

## **Kollegiale Beratung im Internet – Erfahrungen aus einem Praxistest [1]**

*Silke Westphal*

### **Zusammenfassung**

Kollegiale Beratung ist seit vielen Jahren in der betrieblichen Weiterbildungspraxis etabliert, wird aber dort und in der verfügbaren Literatur meist als Präsenzveranstaltung gedacht. Der vorliegende Artikel reflektiert den umfangreichen Praxistest einer Plattform für Kollegiale Beratung im Internet, der mit 20 freiwillig Teilnehmenden aus Interaktionsberufen von Juli bis September 2016 durchgeführt wurde. Es wurden in wechselnden Gruppenzusammensetzungen sieben Fälle aus der beruflichen Praxis der Teilnehmenden nach dem Heilsbronner Modell beraten. Während Kollegiale Beratung in Präsenz nach einem auch zeitlich vorgegebenen Ablauf funktioniert, entstehen durch die asynchrone Kommunikation auf der Plattform unerwartete Herausforderungen für die Beratungsgruppe und insbesondere die Moderation. Weitere konzeptionelle Überlegungen erscheinen hier wünschenswert.

### **Schlüsselwörter**

Kollegiale Beratung, Berufliche Bildung, Interaktionsarbeit, Internet, computervermittelte Kommunikation, Kollaboratives Lernen, reflexives Lernen, Chronemik

### **Abstract**

Peer-supervision has been a common practice for many years, but is usually thought of as a classroom event there as well as in the available literature. This article reflects the extensive field test of a platform for online peer-supervision, which was carried out with 20 volunteers from July to September 2016. Seven cases drawn from the professional practice of the participants were discussed according to the Heilsbronn model. While on-site peer-supervision works according to a timely schedule, asynchronous communication on the platform creates unexpected challenges for the consulting group and the moderator in particular. Further conceptual considerations appear desirable.

### **Keywords**

Peer-supervision, vocational training, interaction work, internet, computer mediated communication, collaborative learning, reflexive learning, chronemic

### **Autorin**

- **Silke Westphal, M.A.**
- Bildungswissenschaftlerin
- **Kontakt:** Web: <http://www.silke-westphal.de/>  
E-Mail: [forschung@silke-westphal.de](mailto:forschung@silke-westphal.de)

## 1. Einleitung

Kollegiale Beratung ist als berufliches Bildungsangebot seit vielen Jahren etabliert. Zu Beginn der 1970er Jahre wurde die Methode zunächst vor allem in der Fortbildung von Lehrkräften eingesetzt, die auf diese Weise als kritisch erlebte Situationen aus dem Schulalltag reflektieren und daraus lernen sollten (Gudjohns, 1977). In den letzten zehn bis fünfzehn Jahren ist nun eine zunehmende Popularität und Verbreitung auch in anderen Berufsfeldern als der Schule zu beobachten (Tietze, 2010). Dies lässt sich vor allem an der Vielzahl aktueller Veröffentlichungen von Leitfäden und Anleitungen ablesen, beispielsweise für Führungskräfte (Nowoczin, 2012), zum Einsatz in Veränderungsprojekten (Arnold, 2013) oder in der betrieblichen Bildung (u.a. Brinkmann, 2013; Erpenbeck, Sauter, & Sauter, 2016; Kaesler, 2016; Tietze, 2010).

Ein Grund dafür liegt sicherlich in der zunehmenden Verbreitung von Dienstleistungsarbeit. Durch die zunehmende Tertiarisierung der Wirtschaft sind immer mehr Arbeitsplätze im Dienstleistungsbereich und hier insbesondere im Bereich der personenbezogenen Dienstleistungen entstanden (Jacobsen, 2010; Statistisches Bundesamt, 2016). In diesen Arbeitsfeldern üben die Dienstleistenden auf andere Menschen bezogene Tätigkeiten aus, wie z. B. Führen, Anleiten, Betreuen, Pflegen, Beraten, Erziehen und Lehren. So verschieden diese Tätigkeiten ansonsten sein mögen, ist bei allen die Interaktion mit Menschen der zentrale Gegenstand und Inhalt der Arbeit (Böhle, 2011).

