeinsam entwickelt, sondern in parallelen Arbeitsabläufen, deren Teilerzeugnisse / Teillösungen in Zwischenschritten oder in einer Abschlussphase zu einem Gesamtergebnis zusammengefügt werden.

In dem von Wehner et al. [Wehn96] entwickelten Kooperationsmodell wird Zusammenarbeit als Form der Koordiniertheit von Arbeitsabläufen, Rollendefinitionen und gegenseitigen Erwartungen verstanden. Es wird von einem Zustand der initialen Koordiniertheit ausgegangen, die durch Kopräsenz aufgebaut wird. Kooperation ist dabei der Prozess der gegenseitigen Aushandlung dieser Rahmenbedingungen. Diese werden dann systemisch implementiert und durch Systemvertrauen

⁶ vgl. ebd.

⁷ Kollaborateur: "wer mit dem Feind zusammenarbeitet": Während des 2. Weltkrieges aus frz. collaborateur entlehnt. Das frz. Wort ist eine gelehrte Abl. von collaborer "mitarbeiten", das auf spätlat. collaborare zurückgeht. Über das zugrundeliegende Substantiv lat. labor "Mühe, Arbeit usw." vgl. den Artikel laborieren." Das Herkunftswörterbuch. Dudenverlag Mannheim 1963.

⁸ vgl. Seminarpaper „Learning Communities“ [Stoll99].

⁹ vgl. z. B. „Erfolgreich kooperieren in der produzierenden Industrie“ [ReMi99].

aufrechterhalten. Erneute Kooperation wird erst da notwendig, wo eine Krise oder ein unerwartetes Ereignis eintritt, das ein erneutes Kooperieren im Sinne von Neuverhandeln der sozialen Situation nötig macht. Dabei werden zwei Lösungswege unterschieden. Entweder ist es möglich, durch korrektive Kooperation erneut einen Zustand der Koordiniertheit herbeizuführen oder es zeigt sich, dass es nötig wird, die der Koordination zugrundeliegenden Rahmenbedingungen grundsätzlich zu ändern, das heisst eine Remediation der ursprünglichen Koordiniertheit durch expansive Kooperation anzugehen. Abb. 1 fasst diesen Zusammenhang zusammen.

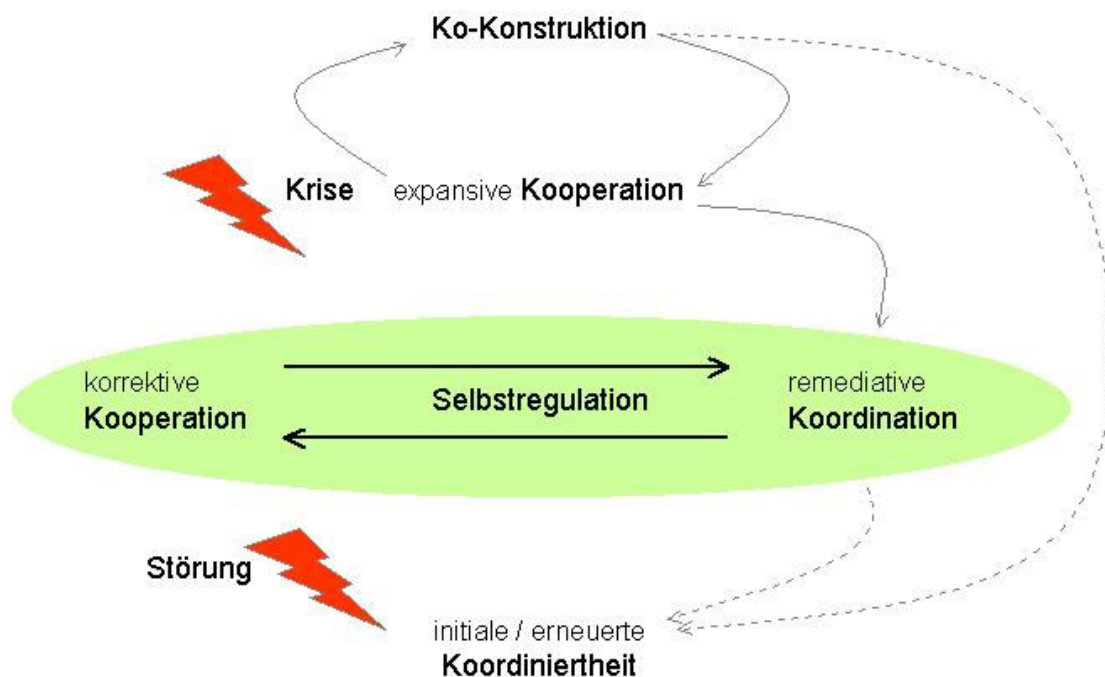


Abb. 1: Fünf Phasen von Kooperation und Koordination (nach Wehner et al)¹⁰

Mit Koordination ist ein Zustand gemeint, der dann erreicht ist, wenn alle Beteiligten die gemeinsame oder die aufgeteilten Aufgaben geregelt und routiniert erledigen können und die Teilaufgaben und Schnittstellen aufeinander abgestimmt sind. Ein koordinierter Ablauf minimiert den Kommunikationsaufwand und führt zu einer Komplexitätsreduktion. Koordination kann auch das Endergebnis eines kollaborativen, resp. kooperativen Prozesses sein. Die Lösung einer Aufgabe, semantische Netzwerke, Kategoriensysteme, optimierte Arbeitsabläufe etc. können als Beispiele für koordinierte Ergebnisse der Zusammenarbeit genannt werden.

Kollaboration im ursprünglichen Sinn meint dagegen ein sequentielles, gemeinsames – das heisst synchrones – Erarbeiten einer gemeinsamen Lösung. Eine Aufgabe wird dann kollaborativ gelöst, wenn dies in der synchronen Interaktion zwischen den Beteiligten geschieht. Vom Kommunikationsaufwand her sind kollaborative Ansätze sehr viel anspruchsvoller als kooperative, da

¹⁰ vgl. [Wehn96, p. 48, 72]

das Finden einer Lösung durch schrittweises, gemeinsames kommunikatives Aushandeln geschieht. Dafür bereichern sich in kooperativen Lösungen die Beiträge aller Beteiligten wechselseitig. Als Beispiel für den Unterschied zwischen kooperativen und kollaborativen Lösungen nennt Dillenbourg zwei Architekten, die gemeinsam Elemente eines Gebäudes gestalten. Während sie im ersten Fall die Arbeit aufteilen und die je individuell gefundenen Lösungen wieder zusammenbringen, durchschreiten sie im zweiten Fall gemeinsam das Gebäude und entwickeln eine gemeinsame Lösung. Im konkreten Lösen einer Aufgabe werden kooperative und kollaborative Phasen im Lösungsprozess in vielfältiger Weise miteinander variiert. Eine Trennung von kollaborativen und kooperativen Formen der Zusammenarbeit ist vor allem von analytischem Interesse.

Mit dem Begriff der Kooperation soll ein viertes Element eingeführt werden, das ebenfalls eine zentrale Rolle in Prozessen der Zusammenarbeit spielt. Die praxisrelevante Wechselwirkung mit den Begriffen der Kooperation und Kollaboration hat unter dem Neologismus „Kooperation“ Eingang in den Sprachgebrauch gefunden¹¹. Kooperation ist das gegenseitige Messen der eigenen Stärken, das Erreichenwollen eines Zieles bevor es dem anderen gelingt. Kooperation findet deshalb immer in einem sozialen Verhältnis statt. Kooperation gegen sich selber ist entweder selbstzerstörerisch oder Anzeichen eines inneren Meditationsweges (im Sinne eines Überschreitens innerer Grenzen). Kooperation zerstört in seiner Extremausprägung das Gegenüber, kann aber auch ein Motivator für gute Leistung sein. Kooperation gehört komplementär zu allen Formen der Zusammenarbeit und kann aber nur nutzbringend und umfassend betrachtet werden, wenn eine neutrale Betrachtungsweise eingenommen wird.

Fassen wir das bisher Zusammengetragene kurz zusammen: Die vier Begriffe Kollaboration, Kooperation, Koordination und Kooperation schliessen sich gegenseitig nicht aus. Im Gegenteil, sie hängen stark miteinander zusammen. Eine Aufgabe kann sowohl kooperativ als auch kollaborativ gelöst werden. Die beiden Formen sind nicht streng voneinander getrennt. So kann eine kollaborativ angelegte Aufgabe auch in Teilbereichen kooperativ gelöst werden. Ein gewisser Grad an Kooperation ist - so meine Hypothese - immer gegeben und drückt sich - negativ - im Kampf um Definitionsmacht aus und - positiv - im Ringen nach den besseren Argumenten, wobei nach Habermas der "sanfte Zwang des besseren Argumentes"¹² gilt (aber nur in sehr reifen Formen der Zusammenarbeit). Ziel einer solchen Zusammenarbeit ist eine Form der Koordination. Darunter ist aber nicht nur ein koordiniertes, optimiertes Vorgehen zu verstehen, sondern auch ein koordinierter, kognitiver Denkmittelzusammenhang, der aus der Gruppenanstrengung emergiert. Das Zusammenspiel von Kooperation, Kollaboration und Kooperation hat also im günstigsten Fall ein koordiniertes Endergebnis, sei es auf der Ebene der Sozialstruktur, auf der Ebene der Handlungskoordination oder auf der Ebene der kognitiven Koordination, zur Folge. Mit Abb. 2 wird versucht, diesen Zusammenhang in Form einer Graphik zu visualisieren:

¹¹ vgl. <http://mayet.som.yale.edu/cooperation/index2.html> / [BrNa97].

¹² vgl. die Ausführungen zur Diskursethik in Habermas [Habe91].

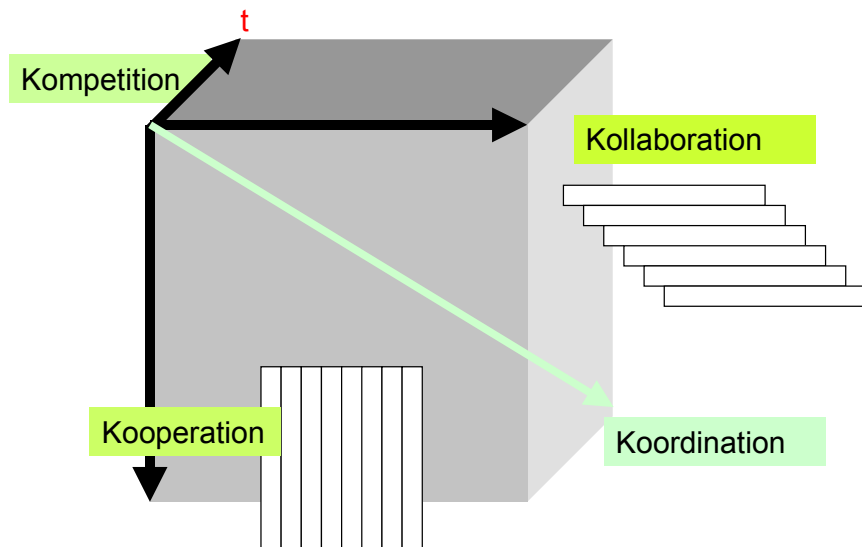


Abb. 2: Der 4 K Würfel: Kollaboration – Kooperation – Konkurrenz – Koordination

3 Erfolgreiches kollaboratives Lernen

Am anspruchsvollsten ist es sicher, erfolgreiches, kollaboratives Lernen zu initiieren, resp. zu fördern, da diese Form der Zusammenarbeit am meisten synchrone Interaktion erfordert. Aber dafür fließen in das Ergebnis auch die meisten gegenseitigen Anregungen und Aushandlungen mit ein. Wie kann dieser Prozess unterstützt werden und welche sind dabei die bestimmenden Faktoren? ¹³

3.1 Soziale Faktoren

Kollaborative Situation: Eine Lernsituation muss spezifische Bedingungen erfüllen, damit sie als kollaborativ bezeichnet werden kann. Situationen sind dann kollaborativ, wenn die Gruppenmitglieder

- ungefähr auf der gleichen Ebene sind,
- gemeinsame Ziele haben,
- effektiv zusammen arbeiten.

