

Kooperative Lerngemeinschaften: Gestaltungsdimensionen und -prinzipien

1 Einführung

Kooperative Lerngemeinschaften gewinnen in den unterschiedlichsten Bildungssektoren an Bedeutung und erhalten pädagogische Forschungsaufmerksamkeit. Durch die wachsende Verfügbarkeit von Internettechnologien finden Formen des computerunterstützten kooperativen Lernens (CSCL) Einzug in Schule und Hochschule, Fernstudium und Berufsausbildung sowie in die betriebliche Weiterbildung (für einen Überblick vgl. Haake, Schwabe & Wessner, 2004). Auch innerhalb von Unternehmen entstehen vielfältige Wissensgemeinschaften, in denen unternehmensbezogenes Wissen erzeugt und ausgetauscht wird (für zahlreiche Beispiele vgl. North, Franz & Lembke, 2004). Diese Gemeinschaften stellen ebenfalls kooperative Lerngemeinschaften dar, auch wenn innerhalb von Unternehmen eher Bezeichnungen aus der Perspektive des Wissensmanagements überwiegen.

Was kennzeichnet kooperative Lerngemeinschaften? Schon der Begriff Gemeinschaft ist vielschichtig und komplex. Er soll hier pragmatisch gemäß einer allgemein gehaltenen Definition von Huysman, Wenger & Wulf (2003, XI, Übers. P.A.) verwendet werden: „Gemeinschaften sind soziale Einheiten, in denen die Akteure gemeinsame Anliegen, Interessen oder Praxisformen haben“.¹ Kooperative *Lerngemeinschaften* sind darüber hinaus durch eine *gemeinschaftliche Wissenskonstruktion* gekennzeichnet. In einem erweiterten Verständnis von Lerngemeinschaften sind zudem die Dimensionen *Zugehörigkeit*, prinzipielle *Selbstorganisation* sowie eine *gemeinschaftliche Praxis* zentral (vgl. ausführlich Arnold, 2003, 229ff.).

Mit diesem Begriffsverständnis geraten nicht nur Lerngemeinschaften in den Blick, die im Rahmen eines didaktischen Designs intendiert werden oder entstehen. Auch vollständig selbst organisierte Gemeinschaften, in denen der Gründungsimpuls wie auch die Verantwortung für die Entwicklung der Gemeinschaft von den Lernenden als zentralen Akteuren selbst aus geht, sind hier mit eingeschlossen. Initiatoren und Teilhabende letztgenannter Gemeinschaften bezeichnen sich zwar in der Regel selbst nicht als Lerngemeinschaften, dennoch kann man in ihnen Interaktionen aufzeigen, die typisch für kooperatives Lernen im Sinne eines gemeinschaftlichen Wissensaustausches und einer gemeinsamen Wissenskonstruktion sind (vgl. auch Arnold & Hornecker, 2004; Wiley & Edwards, 2002).

Die Dimension der prinzipiellen Selbstorganisation von Lerngemeinschaften liegt darin begründet, dass ein gemeinsames Anliegen zu haben, vor ähnlichen Problemen zu stehen oder gleiche Interessen zu haben, kaum von außen verordnet werden kann. Eine lebendige Lerngemeinschaft beruht letztlich immer auf der freiwilligen gestaltenden Teilhabe ihrer Mitglieder, auch wenn die Lerngemeinschaft Teil eines didaktischen Designs ist. Dieses Spannungs-

¹ Diese Begriffsverwendung schließt an den Wellman'schen Begriff der *Gemeinschaft als Netzwerk* an, der sich wiederum von dem ursprünglich von Tönnies geprägten Gemeinschaftsbegriff abhebt (vgl. ausführlich Arnold, 2003, 22ff.).

feld zwischen prinzipieller Selbstorganisation einerseits und institutioneller Gründung und Unterstützung andererseits prägt alle Gestaltungsaufgaben in bezug auf Lerngemeinschaften.

Da zunehmend das Potenzial von Lerngemeinschaften für Bildungsprozesse entdeckt wird, gewinnt die Frage an Bedeutung, wie Lerngemeinschaften ins Leben gerufen und institutionell unterstützt werden können. In der Fernlehre kommt die zusätzliche Herausforderung hinzu, förderliche Bedingungen für überwiegend internetgestützt Kommunizierende und Kooperierende zu schaffen.