Interaktionsarbeit stellt hohe Anforderungen an die berufliche Handlungskompetenz der Beschäftigten, die sich aus der Subjektivität und Emotionalität der Beteiligten und somit einer strukturellen Unbestimmtheit der Arbeit ergeben. Beschäftigte sehen sich vor die Herausforderung gestellt, „in bestimmten (Interaktionsarbeits-)Situationen bestimmte, dieser Situation inhärente Probleme zu lösen. Zugleich ist offen, wie genau diese Problemlösung aussieht“ (Brater & Rudolf, 2006, S. 270). Wer Interaktionsarbeit erbringt, muss also eine Art „schöpferische Kraft“ (Brater & Rudolf, 2006, S. 270) entwickeln, die es möglich macht, Vorgehensweisen je nach gegebenen Rahmenbedingungen zu generieren.

Interaktionsarbeit ist in besonderem Maße durch Unbestimmtheiten, Unwägbarkeiten und Unplanbarkeiten gekennzeichnet (Böhle, 2011). Deshalb ist eine strenge Standardisierung von Arbeitsabläufen nur mit Einschränkungen möglich. Ein „objektivierendes, zweckrationales Arbeitshandeln, das auf einem planbaren Vorgehen beruht“ (Böhle, Glaser, & Büssing, 2006, S. 33), ist wenig gegenstandsadäquat. Die Beschäftigten müssen damit zurechtkommen, dass das Nicht-Planbare in immer wieder neuer Weise entsteht, selbst wenn die Arbeit sorgfältig geplant wurde. Hierbei hilft ihnen ihr in der Arbeit gesammeltes Erfahrungswissen (Böhle, 2005).

Curricular strukturierte Lehrgänge oder Seminare können auf die individuellen Lern- und Klärungsbedarfe, die sich aus Interaktionsarbeit ergeben, nicht in hinreichendem Maße eingehen (Böhle, 2011). Dies gilt auch und insbesondere für Führungskräfte, bei denen herkömmliche Personalentwicklungsmaßnahmen kaum noch einen konkreten Nutzen bewirken. Sie sind bereits umfangreich geschult und

haben einen zu individuellen Entwicklungsbedarf, um noch von Seminaren profitieren zu können (Pichler, 2013). Kollegiale Beratung bietet sich hier als eine Form selbstgesteuerten, reflexiven Lernens aus Erfahrungen an, um die berufliche Handlungskompetenz und die reflexive Handlungsfähigkeit der Beschäftigten und Führungskräfte zu entwickeln.

Kurz gefasst ist Kollegiale Beratung „ein Format personenbezogener Beratung, bei dem im Gruppenmodus wechselseitig berufsbezogene Fälle der Teilnehmenden systematisch und ergebnisorientiert reflektiert werden“ (Tietze, 2010, S. 24). Klassischerweise wird Kollegiale Beratung unter Anwesenden praktiziert, sei es in der eigenen Abteilung oder in einer unternehmensübergreifenden Beratungsgruppe (Tietze, 2015). Nahezu sämtliche derzeit verfügbare Literatur zu Kollegialer Beratung bezieht sich auf eine Beratung in Präsenz. Wie jede andere Bildungsaktivität im Erwachsenenalter konkurriert Kollegiale Beratung allerdings mit vielen anderen beruflichen und familiären Verpflichtungen. Darüber hinaus sind nicht in allen Betrieben geeignete Kolleginnen und Kollegen für die Gründung einer Beratungsgruppe vor Ort vorhanden. Um eine Teilnahme auch unabhängig von Zeit und Ort zu ermöglichen, wurden seit 2005 mehrere Plattformen entwickelt, die Kollegiale Beratung über das Internet anbieten.

Trotz des Zeitraums von inzwischen mehr als zehn Jahren, ist die verfügbare Literatur zu Kollegialer Beratung im Internet nach wie vor überschaubar (u.a. Arnold, Bogner, & Prescher, 2012; Jordaan, Eckert, & Tarnowski, 2016; Spangler, 2012). Auch die empirische Forschung zu online durchgeführter Kollegialer Beratung steht noch ganz am Anfang. In einer der wenigen Studien brachen fast die Hälfte der Ratsuchenden den Beratungsprozess ab, zum Teil ohne die Beratungsgruppe über diese Entscheidung und eventuelle Beweggründe zu informieren. Die Autoren vermuten, dass die Teilnahme an der Beratung wohl nicht als gewinnbringend genug eingeschätzt wurde (Arnold, Bogner, & Prescher, 2012). Anders formuliert, steht derzeit noch die Frage der Akzeptanz Kollegialer Beratung im Internet durch die Zielgruppe im Raum.