Der erste Faktor beschreibt den Grad der Symmetrie in kollaborativen Lernsituationen. Dabei kann die Symmetrie folgende Bereiche umfassen:

¹³ im folgenden werden wichtige Anregungen aus [Dill99, pp 1] entnommen.

- Symmetrie der Handlung, alle Lernenden haben das Recht auf einen ungefähr gleichen Handlungs-, Entscheidungs- und Mitbestimmungsspielraum.
- Symmetrie des Wissens, alle Lernende verfügen über eine ähnliche Wissensbasis; eine gewisse Asymmetrie ist dabei zu begrüßen, da sie Konflikte und damit Lerngelegenheiten produziert. Trotzdem muss die Möglichkeit gegeben sein, auf einer gemeinsamen Basis aufzubauen. Je tiefer die gemeinsame Basis reicht (theoretisches Wissen, Kenntnis des Diskursstandes zu einem Problembereich etc.), desto schneller kann produktiv an einer Aufgabe gearbeitet werden. In diesen Bereich können insbesondere langbestehende Lerngemeinschaften ihre Stärken ausspielen, da nicht nur gemeinsame Wissens-, sondern auch gemeinsame Erfahrungsstrukturen vorhanden sind.
- Symmetrie des Status': alle Lernenden haben einen ähnlichen Status innerhalb der Gruppe¹⁴.

Der zweite Faktor umfasst die gemeinsamen Ziele. Diese sind nie ganz deckungsgleich und müssen ausgehandelt werden. Gemeinsame Ziele festzulegen, ist Teil der gemeinsamen Grundlagenkonstruktion (common ground construction). Durch diesen Prozess werden sich die Lernenden ihrer Ziele und ihrer Wissensbasis bewusst. Als Zugangsweise dazu müssen die Mitglieder einer Gruppe eine gemeinsame Begriffsbasis finden und über ein kongruentes Set an Basisannahmen verfügen. In der auf Tuckman¹⁵ zurückgehenden Klassifizierung von Lebenszyklen einer Gruppe ist dies die Phase des "forming", die übergeht in die Phase des "storming", da das Aushandeln der gemeinsamen Begriffsbasis, der Rollen und der Machtverhältnisse hoch konfliktrichtig ist. Diese Konflikte sollen jedoch weder umgangen noch rasch zur Seite geschoben werden, da sich gerade in den Konflikten die Differenzen zeigen, die zur Erweiterung der individuellen und gemeinsamen Wissensbasen führen¹⁶. Dieser Prozess des Zusammenfindens als Basis einer gelingenden Kollaboration wird aus einer mehr linguistischen Betrachtungsweise als Prozess des "Grounding"¹⁷ bezeichnet. Im Bereich des Wissensmanagements wird diesem Bereich ebenfalls Beachtung geschenkt. Von Krogh und Roos sprechen von der Sprache als der Währung der Wissensentwicklung

¹⁴ dies gilt auch für die Person des Lehrers, der als solcher in kollaborativen Situationen die Rolle eines Coaches übernehmen muss. Verbleibt er in einer dozierenden Stellung, so handelt es sich um ein instruktionales Setting.

¹⁵ vgl. [Tuck65]

¹⁶ vgl. dazu die Bedeutung der Begriffe als Differenzbilder bei Niklas Luhmann; generell gilt: Lernen geschieht über das Wahrnehmen von Differenzen, wo keine Differenzen wahrgenommen werden, können auch kaum Lernprozesse stattfinden. Wo keine Differenzen gesehen werden, entsteht "Blindheit". Darauf referiert auch der Begriff der "Betriebsblindheit". Wir sehen keine Unterschiede mehr, da wir uns an sie gewöhnt haben. Erst ein Verlassen des Settings oder das Zulassen eines "fremden Blickes" schafft wieder Unterschiede und damit Lernmöglichkeiten.

¹⁷ vgl. zum Begriff des „Grounding“ den Beitrag von Baker et al. [Bake99, pp 31].

(KrRo95). Eine gemeinsame Sprache führt zur Formulierung gemeinsamer Ziele. Die Partizipation an der Formulierung derselben ist ein wesentlicher Bestandteil dafür, dass die Lernenden ein *Commitment* bezüglich der kollaborativen Lernsituation abgeben werden. Dieser Prozess der Grundlagenlegung ist der erste Lernprozess einer Gruppe.

Ein dritter Faktor betrifft die Frage nach der Effektivität und dem Grad der Arbeitsteilung unter den Lernenden. In kollaborativen Situationen erledigen die Lernenden ihre Arbeit gemeinsam. In kollaborativen Situationen (oder Projektphasen) sollte die Arbeitsteilung deshalb gering sein (horizontales Arbeiten auf verschiedenen Abstraktionsstufen), ansonsten spricht man - wie oben ausgeführt - von Kooperation (vertikale Aufteilung der Arbeit in unabhängige Subtasks). Auch wenn es nicht leicht fällt, eine Aufgabe gemeinsam zu lösen, sollte die Aufmerksamkeit gerade auf diese Prozesse gelegt werden: Wie lösen wir nun diese Aufgabe, Wer besitzt Definitionsmacht, Wann sind wir am kreativsten, Wie lösen wir Konflikte auf? etc. sind Fragen, die in diesem Zusammenhang interessieren. Kollaboratives Vorgehen eignet sich dann besonders gut, wenn es darum geht, die Aufgaben- und die Metaebene gemeinsam zu bearbeiten. Eine vertikale Aufgabentrennung schafft hier Verwirrung, weil ständig zwischen den beiden Rationalitätsebenen gewechselt werden muss, vor allem dann, wenn eine Aufgabe so angelegt ist, dass die beiden Ebenen stark miteinander verbunden sind. Die Frage nach Effektivität muss sich auf die für die Aufgabe bestimmenden Zielgrösse ausrichten. Soll möglichst effizient eine gut bekannte Problematik in kurzer Zeit erledigt werden, macht es Sinn, kooperativ vorzugehen. Ist aber mit einem komplexen Suchprozess zu rechnen, in den verschiedene Perspektiven eingearbeitet werden müssen, ist es oft effizienter, kollaborativ vorzugehen. In Abb. 3 wird die vertikale Form der Kooperation und die horizontale Form der Kollaboration dargestellt.

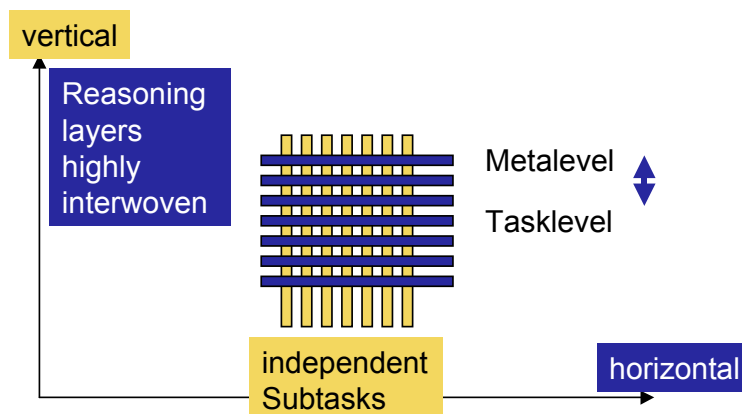


Abb. 3.: Lösen einer Aufgabe durch Kollaboration oder Kooperation

In Erweiterung zu Dillenbourg [Dill99] weist Schwartz [Schw99] noch auf weitere Faktoren hin, die massgeblich zu erfolgreicher Kollaboration beitragen.

Lernende haben das Bedürfnis, zum gemeinsamen Ergebnis einen wesentlichen Beitrag zu leisten. Die Motivation zur Teilnahme an einer kollaborativen Gruppe basiert nicht nur auf dem Bedürfnis, etwas von anderen zu lernen (Appropriation), sondern - vielmehr - im Bedürfnis, selber einen Beitrag beizusteuern (Produktion). Diesem Aspekt wird in der lernpsychologischen Literatur noch viel zu wenig Beachtung geschenkt, wurde aber z. B. schon früh in den Arbeiten von Karl Marx¹⁸ prominent vertreten mit der Forderung nach einem Recht auf Besitz der Produktionsmittel. Dahinter steckt ein intuitiv richtiges Erfassen der tätigen Natur des Menschen. Aus den Ergebnissen der Lernforschung zeigt sich, dass gerade dort die effektivsten Lerneffekte resultieren, wo Wissen nicht nur rezipiert, sondern auch wieder weitervermittelt wird¹⁹, an praktischen Beispielen überprüft und eigene Vorschläge an einem Referenzbeispiel verglichen werden können. "Problem based Learning" ist ein pädagogischer Ansatz, der diese Erkenntnisse konsequent umzusetzen versucht.

Ein weiterer, damit zusammenhängender Faktor für erfolgreiche kollaborative Situationen ist das Einlösen des Bedürfnisses nach sozialer Anerkennung. Kollaboration gelingt dann, wenn die Lernenden für ihre eigenen Beiträge von den anderen honoriert werden, z. B. in Form von verbaler, resp. nonverbaler Anerkennung (durch Weiterverwendung der Beiträge für das Endergebnis), durch gehaltvolles, beitragsorientiertes Feedback und persönliche Reaktionen²⁰. Anerkennung kann auch softwaregestützt erzeugt werden, in dem z. B. ein "Conferencesystem" einem Lerner / Teilnehmer zurückmeldet, wie oft seine Beiträge von anderen gelesen wurden oder indem Beiträge elektronisch bepunktet werden. Die Bedeutung von Anerkennung und Feedback kann auch zum Gegenstand expliziter Schulung gemacht werden (siehe weiter unten).

3.2 Tools zur Unterstützung kollaborativen Lernens

Kollaboration kann aber auch von einer ganz anderen Seite her unterstützt werden. Der Einsatz richtiger Tools kann massgeblich dazu beitragen, den Lernerfolg zu steigern²¹. Dies kann dadurch geschehen, dass

- den Lernenden der Verlauf der Lernprozesse rückgemeldet wird (z. B. via Datenerfassung, statistische Auswertung, visuelle Darstellung): Wer hat mit wem am meisten kommuniziert? (soziale Beziehungsnetze). In welchen Phasen war die Kommunikation am intensivsten?

¹⁸ Karl Marx, Politische Oekonomie [MaEn90, pp 129]

¹⁹ darunter fällt der ganze Bereich des "Lernens durch Lehren", vgl. dazu ausführlich [Renk97]

²⁰ vgl. zur Bedeutung sozialer Anerkennung: Axel Honneth "Kampf um Anerkennung" [Honn94] und zur Bedeutung von gehaltvollem Feedback in Learning Communities: Palloff / Pratt "Learning Communities" [PaPr99].

²¹ z. B. haben Fischer et al in einer empirischen Untersuchung den Effekt von computergestützten Strukturangeboten beim Erstellen von Kategorisierungssystemen untersucht und haben dabei festgestellt, dass diese die Interaktion über theoretische Konzepte signifikant erhöhen [Fisc98].

(Korrelationen zwischen Logfile und Lösungsphasen). Um welche Begriffe haben sich am meisten Widersprüche ergeben? (semantische Netze).

- die Lernenden bei Konzepterstellung, Kategorisierung (Collaborative Filtering) etc. unterstützt (Cognitive Tools) werden.
- kontextsensitive Hilfen und Verweise angeboten werden (ev. als Basis, die im Laufe des kollaborativen Lernprozesses von der Gruppe weiter ausgebaut wird, inkl. Konsistenzüberprüfung).
- Dokumentenverwaltungssysteme (z. B. Hyperwave, Domino.Doc etc.) mit Möglichkeiten der vielfältigen Vernetzung eingesetzt werden.
- Orientierungshilfen angeboten werden, zum Darstellen der akkumulierten, vernetzten Ergebnisse (z. B. über Hyperbolic Trees).
- synchrone Kommunikation, das Teilen von Applikationen (Application sharing) und gemeinsames Schreiben (collaborative Writing) unterstützt werden.