Dieser Beitrag geht den aufgeworfenen Fragen anhand von zwei Praxisbeispielen nach. Es werden zunächst allgemeine Gestaltungsdimensionen und -prinzipien für Lerngemeinschaften aus der Literatur skizziert. Nachfolgend werden zwei kooperative Lerngemeinschaften aus dem Fernstudium vorgestellt und ausgewählte Gestaltungsprinzipien in ihrem Kontext diskutiert. Die beiden Beispiele sind dabei an ganz unterschiedlichen Punkten auf dem Spektrum zwischen selbst organisierten und didaktisch geplanten Lerngemeinschaften angesiedelt. Eine Zusammenfassung der Ergebnisse rundet den Beitrag ab.

2 Kooperative Lerngemeinschaften als Teil eines didaktischen Designs – Gestaltungsdimensionen und -prinzipien

Wie entstehen und entwickeln sich kooperative Lerngemeinschaften? Wie können förderliche Bedingungen für die Entstehung und Entwicklung geschaffen werden? Anhand von Untersuchungen erfolgreicher Lerngemeinschaften sind unterschiedliche Erfolgsfaktoren identifiziert worden. Abgeleitete Gestaltungsdimensionen und -prinzipien variieren im Detail, weisen aber ähnliche zentrale Elemente auf:

Bielaczyc & Collins (1999) beschreiben als Merkmale effektiver Lerngemeinschaften unter anderem einen

- wichtigen Grund der Kooperation („strukturelle Abhängigkeit“),
- Tiefe statt Breite in der thematischen Auseinandersetzung,
- Anerkennung unterschiedlicher Expertise,
- Möglichkeit unterschiedlicher Arten der Teilnahme,
- Offenheit der Gemeinschaft für Zusammenarbeit mit Außenstehenden,
- Lernen aus Fehlern und Erfahrung sowie das Aushandeln und Überprüfen von (Lern-) Zielen.

Winkler, Reinmann-Rothmeier & Mandl (2000, 16) geben an, dass Lerngemeinschaften auf einem wichtigen Kooperationsgrund aufbauen und zusätzlich Raum für folgende Prozesse lassen sollten bzw. diese Prozesse aktiv gefördert werden sollten:

- Zuwachs an individuellem und kollektivem Wissen,
- Identitätsbildung und gegenseitiger Respekt,
- metakognitive Gruppenprozesse,
- gemeinsame Entwicklung von Lernzielen,
- Aushandeln und Teilen von Wissen,
- Lernen aus Erfahrungen und Fehlern,

- Öffnung nach außen.

In Analysen, die stärker die prinzipielle Selbstorganisation von Lerngemeinschaften betonen als die bisher erwähnten, werden ebenfalls ähnliche Gestaltungsprinzipien empfohlen (Wenger, Mc Dermott & Snyder, 2002, 51ff.):

- Design für Weiterentwicklung,
- Nutzen herausarbeiten,
- gemeinschaftsöffentliche und private Kommunikationsräume schaffen,
- Dialog zwischen Lerngemeinschaft und Externen fördern,
- unterschiedliche Partizipationsformen ermöglichen,
- Vertrautes und Aufregendes kombinieren,
- dem Gemeinschaftsleben einen Rhythmus geben.

Speziell für Online Communities unterscheidet Preece (2000) die Dimensionen *Gemeinschaftsförderung* und *Benutzerfreundlichkeit*. Die Dimension *Gemeinschaftsförderung* setzt an den Elementen (1) Zweck/Kooperationsgrund, (2) Teilnehmende und (3) soziales Regelwerk an. Die Dimension *Benutzerfreundlichkeit* an (1) Aufgaben, (2) Benutzer/innen und (3) Software. In Anlehnung an North et al. (2004) sollen hier als prinzipielle Gestaltungsdimensionen *Personen*, *Interaktion*, *organisatorische Unterstützung* sowie *Nutzen* als Grundlage für die Diskussion der Fallbeispiele genommen werden. Diese Gestaltungsdimensionen integrieren die aus den vorhandenen Untersuchungen bekannten Erfolgsfaktoren gut und umfassen die wesentlichen Elemente aller Gestaltungsmodelle. Vertieft soll in den Beispielen auf die Unterstützung unterschiedlicher Partizipationsformen (Dimension *Interaktion*) und Kooperationsgrund (Dimension *Nutzen*) eingegangen werden.