Um diese Fragestellung genauer zu untersuchen, wurde eine explorative Studie zur Akzeptanz Kollegialer Beratung im Internet durchgeführt (Westphal, 2016). Dafür wurde die Plattform <http://www.kokom.net> gemeinsam mit zwanzig freiwillig teilnehmenden Mitforschenden einem intensiven Praxistest unterzogen. Insgesamt wurden im Zeitraum Juli bis September 2016 sieben Fälle aus dem beruflichen Alltag der Teilnehmenden in wechselnden Gruppensetzungen beraten.

Der vorliegende Artikel wird die wesentlichen Erfahrungen aus dem Praxistest reflektieren. Zunächst wird dargestellt, wie sich Kollegiale Beratung positiv auf die berufliche Handlungskompetenz von Beschäftigten auswirken kann (Kapitel 2). Im Anschluss wird Kollegiale Beratung als Methode erläutert (Kapitel 3). In Kapitel 4 wird das durchgeführte Praxisprojekt reflektiert. Der Artikel schließt mit einem zusammenfassenden Fazit. Die im Nachgang durchgeführte fragebogengestützte Untersuchung zur Akzeptanz ist aufgrund des beschränkten Platzes nicht Gegenstand der Ausführungen.

## **2. Kollegiale Beratung und berufliche Handlungskompetenz**

Der Kompetenzbegriff wird in Deutschland seit den 1970er Jahren intensiv diskutiert (Dehnbostel, 2007; Gnahs, 2010). Die umfassende berufliche Handlungskompetenz bezeichnet nun spezifische Potenziale einer Person, die sich auf den Beruf beziehen. Sie ist definiert als „die Fähigkeit und Bereitschaft, in beruflichen Situationen fach-, personal- und sozialkompetent zu handeln und seine Handlungsfähigkeit in beruflicher und gesellschaftlicher Verantwortung weiter zu entwickeln“ (Dehnbostel, 2007, S. 33).

Insbesondere im Hinblick auf Interaktionsarbeitende als Zielgruppe der Kollegialen Beratung erscheint es wesentlich, die drei übergeordneten Kompetenzdimensionen Fachkompetenz, Personalkompetenz und Sozialkompetenz genauer zu betrachten. Unter Fachkompetenz wird zunächst die Fähigkeit und Bereitschaft verstanden, „auf der Grundlage fachlichen Wissens und Könnens Aufgaben und Probleme zielorientiert, sachgerecht, methodengeleitet und selbständig zu lösen und das Ergebnis zu beurteilen“ (Dehnbostel, 2007, S. 33). Personalkompetenz umfasst „die Fähigkeit und Bereitschaft, die eigene Entwicklung zu reflektieren und in Bindung an individuelle und gesellschaftliche Wertvorstellungen weiter zu entfalten“ (Dehnbostel, 2007, S. 33). Sozialkompetenz bezeichnet schließlich „die Fähigkeit und Bereitschaft, soziale Beziehungen und Interessen zu erfassen und zu verstehen sowie sich mit Anderen verantwortungsbewusst auseinanderzusetzen und zu verständigen“ (Dehnbostel, 2007, S. 33) und ist dadurch die Grundlage jeder Kooperation mit anderen Menschen.

Werden diese drei Kompetenzdimensionen auf Interaktionsarbeit bezogen, fällt auf, dass die Trennung insbesondere zwischen Fachkompetenz und Sozialkompetenz kaum zu ziehen ist. Da die Interaktion mit einem Gegenüber den zentralen Gegenstand und Inhalt der Arbeit darstellt (Böhle, 2011), besteht das fachliche Wissen und Können von Interaktionsarbeitenden zu einem großen Teil aus der Fähigkeit, erfolgreich Beziehungen zu anderen Menschen gestalten zu können. Konflikte oder Kommunikationsprobleme mit der Kundschaft sind allerdings nicht notwendigerweise Indikatoren für mangelhafte Aufgabenerfüllung oder Kompetenzdefizite von Interaktionsarbeitenden, sondern durchaus ein notwendiger oder zumindest unvermeidlicher Bestandteil einer kompetenten Aufgabenerfüllung.