3.3 Ausbildung zur Kollaboration

Ein weiterer Bereich umfasst die Ausbildung der Lernenden im Bereich kollaborativer Lernkompetenzen. Dabei wird Wissen in bezug auf kollaboratives Lernen vermittelt, auf die Schwierigkeiten und die Stärken dieser Lernform hingewiesen, gemeinsame Erfahrungen unter begleiteten, reflektierten Testbedingungen durchgeführt sowie eine Sensibilisierung für die Erweiterungen der individuellen und gruppenbezogenen Kompetenzen im Bereich des kollaborativen Lernens. In diesem Bereich lassen sich auch klassische Untersuchungssettings mit Test- und Kontrollgruppen durchführen (und statistisch auswerten), um die Unterschiede zwischen den verschiedenen Lernformen erfahrbar zu machen.

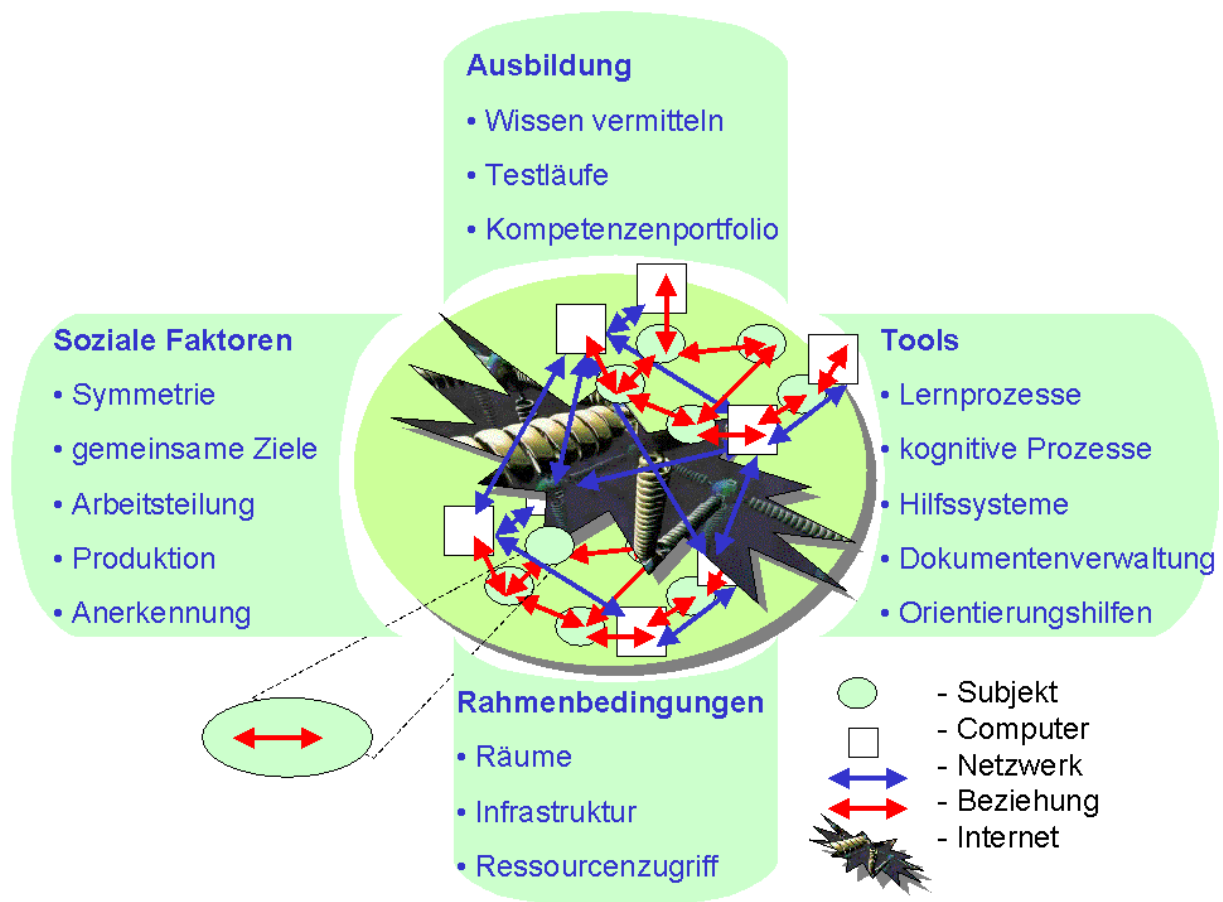


Abb. 4: Faktorbereich für erfolgreiches, kollaboratives Lernen

3.4 Rahmenbedingungen für kollaboratives Lernen

Ein letzter Bereich umfasst sämtliche Rahmenbedingungen, die dazu beitragen, dass überhaupt eine kollaborative Situation zustande kommt. Dies umfasst die Verfügbarkeit von Räumen (physisch und im Netz), Zugang zu Infrastruktur sowie den Zugriff auf Ressourcen. Gerade in "learning-on-the-job"-Situationen zeigt sich oft, dass die betriebsorganisatorischen Strukturen hier ungenügend Hilfe bieten, so dass es kaum möglich ist, während der Arbeitszeit in ein kollaboratives Lernsetting einzusteigen. In Abb. 4. sind die 4 Faktorbereiche zusammengefasst, wobei damit natürlich nur ein Set zentraler Faktoren benannt werden konnte, die noch durch weitere Subfaktoren zu differenzieren wären.

4 Internetbasiertes kollaboratives Lernen

Wird in der Literatur von "Computer supported cooperative Learning" (CSCL) gesprochen, dann sind damit immer noch mehrheitlich computerunterstützte, aber nicht internetbasierte Lernformen gemeint. Oft wird untersucht, wie eine Gruppe von Lernenden beim Lösen einer computerunterstützten Aufgabe miteinander kommuniziert. Diese Lernform wird aber durch ein internetbasiertes, kollaboratives Lernen konkurrenziert, bei dem die Lernenden physisch voneinander getrennt sind. Um diese Form des kollaborativen Lernens zu unterstützen, braucht es andere Softwaresysteme. Dabei muss man sich aber vorgängig Rechenschaft darüber ablegen, warum kollaboratives Lernen

überhaupt internetbasiert stattfinden soll. Neben Argumenten wie Distanz- und Zeitüberwindung, (vermeintliche) Kosteneinsparungen etc. müssen auch pädagogische Argumente gefunden werden. Internetgestütztes kollaboratives Lernen macht längerfristig nur Sinn, wenn damit ein Mehrwert verbunden ist, der über lokale, computerunterstützte kollaborative Lernformen hinausgeht. Eine Antwort dazu kann durch zwei Faktoren benannt werden, die internetbasiertes kollaboratives Lernen auszeichnen: im Internet können Räume geschaffen werden, die zeit- und ortsunabhängig besucht werden können und in denen Gruppen von Lernern kollaborativ, resp. kooperativ Wissensstrukturen aufbauen können, die für weitere Aufgaben nutzbar sind oder als Lern- und Wissensräume für andere zur Verfügung stehen. In solchen Wissensräumen steckt wahrscheinlich das künftige Potential im Bereich der kollaborativen Lernformen. Heutige Standard-Softwareumgebungen bieten diese Möglichkeiten noch kaum an. Für das gemeinsame Erbauen von Wissensstrukturen müssen Softwarewerkzeuge zur Verfügung stehen, die kognitive Gruppenprozesse abbilden können. Es geht darum, Unterstützung für "shared cognition" und "collaborative knowledge construction" zur Verfügung zu stellen. Solche Produkte sind aber immer noch eher im Stadium von Prototypen und entstammen den Forschungsbereichen der "Distributed Artificial intelligence", kommen aus dem Design- und Kunstbereich, dem Game-Sektor (MUD, MOO; internetvernetzte Strategiespiele etc.), der Neuroinformatik oder den Multi-Media Laboratorien.

Im Mittelpunkt der laufenden und wahrscheinlich auch der künftigen Forschung stehen die Interaktionsprozesse, die in kollaborativen Lernsituationen stattfinden. Bevor man nicht mehr Licht in diese "Black Box" gebracht hat, wird es schwierig sein, adäquate Software dazu zu entwickeln.

5 Ausblick

Internetbasiertes kollaboratives Lernen steht erst in den Anfängen. Wichtige Ergebnisse können aus dem Bereich des "Computer supported cooperative work" übernommen werden, weil dort das Internet als Plattform schon früher Einzug gehalten hat. Ein weiterer wichtiger Beitrag wird aus dem Bereich der kognitiven Psychologie und der Artificial Intelligence kommen. Der klassische Bereich der Erziehungswissenschaften wird wahrscheinlich etwas zögerlicher didaktische und methodische Modelle entwickeln, die auf die Spezifika des Internet angepasst sind. Ein sehr zentraler Beitrag, der für die Akzeptanz und die erfolgreiche Implementierung von Bedeutung sein wird, wird aus dem Bereich der soziokulturellen Psychologie und der Ethnographie kommen, denn in solchen weltweit zugänglichen Umgebungen werden auch vermehrt kulturelle Gegensätze aufeinanderprallen, und es braucht Konzepte, wie interkulturelles Lernen gefördert werden kann. Schliesslich wird es auch interessant sein, die Ergebnisse aus der Kreativitätsforschung stärker in die Gestaltung kollaborativer Lernprozesse miteinzubeziehen. Abb. 5 fasst die künftige Forschungslandschaft im Bereich des internetbasierten kollaborativen Lernen zusammen:

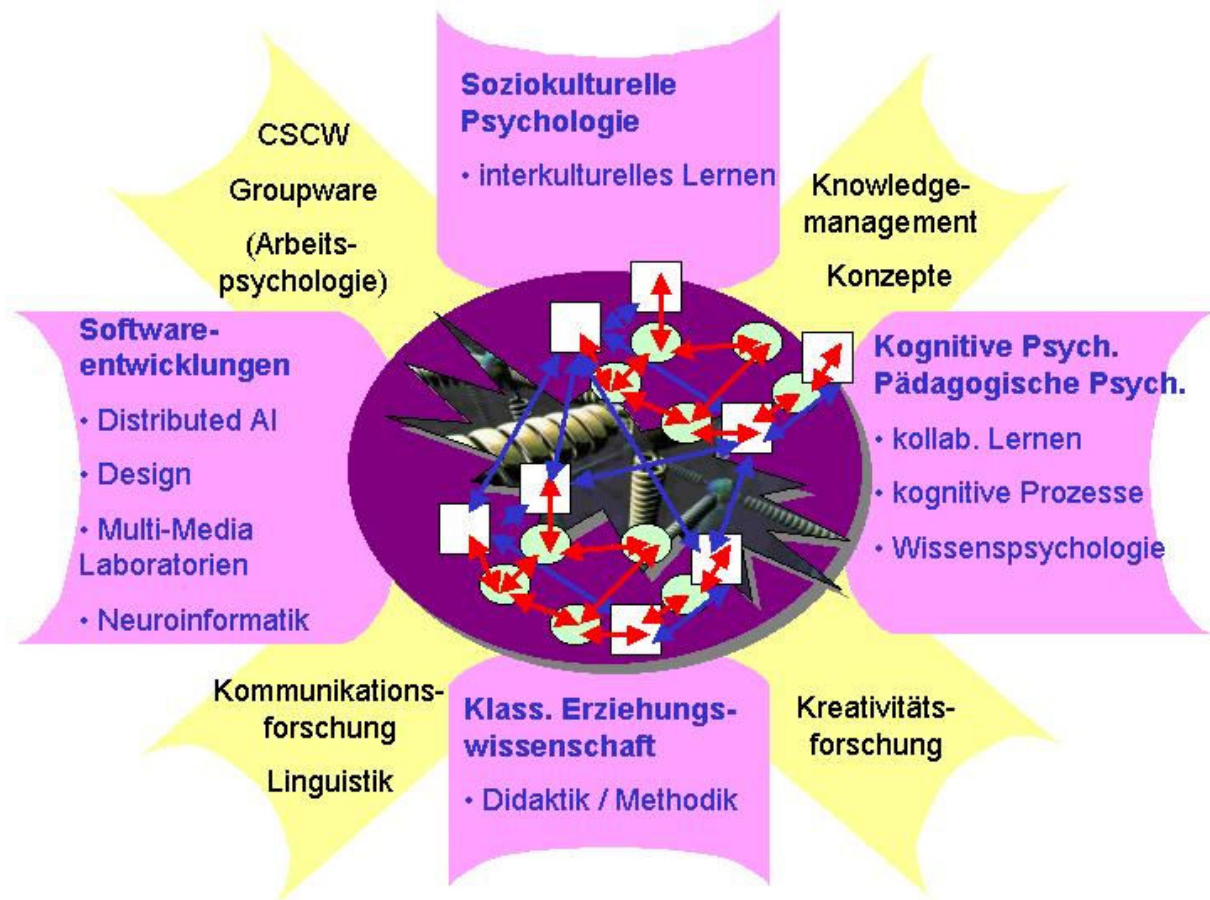


Abb. 5: Forschungslandschaft "Internetbasiertes kollaboratives Lernen"