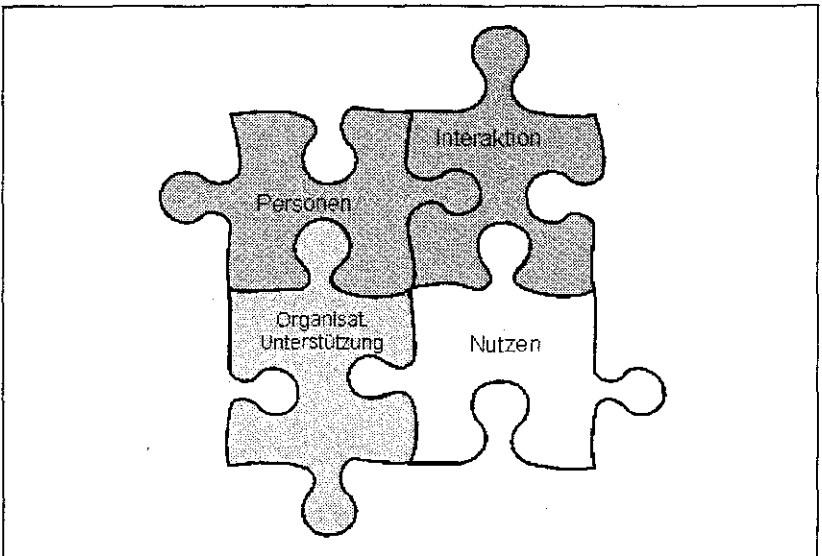


Abb. 1: Gestaltungsdimensionen für Lerngemeinschaften (in Anlehnung an North et al., 2004)

3 FESA-Community – Beispiel einer selbst organisierten Lerngemeinschaft im Fernstudium

Die FESA-Community² ist eine vollständig selbst organisierte Gemeinschaft von Fernstudierenden, die seit 1995 besteht und der im Untersuchungszeitraum (April 2000 – November 2001) zwischen 500 und 800 Studierende angehörten (vgl. Arnold, 2003). Die Lerngemeinschaft benutzt frei verfügbare Internettechnologien für ihre Kommunikation und Kooperation. Die Studierenden gestalten und administrieren die benutzten Technologien unabhängig vom Anbieter des Fernstudiums. Zusätzlich zur internetgestützten Kommunikation und Kooperation organisieren die Studierenden regionale, informelle Präsenztreffen. Präsenzbegegnungen von einzelnen Gruppen von Studierenden finden selbst organisiert auch in Kleingruppen oder Lern tandems statt – im Rahmen des Studiums durch den Fernstudienanbieter geplant auch bei Seminaren und Prüfungen.

Die überwiegend berufs begleitend Studierenden absolvieren ein Fachhochschulstudium in Betriebswirtschaftslehre oder Wirtschaftsinformatik. Das Studium besteht aus einem individuellem Fernstudium zu Hause mit schriftlichen Lehrmaterialien (ca. 90% der Studienzzeit) und Präsenzseminaren an regional verteilten Studienzentren. Das Studium ist flexibel hinsichtlich der Zugangsmöglichkeiten, der Lernzeiten bzw. -orte gehalten, ansonsten abschlussorientiert mit wenigen Wahlmöglichkeiten in bezug auf Studieninhalte und geringer eingepannter Einflussnahme der Studierenden gestaltet.

Technologische Basis der Lerngemeinschaft bildet ein Listserver, ergänzt durch ein webbasiertes Diskussionsforum mit Dateiablage sowie netzwerkartig verlinkte individuelle Homepages einzelner Studierender mit Sammlungen von Hinweisen, Musterlösungen, Erfahrungsberichten etc. Für die Gesamtheit der technologischen Unterstützung gibt es, wie auch für die sozialen Regeln innerhalb der Gemeinschaft, keine zentrale Koordination. Diskussionsprozesse und Weiterentwicklung finden daher oft parallel und redundant an verschiedenen Punkten in einem kontinuierlichen Aushandlungsprozess zwischen den Mitgliedern statt.

Die über die telematischen Kommunikationskanäle ausgetauschten Mitteilungen sind Fragen und Antworten zu einem weiten Spektrum an Themen wie Prüfungsvorbereitung, Studienorganisation, Detailfachfragen, ergänzende Lernressourcen, berufliche Praxis, Organisation von Präsenztreffen und Lerngruppen, Metakommunikation über Sinn, Regeln und Weiterentwicklung des kooperativen Zusammenhangs und Informelles. Die Mehrheit der Beiträge sind kurz und knapp gehalten, einzelne Beiträge enthalten aber auch ausführliche, detailreiche Reflexionen und Erfahrungsberichte.