Insgesamt ist der Kompetenzbegriff in hohem Maße für Interaktionsarbeit anschlussfähig (Brater & Rudolf, 2006). Bei Interaktionsarbeit geht es nicht darum, einen bestimmten, immer gleichen Arbeitsablauf zu reproduzieren. Es geht vielmehr darum „in bestimmten (Interaktionsarbeits-)Situationen bestimmte, der Situation inhärente Probleme zu lösen“ (Brater & Rudolf, 2006, S. 270), wobei offen ist, wie diese Problemlösung aussieht. Interaktionsarbeitende müssen über eine „schöpferische Kraft“ (Brater & Rudolf, 2006, S. 270) verfügen, mit der sie Vorgehensweisen je nach Ausgangslage und Rahmenbedingungen erzeugen können. Diese schöpferische Kraft, innerhalb der Interaktionsarbeit Vorgehensweisen zu generieren, macht für Brater und Rudolf die Kompetenz, in Dehnbostels Worten: die berufliche Handlungskompetenz, aus. Für Interaktionsarbeit kompetent zu sein bedeutet, „Interaktionen nicht nur ausführen

zu können, sondern sie souverän gestalten, hervorbringen zu können unter Beachtung der situativen Rahmenbedingungen“ (Brater & Rudolf, 2006, S. 270).

Diese situativen Rahmenbedingungen, in die das reale Arbeitshandeln eingebettet ist, fließen mit ein in das Konzept der über die berufliche Handlungskompetenz hinausweisenden reflexiven Handlungsfähigkeit. Ausgehend von Lash konstatiert Dehnbostel in der Arbeitswelt eine zweifache Reflexivität: die strukturelle Reflexivität und die Selbstreflexivität (Dehnbostel, 2010). Bei der strukturellen Reflexivität reflektieren die Individuen über die Rahmenbedingungen der sie umgebenden Struktur, also über die „sozialen Existenzbedingungen der Handelnden“ (Lash, 2014, S. 203). Bei der Selbstreflexivität ist die eigene Person Gegenstand der Reflexionen (Lash, 2014).

Als Angebot der beruflichen Bildung bietet Kollegiale Beratung den Lernenden eine Gelegenheit zu struktureller und Selbstreflexivität. Falldarstellungen beinhalten Informationen über die beteiligten Personen, deren Beziehungen untereinander, die konkreten Ereignisse, die strukturellen Rahmenbedingungen und die Gefühle des Fallerszählers oder der Fallerszählerin (Schmid, Veith, & Weidner, 2013; Tietze, 2015). Kollegiale Beratung kann dazu beitragen, Gestaltungsmöglichkeiten für ein situations-, personen- und organisationsangemessenes Handeln zu entdecken. Die Teilnehmenden lernen, Problemlagen als offene Entscheidungslagen zu nutzen (Rimmasch, 2010).

### **3. Kollegiale Beratung**

Kollegiale Beratung ist in Deutschland seit ungefähr vierzig Jahren Gegenstand zahlreicher Veröffentlichungen, zunächst vor allem aus dem Bereich der Fortbildung für Lehrerinnen und Lehrer (u.a. Gudjons, 1977; Mutzeck, 1989; Schlee, 2012). Die konzeptionellen Wurzeln reichen allerdings noch weiter zurück.

Frühe Konzepte aus der Fortbildung von Lehrerinnen und Lehrern nehmen auf diese Wurzeln explizit Bezug. Gudjons' Konzept der „Fallbesprechung in Lehrergruppen basiert auf einer Integration von Elementen aus der psychoanalytischen Balintgruppe, der Supervisionspraxis in Therapie und Sozialarbeit, der Institutionsanalyse und -beratung, dem Group Counseling und dem gruppenspezifischen Selbsterfahrungsseminar“ (Gudjons, 1977, S. 375). Auch andere, moderne Ansätze Kollegialer Beratung nehmen für sich in Anspruch, psychoanalytisch fundiert zu sein, wie beispielsweise KoBeSu, kurz für Kollegiale Beratung und Supervision (Schlee, 2012), oder das so genannte „Heilsbronner Modell“ (Spangler, 2012). Andere Modelle haben sich von ihrem psychoanalytischen Erbe weitgehend gelöst (Tietze, 2015). Zu Beginn der Kollegialen Beratung stand also nicht die Entwicklung einer Beratungstheorie, sondern der konkrete „Bedarf von Berufstätigen nach regelmäßiger Praxisberatung, der sich in Gruppen von Gleichgesinnten mit unkomplizierten und vorhandenen Gesprächsmitteln günstig decken ließ“ (Tietze, 2010, S. 18). Entsprechend vielfältig sind die Theoriebezüge der einzelnen Veröffentlichungen.