6 Literatur

- [Alex92] Thomas, Alexander: Individuum - Gruppe – Gesellschaft. Grundriss der Sozialpsychologie. Bd 2. Hogrefe 1992.
- [Arde98] Ardelt-Gattinger, E. / Lechner, H. / Schlögl, W.(Hrsg): Gruppendynamik. Anspruch und Wirklichkeit der Arbeit in Gruppen. Hogrefe 1998.
- [Bake99] Baker, Michael / Hansen, Tia / Joiner, Richard / Taum, David: The Role of Grounding in Collaborative Learning Tasks. In [Dill99, pp 31-63].
- [Brau73] Brauch und seine Rolle im Verhaltenscode sozialer Gruppen. Eine Bibliographie deutschsprachiger Titel zwischen 1945-1970 (Marburger Studien zur vergleichenden Ethnozoologie, 00001) Habelt, R 1973.
- [BrNa97] Brandenburger, Adam M. / Nalebuff, Barry J.: Co-Opetition : 1. a Revolutionary Mindset That Redefines Competition and Cooperation; 2. the Game Theory Strategy That's Changing the Game of business. Doubleday 1997.
- [Dill99] Dillenbourg, Pierre (Hrsg.): Collaborative Learning. Cognitive and Computational Approaches. Pergamon 1999.
- [Fisc98] Fischer, Frank / Bruhn, Johannes / Gräsel, Cornelia / Mandl, Heinz: Strukturangebote für die gemeinsame Wissenskonstruktion beim kooperativen Lernen. Forschungsbericht 97, Lehrstuhl für emp. Pädagogik und Pädagogische Psychologie. Ludwig Maximilian Universität München 1998.
- [Habe91] Habermas, Jürgen: Erläuterungen zur Diskursethik. Suhrkamp 1991.
- [Honn94] Honneth, Axel: Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte. Suhrkamp 1994.
- [KrRo95] Krogh, Georg von / Roos, Johan: Conversation Management. In: European Management Journal, Vol. 13, No. 4, pp 390-394 1995.
- [MaEn90] Marx, Karl / Engels, Friedrich: Politische Oekonomie, Bd II. Fischer 1990.
- [Maka69] Makarenko, Anton S: Ausgewählte pädagogische Schriften. 2. neubearb. Aufl. Schöningh 1969.
- [Nato75] Natorp, Paul: Sozialpädagogik. Theorie der Willensbildung auf der Grundlage der Gemeinschaft. 7. Aufl. Schöningh 1975.
- [Oelk96] Oelkers, Jürgen: Reformpädagogik. Eine kritische Dogmengeschichte. (Grundlagentexte Pädagogik) 3. überarb. u. erw. Aufl. Juventa 1996.

- [PaPr99] Palloff, Rena M. / Pratt, Keith: Learning Communities. Jossey Bass Publishers 1999.
- [ReMi99] Reinhart, Gunter / Milberg, Joachim (Hrsg.): Erfolgreich kooperieren in der produzierenden Industrie. Flexibler und schneller mit modernen Kooperationen. Institut f. Werkzeugmaschinen u. Betriebswissenschaften. Verlag Utz, H. 1999.
- [Renk97] Renkl, Alexander: Lernen durch Lehren. Zentrale Wirkmechanismen beim kooperativen Lernen. Deutscher Universitätsverlag 1997.
- [Schn85] Schneider, Hans D: Kleingruppenforschung. 2. überarb. Aufl. Teubner 1985.
- [Schw99] Schwartz, Daniel L.: The productive agency that drives collaborative learning. In [Dill 99, pp 197-218].
- [Stoll99] Stoller-Schai, Daniel: Learning Communities. unveröff. Seminarpaper, Universität St. Gallen 1999.
- [Tuck65] Tuckmann, B. W.: Developmental Sequence in Small Groups. In: Psychological Bulletin, June 1965, pp 384-399.
- [Vygo80] Vygotsky, Lev: Mind in Society. The development of higher psychological processes. Harvard University Press 1980.

Teil 2: Learning Communities

Übersicht

1	Einleitung	20
2	Was sind Learning Communities?	20
	2.1 Angloamerikanischer Sprachgebrauch	21
	2.2 Deutschsprachige Verwendungsweise	22
	2.3 Der Gemeinschaftsbegriff.....	23
	2.4 Der Lernbegriff.....	25
	2.5 Arbeitsdefinitionen	27
	2.6 Ähnliche Konzepte.....	30
3	Internetbasierte Lerngemeinschaften	31
4	Schlussfolgerungen	33
5	Literatur / Ressourcen	36

1 Einleitung

Der Begriff der „Communities“ ist mit der Expansion der Internetanwendungen zum *Buzzword* geworden. Schon kurz nach der Lancierung der Seitenbeschreibungssprache HTML, den ersten Browserapplikationen und der Möglichkeit, das Internet graphisch zu gestalten und zu erschliessen, sind Begriffe wie Virtual Community, Cyber-Community und ähnliche Schlagworte aufgetaucht. Die Internettechnologie verändert mit ihren Metaphern und ihren technologischen Möglichkeiten nahezu jedes gesellschaftliche Handlungsfeld, so auch den Bereich der Aus- und Weiterbildung und damit des Lernens überhaupt. Es etablieren sich neue Formen des Lernens und des Lehrens, diese diffundieren in Bereiche, die vormals kaum mit „Lernen“ assoziiert wurden und vermischen sich mit Tätigkeitsfeldern, in denen plötzlich die Auseinandersetzung mit Lernaspekten zentral wird. Damit beginnt sich die Vorstellung davon, was Lernen und was Arbeiten ist, wo die Trennlinie dazwischen gezogen wird, zunehmend aufzulösen. Einerseits ist im klassischen Bereich der Aus- und Weiterbildung eine Tendenz festzustellen, die sich auf eine stärkere Praxisorientierung ausrichtet und zwar hinsichtlich der Methoden als auch der Inhalte, andererseits ist im betrieblichen Alltag das Konzept des lebenslangen Lernens zwar noch kaum irgendwo effektiv umgesetzt, aber es nimmt als hängige Pendenz eine wichtige Stellung in der Agenda der Organisationsentwicklung ein.

Mit der Verbreitung der Informations- und Kommunikationstechnologien gewinnt diese Thematik zunehmend an Brisanz. Es braucht neue Formen, um die institutionalisierte Dichotomie zwischen Lernen und Arbeiten zu überbrücken und die beiden Bereiche, die eigentlich genuin zusammengehören, wieder zusammenzuführen. Auf der Suche nach Konzepten, die diesen Brückenschlag in Ansätzen mitzugestalten versprechen, scheinen Learning Communities einen Schritt in diese Richtung darzustellen.

Als Beitrag dazu will dieser Aufsatz das Konzept der Learning Communities von verschiedenen Perspektiven her beleuchten. Dazu wird zuerst einmal die Begriffsgeschichte des „Community-Begriffes“ aufgearbeitet, der seit relativ kurze Zeit wieder eine Renaissance erlebt und beinahe inflationär verwendet wird. Es soll eine Vorstellung davon erarbeitet werden, was Gemeinschaften sind und was Lernen in Gemeinschaften heissen könnte. In einem zweiten Teil sollen die Spezifika internetbasierter „Learning Communities“ aufgezeigt werden.

In einem dritten Teil geht es darum, Schlussfolgerungen abzuleiten und einen Ausblick auf weitere Entwicklungen zu geben.

2 Was sind Learning Communities?

Aus soziologischer Sicht ist es ein interessantes Faktum, dass seit einiger Zeit der Begriff „Community“ wieder eine starke Verbreitung erfährt. Während es vor 5 Jahren noch kaum möglich gewesen wäre, im Bereich der betriebswirtschaftlichen IT von Communities zu sprechen, hat sich der

Begriff unterdessen – parallel zur Ausbreitung der Internetakzeptanz – etabliert und ist gebrauchsfähig geworden. Auffallend ist die fast ausschliessliche englische Begriffsverwendung. Diese kann zum einen durch die permanente Zunahme an Anglizismen in der deutschen Sprache erklärt werden – vor allem im IT-Bereich werden viele Begriffe nur noch englisch verwendet – dennoch ist es zum anderen erstaunlich, da es zum Community-Begriff etablierte deutschen Alternativen geben würde. Eine Erklärung für diesen Umstand lässt sich in der Begriffsgeschichte finden, die eine erste Perspektive auf den Community-Begriff entfaltet und durch einen angloamerikanischen und einen europäischen Strang der Begriffsverwendung illustriert wird.

2.1 Angloamerikanischer Sprachgebrauch

Der Begriff der „Community“ ist in der angloamerikanischen Gesellschaft schon sehr lange breit etabliert. Die amerikanische Gesellschaft, die stark auf sozialen Konzepten der Selbsthilfe, der Nachbarschaftshilfe, des Fundraising und der Gemeindeidee beruht, stützt ihre sozialen Netze nicht primär auf eine staatliche Sozialhilfe, sondern vielmehr auf soziale Unterstützungsnetzwerke ab. Es gibt eine Vielzahl sozialer Hilfsorganisationen, Fundraising-Gemeinschaften etc., die auf der Basis christlicher Nächstenliebe Dienst am Nächsten praktizieren. Dementsprechend grösser ist auch die Palette von „Christian Communities“, die einen wichtigen Bestandteil der amerikanischen Gesellschaft bilden. Auch im Bereich der Sozialhilfe und der „Social Work“ ist der Bereich des Community Building eine etablierte Grösse, die so im europäischen Raum kaum anzutreffen ist. Es gibt Ausbildungsgänge auf allen Ausbildungsstufen, die sich mit dem „Community Building“ befassen und dieses als eigentliche Profession anbieten. So besteht ein reicher Fundus an Wissen über Communities in der amerikanischen Gesellschaft²².

Eine starken Aufschwung und eine Bemühung um eine theoretische Fundierung erfuhr der Community-Ansatz auch durch eine Veröffentlichung der „Gegenseite“. John Rawls veröffentlichte 1972 sein zum Klassiker avanciertes Buch „A theory of Justice“ [Rawl89], das als theoretische (Re-) Fundierung des politischen Liberalismus gilt und das zur Grundlage eines breiten Diskurses wurde. Im Gegenzug dazu etablierte sich gegen Ende der 70er Jahre der Kommunitarismus als philosophisch basierte Gegenbewegung mit der 1982 publizierten Schrift „Liberalism and the Limits of Justice“ von Michael Sandels [Sand99]²³. Seinen Höhepunkt erfuhr der Kommunitarismus Ende der 80er Jahre mit Autoren wie Charles Taylor, Michael Walzer, Amitai Etzioni und anderen und hat seine Wurzeln in der Moral- und Sozialphilosophie. Im Kommunitarismus geht es darum, die Frage nach der Bedeutung von Gemeinschaft aufzuwerfen, die durch eine zu starke liberale Gesellschaft gefährdet erscheint. Kommunitaristen gehen der Frage nach, was denn in einer beziehungslosen Gesellschaft noch den eigentlichen „sozialen Kitt“ ausmacht und unterbreiten Vorschläge zur Stärkung der Gemeinschaftsfähigkeit. Die Gegner des Kommunitarismus kritisieren genau diese Vorschläge als reaktionär, konservativ, traditionalistisch und unmodern. Nichtsdestotrotz haben diese Debatten dazu

²² vgl. als Sammlung solchen Wissens: Kretzmann und Knigh [KrKn97]

²³ vgl. dazu den Ueberblicksartikel von Dietrich [Diet99]

geführt, dass die Community-Thematik im angloamerikanischen Raum eine breite Rezeption erfuhr. So ist es nicht erstaunlich, dass sich das Community-Konzept relativ nahtlos auch im Internet abzubilden beginnt, zumal auch hier das Thema der sozialen Verarmung und der Beziehungslosigkeit von Anbeginn an den Diskurs prägte. Wichtige Promotoren des Internets wie Esther Dyson [Dyso97] und Howard Rheingold [Rhei93] haben den Community-Begriff – zum Teil überidealisiert – vollends etabliert. Unterdessen hat der Community-Begriff im Zuge des E-Commerce eine noch stärkere Verbreitung erfahren. Überall dort, wo die soziale Bindung die Grundlage einer Handlung legt und diese motiviert, wird es interessant, Communities zu initiieren. Es hat sich gezeigt, dass Transaktionshandlungen im Internet massgeblich davon abhängen, in welcher Weise sich ein Kunde zu einer Marke oder Firma stellt. Um diese Bindung zu fördern, sind grosse Anstrengungen unternommen worden, um solche Bindung über „Communities“ zu initiieren und langfristig zu erhalten.

