

bwp@ Österreich Spezial 4 | September 2022

Beiträge zum

15. Österreichischen Wirtschaftspädagogik-Kongress

am 1. April 2022 in Wien

Hrsg. v. **Bettina Greimel-Fuhrmann**

Éva KACZKÓ

(Universität Innsbruck)

**Möglichkeiten und Herausforderungen der Gestaltung des
sozioökonomischen Unterrichts anhand des Community-of-
Inquiry-Rahmenwerks: fachdidaktische Überlegungen**

Online unter:

https://www.bwpat.de/wipaed-at4/kaczko_wipaed-at_2022.pdf

www.bwpat.de | ISSN 1618-8543 | bwp@ 2001–2022

bwp@

www.bwpat.de



Herausgeber von **bwp@** : Karin Büchter, Franz Gramlinger, H.-Hugo Kremer, Nicole Naeve-Stoß, Karl Wilbers & Lars Windelband

Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online

Möglichkeiten und Herausforderungen der Gestaltung des sozio-ökonomischen Unterrichts anhand des Community-of-Inquiry-Rahmenwerks: fachdidaktische Überlegungen

Abstract

Sozioökonomische Bildung zielt auf eine Vorbereitung junger Menschen auf die Bewältigung von mit ökonomischen Fragestellungen verflochtenen Lebenssituationen. Dieser Anspruch kann durch komplexe problembasierte Lehr- und Lernarrangements unterstützt werden, die zugleich eine kritisch reflektierte Auseinandersetzung mit wirtschaftlichen Inhalten und Zusammenhängen ermöglichen. In diesem Beitrag werden ein etabliertes, aber im deutschsprachigen Raum wenig bekanntes didaktisches Rahmenwerk – das *Community of Inquiry (CoI)* Rahmenwerk – vorgestellt und seine Möglichkeiten und Herausforderungen für die Gestaltung und Durchführung des sozioökonomischen Unterrichts didaktisch diskutiert. Diese theoretische Arbeit wird durch ein konkretes Unterrichtsbeispiel für den betriebswirtschaftlichen Unterricht auf Basis des Lehrplans der Handelsakademien in Österreich ergänzt. Anhand des CoI-Rahmenwerks und des Unterrichtsbeispiels wird auch eine Möglichkeit des Einsatzes digitaler Medien in einem Blended-Learning-Format im schulischen Umfeld dargestellt. Insgesamt zielt der Beitrag darauf ab, das CoI-Rahmenwerk für die wirtschaftsdidaktische Diskussion stärker zu erschließen, wobei auch Impulse für Lehrende von kaufmännischen Fächern für die Unterrichtsgestaltung an berufsbildenden höheren Schulen gegeben werden.

Opportunities and challenges of designing socio-economic lessons using the Community of Inquiry framework: discipline-specific considerations

Socio-economic education aims to prepare young people to cope with life situations intertwined with economic issues. This goal can be supported by complex problem-based teaching and learning arrangements that enable a critical and reflective engagement with economic contexts. This paper introduces a well-established but little-known didactic framework in the German-speaking world – the Community of Inquiry (CoI) framework – and discusses its possibilities and challenges in designing and implementing a socio-economic classroom. An example in the subject of business administration based on the curriculum of commercial academies in Austria complements this theoretical discussion. Furthermore, the CoI framework and its illustration through the example show the use of digital media for blended learning in a school environment in a didactically guided way. Overall, the article aims to open up the CoI framework for considerations about teaching and learning arrangements in business education to a greater extent while also providing impulses for teachers of commercial subjects about designing lessons at vocational secondary schools.

Schlüsselwörter: *Sozioökonomische Bildung, Community-of-Inquiry-Rahmenwerk, kritisches Denken, Betriebswirtschaft, Blended Learning*

1 Einleitung

Im Rahmen sozioökonomischer Bildung sollen Heranwachsende auf die Bewältigung von mit ökonomischen Fragestellungen verwobenen Lebenssituationen vorbereitet werden. Dabei sollen sich die Schüler und Schülerinnen mit ökonomischen Problemlagen und Entscheidungen aus individueller, betrieblicher und gesellschaftlicher Perspektive kritisch und reflektiert auseinandersetzen. Dieser Anspruch der sozioökonomischen Bildung erfordert nach Weber (2019) komplexe problembasierte Lehr-Lernarrangements, die

„auf eine *aktive, aber auch sinnstiftende*, auf eine sowohl *forschende, diskursive*, als auch *kritisch reflektierende* Auseinandersetzung zum Erwerb, zur Anwendung und zur Überprüfung von Erkenntnissen, Entscheidungen und Handlungen sowohl in realen als auch in simulierten Prozessen als Basis für eine umfassendere Urteils- und Handlungskompetenz zielen“ (Weber 2019, 102).

Im vorliegenden Beitrag wird ein im deutschsprachigen Raum wenig diskutierter didaktischer Ansatz für solche komplexen Lehr-Lernarrangements vorgestellt, nämlich das *Community of Inquiry (CoI)* Rahmenwerk (Garrison/Anderson/Archer 2000). Dieses didaktische Rahmenwerk zielt im Kern auf die Förderung kritischen Denkens der Lernenden im Zusammenhang mit der Entwicklung ihrer fachlichen Expertise in einer asynchronen Online-Lernumgebung (vgl. Garrison/Anderson/Archer 2001, 7). Es kommt entweder im reinen Online-Unterricht oder als Teil eines Blended-Learning-Ansatzes zur Anwendung und bietet damit auch Impulse für mediendidaktische Überlegungen (vgl. Garrison 2017, 4). Ein besonderer Schwerpunkt liegt dabei auf der zeitversetzten textbasierten Kommunikation in einer Lerngemeinschaft, im Sinne einer „Community of Inquiry“ (vgl. Garrison/Anderson/Archer 2000, 87). Aufgrund eines sozialkonstruktivistischen lerntheoretischen Zugangs werden im Unterricht problem-basierte Lehrmethoden entlang eines vordefinierten forschend-entdeckenden Lernzyklus – begleitet von anhaltender Reflexion und Diskussion – eingesetzt (vgl. Garrison 2017, 116ff). Die damit verbundenen kognitiven Lernprozesse werden als „kognitive Präsenz“ bezeichnet, die zusammen mit der sogenannten „sozialen Präsenz“ und der „Lehrpräsenz“ eine bedeutungsvolle Bildungserfahrung ermöglichen sollen (vgl. Abschnitt 2.1).

Obwohl das CoI-Rahmenwerk (vor allem im englischen Sprachraum) gut etabliert ist und seit über 20 Jahren intensiv erforscht wird (vgl. Castellanos-Reyes 2020, 557f), findet es im deutschsprachigen Raum noch wenig Beachtung. Seine Ursprünge gehen auf die Arbeit kanadischer Wissenschaftler_innen zurück (vgl. <https://coi.athabasca.ca/>). Es existiert eine überaus aktive Forschungsgemeinschaft, welche die Entwicklung des Rahmenwerks vorantreibt (vgl. Stenbom 2018, 27). Im deutschsprachigen Raum sind die Arbeiten von Jahn (2019) aus dem Bereich der Wirtschaftspädagogik (Hochschuldidaktik), von Czerwionka und de Witt (2006) aus dem Bereich der Mediendidaktik sowie von Ammenwerth et al. (2017) und Meer-kamp (2017) aus dem Kontext der beruflichen Bildung zu nennen.