Für die gestiegene Beliebtheit Kollegialer Beratung in den letzten Jahren können mehrere mögliche Faktoren ausgemacht werden. Zum einen bringt sie den Lernenden einen „Sofortnutzen durch konkrete, situative

Problemlösungsstrategien und Praxislösungen vor Ort“ (Schmid, Veith, & Weidner, 2013, S. 11), die Schulungen und Seminare nicht bieten können. Da Kollegiale Beratung nach der Einführung ohne professionelle Unterstützung durch Lehrende praktiziert wird, stellt sie eine flexible und kostengünstige Weiterbildungsalternative dar, die darüber hinaus zu einer besseren Vernetzung der Teilnehmenden beitragen und Isolation entgegenwirken kann (Arnold, 2013; Schmid, Veith, & Weidner, 2013; Spangler, 2012; Tietze, 2010) .

Werden die in der Literatur aufgefundenen Modelle unter bildungswissenschaftlicher Perspektive ausgewertet, können bestimmte Charakteristika als kennzeichnend für die Methode Kollegiale Beratung identifiziert werden. So findet Kollegiale Beratung nach Meinung der meisten Autorinnen und Autoren innerhalb einer Gruppe von mindestens drei und höchstens zehn Personen statt, wobei eine Teilnehmendenzahl zwischen vier und sieben als besonders geeignet gilt (Schmidt, Veith, & Weidner, 2013; Spangler, 2012; Tietze, 2015). Ausgangspunkt der Beratungen ist die Schilderung eines Falls, also einer als problematisch oder klärungsbedürftig erlebten Situation aus dem beruflichen Kontext der Teilnehmenden (Gudjons, 1977; Tietze, 2010; Tietze 2015).

Die Beratungen werden in verteilten Rollen durchgeführt, wobei neben dem Fallgeber oder der Fallgeberin meistens eine Moderation und mehrere Beratende vorgesehen sind. In manchen Konzepten finden sich darüber hinaus Rollen wie Protokollführung oder Prozessbeobachtung, die allerdings nicht zwingend besetzt werden müssen (Rimmasch, 2010; Schmidt, Veith, & Weidner, 2013; Tietze, 2015).

Strukturiert werden die Beratungsprozesse nach einem vorher festgelegten und allen Teilnehmenden bekannten Ablaufschema, das je nach Modell zwischen zwei und zehn Schritte umfasst (u.a. Knoll, 2008; Mutzeck, 1989; Spangler, 2012; Tietze, 2015). Da die Beratungsschritte allen Teilnehmenden der Gruppe gleichermaßen bekannt sind, hat die Moderation eine reine Servicefunktion für die Gruppe und keinen Expertenstatus (Kaesler, 2016). Dies bedeutet, dass die Kollegiale Beratung standardmäßig ohne professionelle Begleitung auskommt, wobei insbesondere beim Erlernen der Methode, der Einführung im organisationalen Kontext oder im Konfliktfall innerhalb der Gruppe die Unterstützung durch Externe angeraten wird (Gudjons, 1977; Mutzeck, 1989; Rimmasch, 2010; Schmidt, Veith, & Weidner, 2013; Tietze, 2015).

Es kann zusammengefasst werden, dass Kollegiale Beratung ein Bildungsangebot ist, bei dem Fälle aus der beruflichen Praxis der Teilnehmenden in einer Gruppe ohne offizielle Leitung beraten werden. Die Beratungen erfolgen in verteilten Rollen und werden anhand eines Ablaufschemas durchgeführt (Westphal, 2016). Die hier aufgezählten Charakteristika machen dabei nur in ihrer Gesamtheit und ihrem Zusammenwirken das Format Kollegiale Beratung aus (Tietze, 2010).