Es ist anzunehmen, dass auch der Community-Begriff seinen Lebenszyklus hat und über kurz oder lang wieder von anderen Begriffen abgelöst wird, die dann adäquatere Metaphern für die Entwicklungen im Internet bereithalten. Das grundlegende soziale Phänomen der medial vermittelten „Bindung“ wird aber ein Thema bleiben.

2.2 Deutschsprachige Verwendungsweise

Die deutschsprachige Verwendungsweise des Community-Begriffes ist sehr viel widersprüchlicher und problematischer. Das englische „Community“ muss hier in das Begriffspaar „Gemeinde“ und „Gemeinschaft“ übersetzt und dem Begriff der „Gesellschaft“ gegenübergestellt werden. Eine klassische, systematische Arbeit, um die Dichotomie von Gesellschaft und Gemeinschaft aufzuarbeiten, ist das gleichnamige Buch des Soziologen Ferdinand Tönnies, das 1887 erschien [Tönn91]. Tönnies arbeitet als einer der ersten die Unterscheidungscharakteristika von Gemeinschaft und Gesellschaft heraus. In seinem Hauptwerk „hat Tönnies zwischen organischen Gemeinschaften und den künstlichen Verbindungen der gesellschaftlichen Sphäre unterschieden. Als typische Gemeinschaftsformen nennt Tönnies die Familie, die Freundschaft sowie die dörfliche bzw. kleinstädtische Nachbarschaft. Die Gemeinschaften werden Tönnies zufolge durch emotionale Bindung und natürliche Solidarität zusammengehalten. Die der gesellschaftlichen Sphäre zugeordneten Verbindungen sind in erster Linie ökonomische und rechtliche Beziehungen. Sie basieren im Gegensatz zu den Gemeinschaften auf rationalem Kalkül und individueller Interessenverfolgung“²⁴.

Eine kompromittierende Vereinnahmung erfuhr der Gemeinschaftsbegriff durch seine dominante Positionierung im faschistischen Deutschland. Gemeinschaft wurde scharf gegen Gesellschaft abgehoben. In der „Volksgemeinschaft“, die auf „Blut und Boden“ fusst, sind andere Formen des sozialen Drucks, der Bindung und der Legitimierung möglich, die im Gegensatz zu Gesellschaft nicht auf gesatztem Recht beruhen müssen. Führerideologie, Unterordnung unter archaische Regeln und Mythologie als Legitimierung sind pervertierte Elemente einer auf Gemeinschaft beruhenden Sozialform. Diese Episode in der deutschen Geschichte hat den Gemeinschaftsbegriff lange Zeit

²⁴ vgl. [Diet99]

tabuisiert und aus dem gesellschaftlichen Diskurs entfernt. Der Gemeindebegriff dagegen konnte sich als anerkannte Form politischer Ordnung und als Organisationsform religiöser Gruppierungen nach dem II. Weltkrieg rasch wieder etablieren. Durch die Rezeption angloamerikanischer Diskurse ist der Gemeinschaftsbegriff über die Kommunitarismusdebatte und den Gemeinschaftsbegriff in der Sozialarbeit wieder reintegriert worden. Trotzdem ist es nicht erstaunlich, dass im deutschsprachigen Internet mehr von Community als von Gemeinschaft die Rede ist – wohl doch, weil die angloamerikanische Begriffsgeschichte unbelasteter ist als die deutsche. Die folgende Graphik fasst die beiden entwicklungsgeschichtlichen Stränge zusammen:

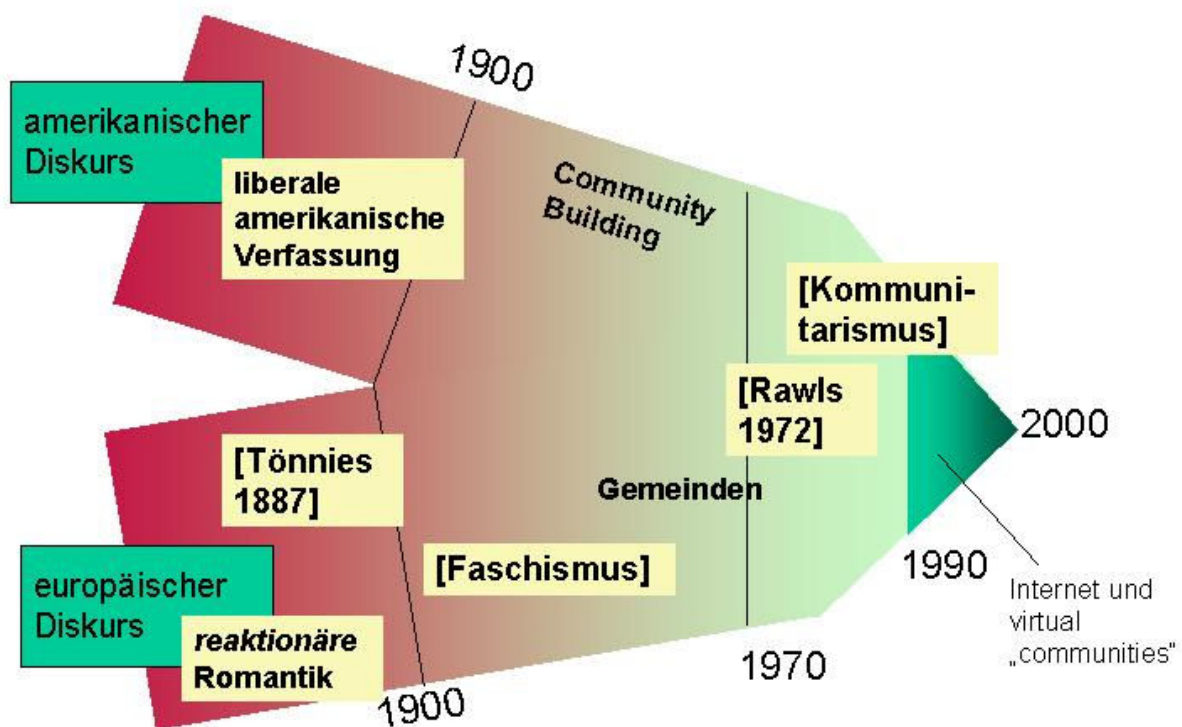


Abb. 1: Entwicklungsgeschichtliche Stränge der Gemeinschafts-Diskurse

2.3 Der Gemeinschaftsbegriff

Für die weitere Verwendung des Gemeinschaftsbegriffes²⁵ sollen idealtypische Elemente herausgearbeitet werden, die zum Konzept der Gemeinschaft gehören; auf eine Typologisierung verschiedener Gemeinschaftsformen wird hier verzichtet²⁶.

²⁵ im weiteren wird der Begriff der Gemeinschaft verwendet; mitgemeint ist dabei aber auch die angloamerikanische Begriffsverwendung

²⁶ vgl. dazu das Seminarpapier von Daniel Diemers [Diem99]

Initiierung	Gemeinschaften formieren sich um gemeinsame Interessen und sind damit bedingt zweckorientiert. Dieser Fokus auf ein gemeinsames Interesse und die gewählte Gemeinschaftsform bilden die systemische Grenze zu anderen Gemeinschaften oder Sozialformen. Gemeinschaften sind somit durchlässig, aber nicht grundsätzlich offen.
Lebenszyklus	Gemeinschaften müssen entstehen und durchlaufen dabei verschiedene Phasen der Gemeinschaftsbildung. Scott Peck unterscheidet 4 Phasen der Gemeinschaftsbildung ²⁷ : 1) Pseudogemeinschaft – 2) Chaos – 3) Leer werden – 4) Gemeinschaft. Andere Ansätze orientieren sich eher an den Gruppentheorien der Sozialpsychologie, die auf die populärwissenschaftlichen Phasen 1) forming 2) norming 3) storming 4) performing 5) adjourning reduziert werden können ²⁸ .
Bindung	Gemeinschaften werden in erster Linie durch informelle Bindungen zusammengehalten, die auf dem Commitment der einzelnen Mitglieder beruhen, die aber auch gegenseitigen starken sozialen Druck erzeugen können. Die Möglichkeiten der Identifizierung, der Partizipation, der Vertrauensbildung und der Aneignung sind in diesem Rahmen von zentraler Bedeutung. Neuere Formen von „Communities“ basieren zum Teil auch auf rechtlichen Kontrakten.
Gegenseitigkeit und Legitimation	Gemeinschaften zeichnen sich durch ein gegenseitiges Aufeinanderbezogensein aus, das auf gegenseitig akzeptierten Regeln und Pflichten beruht. Die Einhaltung dieser Regeln und Pflichten legitimiert zur Partizipation an der Gemeinschaft. Regeln und Pflichten können über Konsensprozesse (derjenigen, die über Definitionsmacht verfügen - im Idealfall alle) neu verhandelt werden. Der Konsens ist Basis dauerhafter Commitments.
Selbststeuerung	Gemeinschaften zeichnen sich nicht zuletzt durch eine starke Selbststeuerung aus und können relativ schnell neue Orientierungen festlegen.
Orientierung an der Lebenswelt	Gemeinschaften beziehen die Lebenswelt der Beteiligten stärker mit ein, als dies andere Sozialformen gestatten. Damit haben sowohl emotional-affektive als auch subjektive Interessen und Stärken eine Berechtigung, eingebracht und thematisiert zu werden.

Diese Elemente von Gemeinschaften sind darum interessant, weil die Partizipation auf Freiwilligkeit, Eigeninteresse und intrinsischer Motivation beruht. Genau dies sind die Grundbedingungen, die z. B. auch Lernprozesse fördern²⁹. Wenn lebenslanges Lernen, selbstgesteuertes Lernen, kooperatives Lernen, Orientierungswissen, Schlüsselqualifikationen etc. immer mehr zu Kernkompetenzen avancieren, dann ist es gerechtfertigt, nach Lernformen zu suchen, die diese Kompetenzbildung stärker unterstützen als dies etablierte Lernformen tun. Dazu bieten sich Lerngemeinschaften an, da sie eine persönliche Identifizierung über lebensweltliche Bezüge und effizienteres Lernen über kooperative Lernformen in den Vordergrund stellen.