Gestaltungsdimension Nutzen – Kooperationsgrund

Gemeinsames Anliegen der Mitglieder der FESA-Community und zugleich ihre gemeinsame Problemlage ist es, erfolgreich ein abschlussorientiertes Fernstudium zu meistern, das sich über drei bis fünf Jahre berufsbegleitend erstreckt. Im Mittelpunkt der gemeinsamen Kommunikation und Kooperation steht daher der Kompetenzerwerb für das berufsbegleitende Studieren: Lern- und Motivationstechniken, Zeit- und Selbstmanagement, in abgeschwächter Form aber auch die Fachinhalte Wirtschaftsinformatik und Betriebswirtschaftslehre der beiden vertretenen Studiengänge.

² In Anlehnung an die selbst gewählte Bezeichnung, die statt FESA den Namen des Fernstudienanbieters trägt.

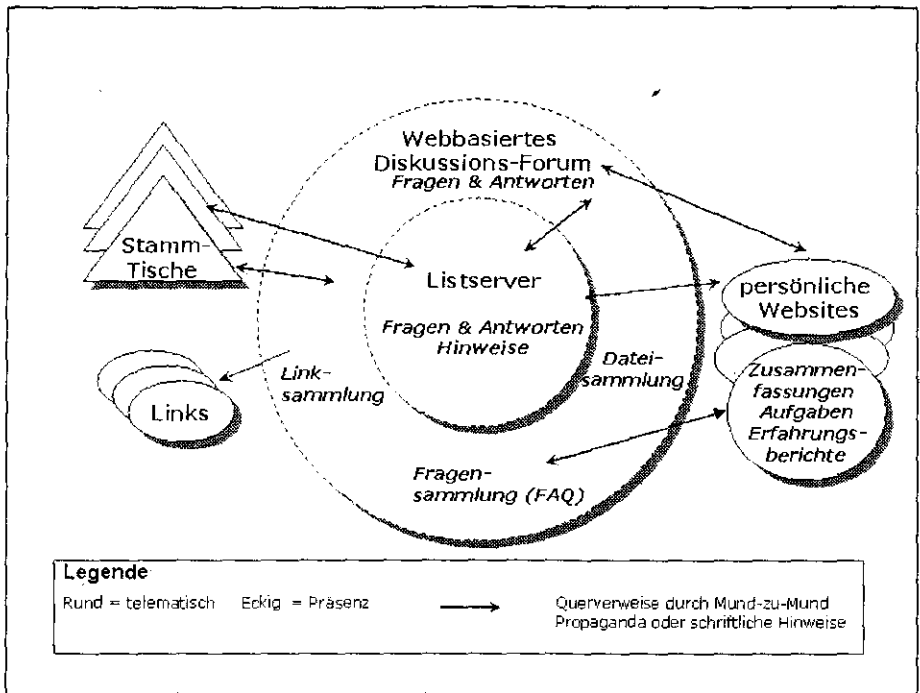


Abb. 2: Kommunikations- und Kooperationsmittel der FESA-Community

Da die FESA-Community nicht Teil eines institutionell geplanten didaktischen Designs ist, sondern sich als studentische Initiative gegründet hat und trägt, gibt es keine äußere Anreizstruktur zur Teilhabe an der Gemeinschaft. Studierende haben an der FESA-Community teil, weil sie einen Nutzen für sich erkennen. Der Nutzen ihrer Kooperation zwischen Bewältigung und Gestaltung ihres Fernstudiums weist die folgenden zentralen Dimensionen auf:

1. *Mentoriatsraum herstellen:* Studierende erhalten Rat zu für sie relevanten Fragen des Studiums, stets eingebettet in einen persönlichen Erfahrungskontext. Gleichzeitig können sie selbst ihre Fernstudiumskompetenzen und Lerntechniken einbringen und erfahren dafür Anerkennung von Kommilitonen.
2. *Studienstrategien realisieren:* Die Kooperation mit anderen Studierenden wird genutzt, um in einem fest reglementierten Studienprogramm zusätzlich Wahlmöglichkeiten zu konstruieren und Schwerpunkte gemäß den eigenen Lerninteressen wählen zu können.
3. *Zugewinn an Orientierung:* Die individualisierte und teilweise isolierte Studiensituation in einem Fernstudium wird durch die Teilhabe an der Gemeinschaft durch eine vernetzte Studiensituation ersetzt, die die Transparenz der Studienbedingungen vergrößert, Hilfen zur Einschätzung der eigenen Leistung bietet sowie das Informationsmanagement in Bezug auf das neu erworbene Fachwissen erleichtert.
4. *Gewählte Zugehörigkeit:* Durch die Teilhabe gewinnen Studierende Zugehörigkeit, die aber gleichzeitig auf vollständiger Freiwilligkeit und Wählbarkeit basiert. Das Maß der Kontakte und die Formen der Kooperation sind frei wählbar. Vielfalt an Kommunikations- und Kooperationsformen ist ein hoch geschätzter Wert in der Gemeinschaft.