Das CoI-Rahmenwerk wird in erster Linie in hochschulischen Lehr- und Lernumgebungen erforscht (vgl. Sadaf/Wu/Martin 2021, 3; Stenbom 2018, 25). Dennoch zeigen erste Studien

auch sein Potenzial in der Sekundarstufe im Blended Learning (Harrell/Wendt 2019; Villanueva/Redmond/Galligan 2022; Zhang/Lin 2021) und in reinen Online-Lehr- und Lernarrangements (Borup/Graham/Drysdale 2014; Harrell/Wendt 2019; Sanders/Lokey-Vega 2020). Gleichzeitig weisen diese Studien auf besondere Bedingungen und Voraussetzungen von Online-Lernumgebungen im K-12-Bereich¹ hin, vor allem in Bezug auf die Lernvoraussetzungen der Schüler_innen und die Rollen und Verantwortlichkeiten der Lehrpersonen. So machen Villanueva et al. (vgl. 2022, 30f) auf die Besonderheiten der Förderung der Selbstregulations- und Ko-Regulationsfähigkeit der Schüler_innen aufmerksam, Zhang und Lin (vgl. 2021, 792) auf die Rolle und den Einfluss der Lehrperson im Zusammenhang mit der Selbstregulation der Schüler_innen, Villanueva et al. (vgl. 2022, 31) auf die Professionalisierung der Lehrkräfte bei der Gestaltung und Durchführung von Online-Unterricht und Borup et al. (vgl. 2014, 797ff) auf erforderliche Lehraufgaben. Insgesamt zeigt sich, dass die wenigen Studien, die es zum CoI-Rahmenwerk in K-12 gibt, sich auf allgemeine Gestaltungsaspekte des Online-Lernens konzentrieren, offen bleibt die Auseinandersetzung mit dem Bildungsanspruch des didaktischen Rahmenwerks.

Was die disziplinspezifische Nutzung des CoI-Rahmens angeht, so wurden Studien vor allem im Bereich der Mediendidaktik durchgeführt (vgl. Stenbom 2018, 25). Einige Studien finden sich auch in den Fachgebieten Sprachen, Literatur, Medizin und Gesundheit, Technik, Ingenieurwesen und Wirtschaft (vgl. Stenbom 2018, 25). Studien in Wirtschaftsdisziplinen (Arbaugh/Bangert/Cleveland-Innes 2010; Arbaugh 2013; Choo et al. 2020; Daspit/D'Souza 2012; Daspit/Mims/Zavattaro 2015; Shea et al. 2010) zeigen die Anwendbarkeit des CoI-Rahmenwerks für die Kursgestaltung und -durchführung – allerdings beziehen sich alle auf die Hochschul- und Managementbildung. In der Studie von Daspit und D'Souza (vgl. 2012, 672) wurden die Studierenden beispielsweise aufgefordert, ein strategisches Beratungsmodell anhand von realen, fallbasierten Aufgaben anzuwenden. Die Gruppen arbeiteten außerhalb des Klassenzimmers interaktiv auf einer WIKI-Plattform zusammen. Das CoI-Rahmenwerk diente als didaktische Grundlage für die Gestaltung und Unterstützung des Lernprozesses in der WIKI-Lernumgebung. Arbaugh (vgl. 2013, 18) und Arbaugh et al. (vgl. 2010, 38f) weisen auf fachspezifische Unterschiede – auch innerhalb der Wirtschaftswissenschaften – und deren Konsequenzen für die Anwendung des CoI-Rahmenwerks hin. Arbaugh (vgl. 2013, 22) unterscheidet u.a. zwischen „hard science“ und „soft science“ nach Biglan (1973), wobei er Finanz- und Rechnungswesen den ersteren und andere betriebswirtschaftlichen Fächer (z.B. Marketing, Projektmanagement, Human Resource Management) eher den letzteren zuordnet. Für die „harten Wissenschaften“ schlägt er (ebd., 19) vor, dass Lehrkräfte stärker auf ihr Fachwissen und für die „weichen Wissenschaften“ stärker auf die Ermöglichung diskursiver Lernprozesse setzen.

Vor dem dargestellten Hintergrund soll nun das Potenzial des CoI-Rahmenwerks für die Gestaltung und Durchführung von sozioökonomischem Unterricht herausgearbeitet werden. Im vorliegenden Beitrag

¹ Die Bezeichnung „K-12“ wird im englischsprachigen Raum für die primären und sekundären Schulstufen verwendet (erste zwölf Schulstufen).

- (1) werden die Grundzüge des CoI-Rahmenwerks und ein konkretes Beispiel mehrerer zusammenhängender Unterrichtseinheiten zum Thema Umweltmanagement im Fach Betriebswirtschaftslehre in Anlehnung an den Lehrplan der Handelsakademie in Österreich in einem Blended Learning Setting vorgestellt, und
- (2) die Möglichkeiten und Herausforderungen der Anwendung des CoI-Rahmenwerks im vorgestellten Kontext didaktisch diskutiert.

Der Beitrag zielt darauf ab, das CoI-Rahmenwerk für die wirtschaftsdidaktische Diskussion stärker zu erschließen und gleichzeitig Lehrenden kaufmännischer Fächer Impulse für die Unterrichtsgestaltung an berufsbildenden höheren Schulen zu geben.

2 Das Community-of-Inquiry-Rahmenwerk

Die grundlegenden Überlegungen dieses Rahmenwerks basieren auf Deweys (1933) sozial-konstruktivistischen Ansichten über erfahrungsbasiertes Lernen. Im Fokus steht ein forschend-entdeckender Lernzyklus, der durch digitale Medien (z.B. Online-Foren in begleiteten asynchronen Lernphasen) unterstützt (und bestimmt) wird. Eine sinnstiftende Bildungserfahrung wird durch die „kognitive“, „soziale“ und „Lehrpräsenz“ definiert (vgl. Abschnitt 2.1). Der von Lipman (2003) geprägte Begriff „Community of Inquiry“ deutet auf eine „thinking community“ hin und ist mit einem besonderen Rollenverständnis der Lehrperson und Schüler_innen während der Lernprozesse verbunden (vgl. Abschnitt 2.2). In dieser „Community of Inquiry“ soll das kritische Denken der Lernenden gefördert werden. Im Abschnitt 2.3 wird näher erläutert, wie das kritische Denken im Rahmenwerk interpretiert wird und wie ein entsprechender Lernzyklus entlang der vier Phasen der „kognitiven Präsenz“ verlaufen kann. Ein erfolgreicher Lernprozess erfordert eine offene und respektvolle Kommunikation miteinander, die in Online-Lernumgebungen besonders schwierig werden kann. In diesem Zusammenhang werden im Abschnitt 2.4 einige Gedanken zur Unterstützung der „sozialen Präsenz“ ausgeführt. Die theoretischen Darstellungen werden durch unterrichtsmethodische Überlegungen – als Teil der Lehrpräsenz - abgerundet (vgl. Abschnitt 2.5).

2.1 Bildungserfahrung in einem Querschnitt von drei „Präsenzen“

Das CoI-Rahmenwerk umfasst drei Elemente – Lehr-, soziale und kognitive Präsenz –, die zusammen eine bedeutungsvolle Bildungserfahrung definieren sollen (vgl. Garrison/Anderson/Archer 2000, 88 und Abbildung 1). Der Begriff „Präsenz“ wurde von Rodgers und Raider-Roth (2006) adaptiert und „wird definiert als ein Zustand des wachen Bewusstseins, der Empfänglichkeit und der Verbundenheit mit den sozialen, kognitiven, emotionalen und physischen Abläufen sowohl des Einzelnen als auch der Gruppe im Kontext ihrer Lernumgebungen“² (Cleveland-Innes 2020, 87). Dieser Begriff wird insbesondere im Online-Unterricht verwendet, um eine „Präsenz“ der Lernenden und Lehrenden – im Sinne eines Sich-Einlassens und engagierten Einbringens – im virtuellen Raum anzudeuten.

² Übersetzt aus dem Englischen.