## **4. Das Projekt: Kollegiale Beratung im Internet**

### **4.1 Kollegiale Beratung im Internet als E-Learning**

Wird Kollegiale Beratung nun über eine Plattform im Internet durchgeführt, handelt es sich um eine Form von E-Learning. Der Begriff E-Learning stammt aus den 1990er Jahren, also aus einer Zeit, als das Lehren und Lernen mit digitalen Medien noch ganz am Anfang der Entwicklung stand und hat sich inzwischen als Oberbegriff für alle Formen IKT-basierten Lernens etabliert (Bilger & Gnahs, 2013; de Witt & Czerwionka, 2013; Treumann, Ganguin, & Arens, 2012).

Ganz allgemein ist E-Learning ein Arrangement von elektronischen Mitteln, Räumen und Verknüpfungen, das individuell oder gemeinsam zum Lernen bzw. zur Kompetenzentwicklung und Bildung von Lernenden in selbst bestimmten Zeiten genutzt werden kann. Virtuelle Lernräume sind „gleichwohl reale Lernräume im Internet, in die nur online eingetreten und mit anderen Lernenden und den Lehrenden asynchron oder synchron kommuniziert und kooperativ oder partizipativ gelernt werden kann“ (Arnold, Kilian, Thillosen, & Zimmer, 2015, S. 22). Die digitalen Medien können innerhalb der Lehr-/Lernprozesse für die Bereitstellung von Lerninhalten, Kommunikation und Kollaboration sowie organisatorische Themen eingesetzt werden (de Witt & Czerwionka, 2013).

Je nach Art des E-Learning-Angebotes liegt der Schwerpunkt dabei eher auf der Bereitstellung von Materialien oder eher auf der Unterstützung von Kommunikation und Kollaboration. Schulmeister unterscheidet deshalb idealtypisch zwei Typen von E-Learning, die nicht viel gemeinsam haben. Bei Maßnahmen vom Typ A besteht ein wesentliches Merkmal in einem umfangreichen Angebot von Standard-Inhalten, die von den Lernenden individuell zu bearbeiten sind. Bei Maßnahmen vom Typ B erarbeiten Lernende Wissen gemeinsam mit anderen. Für Schulmeister hängt die Qualität von E-Learning des Typs A vor allem von der Qualität und Interaktivität der Lernobjekte ab, während die Qualität bei Maßnahmen vom Typ B vor allem auf der Qualität der Moderation beruht (Schulmeister, 2005). Da bei Kollegialer Beratung anhand von Fällen in einer Gruppe gelernt wird, würde Kollegiale Beratung im Internet eher einem E-Learning vom Typ B entsprechen.

Einer anderen Systematisierung zufolge können vier verschiedene E-Learning-Szenarien unterschieden werden (Hojnik & Pauschenwein, 2015):

- E-Learning by distribution, bei dem Lerninhalte durch Lehrende bereit gestellt und durch Lernende selbstgesteuert bearbeitet werden.
- E-Learning by interacting, wo Lernende mit einem System oder Lehrenden interagieren und Feedback erhalten.
- E-Learning by collaboration, das durch verschiedene Werkzeuge kooperative und kollaborative Lernprozesse zwischen Lernenden ermöglicht.
- E-Learning by reflecting, bei dem reflexive Lernprozesse für Einzelne oder Gruppen angeregt werden.

Es wird argumentiert, dass die teilweise Anonymität und die Langsamkeit der zeitversetzten Diskurse bei asynchronen Medien sich förderlich auf den Lernprozess auswirken (ausführlich: Hojnik & Pauschenwein, 2015). Beim „E-Learning by reflecting“ findet eine Reflexion von Haltung, Wertorientierung, Wissen

und Können durch Beratung, Coaching und Supervision statt. Im hochschulischen Bereich bekannte Umsetzungsformen von E-Learning by reflecting sind Foren mit angeleiteten Reflexionsaufgaben, Blogs, Chatrooms oder die Arbeit mit dem E-Portfolio (Hojnik & Pauschenwein, 2015).

Kollegiale Beratung im Internet wäre nach dieser Systematisierung als Kombination von E-Learning by collaboration und E-Learning by reflecting anzusehen. Eine Kombination, die von Hojnik und Pauschenwein als E-Learning vom Typ „Reflexives Lernen“ bezeichnet wird (2015).