²⁷ zit. nach: <http://www.zurbonsen.de/MzBS18.htm>

²⁸ vgl. dazu die Grundlagenliteratur von Tuckmann [Tuck65]

²⁹ vgl. dazu die Beiträge im Sammelband von Krapp und Prenzel [KrPr92]

2.4 Der Lernbegriff

Will man das Konzept der Learning Communities erschliessen, dann gilt es, neben dem Gemeinschaftsbegriff, auch den Lernbegriff näher zu erläutern. Noch vor zwei Jahrzehnten war der Lernbegriff relativ klar situiert: Lernen war die Tätigkeit, die, meist in curricular strukturierten Formen, den Erwerb von Wissen bezeichnete. Mit den lerntheoretischen Forschungsergebnissen aus dem Bereich der Tätigkeitstheorie, der Wissenspsychologie, der Wissenssoziologie, aber auch den Beiträgen aus dem Bereich des organisationalen Lernens, des Wissensmanagements etc. hat sich der Lernbegriff enorm ausgeweitet und kann auf alle Tätigkeiten angewendet werden. Um ein Schlüsselwort von Paul Watzlawick et al. hier auf den Bereich des Lernens anzuwenden, könnte man sagen: „Man kann nicht, nicht lernen“³⁰ Mit dieser Ausdehnung würde der Lernbegriff aber seine Legitimation verlieren. Wenn alles Lernen ist, wozu soll man dann noch spezifisch darüber sprechen? Um hier erneut Trennschärfe einzuführen, soll ein Definitionsansatz eingebracht werden, der für Lerngemeinschaften relevant erscheint, sowie eine Parallele zur Philosophie gezogen werden. Als Grundlage dazu wird der Ansatz von Malcolm Knowles gewählt, der als einer der Begründer der amerikanischen Andragogik gilt und sich umfassend mit den Spezifika des erwachsenen Lernalters befasst hat. Neben den zahlreichen lerntheoretischen Ansätzen scheint mir der andragogische Ansatz im Zusammenhang mit Learning Communities am fruchtbarsten. Hier sollen kurz wesentliche Merkmale des andragogischen Lernens nach Knowles zitiert werden:

„Knowles: Studying the adult learner

Educator Malcolm Knowles used Piaget's and Erikson's work to study the adult learner. Knowles believes that the adult learner brings life experiences to learning, incorporating and complementing the cognitive abilities of Piaget's adolescent. As the individual matures:

1. his/her self-concept moves from dependency to self-direction
2. he/she accumulates a growing reservoir of experiences that becomes a resource for learning
3. his/her learning readiness becomes increasingly oriented to the tasks of various social roles
4. his/her time perspective changes from one of postponed knowledge application to immediate application
5. his/her orientation to learning shifts from subject-centered to problem-centered

If you examine personal and cognitive development and compare teaching approaches, you see that children tend to be dependent learners, whereas adults need to be independent and exercise control.“³¹

³⁰ vgl. [Watz96]

³¹ <http://www.hcc.hawaii.edu/intranet/committees/FacDevCom/guidebk/teachtip/knowles.htm>

Nach Knowles umfasst Lernen Tätigkeiten, die selbstgesteuert, problemorientiert (Lebensweltbezug) und auf unmittelbare Effekte hin ausgerichtet sind. Weitere Elemente einer Definition von Lernen können sein:

- „die relativ längerfristige Veränderung des Verhaltens / des Potentials eines "Lernsubjekts"“
- in kognitiver, affektiver, psychomotorischer, sozialer... Sicht
 - aufgrund von Reizen / Herausforderungen / Zwängen der systemischen Umwelt und/oder eigener Reflexivität
 - in Interaktion mit sich selbst (seiner eigenen Lernerfahrung) und/oder seiner Umwelt
 - bewusst zielgerichtet oder auch unbewusst reagierend
 - zum Aufbau von relativer Verhaltenssicherheit / Handlungskompetenz
 - als notwendige Voraussetzung des (Über-) Lebens³²

Komprimieren wir diese Palette auf drei wesentliche Komponenten, dann kann Lernen als eine Tätigkeit verstanden werden, die zentrale Aspekte der Persönlichkeit des Lernalters (Knowles) betrifft und in der einen oder anderen Form zu einer Verhaltensänderung führt. Die dritte Komponente soll über einen kurzen Schwenk in die Anfänge der Philosophie eingeführt werden.

Auch der Begriff der Philosophie ist schwer zu fassen. In seiner ursprünglichen, griechischen Verwendungsweise meint „philosophieren“ aber einfach „sich seiner Lebensführung bewusst zu sein“, die Praktiken und Methoden für ein gutes Leben kennen; kurz: philosophieren meint „reflektiert den Alltag zu gestalten“³³. Damit handelt der Philosoph nicht anders als andere, aber er tut das, was er tut in einer reflektierten Bewusstseinshaltung. Diese Verwendung könnte nun auch auf den Lernbegriff angewendet werden. Eine reflektierte Form des Lernens wird sich Rechenschaft darüber ablegen, wie eine Absicht verfolgt, ein Ziel erreicht und eine Tätigkeit optimal ausgeführt wird. Durch die Komponente der Reflexion wird also ein unbewusstes, alltägliches Lernen von einem bewusst reflektierten individuellen oder kollektiven Lernprozess unterschieden. Ein Begriffspaar, das diese Unterscheidung vor einem psychologischen Hintergrund auch vornimmt, ist der Begriff des intentionalen Lernens und der Begriff des inzidentellen Lernens³⁴.

Als Formen des reflektierten Lernens können die Konzepte des Double loop Learning von Argyris / Schön [ArSc96, 22 ff.] oder das Deutero Lernen von Gregory Bateson [Bate85] herangezogen werden. Beide Konzepte beinhalten explizit die Komponente des Reflektierens der Lernprozesse. In anderen Konzepten taucht diese Lernform als "das Lernen lernen" auf. Auf diesen klassischen Konzepten lassen sich auch Weiterentwicklungen ansetzen, wie z. B. das „Triple loop learning“ nach

³² <http://www.educat.hu-berlin.de/~diepold/vorlesung/lerndef.html>

³³ aus einem Transkript zu einem Vortrag von Wilhelm Schmid am Gottlieb Duttweiler Institut, Rüşchlikon, 13.06.99: Philosophie der Lebenskunst

³⁴ inzidentell [lat. *incidere* auf etwas fallen, nebenbei anfallen] nach Dorsch [Dors87]

Robert Hargrove³⁵, welches nebst der reflexiven auch noch eine evolutionäre-formative Dimension mitberücksichtigt (Abb. 2).

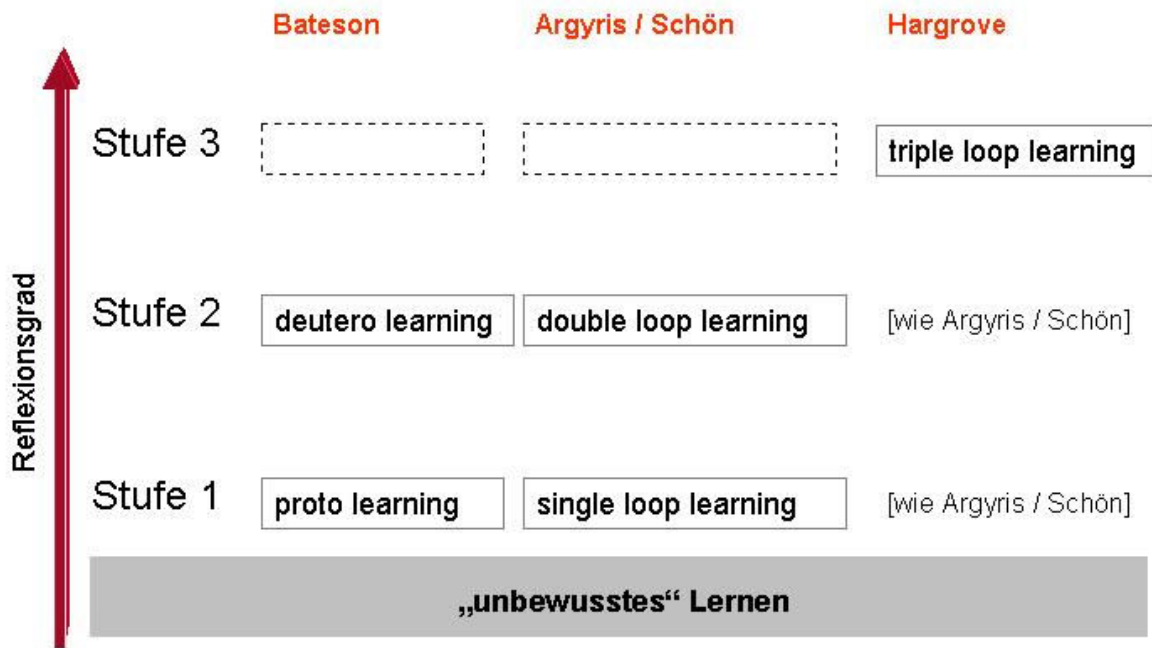


Abb. 2: Verschiedene Reflexionsstufen des Lernens

2.5 Arbeitsdefinitionen

Unter Lernen soll also in diesem Kontext eine Tätigkeit verstanden werden, die zu einer Verhaltensänderung führt, die auf die Persönlichkeit des Lerners einwirkt und von diesem im Idealfall reflektiert wird (deutero learning, resp. double loop learning).

Unter Lernen in einer Lerngemeinschaft sollen individuelle und kollektive Tätigkeiten verstanden werden, die zu Verhaltensänderungen des Individuums und/oder der Gemeinschaft führen, die auf die Persönlichkeit des Individuums als auch auf das Selbstverständnis der Gemeinschaft einwirken und im Idealfall sowohl vom Individuum als auch von der Gemeinschaft kollektiv reflektiert werden. Die

³⁵ vgl. in Palloff und Pratt [PaPr99, S. 130]

Schlussfolgerungen der Reflexion wirken auf die künftigen Tätigkeiten ein und bilden damit einen systemischen "Lernkreis" (learning loop). Die Komponente der Reflexion, die beim einzelnen Lerner über Formen der Introspektion stattfinden kann, wird in Lerngemeinschaft meist durch dialogisch-interaktive Formen realisiert³⁶.

Mit diesem Definitionsansatz ist versucht worden, Lernen breit aber doch nicht beliebig zu fassen. Es geht darum, eine Definition zu finden, die sich sowohl auf curricular strukturierte Lernformen klassischer Lerngemeinschaften anwenden lässt, als auch auf nicht curriculare, situierte Formen des alltäglichen Lernens in einer Gemeinschaft, die ihren kollektiven Aufmerksamkeitsfokus bewusst auf eben diese Prozesse richtet, die dadurch zu reflektierten Lernprozessen werden.

Fassen wir die bisher entwickelten Dimensionen zusammen, so kommen wir zu folgenden Eigenschaften einer Lerngemeinschaft:

Eine Lerngemeinschaft ist ein

- Kollektiv von Individuen,
- das sich über zumeist informelle Bindungen
- an einer gemeinsamen, lebensweltbezogenen Tätigkeit orientiert,
- diese auf einer Metaebene reflektiert und
- die Ergebnisse dieser Reflexion wieder auf die Strukturierung / Steuerung der gemeinsamen Tätigkeit anwendet.

Hierzu sollen exemplarisch ein paar Beispiele genannt werden, die als Lerngemeinschaften taxiert werden. Die Heterogenität der Beispiele zeigt auf, dass Lerngemeinschaften verschiedenste Formen annehmen und sich um beliebige Thematiken / Tätigkeiten formieren können. Auch sind Lerngemeinschaften nicht auf ein typisches schulisches Lernumfeld zu reduzieren, auch wenn die meisten Beispiele, die sich bei einer Recherche finden lassen, noch aus dem schulischen, universitären oder dem gemeinwesenorientierten Bereich stammen. Das sich dies zu ändern beginnt, zeigen Konferenzen an, die sich mit der Thematik aus einer wirtschaftsorientierten Perspektive beschäftigen und versuchen, das Konzept für die Unternehmens- und Personalentwicklung fruchtbar zu machen³⁷.

³⁶ In informationstechnologisch unterstützten Lerngemeinschaften ist es interessant, softwaregestützte Formen der Prozessprotokollierung und -auswertung einzusetzen, die Basismaterial für differenzierte kollektive Reflexionen liefern.