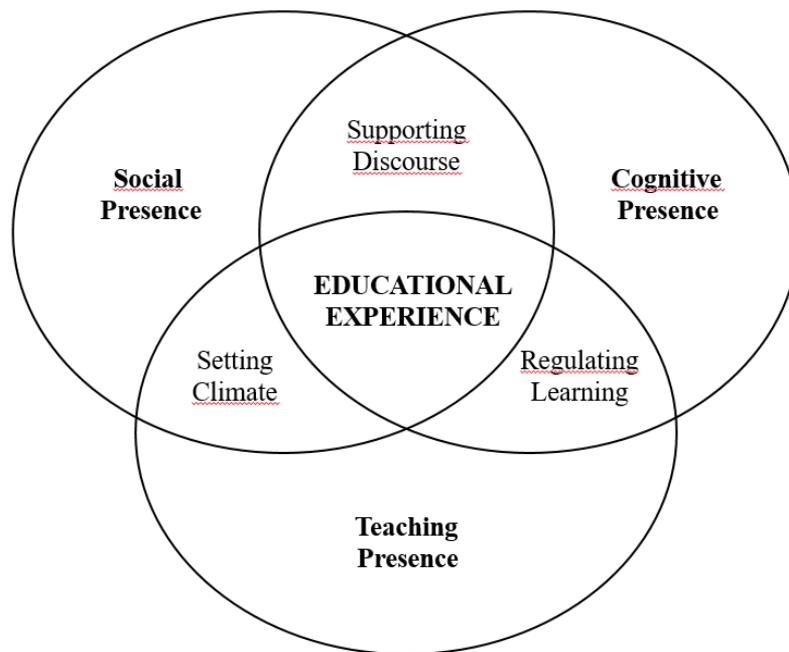


Abbildung 1: Das Community-of-Inquiry-Rahmenwerk
(in Anlehnung an Garrison 2017, 25)

Die *Lehrpräsenz* bezieht sich auf die Aufgaben und Verantwortlichkeiten der Unterrichtsgestaltung und -organisation, der Begleitung von Online-Diskussionen und der direkten Instruktion (vgl. Garrison/Anderson/Archer 2000, 90). *Soziale Präsenz* beschreibt grob die Fähigkeit, sich als Teilnehmende in der Lerngemeinschaft zu engagieren, offen und respektvoll zu diskutieren (vgl. Garrison/Anderson/Archer 2000, 94). *Kognitive Präsenz* ist „definiert als das Ausmaß, in dem die Lernenden in der Lage sind, Bedeutung durch anhaltende Reflexion und Diskurs in einer kritischen Community of Inquiry zu konstruieren und zu bestätigen“³ (Garrison/Anderson/Archer 2001, 11). Empirische Studien bestätigen die Schlüsselrolle der Lehrpräsenz bei der Förderung der kognitiven Präsenz (vgl. Stenbom 2018, 26) sowie den direkten Einfluss der sozialen Präsenz auf die Entwicklung der kognitiven Präsenz (vgl. Shea/Bidjerano 2009, 543).

2.2 Die Community of Inquiry als „thinking community“

Eine „*Community of Inquiry*“ impliziert ein besonderes Verständnis der Rollen von Lehrenden und Lernenden während des Lernprozesses. Nach Lipman (vgl. 2003, 94) ist eine ideale „Community of Inquiry“ eine „thinking community“ auf der Suche nach Bedeutung und Wahrheit (oder „good judgment“). Ein Hinterfragen von Argumenten oder Anbieten von Gegenbeispielen öffnet die Tür zum Dialog, Selbstkritik und Selbstkorrektur (vgl. Lipman 2003, 98). Durch anhaltende Reflexion und Diskussion wägen Lernende (und Lehrende) gemeinsam Lösungen

³ Übersetzt aus dem Englischen.

und Entscheidungen ab, indem sie Argumente prüfen, um zu einem begründeten Konsens zu gelangen (vgl. Lipman 2003, 96).

Lehrpersonen begleiten Lernprozesse diagnostisch, für die Lernenden herausfordernd und perspektivenerweiternd und fördern das eigenständige Denken der Schüler_innen (vgl. Garrison/Anderson/Archer 2001, 8). Sie bieten Gelegenheit zur Reflexion und zum kritischen Diskurs. Sie nehmen keine autoritäre Rolle ein, sondern sind offen für die Argumente der Schüler_innen und bereit, Fehler einzugestehen (vgl. Lipman 2003, 18).

Gleichzeitig sollten die *Lernenden* ein Bewusstsein für ihren eigenen Denkprozess entwickeln (vgl. Garrison 2017, 51). Die Komplexität der auf dem CoI-Rahmenwerk basierenden Lernumgebungen erfordert von den Lernenden einige besondere Fähigkeiten. Sie sollten in einem Lernmanagementsystem und in Online-Foren, in denen sie offen und respektvoll mit Mitschüler_innen textbasiert kommunizieren, zurechtkommen. Ferner sollten sie in der Lage sein, selbstgesteuert, kollaborativ und basierend auf Problemstellungen forschend-entdeckend zu lernen. Je nach den Voraussetzungen der Lerngruppe können die notwendigen Fähigkeiten als Lernziel im Rahmen des Unterrichts behandelt und die Lernprozesse entsprechend begleitet werden.

2.3 Förderung kritischer Denkprozesse ausgehend von der kognitiven Präsenz

Um eine kritisch reflektierte Auseinandersetzung mit wirtschaftlichen Problemlagen in einem auf dem CoI-Rahmenwerk basierenden Unterricht zu ermöglichen, sollte zunächst geklärt werden, was „kritisch“ in diesem Rahmenwerk bedeutet. Dazu lehnt sich Garrison (vgl. 2017, 50ff) an die Arbeiten von Lipman (2003) und Dewey (1933) an. Er (vgl. 2017, 50) assoziiert das Adjektiv „kritisch“ in Anlehnung an Lipman (vgl. 2003, 3) mit Argumentation, Bewertung und Urteilsvermögen, die zur Verbesserung des Denkens beitragen. In der Lerngemeinschaft sollen also begründete Urteile z.B. über ökonomische Problemlagen gefällt werden. Zu diesen Urteilen gelangen Schüler_innen gemeinsam mit der Lehrperson durch einen sogenannten selbstkorrigierenden Prozess, indem Überzeugungen in Frage gestellt, alternative Perspektiven zur Erkundung vorgeschlagen und Verständnisse ausgehandelt werden (vgl. Garrison 2017, 51; Lipman 2003, 218f). Die Entwicklung von Bedeutungen und Urteilen ist kontextabhängig und hängt somit von der jeweiligen Situation und der Lerngemeinschaft ab (vgl. Garrison 2017, 51; Lipman 2003, 219f).

Im Wesentlichen werden Prozesse des kritischen Denkens mit Hilfe des *Practical Inquiry (PI)* Modells (Abbildung 2) beschrieben, das die *kognitive Präsenz* operationalisiert (vgl. Garrison/Anderson 2003, 58). Der Lernprozess baut auf Deweys (1933) Untersuchungsprozess („Inquiry“) auf (vgl. Garrison 2017, 50) und stellt somit einen forschend-entdeckenden Lernzyklus dar.

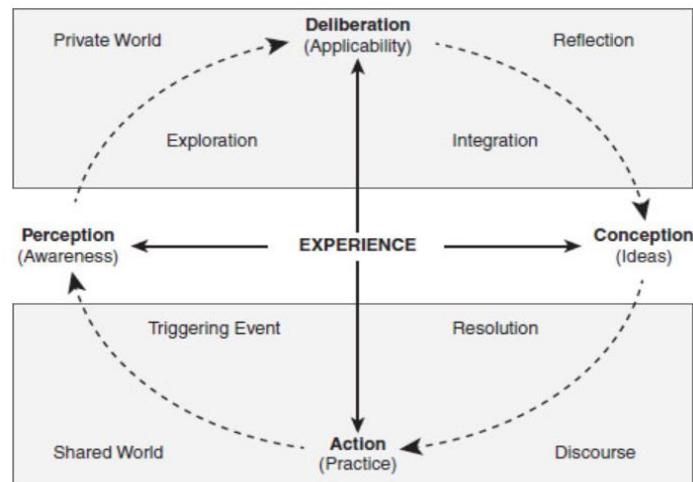


Abbildung 2: Das Practical-Inquiry-Modell (Garrison 2017, p. 55)

Dieser Lernzyklus verläuft in vier Phasen, die nicht linear, sondern iterativ und veränderbar sind (vgl. Garrison/Anderson/Archer 2001, 9). Der Lernprozess beginnt idealerweise mit einem auslösenden Ereignis (*Triggering Event*), einem Problem oder Dilemma, das den Lernenden in einen Zustand der kognitiven Dissonanz versetzt (vgl. Garrison/Anderson/Archer 2001, 10). Das kann zum Beispiel eine unscharf definierte Problemstellung sein. In der *Explorationsphase* versuchen die Lernenden, das Problem zu verstehen, Informationen zu sammeln und divergierende Ideen für eine weiterführende Diskussion zusammenzubringen (vgl. Garrison/Anderson/Archer 2001, 10). Dies kann z.B. durch die Aufforderung zum Brainstorming, zu Recherchen und zum Erzählen persönlicher Erfahrungen unterstützt werden.