In der FESA-Community findet auf vielfältige Weise eine Reflexion über den Nutzen der Gemeinschaft statt. Von informell gehaltenen Anmerkungen in einzelnen Beiträgen zu explizit bilanzierenden Beiträgen findet sich eine breite Palette von Äußerungen. Reflektierende Beiträge dieser Art sind zudem oft Auslöser für eine Weiterentwicklung der Praktiken der Gemeinschaft. Das Gestaltungsprinzip „Nutzen herausarbeiten“ findet sich hier also in seiner selbst organisierten Form wieder.

Gestaltungsdimension Interaktion: Unterschiedliche Partizipationsformen unterstützen

Ein weiteres Gestaltungsprinzip spiegelt sich in der FESA-Community par excellence wider: eine breite Palette unterschiedlichster Partizipationsformen auf der Basis vollständiger Freiwilligkeit. Von der Gründung aktiver Lerngruppen, die sich vor Ort treffen, über die internetbasierte Diskussion in größeren Gruppen bis hin zur internetbasierten Suche nach telefonischen Ansprechpartnern ist alles möglich.

Insbesondere fällt die hohe Akzeptanz einer peripheren oder auch vollständig passiven Teilnahme auf. Wird gemeinhin eine möglichst gleichmäßige aktive Teilnahme und Teilhabe als Ideal angesehen, legt die Betrachtung der FESA-Community nahe, die unterschiedlichen Partizipationsformen innerhalb der Gemeinschaft im Sinne von Diversität als positiv und wertvoll zu begreifen – und als Ausdruck der Entscheidung der handelnden Studierenden als Subjekte ihres Lernens. In der Lerngemeinschaft überwiegt die Einschätzung, dass gerade passive Mitglieder gelegentlich spontan einen Beitrag im Sinne einer erweiterten Reziprozität einbringen (vgl. dazu auch Wellman & Gulia, 1999, und Kollock & Smith, 1996).

Unter „*verschiedene Partizipationsformen zulassen und ermöglichen*“ fallen auch die Schaffung privater Kommunikationsmöglichkeiten und die Akzeptanz ihrer Nutzung zusätzlich zur Kommunikation über die gemeinschaftsöffentlichen Kanäle. Auch hier besteht oft die Tendenz, die 1:1-Kommunikation als weniger gemeinschaftsfördernd anzusehen als die Diskussion innerhalb der Gemeinschaft. Die FESA-Community benutzt ein eng verwobenes und nicht reglementiertes System hinsichtlich beider Kommunikationsarten und wendet damit auch das Gestaltungsprinzip „*gemeinschaftsöffentliche und private Kommunikationsräume schaffen*“ an.

4 „Virtuelle Messe“ – Beispiel für eine kooperative Lernaufgabe zur Förderung der Entstehung einer Lerngemeinschaft im Fernstudium

Das zweite Fallbeispiel ist grundsätzlich anders gelagert. Die Lerngemeinschaft ist hier als Teil des didaktischen Designs innerhalb eines postgradualen wissenschaftlichen Weiterbildungsstudiums intendiert. Das Weiterbildungsstudium „Medien & Bildung“ integriert pädagogische und medieninformatische Inhalte gleichberechtigt. Es ist als zweijähriges berufs begleitendes modulares Fernstudium angelegt, das klassische Vermittlungsformen des Fernstudiums mit internetgestützten Lernangeboten kombiniert.

Internetgestützt finden Online-Seminare über einen Zeitraum von vier bis sechs Wochen statt. Kontinuierlich über den gesamten Studienzeitraum wird eine Lernplattform (Stud.IP) zur Begleitung der Bearbeitung der Studienbriefe, zur Klärung studienorganisatorischer Fragen und für den allgemeinen Austausch aller Beteiligten eingesetzt.