³⁷ Creating and Sustaining Learning Communities: Connections, Collaboration, and Crossing Borders 10-13.3.1999 [CrSu99]

Beispiel	Kollektiv?	informelle Bindung?	gemeinsame Tätigkeit?	Reflexion auf einer Metaebene und Feedback der Ergebnisse?
CEMS-Kurse auf GENIUS ³⁸	Gruppe von CEMS-Studenten an 4 europäischen Universitäten	Teilnahme ist freiwillig, bedingt aber ein Commitment für die Dauer der Teilnahme	Erarbeitung von Studieninhalten über eine internetbasierte Lernplattform	Reflexion der Tätigkeiten findet statt in Form von online-discussions und spezifischen Auswertungen
Honda-Team, das den Honda City entwickelt hat ³⁹	Gruppe von Entwicklern, Designern, Ingenieuren	Teilnahme ist freiwillig, jedoch durch die Firmenregeln strukturell festgelegt	Entwerfen eines neuen Prototypen für den Honda City	Auseinandersetzung mit den Metaphern und Denkprozessen über mehrere Stufen
Lese- und Studiengruppe	Gruppe von Studenten, die gemeinsam ein Themengebiet erarbeitet	Gemeinsames Commitment, für einen definierten Zeitraum zusammenzuarbeiten	Lesen, Erarbeiten und methodengeleitetes Vorgehen beim Herausarbeiten der Argumentationsfiguren	Gemeinsames Reflektieren des Lernprozesses, Anpassen und Optimieren der Vorgehensweise
Study-Networks bei Hewlett Packard ⁴⁰	eine Gruppe von neueingetretenen Mitarbeitern von HP, die über die Firma verteilt ein Netzwerk bilden	Teilnahme ist freiwillig ⁴¹ .	Erfahrungsaustausch und gegenseitige Unterstützung in der Einarbeitungszeit	von der Gruppe selbst gewählte Formen des Austausches, Festhalten der Ergebnisse auf dem Web

Learning Communities: Meeting the Challenges of a Global Enterprise 3.-5.11.1999 Pegasus Communications [LeCo99]

³⁸ vgl. <http://learningcenter.projects.unisg.ch/genius/cems.nsf>

³⁹ vgl. [NoTa97, S. 22 ff.]

⁴⁰ Beispiel aus einem internen Workshop am IWI-3 HSG

⁴¹ Es hat sich gezeigt, dass nicht freiwillige Study-Networks nur kurz Bestand haben, resp. die angestrebte gegenseitige Unterstützung und der Erfahrungsaustausch die Erwartungen nicht erfüllte.

2.6 Ähnliche Konzepte

Mit dem Konzept der "Communities of practice" haben Lave und Wenger [LaWe91] / [Weng98] ein ähnliches Konzept vorgelegt, das auch als Beschreibungsmodell für Lerngemeinschaften verwendet werden könnte. Eine Praxisgemeinschaft zeichnet sich dabei durch drei wesentliche Beschreibungsmerkmale aus: Peripherikalität, Partizipation und Legitimation. Eine Praxisgemeinschaft setzt sich aus verschiedenen Zonen zusammen, die nach dem Grad der Teilnahme oder der "Meisterschaft" strukturiert sind (im Sinne von "eine Tätigkeit perfekt beherrschen"). Die Peripherikalität ist die Beschreibungsdimension, die angibt, an welcher Stelle ein Individuum in bezug auf diese Zone der Meisterschaft positioniert ist. Jede Zone verfügt dabei über eine andere Form der Legitimation, das heisst jedes Individuum einer Praxisgemeinschaft ist legitimiert, an deren Tätigkeiten teilzuhaben, aber mit einer unterschiedlichen Legitimation und damit einem unterschiedlichen Grad an Verantwortung. Zum Beispiel kann ein Einsteiger oder ein Besucher einer Praxisgemeinschaft an den Tätigkeiten teilhaben und sie damit erlernen, ist aber z. B. nicht für die effiziente Durchführung oder eine hohe Effektivität der entsprechenden Tätigkeit verantwortlich. Das Konzept der Praxisgemeinschaft entspricht weitgehend demjenigen der Lerngemeinschaft, es beschreibt diese mit leicht unterschiedlichen Beschreibungsdimensionen und mit einem spezifischen Fokus auf nicht curriculare, kollektive Lernprozesse. Ein Indiz für die hohe Kongruenz zwischen Communities of practice und Lerngemeinschaften ist auch die Verwendungsweise dieser Konzepte durch Vertreter der etablierten Lernpsychologie, wie z. B. Heinz Mandl [Mand95], einem Vertreter der Wissenspsychologie und der pädagogischen Psychologie. Auch Lave und Wenger haben sich in ihrem Vorkonzept zur Communities of practice mit Lernformen auseinandergesetzt, die nicht dekontextualisiert (curricular), sondern situiert und damit in den Alltag eingebunden sind [LaWe91]. Während das Konzept der Communities of practice eher aus ethnographischen Feldforschungen im betrieblichen Arbeitsumfeld hervorgegangen ist, kommt das Konzept der Learning Communities eher aus dem Umfeld des curricular strukturierten Lernens. Die starke Betonung der Selbststeuerung, der Selbstverantwortung, des Gleichheitsprinzips unter Beibehaltung unterschiedlicher Rollen etc.⁴² macht es aber weitgehend kompatibel zum Community of Practice Ansatz⁴³. An dieser Schnittstelle wird es auch interessant sein, nach Integrationsformen und -bemühungen zu suchen, die Lernen und Arbeiten wieder stärker zueinander in Bezug setzen, wie es schon 1988 von Shoshana Zuboff angedacht wurde [Zubo88]⁴⁴.

⁴² vgl. [PaPr99]

⁴³ vgl. z. B. folgende Definition, die fast gleich lautet wie diejenige einer Learning Community: A "Community of Practice" (CoP) is an informal network of people engaged in a particular profession, occupation, or job function who actively seek to work more effectively and to understand their work more fully." <http://www.geocities.com/CapeCanaveral/2414/definittn.htm>

⁴⁴ "Learning is not something that requires time out from being engaged in productive activity; learning is the heart of productive activity. To put it simply, learning is the new form of labor." [Zubo88]

Typen von Lerngemeinschaften

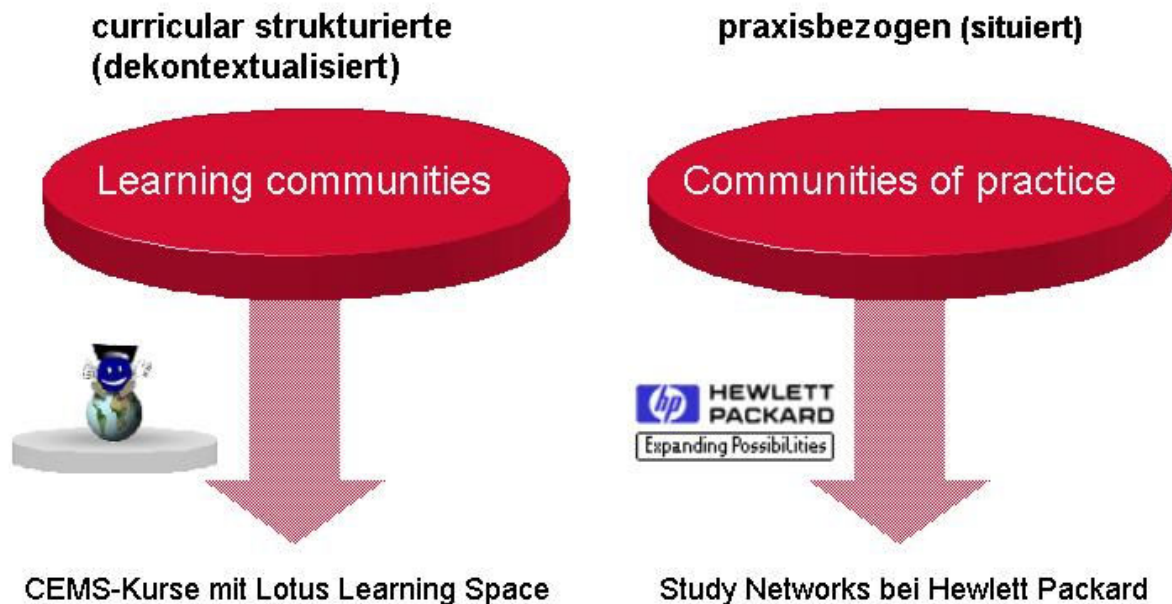


Abb. 3: curriculare und situierte Lerngemeinschaften

Ein anderes Konzept, das sich ebenfalls auf den Begriff der Community abstützt, sind „Communities of interest“. Im Gegensatz zu Communities of practice handelt es sich hier weniger um Praxisgemeinschaften, die stark auf ein Handlungsziel hin ausgerichtet sind, sondern um Gemeinschaften, die sich um ein gemeinsames Interesse bilden. Nach den oben vorgeschlagenen Kriterien kann hier aber nur von eigentlichen Lerngemeinschaften gesprochen werden, wenn die Lernprozesse ins Gruppenbewusstsein gehoben werden. Insofern könnte man die "Communities of interest" auch als Lerngemeinschaften bezeichnen, die sich nicht explizit mit ihren Lernprozessen auseinandersetzen, sondern dies nur gelegentlich und eher zufällig tun.

3 Internetbasierte Lerngemeinschaften

In einem zweiten Teil sollen die charakteristischen Grundelemente einer internetbasierten Learning Community dargestellt werden. Als Grundlage dient dazu in erster Linie die Publikation von Palloff und Pratt [PaPr99], zwei Autoren, die sich schon seit einiger Zeit mit der Initiierung und Unterstützung von internetbasierten Lerngemeinschaften beschäftigen.

Online Lernen als (noch) stark textbasierte Lernform⁴⁵ über ein Netzwerk ist gekennzeichnet durch ein weitgehendes (oder totales) Fehlen von face-to-face Kontakten. Damit ist ein wesentlich konstituierendes Merkmal von Lerngemeinschaften nur rudimentär anwendbar. Aus diesem Grund sehen es die Autoren als eine wesentliche Aufgabe an, der Gemeinschaftsbildung einen zentralen Stellenwert einzuräumen. Sie argumentieren, dass erfolgreiches kollektives Lernen in einem zunächst entpersönlichten und entkörperlichten Medium nur dann langfristig möglich ist, wenn aus den Lernern eine Gemeinschaft geformt worden ist, die das Gegenüber als Person und damit Lernpartner zu fassen weiss. Wenn von der Formung einer Lerngemeinschaft die Rede ist, dann ist damit der Umstand gemeint, dass es über das Internet ungemein schwieriger ist, eine Lerngemeinschaft zu bilden (vor allem wenn die Beteiligten nicht schon seit Jahren geübte "Netzbewohner" sind) und dass es deshalb kompetenter Promotoren und Moderatoren bedarf, die diesen Prozess gestalten, anleiten und begleiten. Besonderen Wert legen die Autoren darum auf die Startphase, in der es darum geht, sich gegenseitig kennenzulernen, sich mit Beiträgen vorzustellen und - ein wesentliches Momentum, das über den weiteren Erfolg der Lerngemeinschaft entscheiden kann - auf die Beiträge der anderen Bezug zu nehmen. Es geht hier um eine Art der intersubjektiven Identifikation, einer "Geburt" der eigenen "Netzpersönlichkeit" als Basis der Gemeinschaftsbildung, wie sie im Identitätskonzept von George Herbert Mead erarbeitet wurde⁴⁶. Den TeilnehmerInnen einer Lerngemeinschaft muss von Beginn an die Möglichkeit gegeben werden, einen persönlichen Raum auf der internetbasierten Lernplattform einzunehmen, einen Bezug zwischen der eigenen Lebenswelt und dem Lernraum im Internet herzustellen.

Damit sich die Lerngemeinschaft weiter entwickelt, ist ein reger kommunikativer Austausch über Beiträge zu unterstützen. Dabei wird eine grobe Unterteilung vorgenommen in Beiträge, die sich auf die gemeinsam gewählte Thematik beziehen, auf Beiträge, die sich auf lebensweltliche Aspekte beziehen und auf Beiträge, die das gemeinsame, technologiebasierte Lernen reflektieren. Die Trennung ist nicht absolut, das heisst Überschneidungen sind problemlos möglich, aber dennoch soll eine gewisse Ordnung geschaffen werden.