In der *Integrationsphase* konstruieren die Lernenden aus Ideen einen Zusammenhang. Sie entwickeln auch Hypothesen und fällen Urteile/Entscheidungen. Dazu können beispielweise Mindmaps erstellt oder Informationen durch Gruppendiskussionen zusammengeführt werden, die die Erarbeitung von Lösungen ermöglichen (vgl. Garrison/Anderson/Archer 2001, 10). In der *Resolutionsphase* sollten die Lernenden ihre Lösungen bzw. Erkenntnisse durch eine praktische Anwendung oder ein Gedankenexperiment (z.B. durch eine Präsentation und anschließende Diskussion) testen und zur Diskussion stellen (vgl. Garrison/Anderson/Archer, 11). Eine nicht zufriedenstellende Resolution kann einen neuen Zyklus auslösen.

Insgesamt sollten kreative Denkprozesse von der Explorationsphase in begründete Problemlösephasen (Integration und Resolution) übergehen (*Wahrnehmungs – Konzeptionsachse*), wobei Denkprozesse idealerweise von (induktiven und deduktiven) Argumentationen begleitet werden (*Überlegungs – Handlungsachse*) (vgl. Garrison 2017, 55). Reflexion (*Private Welt*) und Diskurs bzw. Kollaboration (*Geteilte Welt*) sind für das Lernen in einer „Community of Inquiry“ unerlässlich (vgl. Garrison 2017, 13). Textbasierte Diskussionen (in Online-Foren) sollen beides entlang des Lernzyklus ermöglichen. Es wird beispielweise betont, dass die Schüler_innen Zeit haben, Beiträge zu formulieren und zu interpretieren und über ihre Ideen, Argumente und Urteile nachzudenken (vgl. Garrison/Anderson/Archer 2000, 90f).

2.4 Einfluss der sozialen Präsenz auf die Entwicklung der kognitiven Präsenz

Eine „gute“ soziale Präsenz der Schüler_innen wirkt sich direkt auf die Entwicklung ihrer kognitiven Präsenz aus (vgl. Shea/Bidjerano 2009, 543). Die Lehrpersonen sollten idealerweise den Grundstein für einen offenen und respektvollen Umgang in der Lerngemeinschaft legen und Vertrauen aufbauen. Dies ist in Online-Lernumgebungen besonders schwierig, da ein direkter persönlicher Austausch fehlt. Wie das gelingen kann, dazu gibt es in der Literatur zahlreiche Empfehlungen (Fiock 2020; Richardson et al. 2012; Richardson/Maeda/Caskurlu 2017). Das persönliche Kennenlernen spielt eine wesentliche Rolle, wofür gerade im schulischen Umfeld durch die Klassenorganisation und den überwiegenden Präsenzunterricht gute Grundlagen gelegt werden können. Im Online-Lernraum können beispielweise Kursregel (Netiquette) aufgestellt werden. Darüber hinaus können die Schüler_innen aufgefordert werden, sich gegenseitig persönliche virtuelle Postkarten in einem Online-Forum zu schicken, um sich mit der zeitversetzten Online-Kommunikation vertraut zu machen. Eine gute Erreichbarkeit der Lehrperson während längerer asynchroner Online-Phasen (z.B. Forum und geplante Sprechstunden) und einige motivierende Nachrichten zwischendurch können ebenfalls hilfreich sein.

2.5 Überlegungen zu Unterrichtsmethoden als Teil der Lehrpräsenz

Grundsätzlich werden problembasierte Lehrmethoden (wie z.B. Fallbeispiele) von Garrison (vgl. Garrison 2017, 117f) als geeignet für auf dem CoI-Rahmenwerk basierenden Lernumgebungen hervorgehoben. Ferner ergeben sich eine Reihe von didaktischen Überlegungen für die Methodenauswahl, wenn das Rahmenwerk aus einer allgemeinen didaktischen Perspektive entlang der von Terhart (vgl. 2005, 22f) beschriebenen Dimensionen des Lehrmethodenproblems betrachtet wird (Kaczkó/Ostendorf 2021). Demnach besteht eine strikte Interdependenz zwischen Lehrmethodenentscheidungen und Zielerreichung, Sachbegegnung, Lernhilfe und Rahmung.

Im Hinblick auf die *Zielerreichung* stellt sich die Frage, ob eine Unterrichtsmethode mit bestimmten Bildungs- und Lernzielen harmoniert. Geht es bei dem Lernziel beispielsweise eher um das Lösen von Problemen oder um kritisches Hinterfragen und Beurteilen von Problemsituationen? Je nach dem sollten die Lehrpersonen überlegen, wie Reflexion und Diskussion angeleitet und begleitet werden sollen (Kaczkó/Ostendorf 2021).

Eine in der CoI-Rahmenwerk-Literatur noch unzureichend beantwortete Frage ist, ob die Methode des „Practical Inquiry“ und der asynchronen Kommunikation die inhaltliche Entscheidung (und damit das Lernziel) bestimmt (*Sachbegegnung*) (Kaczkó/Ostendorf 2021). Ähnlich wie beim Lehransatz des kollaborativen Problemlösens lässt sich jedoch sagen, dass das CoI-Rahmenwerk bevorzugt für heuristische Aufgabenstellungen sowie für die Entwicklung eines konzeptionellen Verständnisses herangezogen werden kann (vgl. Miller Nelson 1999, 247).

Welche Unterrichtsmethoden eine lernförderliche Lernumgebung in einem auf dem CoI-Rahmenwerk basierenden Unterricht ermöglichen (*Lernhilfe*), kann nach dem lerntheoretischen

Ansatz des Rahmenwerks betrachtet werden (vgl. Terhart 2005, 50ff). Durch eine soziokonstruktivistische Sichtweise wird davon ausgegangen, dass ein lernendes Subjekt zum selbstgesteuerten Lernen und zur Zusammenarbeit fähig und motiviert ist. Damit einhergehend können Lehrmethoden in Betracht gezogen werden, die beide Fähigkeiten fördern (Kaczkó/Ostendorf 2021).

Nicht zuletzt erscheinen die verfügbare Zeit und die gegebene Gruppengröße als mögliche limitierende Faktoren bei der Methodenauswahl (institutionelle *Rahmung*), da textbasierte Online-Diskussionen sowohl für die Lernenden als auch für die Lehrenden zeitaufwändig sind. Auch die Online-Lernumgebung (technische *Rahmung*) kann sich einschränkend auf die Methodenwahl auswirken (Kaczkó/Ostendorf 2021). So können beispielsweise die werksseitigen und optionalen Einstellungen von Online-Foren zu einem mehr oder weniger übersichtlichen Diskussionsverlauf führen (wobei gezielt aufgestellte Diskussionsregeln unterstützen können).

3 Fachdidaktische Überlegungen zur Gestaltung eines konkreten Unterrichtsbeispiels anhand des CoI-Rahmenwerks

Um die bisherigen theoretischen Ausführungen zu veranschaulichen, wird in diesem Abschnitt ein Unterrichtsbeispiel für den betriebswirtschaftlichen Unterricht vorgestellt. Es handelt sich dabei um das Österreichische Umweltzeichen (BMK et al. 01.07.2018), für dessen Einführung bzw. Nichteinführung die Schüler_innen einer vierten Klasse einer Handelsakademie eine Empfehlung ausarbeiten. Die Schüler_innen lernen anhand eines praktischen Beispiels aus ihrem Lebensumfeld handlungsorientiert, wie ein Umweltmanagementsystem in ihrer Schule eingeführt werden kann und setzen sich gleichzeitig mit der nachhaltigen Entwicklung generell auseinander. Dabei reflektieren sie ihre Empfehlungen und bewerten diese kritisch.