Einer der in den letzten Jahren herausragenden Trends im Bereich E-Learning sind Lernangebote, die über portable internetfähige Endgeräte wie Smartphones und Tablets genutzt werden können (de Witt & Czerwionka, 2013; mmb, 2016). Inzwischen werden viele Lernanwendungen zuerst für mobile Endgeräte entwickelt, bevor sie in einem zweiten Schritt auch für stationäre Rechner angeboten werden (mmb, 2016). Erst durch Mobile Learning bietet das Lernen mit digitalen Medien tatsächlich die Möglichkeit eines Lernens „in selbst bestimmten Zeiten“ (Arnold et al., 2015, S. 22). Waren Lernende bislang an einen Ort gebunden, an dem ein PC und Internet vorhanden war, kann nun in jedem Kontext gelernt werden, in dem gerade Bedarf besteht, oder wenn ein Zeitfenster für Lernen verfügbar ist. Auf diese Weise können auch Reise- oder Wartezeiten für E-Learning genutzt werden. Was in relativ kurzen Zeitabschnitten nicht vertieft verarbeitet werden kann, bildet die Grundlage für Reflexionen zu einem späteren Zeitpunkt (de Witt & Czerwionka, 2013).

Wird die im vorangegangenen Abschnitt vorgestellte Methode Kollegiale Beratung auf einer Plattform angeboten, muss diese bestimmte Voraussetzungen erfüllen. Häufig bilden Lernplattformen oder Lernmanagementsysteme die technische Grundlage für E-Learning. Hier finden Lernende relevante Informationen zu ihrer Bildungsmaßnahme, weiterführende Dokumente oder Arbeitswerkzeuge (de Witt & Czerwionka, 2013).

Zentrale Funktionen von Lehr-/Lernplattformen sind u.a.:

- Zuweisung von Rollen und die Vergabe der zugehörigen Rechte
- Organisation der Aktivitäten von Akteuren, vor allem in zeitlicher Hinsicht
- Bereitstellen und Organisieren von Lernmaterialien und die
- Dokumentation der Lernprozesse- und Ergebnisse (Kerres, Preussler, Schiefner-Rohs, 2013)

Diese Funktionen sind auch für Kollegiale Beratung relevant. Eine Plattform für Kollegiale Beratung muss eine flexible *Zuweisung von Rollen* auf Personen ermöglichen und der jeweiligen Rolle entsprechende Rechte und Werkzeuge zur Verfügung stellen. Da die Qualität kollaborativer E-Learning-Szenarien stark von der Qualität der Moderation abhängt (Schulmeister, 2005), sollte insbesondere die Rolle der Moderation technisch unterstützt werden. Die entsprechenden Funktionen und Kommunikationswerkzeuge sollten es der Moderation leicht machen, die Diskussion zu leiten, die Beiträge der Gruppenmitglieder zu strukturieren und auf eine wertschätzende und respektvolle Kommunikation hinzuwirken.



Die *Organisation der Aktivitäten* erfolgt während einer Kollegialen Beratung entlang des von der Gruppe gewählten Ablaufschemas. Eine Beratungsplattform müsste entsprechend eine flexible Prozessstrukturierung je nach gewähltem Beratungsmodell gewährleisten. Zur Organisation der Aktivitäten gehört auch, dass die Teilnehmenden über neue Beiträge und den Beratungsfortschritt in der Gruppe benachrichtigt werden. Ansonsten besteht die Gefahr, dass die Online-Beratung vor dem Hintergrund anderweitiger Verpflichtungen in Vergessenheit gerät (Arnold, Bogner, & Prescher, 2012; Schmidt-Lauff, 2008).

Das *Bereitstellen und Organisieren von Lernmaterialien* trifft auf Kollegiale Beratung nur im übertragenen Sinn zu, da der Lerninhalt der aus der Gruppe eingebrachte Fall ist. Es ist jedoch wesentlich, dass die Plattform eine detaillierte Falldarstellung ermöglicht, die es den Beratenden erlaubt, sich ein eigenes Bild von der geschilderten Situation zu machen. Eine *Dokumentation von Lernprozess und Ergebnis* erfolgt bei Kollegialer Beratung in Präsenz durch das Anfertigen eines Protokolls oder Visualisierungen am Flipchart. Auch eine Plattform für Kollegiale Beratung müsste entsprechende Dokumentationsmöglichkeiten zur Verfügung stellen.