Die erste Lerneinheit aus dem Modul Grundlagen I, aus dessen Kontext die hier beschriebene kooperative Lernaufgabe stammt, wurde als vierwöchiges Online-Seminar mit 28 Teilnehmenden auf der Lernplattform Stud.IP durchgeführt. Das Seminar „Einführung in das Online-Lernen“ führt in den Studiengang ein: Es bietet den Teilnehmenden die Möglichkeit,

- sich einen Überblick über multimediale und telematische Lehr- und Lernformen zu erarbeiten,
- Einsatzmöglichkeiten, Potenziale und Begrenzungen einschätzen zu lernen,
- didaktische Gestaltungsfelder und -optionen kennen zu lernen sowie
- Eigenerfahrungen mit Online-Lernen in Gruppen zu gewinnen.

Das Online-Seminargeschehen besteht aus zeitversetzten, schriftlichen, durch die Seminarleitung moderierten Diskussionen, in denen Aspekte des Themas nach Interesse der Teilnehmenden vertieft werden sowie Fragen behandelt werden. Ergänzend finden thematische Chats statt, die ebenfalls von der Seminarleitung moderiert werden. Um die Diskussion zu strukturieren und den Austausch der Studierenden zu erleichtern, weist das Seminar eine Taktung auf: Zusatzinformationen, die den Studienbrief ergänzen, und Diskussionsimpulse werden in einem wöchentlichen Rhythmus in die Lernplattform Stud.IP eingestellt.

Mit diesem Design wurde eine Balance zwischen Orientierung gebender Vorstrukturierung und Einladung zur Mitgestaltung durch die Teilnehmenden angestrebt. Erfahrungsgemäß konkurrieren zu Beginn eines Fernstudiums zahlreiche Herausforderungen um die Aufmerksamkeit der Studierenden. Vier Wochen sind daher für ein berufsbegleitendes Studium ein sehr kurzer Zeitraum, insbesondere da der Studiengang auch einen kompletten Neueinstieg in das mediengestützte Lernen ermöglicht und keine Voraussetzungen an die Medienkompetenz gestellt werden. Die Durchführung des Online-Seminars zeigte entsprechend auch, dass die fachliche Diskussion und der sonstige internetgestützte Austausch in ihrer Intensität stark variierte und oft auf eine kleine Zahl aktiv teilhabender Studierender begrenzt blieb. Die Dimensionen einer Lerngemeinschaft, gemeinschaftliche Wissenskonstruktion, Zugehörigkeit, Selbstorganisation und eine gemeinschaftliche Praxis wurden somit während des Seminars nur in ersten Ansätzen erreicht.

Bei der zweiten Durchführung des Seminars wurde daher durch eine modifizierte Seminaraufgabe versucht, die Entstehung einer Lerngemeinschaft innerhalb des Seminars und für den weiteren Studienverlauf wirksamer zu fördern: In beiden durchgeführten Seminaren bestand die Seminaraufgabe darin, eine selbst gewählte Online-Lehr- und Lernform zu präsentieren (einzeln oder in Kleingruppen von bis zu sechs Teilnehmenden). Die Präsentation sollte einerseits eine Kurzbeschreibung mit gängigen Kriterien, andererseits eine Einschätzung der Stärken und Schwächen der Online-Lehr- und Lernform enthalten. In der zweiten Durchführung waren diese Präsentationen als gemeinschaftliche kooperative Aufgabe, der Durchführung einer *virtuellen Messe* bzw. eines virtuellen Kongresses eingebunden. Zusätzlich zur Präsentation gehörte die Betreuung eines „virtuellen Messestandes“ (Moderation eines Diskussionsforums zur eigenen Präsentation sowie mindestens ein Besuch bei einem anderen „Stand“ (Diskussionsbeitrag in diesem Forum) zur Seminaraufgabe.

Die veränderte Aufgabenstellung und damit der zentrale Stellenwert, den die virtuelle Messe als zentrale Aktivität des Seminars bekam, hat die Dynamik des Seminars grundlegend verändert. Die Zahl der Diskussionsbeiträge stieg sprunghaft an, weit über das geforderte Maß. Die Intensität des Austausches und die Vielfalt der Beiträge („Messefeuerwerk“), aber auch die für viele neu und überraschend gefundenen gemeinsamen oder sich gut ergänzenden Interessen mit sich andeutenden Kooperationsmöglichkeiten wurden in der Seminaarauswertung übereinstimmend positiv hervorgehoben. Im Evaluationsfragebogen bewerteten 22 von 23 Antwortenden die Aufgabe als vollständig oder überwiegend gewinnbringend für sich. Weiterer Indikator für eine nachhaltigere Förderung einer Lerngemeinschaft ist auch, dass Studie-

rende die „Öffnung“ der Messe über das eigentliche Seminarende hinaus angeregt haben und noch 2 Wochen nach offiziellem Seminarende weiter diskutiert wurde.