„Mit dem Österreichischen Umweltzeichen werden Bildungseinrichtungen für ihr besonderes Engagement in den Bereichen umweltorientiertes Handeln, Förderung der Gesundheit, und Bildung für nachhaltige Entwicklung ausgezeichnet“ (BMK et al. 01.07.2018, 4). Es werden zehn Handlungsfelder mit Muss- und Soll-Kriterien definiert, die im Rahmen der Zertifizierung zu bearbeiten sind, z.B.: Umweltmanagement und soziale Schulentwicklung; Umweltbildung und Bildung für nachhaltige Entwicklung; Maßnahmen zur Abfallvermeidung und -verwertung; umweltverträgliche Mobilität. Die Umsetzung der Kriterien soll auch einen Beitrag zum UN-Aktionsplan „Transformation unserer Welt: die Agenda 2030 für nachhaltige Entwicklung“ leisten (United Nations General Assembly 21.10.2015).

3.1 Lehr- und Lernziele

Basierend auf dem Lehrplan der Handelsakademie (BMBF 27.08.2014, 53) im Fach Betriebswirtschaftslehre (8. Semester) sollen Schüler_innen in der Lage sein, „Maßnahmen in den Bereichen Öko- und Qualitätsmanagement unter einzelwirtschaftlicher und gesamtwirtschaftlicher Perspektive [zu] reflektieren“ sowie „Maßnahmen eines Unternehmens in Bezug auf ihre

Nachhaltigkeit und ökologische Verträglichkeit [zu] beurteilen“. Die Anforderungen des Lehrplans könnten im Unterricht in Anlehnung an das Österreichische Umweltzeichen und die Grundidee des CoI-Rahmenwerks wie folgt konkretisiert werden (adaptiert nach Najand-Ellmer et al. 2021, 278):

Lernziel 1: Die Schüler_innen können die Vor- und Nachteile des Umweltmanagements für eine Bildungsorganisation und für die Gesellschaft diskutieren und reflektieren;

Lernziel 2: Die Schüler_innen können Strategien des Umweltmanagements auf das Praxisbeispiel des Österreichischen Umweltzeichens übertragen;

Lernziel 3: Die Schüler_innen können Maßnahmen des operativen Umweltmanagements am praktischen Beispiel der Handlungsbereiche des Österreichischen Umweltzeichens ableiten;

Lernziel 4: Die Schüler_innen können „das Umweltmanagement von Unternehmen [und Bildungsorganisationen] kritisch beurteilen“.

3.2 Ein Blended-Learning-Ansatz

Um diese Lehr- und Lernziele mit Hilfe des CoI-Rahmenwerks zu adressieren, wird ein Blended-Learning-Ansatz vorgeschlagen, bei dem eine zweiwöchige asynchrone (zeitversetzte) Online-Lernphase von zwei Präsenzveranstaltungen eingerahmt wird (vgl. Abbildung 3).

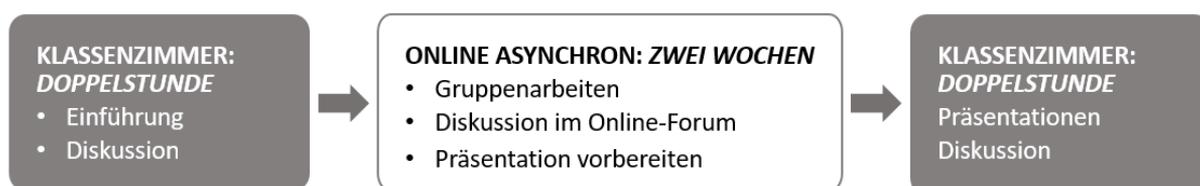


Abbildung 3: Unterrichtsverlauf (eigene Darstellung)

3.2.1 Die erste Präsenzveranstaltung

In der ersten Doppelstunde in der Schule können sich die Schüler_innen mit Ziel, Ablauf und Inhalt des Unterrichts in den folgenden zwei Wochen vertraut machen. Aufbauend auf einer kurzen theoretischen Einführung in die Grundlagen des Umweltmanagements und der Umweltstandards arbeiten sie in Kleingruppen zusammen. Sie erhalten widersprüchliche Texte über Umweltstandards, die sie lesen und anhand vorgegebener Fragen für eine Diskussion im Plenum vorbereiten. Die Fragen können sich beispielweise auf die Bedeutung des Österreichischen Umweltzeichens für die Gesellschaft und auf mögliche Vor- und Nachteile für die eigene Schule beziehen. Die Lehrkraft eröffnet die Diskussion mit einer offenen Frage nach der Gruppenarbeit. Abhängig von den Gedanken, die die Schüler_innen mit der Gruppe teilen, werden diskussionsbegleitende Fragen gestellt (Orientierung z.B. an Fragetypen von Andrews 1980). Ziel der Diskussion ist es, zu vorläufigen Erkenntnissen über das *Lernziel 1* zu gelangen.

Die verbleibende Unterrichtszeit sollte genutzt werden, um die zeitversetzte, betreute Online-Lernphase einzuführen, indem Gruppenaufgaben, die Nutzung des Online-Forums und der Zeitplan vorgestellt werden.

3.2.2 Die zeitversetzte, betreute Online-Lernphase

In der betreuten Online-Lernphase werden die bereits gebildeten Gruppen zwei Themenbereichen zugeordnet. Mindestens zwei Gruppen sollten sich übergreifend mit einer möglichen Einführung des Umweltzeichens beschäftigen (vgl. *Lernziel 2*). Die anderen Gruppen erarbeiten jeweils eine Empfehlung für eines der zehn Handlungsbereiche des Umweltzeichens (vgl. *Lernziel 3*). Die Aufgabenbeschreibungen können in Form einer E-tivity nach Salmon (2005) strukturiert werden. Die Abbildungen 4 und 5 zeigen, wie die E-tivities und Aufgabenbeschreibungen erfasst werden können.

Um den Grundlagen des CoI-Rahmenwerks gerecht zu werden, sollte den Schüler_innen die Möglichkeit gegeben werden, entlang des vorgestellten Lernzyklus zu arbeiten (vgl. kognitive Präsenz). Dementsprechend können die Teilaufgaben – je nach Umfang der Aufgabenstellung – für jeweils eine Woche aufgeteilt werden. Zu Beginn wird das „Triggering Event“ durch die Aufgabenstellung eingeleitet. In der ersten Woche sammeln die Schüler_innen Informationen und Ideen (Explorationsphase), führen diese zusammen und leiten erste Teillösungen ab (Integrationsphase). In der zweiten Woche wird konzeptuell gearbeitet, es werden begründete Empfehlungen vorgestellt, diskutiert (Integrationsphase) und eventuell schon hier teilweise verteidigt (Resolutionsphase).

Während der Selbstlernphase sollte auch ein Rahmen für den erforderlichen Dialog geschaffen werden. Die Schüler_innen können aufgefordert werden, gezielt auf die Forenbeiträge der anderen Gruppen zu reagieren (siehe „Dialog“ in Abbildung 4 und Abbildung 5). Darüber hinaus sollte die Lehrperson die Online-Diskussionen begleiten, ggf. fachlichen Inputs geben und diskussionsbegleitende Fragen stellen, um etwa die Diskussion fortzuführen oder das Gesagte zu hinterfragen.

Empfehlung - Umweltzeichen Beiträge Dateien Notizen + Besprechung

Kaczko Eva 28.03.16:16 Bearbeitet

E-tivity: Empfehlung für die Einführung/Nichteinführung des Umweltzeichens in eurer Schule
 Das Österreichische Umweltzeichen für Schulen und Bildungseinrichtungen gibt es seit 2002. Einige Handelsakademien und Höhere (Bundes-)Lehranstalten für wirtschaftliche Berufe wurden bereits ausgezeichnet. Es könnte auch für unsere Schule interessant sein.

Zweck: Strategien des Umweltmanagements auf ein für euch relevantes Praxisbeispiel anzuwenden und das Umweltmanagement von Bildungsorganisationen kritisch beurteilen zu können.