Damit ist der Aspekt der Orientierung angesprochen. In einer internetbasierten Lerngemeinschaft, die sich vornehmlich über eine Internetplattform manifestiert, müssen z. B. Diskussionsthreads, Zeitpläne, Ressourcenzugriffe etc. intuitiv bedienbar sein. Sind sie es nicht, so verschiebt sich die Aufmerksamkeit der Lerngemeinschaft auf das Meistern der technologischen Schwierigkeiten. Beim gegenwärtigen Stand der Softwareprodukte und der Ungeübtheit vieler Anwender mit dem Medium Internet ist genau dies oft der Fall. Aus diesem Grund empfehlen Palloff und Pratt auch, die Technologie zur Thematik zu machen, jedoch auffällig ungeübten TeilnehmerInnen speziell zu helfen und damit die Lerngemeinschaft zu entlasten.

⁴⁵ Zur Zeit ist es noch so, dass internetbasierte Lernplattformen relativ textlastig sind. Die Einbindung multimedialer Elemente nimmt aber ständig zu und wird eigentlich nur durch die hohen Kosten und die geringen Bandbreiten gebremst.

⁴⁶ vgl. das Grundlagenwerk eines intersubjektiven Identitätsansatzes nach George Herbert Mead [Mead91]

Wichtig für die gemeinsame Orientierung sind auch klare Verhaltensrichtlinien (Rechte und Pflichten), die zu Beginn eingeführt und von der Lerngemeinschaft diskutiert werden, bis ein Gruppenkonsens gefunden ist, der Basis für das individuelle Commitment sein kann. Des Weiteren ist auch ein klarer Rahmenplan für die gemeinsamen Tätigkeiten zu erarbeiten, der darüber Auskunft gibt, was wann stattfindet. Dazu wird in schulisch oder universitären Lerngemeinschaften ein ausführlicher Fahrplan mit klar definierten Anforderungen formuliert (Creating an effective Syllabus⁴⁷).

Zusammenfassend lassen sich folgende "Guidelines" für eine erfolgreiche Lerngemeinschaft zusammenstellen⁴⁸:

- Jeder Student gibt ein Commitment über seine Teilnahme an einer Lerngemeinschaft ab. Als Basis für dieses Commitment muss er an der Erarbeitung der gemeinsam geltenden Rechte und Pflichten mitgearbeitet, resp. sich dazu geäußert haben.
- Es gibt klare Rahmenbedingungen, über die zu Beginn verhandelt wird. Besondere Aufmerksamkeit kommt der Partizipation und dem Erstellen von Beiträgen zu. Palloff und Pratt weisen darauf hin, dass eine Lerngemeinschaft über Beiträge, die aufeinander Bezug nehmen, fundiert ist. Darum ist es wichtig, den Studenten von Anfang an die Bedeutung und die Qualität dieser Beiträge bewusst zu machen.
- Es hat Raum für soziale Fragen und Interessen.
- Der eigene internetbasierte Lernprozess wird gemeinsam reflektiert und schrittweise optimiert.

Zum Teil sind es sehr rigide Vorschriften, die Palloff und Pratt im Laufe zunehmender Erfahrung entwickelt haben. Nebst der Gemeinschaftsbildung, den klaren Regeln, legen sie auch grosses Gewicht auf die Rolle der Moderatoren, die die Aufgabe haben, die Lerngemeinschaft unauffällig (gently) zu begleiten und nur zu intervenieren, wo es nötig ist. Es ist ein Prozess, der zunehmende Autonomie anstrebt. Die Moderationen treten mit zunehmender Kompetenz der TeilnehmerInnen in den Hintergrund und reduzieren ihre Interventionstätigkeit schrittweise. Dort wo die TeilnehmerInnen bereits über Kompetenz verfügen, treten die Selbststeuerungsaktivitäten der Lerngemeinschaft in den Vordergrund.

4 Schlussfolgerungen

Mit der Zunahme internetbasierter Lern- und Arbeitsformen gewinnt auch das Community-Konzept weiter an Bedeutung. Internetbasierte Lern- und Arbeitsformen stellen andere Anforderungen an den

⁴⁷ [PaPr99, S. 87 ff.]

⁴⁸ Palloff und Pratt orientieren sich stark am universitären Kontext. Für Lerngemeinschaften im betrieblichen Umfeld müsste eher die "Community of Practice"-Literatur zu Rate gezogen werden.

Beziehungsaufbau und die Kommunikationsmuster. Für Palloff und Pratt kann darum Lernen und Arbeiten via Internet kaum funktionieren, wenn für die fehlende face-to-face Kommunikation nicht ein entsprechend funktionales Äquivalent angeboten wird. Dieses sehen sie im Aufbau von Communities. Damit diese erfolgreich und dauerhaft bestehen und auch für die Beteiligten einen Gewinn bedeuten, weisen sie abschliessend auf 6 Schlüsselfaktoren hin, die beim Aufbau von Online-Communities berücksichtigt werden müssen:

Honesty	Transparenz und Aufrichtigkeit, klare Rahmenbedingungen und gegenseitiges Vertrauen.
Responsiveness	Beiträge sind der „Nährstoff“ einer Online-Community und zeigen den Grad der Beteiligung und die Präsenz der Teilnehmenden an. Eine Schlüsselaufgabe der Moderatoren ist es, eine zentrierte Kommunikation Teilnehmende – Moderator zu verhindern und stattdessen die Kommunikation zwischen den Teilnehmenden anzuregen.
Relevance	Die Attraktivität einer Online-Community steigt mit dem Einbezug lebensweltlicher Aspekte, Erfahrungen und einem relevanten Bezug zu den Themen, die die Teilnehmenden beschäftigen.
Respect	Dem Aspekt des Respektiertseins muss von Anfang an grosse Aufmerksamkeit geschenkt werden. So ist es u. a. wichtig, auf die Bedeutung gegenseitigen Feedbacks hinzuweisen, damit sich die Teilnehmenden Schritt für Schritt gegenseitig in die Gemeinschaft und die gemeinsamen Tätigkeiten einbinden.
Openess	Um den Austausch von Wissen und Erfahrung anzuregen, ist es wichtig, eine Atmosphäre der Offenheit zu kreieren, die nicht vorneweg gewisse Themen oder Sichtweisen ausschliesst, die vielleicht auf den ersten Blick nicht mit der gemeinsamen Thematik assoziiert werden können. Gerade in Beiträgen, die irritieren, Paradoxien aufwerfen oder auf Widersprüche hinweisen, liegt oft der eigentliche Lerngewinn.
Empowerment	Die Selbstlernkompetenz und Reflexionsfähigkeit sind anzustrebende Ziele, die durch Moderatoren angeregt und von den Teilnehmenden kooperativ weiterentwickelt werden sollen.

Die Teilnahme an Learning Communities sehen die Autoren als effiziente Form an, sich Kompetenzen für die Wissensgesellschaft anzueignen und – vor allem im Bereich der klassischen Aus- und Weiterbildung – eine neue Theorie des Lernens zu entwickeln, die sie *electronic pedagogy* [PaPr91, S. 159] nennen.

„Online Education is not the panacea that will cure the ills of education today. However, if facilitated in a way that incorporates community into the process, it is a way to promote a generation of empowered learners who can successfully navigate the demands of a knowledge society.“ [PaPr99, S. 167]

5 Literatur / Ressourcen

- [ArSc96] Argyris, Chris / Schön, Donald A.: Organizational Learning II. Addison Wesley 1996.
- [Bate85] Bateson, Gregory: Die Oekologie des Geistes. Suhrkamp 1985.
- [CrSu99] Creating and Sustaining Learning Communities: Connections, Collaboration, and Crossing Borders 10-13.3.1999 - Website zur Konferenz; University of South Florida <http://www.cas.usf.edu/~moxley/lc>
- [Crum99] Crump, Eric / Walker, Janice / Moxley, Joe: Learning Communities. Instigating Learning Communities. <http://www.ncte.org/community>
- [Diem99] Diemers, Daniel: Ein sozialwissenschaftlicher Beitrag an die Verortung und Analyse virtueller Gemeinschaften. Seminarpapier Universität St. Gallen 1999.
- [Diet99] Dietrich, Fank: Die kommunitaristische Kritik an John Rawls' Theorie des Gesellschaftsvertrages. (Vortrag vom 12.01.1998 im Rahmen der Vortragsreihe "Zur Lehre vom Gesellschaftsvertrag" an der Universität GH Duisburg). <http://www.phil-fak.uni-duesseldorf.de/sowi/lsi/vortraeg/kommun.htm>
- [Dors87] Dorsch, Friedrich et al (Hrsg.): Psychologisches Wörterbuch. 11. ergänz. Aufl. Huber 1987.
- [Dyso97] Dyson, Esther: Release 2.0. Die Internet Gesellschaft. Droemer Knauer 1997.
- [EiVi98] Eisenstadt, Marc / Vincent, Tom: The Knowledge Web. Learning and Collaborating on the Net. Kogan Page 1998.
- [EnWe96] Endres, Egon / Wehner, Theo: Zwischenbetriebliche Kooperation. Die Gestaltung von Lieferbeziehungen. Beltz 1996.
- [Hara95] Harasim, Linda / Roxanne Hiltz, Starr / Teles, Lucio / Turoff, Murray: Learning Networks. A field guide to Teaching and Learning Online. The MIT Press 1995.
- [Hark96] Harkins, Arthur / Grochowski, Janet / Stewart, Brenda: Anticipatory Learning Communities. <http://edpa.coled.umn.edu/futures/alc.html>
- [KrKn97] Kretzmann, John P. / McKnight, John: Building Communities from the Inside Out : A Path Toward Finding and Mobilizing a Community Assets. Acta Publications 1997.

- [KrPr92] Krapp, Andreas / Prenzel, Manfred (Hrsg.): Interesse, Lernen, Leistung. Neuere Ansätze der pädagogisch-psychologischen Interessenforschung. Aschendorff 1992.
- [LCWe99] Learning community Webs™ - Website Innovative Consulting
<http://innovativeconsulting.com/webs.htm>
- [LeCo99] Learning Communities: Meeting the Challenges of a Global Enterprise 3.-5.11.1999 Pegasus Communications.
- [Mand95] Mandl, H. / Reinmann-Rothmeier, G. / Kroschel, E.: Lerngeschichten. Pabst-Verlag 1995.
- [Mead91] Mead, George H.: Geist, Identität und Gesellschaft. 8. Aufl. Suhrkamp 1991.
- [NoTa97] Nonaka, Ikujiro / Takeuchi, Hirotaka: Die Organisation des Wissens. Campus 1997.
- [PaPr99] Palloff, Rena M. / Pratt, Keith: Building Learning Communities in Cyberspace. Effective Strategies for the Online Classroom. Jossey-Bass Publishers 1999.
- [Rawl89] Rawls, John: A theory of justice. Harvard University Press 1989.
- [Rhei93] Rheingold, Howard: The Virtual Community. Homesteading on the electronic frontier. 1993.
- [Sand99] Sandels, Michael: Liberalism and the Limits of Justice. Harvard University Press 1999.
- [Stew96] Stewart, Brenda / Harkins, Arthur / Grochowski, Janet: Virtual Learning Communities.
<http://edpa.coled.umn.edu/futures/vlc.html>
- [Tönn91] Tönnies, Ferdinand: Gemeinschaft und Gesellschaft. Grundbegriffe der reinen Soziologie. (1887) Neudr. der 8. Aufl. von 1935, 3. unveränd. Aufl. Wissenschaftliche Buchgesellschaft 1991.
- [Tuck65] Tuckmann, B. W.: Developmental Sequence in Small Groups. In: Psychological Bulletin, June 1965, pp. 384-399.
- [ViLe99] Virtual Learning Communities - Website der School of Education; University of Colorado at Denver http://carbon.cudenver.edu/~mryder/itc_data/vlc.html
- [Watz96] Watzlawick, Paul / Beavin, Janet / Jackson, Don D.: Menschliche Kommunikation. 9. unveränd. Aufl. Huber 1996.
- [Weng99] Wenger, Etienne: Communities of Practice. <http://www.co-i-l.com/coil/knowledge-garden/cop/index.shtml>
- [Wool99] Woolley, David R.: Plato: The emergence of Online Community.
<http://thinkofit.com/plato/dwplato.htm>

[Zubo88] Zuboff, Shoshana: In the age of the smart machine. Basic Books 1988.

[ZurB99] Zur Bonsen, Matthias - Website zu Community Building <http://www.zurbonsen.de>