Gestaltungsdimension Nutzen – Kooperationsgrund

Ein wichtiger Kooperationsgrund bzw. ein erkennbarer Nutzen gilt als zentrale Gestaltungsdimension einer kooperativen Lerngemeinschaft. Worin bestand der Nutzen der Beteiligung an der virtuellen Messe über den geforderten Leistungsnachweis hinaus? Aus den Seminarbewertungen wurde deutlich, dass der Nutzen individuell auf zwei Ebenen gesehen wurde: Zum einen wählten viele Studierende für ihre Präsentationen Themen, die sich aus ihrem beruflichen Kontext ergeben, und erhielten so durch die Messe die Chance auf Anregungen und Hinweise aus ganz unterschiedlichen Perspektiven. Zum anderen konnten sie durch den Besuch anderer Stände gezielt den eigenen Lerninteressen nachgehen und sich mit Online-Lehr- und Lernformen auseinandersetzen, die ihrer Studienmotivation besonders entgegen kommen. Die Bereicherung durch Perspektivenvielfalt und das Potenzial der Mitstudierenden wird unmittelbar erlebbar. Mitstudierende werden zur geschätzten Lernressource des Studiums. Hinzu kommt, dass diese Kooperation auf freiwilliger Basis außerdem soziale Bezüge und Kontakte auch im Fernstudium ermöglicht.

Freiwilligkeit war auch bei der Gestaltung der Seminaufgabe in Hinblick auf Gruppenarbeit wichtig. Zu Beginn des Studiums und bei der Kürze des Seminarzeitraums hätte die vorgeschriebene Erstellung der Messepräsentation in einer Gruppe vermutlich kontraproduktiv gewirkt (zur Bedeutung der Freiwilligkeit bei der Kooperation vgl. auch Holzkamp, 1993, 514ff.). Die Gruppenarbeit auf freiwilliger Basis, die drei Arbeitsgruppen wählten, wurde von den Teilnehmenden überwiegend als positiv und bereichernd empfunden.

Gestaltungsdimension Interaktion: Unterschiedliche Partizipationsformen unterstützen

Eng mit der Seminaufgabe verknüpft ist ebenfalls das zweite wichtige Gestaltungsprinzip „*unterschiedliche Partizipationsformen unterstützen*“. Die selbst bestimmte Kooperation bei der Seminaufgabe war dabei nur ein Ansatz, auch dieses Prinzip zu verwirklichen.

Auch die Offenheit in bezug auf die Themenwahl sollte dieses Prinzip sowie das Verfolgen eigener Lerninteressen innerhalb des Seminars ermöglichen. Thema konnte sowohl eine selbst recherchierte oder eine über eigene Bezüge eingebrachte Online-Lehr-/Lernform sein. In den Ergänzungen zu dem Studienbrief waren weiterhin Referenzbeispiele aufgeführt, aus denen ausgewählt werden konnte. Eine weitere Möglichkeit bestand darin, das Online-Seminar selbst als Präsentationsthema zu nehmen und somit gleichzeitig die eigene Reflexionskompetenz auszuweiten.

Wahlmöglichkeiten in diesem Sinne ließen auch die Form der Vorstellungsrunde und der Seminarbewertung zu. Die persönliche Vorstellung konnte durch die Gestaltung einer Homepage innerhalb von Stud.IP oder durch einen Diskussionsbeitrag in einem entsprechenden Forum erfolgen. Einzelne verbanden auch die Messepräsentation mit einer ausführlicheren persönlichen Vorstellung, da angeregt war, die Wahl des Themas zu begründen.

Die Auswertung erfolgte ebenso über Beiträge in einer Diskussionsrunde oder über einen Seminarfragebogen. Nicht zuletzt entstanden auf diese Weise auch Verbesserungsvorschläge wie eine abschließende Präsenzveranstaltung, Ausdehnung des Seminarzeitraums oder andere Formen des Umgangs mit Stud.IP zur Erhöhung der Übersichtlichkeit. Auch diese Beiträge wurden ebenso wie die getakteten Wochendiskussionen als wertvolle Partizipation gewürdigt – von Kursleitung wie auch von Mitstudierenden.