Anreiz: Mit dieser Aufgabe könnt ihr nicht nur aktiv etwas für euer zukünftiges Berufsleben lernen, sondern möglicherweise auch etwas Gutes für eure Umwelt tun.

Aufgabe: Erarbeitet eine Empfehlung für die Einführung/Nichteinführung des Österreichischen Umweltzeichens an unserer Schule. Denkt dabei auch an die Erkenntnisse aus der Diskussion im Unterricht. Pro Gruppe wird nur eine "Neue Unterhaltung" eröffnet und alle Antworten werden innerhalb dieser "Unterhaltung" erfasst.

- **WOCHE 1:** Recherchiert, welche Kriterien für die Ersteinführung erfüllt sein sollten und leitet entsprechende "Arbeitspakete" ab. Überlegt auch, welche Ressourcen (z.B. Arbeit, Kosten) für die Erfüllung der Arbeitspakete benötigt werden. Bei Bedarf könnt ihr auch die verantwortlichen Personen in der Schule befragen. Haltet die Überlegungen eurer Gruppe zu allen drei Fragen im Forum fest.
- **WOCHE 2:** Leitet aus euren bisherigen Überlegungen eine Empfehlung für die Einführung/Nichteinführung des Österreichischen Umweltzeichens ab und begründet diese kritisch.

Dialog: Reagiert auf mindestens einen anderen Beitrag pro Woche (erste Woche im Bereich "Empfehlung - Umweltzeichen", zweite Woche "Empfehlung - Handlungsbereich") - natürlich gern auch auf mehrere, indem ihr auf bestehende Inhalte eingeht oder diese durch neue Informationen und Argumente ergänzt. Antwortet auf die Reaktionen auf eure Beiträge und reflektiert "das Gesagte" für eure Gruppenarbeit.

Geschätzter Arbeitsaufwand: 1. Woche ca. 5 Stunden, 2. Woche ca. 3 Stunden

Ich werde die Diskussionen verfolgen, bei Bedarf fachlichen Input geben und weiterführende Fragen stellen.

[Weniger anzeigen](#)

[Neue Unterhaltung](#)

Abbildung 4: E-tivity „Empfehlung – Umweltzeichen“, eigene Darstellung im MS Teams

Empfehlung - Handlungsbereich Beiträge Dateien Notizen + Besprechung

Kaczko Eva 28.03.16:47 Bearbeitet

E-tivity: Empfehlung für die Gestaltung eines Handlungsbereichs des Umweltzeichens in eurer Schule
 Das Österreichische Umweltzeichen für Schulen und Bildungseinrichtungen gibt es seit 2002. Einige Handelsakademien und Höhere (Bundes-)Lehranstalten für wirtschaftliche Berufe wurden bereits ausgezeichnet. Es könnte auch für unsere Schule interessant sein.

Zweck: Maßnahmen des operativen Umweltmanagements anhand eines für euch relevanten Praxisbeispiels zu erarbeiten und das Umweltmanagement von Schulorganisationen kritisch beurteilen zu können.

Anreiz: Mit dieser Aufgabe könnt ihr nicht nur aktiv etwas für euer zukünftiges Berufsleben lernen, sondern möglicherweise auch etwas Gutes für eure Umwelt tun.

Aufgabe: Erarbeitet eine Empfehlung für die Gestaltung eures Handlungsbereichs im Rahmen des Österreichischen Umweltzeichens. Denkt dabei auch an die Erkenntnisse aus der Diskussion im Unterricht. Pro Gruppe wird nur eine "Neue Unterhaltung" eröffnet und alle Antworten werden innerhalb dieser "Unterhaltung" erfasst.

- **WOCHE 1:** Recherchiert, welche Kriterien ihr in eurem "Handlungsbereich" erfüllen müsst und wollt. Führt eine IST-Analyse in eurer Schule durch, befragt die Verantwortlichen. Was sollte für eine Ersteinführung des Umweltzeichens getan werden? Welche Ressourcen (Arbeitsaufwand, Kosten, etc.) wären notwendig? Haltet eure Überlegungen zu allen Fragen im Forum fest.
- **WOCHE 2:** Leitet eine Empfehlung für den Maßnahmenplan des operativen Umweltmanagements ab und begründet diese kritisch.

Dialog: Reagiert auf mindestens einen anderen Beitrag pro Woche (erste Woche im Bereich "Empfehlung - Handlungsbereich", zweite Woche "Empfehlung - Umweltzeichen") - natürlich gern auch auf mehrere, indem ihr bestehende Inhalte diskutiert oder diese mit neuen Informationen ergänzt. Antwortet auf die Reaktionen für eure Beiträge und reflektiert "das Gesagte" für eure Gruppenarbeit.

Geschätzter Arbeitsaufwand: 1. Woche ca. 5 Stunden, 2. Woche ca. 3 Stunden

Ich werde die Diskussionen verfolgen, bei Bedarf fachlichen Input geben und weiterführende Fragen stellen.

[Weniger anzeigen](#)

[Antworten](#)

[Neue Unterhaltung](#)

Abbildung 5: E-tivity „Empfehlung – Handlungsbereich“, eigene Darstellung im MS Teams

3.2.3 Die zweite Präsenzveranstaltung

Für die zweite Präsenzveranstaltung bereiten die Schüler_innen kurze Präsentationen (z.B. Elevator Pitches) vor, in denen sie nacheinander die einzelnen Empfehlungen und ihre Begründungen vorstellen, die in der Online-Selbstlernphase erarbeitet wurden. Währenddessen überlegen die Zuhörer_innen, was sie zu den Empfehlungen hinzufügen oder in Frage stellen würden (dies haben sie teilweise auch während der Online-Phase getan). Nach der Präsentation findet eine Gruppendiskussion (z.B. nach der Fishbowl-Methode) statt, in der die Empfehlungen kritisch hinterfragt oder verteidigt werden. Im Idealfall kann die gesamte Klasse einen Konsens erreichen, wie es im CoI-Rahmenwerk vorgesehen ist. Die Diskussion wird von der Lehrperson geleitet und zielt auf alle vier Lernziele (einschließlich *Lernziel 4*) sowie auf das Erreichen der Resolutionsphase anhand des CoI-Rahmenwerks ab.

Als weiterführende Möglichkeit kann die Klasse ihre Ausarbeitungen und Erkenntnisse der Schulleitung präsentieren und eventuell ein Schulprojekt (im Rahmen des Österreichischen Umweltzeichens oder darüber hinaus) initiieren.

4 Möglichkeiten und Herausforderungen

Anhand des vorgestellten Unterrichtsbeispiels werden einige Möglichkeiten und Herausforderungen für die Gestaltung und Durchführung von sozioökonomischem Unterricht unter Verwendung des CoI-Rahmenwerks deutlich, die im Folgenden diskutiert werden.

Beginnend mit den Möglichkeiten schafft das CoI-Rahmenwerk die Voraussetzungen für ein bestimmtes *kommunikatives Lehr- und Lernarrangement* in einer zeitversetzten Online-Lernumgebung, in der die Schüler_innen untereinander und mit der Lehrperson textbasiert in Online-Foren kommunizieren. Das vorgestellte Unterrichtskonzept erfüllt ferner das Ziel, die kritische Handlungsfähigkeit der Schüler_innen zu fördern und nicht nur ihr wirtschaftswissenschaftliches Wissen zu erweitern. Denn das Ziel im Sinne einer sozioökonomischen Bildung ist es, sich kritisch reflektiert mit der ökonomischen Problemlage zur Einführung oder Nicht-einführung eines Umweltstandards in der eigenen Schule aus individueller und gesellschaftlicher Perspektive auseinandersetzen. Das CoI-Rahmenwerk ermöglicht eine aktive, sinnstiftende, forschende, diskursive und kritisch reflektierte Unterrichtsgestaltung, bei der die Schüler_innen in einem intensiven Austausch miteinander handeln und Urteile fällen und verteidigen – wie von Weber (vgl. 2019, 102) gefordert.

Das CoI-Rahmenwerk ermöglicht somit auch die Berücksichtigung höherer Lernziel-Taxonomiestufen und die Förderung der überfachlichen Kompetenzen der Lernenden (wie kritisches Denken, respektvoller Interaktion in Online-Foren, selbstgesteuertes und kollaboratives Lernen) im Unterricht. Das vorgestellte Unterrichtsbeispiel lässt auch mehr Möglichkeiten zu, die Schüler_innen in Diskussionen einzubinden, da einige Lernende schriftliche, andere mündliche Kommunikation und Diskussionen bevorzugen. Multimodalität ist somit ein Weg, um die Chancen aller zu erhöhen, sich Gehör zu verschaffen (vgl. Enochsson 2018, 317). Daher zeigt die vorgestellte Unterrichtsidee auch eine didaktisch sinnstiftende Verzahnung von Präsenz- und Online-Lernen (vgl. Graham/Dziuban 2008, 270f).

Andererseits zeigt sich, dass CoI-Rahmenwerk-basierte Lernumgebungen einen hohen didaktischen und organisatorischen Aufwand mit sich bringen und für eine 50-minütige Unterrichtseinheit wenig geeignet sind. Zeitversetze, textbasierte Diskussionen erfordern einen gewissen, aber begrenzten Zeitraum. Salmon (vgl. 2005, 95f) geht davon aus, dass eine halbe Stunde vor Ort mit einer Gruppe von 10 Personen eine Woche online dauern könnte, wenn sich jede Person dreimal einloggt, Nachrichten liest und beantwortet. Andererseits erscheint eine Begrenzung auf eine Woche sinnvoll, um die Diskussionen „lebendig“ zu halten, d.h. dass alle in der gleichen Zeitspanne am gleichen Thema arbeiten (vgl. McLoughlin/Mynard 2009, 155). Darüber hinaus erfordern sowohl die Erfassung der Beiträge der Schüler_innen als auch die Begleitung der Diskussionen durch die Lehrperson einen deutlich erhöhten Aufwand im Vergleich zu mündlichen Diskussionen vor Ort (vgl. Dunlap 2005, 21). Die methodischen Besonderheiten des CoI-Rahmenwerks sowie eine perspektivenerweiternde und herausfordernde Begleitung der Diskussionen bedarf zudem Erfahrung und entsprechende Kompetenzen der Lehrkräfte.

Eine weitere Herausforderung kann darin bestehen, die Schüler_innen zu einer aktiven und tiefgehenden Mitarbeit zu motivieren. Dies kann möglicherweise durch die Wahl der Themen erreicht werden (z. B. beschäftigen sich viele junge Menschen mit Umweltfragen) oder durch extrinsische Motivation mittels Mitarbeitspunkten, die auf der Grundlage der Teilnahmen in den Diskussionen oder eines Bewertungsrasters vergeben werden können (vgl. Garrison 2017, 132ff). Wichtig erscheint es, auf die Lernvoraussetzungen der Schüler_innen zu achten. Sie sollten ggf. im Umgang mit digitalen Medien geschult und ihre selbstgesteuerten und kollaborativen Lernprozesse durch eine gute Orientierung, gezielte Lernaktivitäten und Unterstützung in der Online-Selbstlernphase gefördert werden.

5 Schlussfolgerungen und Ausblick

Im Rahmen der sozioökonomischen Bildung sollen sich Heranwachsende mit ökonomischen Problemlagen und Entscheidungen kritisch reflektiert auseinandersetzen. Anhand des vorgestellten Unterrichtsbeispiels wird in diesem Beitrag gezeigt, dass das Community-of-Inquiry-Rahmenwerk die Gestaltung und Durchführung komplexer problembasierter Lehr- und Lernarrangements ermöglicht, die dem Anspruch der sozioökonomischen Bildung – und auch einen didaktisch angeleiteten Einsatz von digitalen Medien – gerecht werden. So ermöglicht das CoI-Rahmenwerk ein aktives, sinnstiftendes, forschendes, diskursives und kritisch reflektiertes Lernen, bei dem die Schüler_innen in intensivem Austausch miteinander handeln, Urteile fällen und zur Diskussion stellen.

Erste empirische Arbeiten zeigen, dass das Rahmenwerk im schulischen Umfeld und in Wirtschaftsfächern eingesetzt werden kann. Allerdings fehlt es an Studien, die den Einsatz an berufsbildenden höheren Schulen mit betriebswirtschaftlichen Fächern verbinden und die praktische Umsetzung empirisch untersuchen. Daher wird das vorgestellte Unterrichtsbeispiel in einem nächsten Schritt umgesetzt und unter den Prämissen der sozioökonomischen Bildung

und des CoI-Rahmenwerks analysiert. Weitere Forschungsarbeiten im wirtschaftspädagogischen Forschungsfeld könnten zusätzliche Grundlagen für die Anwendung dieses didaktischen Rahmenwerks im kaufmännischen Unterricht bieten.

Danksagung

Die Autorin dankt Annette Ostendorf, Heike Welte und Michael Thoma für ihre wertvollen Kommentare zum ersten Entwurf dieses Manuskripts. Die Autorin dankt auch Andrea Winkler für ihre Unterstützung bei der Entwicklung der Unterrichtsidee.

Literatur

Ammenwerth, E./Hackl, W. O./Felderer, M./Hörbst, A. (2017): Wie gelingt gemeinsames Lernen in asynchronen Lernumgebungen? In: Pflegezeitschrift, 70, H. 7, 38-42.
<https://doi.org/10.1007/s41906-017-0133-x>.

Andrews, J. D. W. (1980): The Verbal Structure of Teacher Questions. Its Impact on Class Discussion. In: POD Quarterly: The Journal of the Professional and Organizational Development Network in Higher Education, 32, 129-163.

Arbaugh, J. B. (2013): Does academic discipline moderate CoI-course outcomes relationships in online MBA courses? In: The Internet and Higher Education, 17, 16-28.

<https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2012.10.002>.

Arbaugh, J. B./Bangert, A./Cleveland-Innes, M. (2010): Subject matter effects and the Community of Inquiry (CoI) framework: An exploratory study. In: The Internet and Higher Education, 13, H. 1-2, 37-44. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2009.10.006>.

Biglan, A. (1973): The characteristics of subject matter in different academic areas. In: Journal of Applied Psychology, 57, 195-203.

BMBF (2014): Lehrplan der Handelsakademie, BGB1. II Nr. 209/2014 (27.08.2014). Online: https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2014_II_209/COO_2026_100_2_1_028436.pdfsig (30.05.2022).

BMK/BMBWF/VKI/FORUM Umweltbildung (2018): UZ 301, Österreichisches Umweltzeichen für Schulen und Pädagogische Hochschulen, 7. Aufl, 01.07.2018. Online: https://www.umweltzeichen.at/file/Richtlinie/UZ%20301/Long/Uz301-Schulen-PH_Richtlinie_R7.0a_2018.pdf (30.05.2022).

Borup, J./Graham, C. R./Drysdale, J. S. (2014): The nature of teacher engagement at an online high school. In: British Journal of Educational Technology, 45, H. 5, 793-806.
<https://doi.org/10.1111/bjet.12089>.

Castellanos-Reyes, D. (2020): 20 Years of the Community of Inquiry Framework. In: Tech-Trends 64, H. 4, 557-560. <https://doi.org/10.1007/s11528-020-00491-7>.

Choo, J./Bakir, N./Scagnoli, N. I./Ju, B./Tong, X. (2020): Using the Community of Inquiry Framework to Understand Students' Learning Experience in Online Undergraduate Business Courses. In: TechTrends, 64, H. 1, 172-181. <https://doi.org/10.1007/s11528-019-00444-9>.

Cleveland-Innes, M. (2020): The Community of Inquiry theoretical framework. Designing collaborative online and blended learning. In: Beetham, H./Sharpe, R. (Hrsg.): Rethinking pedagogy for a digital age. Principles and practices of design. New York, 85-101.

Czerwionka, T./de Witt, C. (2006): Betreuung von Online-Communities of Inquiry. In: Arnold, R. (Hrsg.): eLearning-Didaktik. Hohengehren, 117-131.