5 Zusammenfassung und Ausblick

Beide Fallbeispiele verdeutlichen, dass kooperative Lerngemeinschaften nicht von außen implementiert werden können, sondern in einem komplexen Wirkungsgefüge zahlreicher Faktoren durch die Handlungen der Lernenden selbst entstehen. Rahmenbedingungen auf unterschiedlichen Ebenen können die Entstehung begünstigen. Von herausragender Bedeutung ist dabei, dass ein gewichtiger Kooperationsgrund für die Teilhabe an der Lerngemeinschaft besteht und ein Nutzen für sie greifbar wird.

Wird innerhalb eines didaktischen Designs die Entstehung einer kooperativen Lerngemeinschaft angestrebt, so ist der damit verbundene individuelle Nutzen transparent zu machen. Perspektivenvielfalt und das Angebot, an die Erfahrungskontexte der Mitlernenden als Lernressourcen für eigene Lernprozesse anknüpfen zu können, sind dabei zentrale Ansatzpunkte. Selbstbestimmung bei der Kooperation und das Angebot vielfältiger Partizipationsformen, die den jeweils eigenen Lerninteressen entsprechen, können zwar ebenfalls keine gemeinschaftlichen Praktiken erzwingen, sie schaffen aber förderliche Bedingungen für die Entstehung und Weiterentwicklung kooperativer Lerngemeinschaften.

Literatur

- Arnold, P. (2003): Kooperatives Lernen im Internet. Qualitative Analyse einer Community of Practice im Fernstudium. Münster [u.a.]: Waxmann.
- Arnold, P. & Homecker, E. (2004): Selbst organisierte Szenarien. In J. Haake, G. Schwabe & M. Wessner (Eds.): CSCL-Kompodium: Lehr- und Handbuch zum computerunterstützten kooperativen Lernen (pp. 276–285). München [u.a.]: Oldenbourg.
- Bielaczyc, K. & Collins, A. (1999): Learning Communities in Classrooms: A Reconceptualization of Educational Practice. In: Reigeluth, C. (Eds.): Instructional-Design Theories and Models. Volume II. A New Paradigm for Instructional Theory. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 269–292.
- Haake, J., Schwabe, G. & Wessner, M. (Eds.) (2004): CSCL-Kompodium: Lehr- und Handbuch zum computerunterstützten kooperativen Lernen. München [u.a.]: Oldenbourg.
- Holzkamp, K. (1993): Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung. Frankfurt: Campus.
- Huysman, M., Wenger, E. & Wulf, V. (Eds.) (2003): Proceedings of the International Conference on Communities and Technologies (C&T 2003). Dordrecht: Kluwer.
- Kollock, P. & Smith, M. (1996): Managing the Virtual Commons: Cooperation and Conflict in Computer Communities. In: Herring, S. (Hrsg.): Computer-Mediated Communication: Linguistic, Social, and Cross-Cultural Perspectives. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins, 109–128.
- North, K., Franz, M. & Lembke, G. (2004): Wissenserzeugung und -austausch in Wissensgemeinschaften: communities of practice. Berlin: Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung.
- Preece, J. (2000): Online Communities: Designing Usability, Supporting Sociability. Chichester [u.a.]: Wiley.
- Wellman, B. & Gulia, M. (1999): Virtual Communities as Communities. Net surfers don't ride alone. In: Smith, M. & Kollock, P. (Hrsg.): Communities in Cyberspace. London, New York: Routledge, 167–194.
- Wenger, E., McDermott, R. & Snyder, W. (2002): Cultivating Communities of Practice : A Guide to Managing Knowledge. Boston, Mass.: Harvard Business School Press.
- Wiley, D. A. & Edwards, E. K. (2002): Online Self-Organizing Social Systems. The Decentralized Future of Online Learning. In: Quarterly Review of Distance Education, 3 (1), 33–46.
- Winkler, K.; Reinmann-Rothmeier, G.; Mandl, H. (2000): Learning Communities und Wissensmanagement. Beschreibung einer firmenübergreifenden Learning Community am Beispiel einer Wis-

sensmanagement-Fallstudie. München (Ludwig-Maximilians-Universität München, Lehrstuhl für Pädagogische Psychologie und Empirische Pädagogik) (Forschungsbericht Nr. 126).