Daspit, J. J./D'Souza, D. E. (2012) : Using the Community of Inquiry Framework to Introduce Wiki Environments in Blended-Learning Pedagogies: Evidence From a Business Capstone Course. In: Academy of Management Learning & Education, 11, H. 4, 666-683. <https://doi.org/10.5465/amle.2010.0154>.

Daspit, J. J./Mims, T. C./Zavattaro, S. M. (2015): The Role of Positive Psychological States in Online Learning. In: Journal of Management Education, 39, H. 5, 626-649. <https://doi.org/10.1177/1052562914564980>.

Dewey, J. (1933): How We Think. A Restatement of the Relation of Reflective Thinking to the Educative Process. Boston, MA.

Dunlap, J. C. (2005): Workload reduction in online courses: Getting some shuteye. In: Performance Improvement, 44, H. 5, 18-25. <https://doi.org/10.1002/pfi.4140440507>.

Enochsson, A.-B. (2018): Reflective discussions in teacher training: A comparison between online and offline discussions of course literature in a class of pre-service teachers. In: Education and Information Technologies, 23, H. 1, 303-319. <https://doi.org/10.1007/s10639-017-9602-5>.

Fiock, H. S. (2020): Designing a Community of Inquiry in Online Courses. In: International Review of Research in Open and Distributed Learning, 21, H. 1, 135-153.

Garrison, D. R. (2017): E-learning in the 21st century. A community of inquiry framework for research and practice. New York/London.

Garrison, D. R./Anderson, T. (2003): E-Learning in the 21st Century. A framework for research and practice. London.

Garrison, D. R./Anderson, T./Archer, W. (2000): Critical Inquiry in a Text-Based Environment. Computer Conferencing in Higher Education. In: The Internet and Higher Education, 2, H. 2-3, 87-105.

Garrison, D. R./Anderson, T./Archer, W. (2001). Critical thinking, cognitive presence, and computer conferencing in distance education. In: American Journal of Distance Education, 15, H. 1, 7-23. <https://doi.org/10.1080/08923640109527071>.

Graham, C. R./Dziuban, C. (2008): Blended Learning Environments. In: Spector, J. M./Merill, M. D./van Merriënboer, J. et al. (Hrsg.): Handbook of research on educational communications and technology. 3. Aufl. New York, 269-276.

Harrell, K. B./Wendt, J. L. (2019): The Impact of Blended Learning on Community of Inquiry and Perceived Learning among High School Learners Enrolled in a Public Charter School. In: Journal of Research on Technology in Education, 51, H. 3, 259-272.
<https://doi.org/10.1080/15391523.2019.1590167>.

Jahn, D. (2019): Verantwortung für das eigene Denken und Handeln übernehmen: Impulse zur Förderung von kritischem Denken in der Lehre. In: Jahn, D./Kenner, A./Kergel, D. et al. (Hrsg.): Kritische Hochschullehre. Wiesbaden, 19-46.

Kaczkó, É., Ostendorf, A. (2021): Toward critical thinking using the Community of Inquiry framework in university online teaching, Gothenburg (online), EARLI Conference 23-27.08.2021.

Lipman, M. (2003): Thinking in education. Cambridge.

McLoughlin, D./Mynard, J. (2009): An analysis of higher order thinking in online discussions. In: Innovations in Education and Teaching International, 46, H. 2, 147-160.
<https://doi.org/10.1080/14703290902843778>.

Meerkamp, S. (2017): Community of Inquiry. Chancen und Grenzen in der beruflichen Weiterbildung zur Kinästhetik-Peertutorin/ zum Kinästhetik-Peertutor. München.

Miller Nelson, L. (1999): Collaborative Problem Solving. In: Reigeluth, C. M. (Hrsg.): Instructional-design Theories and Models. A New Paradigm of Instructional Theory, Volume II. Mahwah, New Jersey, 241-267.

Najand-Ellmer, M./Austerhuber, E./Dauterive, M./Jarosch-Frötscher, C./Maier, H./Neuböck, A./Plienegger, E./Rammer, E./Schaur, E. (2021): Praxisblicke – Betriebswirtschaft IV HAK. 3. Aufl. Linz.

Richardson, J. C./Arbaugh, J. B./Cleveland-Innes, M./Ice, P./Swan, K. P./Garrison, D. R. (2012): Using the Community of Inquiry Framework to Inform Effective Instructional Design. In: Leslie M./Jason B. H. (Hrsg.): The Next Generation of Distance Education. Boston, MA, 97-125.

Richardson, J. C./Maeda, Y./Lv, J./Caskurlu, S. (2017): Social presence in relation to students' satisfaction and learning in the online environment: A meta-analysis. In: Computers in Human Behavior, 71, 402-417. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2017.02.001>.

Rodgers, C. R./Raider-Roth, M. B. (2006): Presence in teaching. In: Teachers and Teaching, 12, H. 3, 265-287. <https://doi.org/10.1080/13450600500467548>.

Sadaf, A./Wu, T./Martin, F. (2021): Cognitive Presence in Online Learning: A Systematic Review of Empirical Research from 2000 to 2019. In: Computers and Education Open 2, 100050. <https://doi.org/10.1016/j.caeo.2021.100050>.

Salmon, G. (2005): E-tivities. The key to active online learning. Abingdon.

Sanders, K./Lokey-Vega, A. (2020). K-12 Community of Inquiry. A case study of the applicability of the Community of Inquiry framework in the K-12 learning environment. In: Journal of Online Learning Research, 6, H. 1, 35-56.

Shea, P./Bidjerano, T. (2009): Community of inquiry as a theoretical framework to foster “epistemic engagement” and “cognitive presence” in online education. In: Computers & Education, 52, H. 3, 543-553. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2008.10.007>.

Shea, P./Hayes, S./Vickers, J./Gozza-Cohen, M./Uzuner, S./Mehta, R./Valchova, A./Rangan, P. (2010): A re-examination of the community of inquiry framework: Social network and content analysis. In: The Internet and Higher Education, 13, H. 1-2, 10-21. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2009.11.002>.

Stenbom, S. (2018): A systematic review of the Community of Inquiry survey. In: The Internet and Higher Education, 39, 22-32. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2018.06.001>.

Terhart, E. (2005): Lehr-Lern-Methoden. Eine Einführung in Probleme der methodischen Organisation von Lehren und Lernen. 4. Aufl. Weinheim.

United Nations General Assembly (2015): A/RES/70/1, Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development, 21.10.2015. Online: https://www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/RES/70/1&Lang=E (30.05.2022).

Villanueva, J. A. R./Redmond, P./Galligan, L. (2022): Manifestations of Cognitive Presence in Blended Learning Classes of the Philippine K-12 System. In: Online Learning, 26, 1. <https://doi.org/10.24059/olj.v26i1.3021>.

Weber, B. (2019): Welche Lehr-Lern-Methoden eignen sich für den sozioökonomischen Unterricht. In: Engartner, T./Famulla, G.-E./Fischer, A. et al. (Hrsg.): Was ist gute ökonomische Bildung? Leitfaden für den sozioökonomischen Unterricht. Frankfurt/M., 92-102.

Zhang, Y./Lin, C.-H. (2021): Effects of community of inquiry, learning presence and mentor presence on K-12 online learning outcomes. In: Journal of Computer Assisted Learning, 37, H. 3, 782-796. <https://doi.org/10.1111/jcal.12523>.

Zitieren dieses Beitrags

Kaczko, É. (2022): Gestaltung des sozioökonomischen Unterrichts anhand des Community-of-Inquiry-Rahmenwerks: fachdidaktische Überlegungen. In: *bwp@ Spezial AT-4*: Beiträge zum 15. Österreichischen Wirtschaftspädagogik-Kongress, 1-18. Online: https://www.bwpat.de/wipaed-at4/kaczko_wipaed-at_2022.pdf (09.09.2022).

Die Autorin



ÉVA KACZKÓ, MSc

Universität Innsbruck/Institut für Organisation und Lernen

Universitätsstraße 15, 6020 Innsbruck, Österreich

eva.kaczko@uibk.ac.at

https://www.uibk.ac.at/iol/wipaed/team/eva_kaczko/eva_kaczko.html