All diese Aktivitäten kommen natürlich erst in einer Beratungsgruppe zum Tragen. Eine Plattform für Kollegiale Beratung muss es den Lernenden entsprechend ermöglichen, jederzeit und unkompliziert selbst Beratungsgruppen zu gründen. Wenn die Lernenden schon bei der Gruppenbildung technische oder kommunikative Schwierigkeiten gewärtigen müssen, könnte sich dies nachteilig auf die Nutzenwahrnehmung der Methode Kollegiale Beratung auswirken.

Es ist interessant, dass in der Aufzählung der wesentlichen Funktionen von Lehr-/Lernplattformen (Kerres, Preussler, Schiefner-Rohs, 2013) die Unterstützung von Kommunikation und Kollaboration (de Witt & Czerwionka, 2013) fehlt. Insbesondere bei einer Plattform, auf der anhand der Methode Kollegiale Beratung gelernt wird, erscheint eine technisch ausgereifte Unterstützung von Kommunikationsprozessen unverzichtbar.

## **4.2 Computervermittelte Kommunikation**

Die meisten Veröffentlichungen zu Kollegialer Beratung gehen davon aus, dass die Beratungssitzungen unter Anwesenden stattfinden, sich also bildlich gesprochen alle Teilnehmenden an einem Tisch oder in einem Stuhlkreis befinden. Diese Annahme trifft für Kollegiale Beratung im Internet ganz offensichtlich nicht zu. Die Beratungen finden im virtuellen Raum auf einer Plattform im Internet statt. Entsprechend ist eine andere Art der Kommunikation erforderlich, die als computervermittelte Kommunikation (cvK; im Englischen: computer mediated communication, CMC) bezeichnet wird.

CvK bezeichnet ganz allgemein zwischenmenschliche Kommunikation zwischen einzelnen Personen oder innerhalb von Gruppen, die über vernetzte Computer stattfindet. Dadurch grenzt sich cvK von persönlicher (Face-to-Face) Kommunikation und anderen Formen technisch vermittelter zwischenmenschlicher Kommunikation ab, wie sie beispielsweise über das Telefon stattfindet (Döring,

2013; Döring, 2003). Die meisten Modelle computervermittelter Kommunikation beziehen sich auf textbasierte Online-Kommunikation, bei der sich die Teilnehmenden synchron oder asynchron in Schriftform austauschen (Döring, 2003). Synchrone Medien wie Chat oder Videokonferenzen ermöglichen eine Zusammenarbeit in Echtzeit, während asynchrone Medien wie Foren oder Wikis das zeitversetzte Kommunizieren der Teilnehmenden erlauben (Kahnwald, 2013; Kollar & Fischer, 2011).

Auf eine mediale Kommunikationssituation wirken dabei sowohl das mediale Kommunikationsverhalten einer Person als auch die Merkmale des gewählten Mediums ein. Janneck (2008) weist in ihrem Fünf-Ebenen-Modell der computervermittelten Kommunikation darauf hin, dass auftretende Probleme bei medial vermittelter Kommunikation nicht automatisch dem Medium angelastet werden sollten oder dem Umstand, dass die Kommunikation online erfolgt. Auch bei Kommunikation unter Anwesenden kann es zu Problemen und Missverständnissen kommen, die sich mit kommunikationspsychologischen Modellen analysieren lassen (Janneck, 2008). Diese Art von Kommunikationsproblemen kann nicht durch noch so ausgefeilte Softwaregestaltung minimiert oder verhindert werden. Allerdings werde immer wieder erfolglos versucht, soziale Probleme technisch zu lösen oder technische Probleme sozial (Janneck, 2008).

Insgesamt muss bei textbasierter cvK berücksichtigt werden, dass die nonverbalen Anteile der Kommunikation wie Gestik und Mimik anders übermittelt werden, als Menschen es aus der persönlichen Kommunikation unter Anwesenden gewohnt sind. Deshalb benötigen die Teilnehmenden dafür ausreichend Zeit (Döring, 2003; Walther, 1992). Die intentionale Übermittlung nonverbaler Botschaften erfolgt bei textbasierter Kommunikation über die explizite Verbalisierung von Gedanken und Gefühlen („heute fühle ich mich erschöpft“) oder die Verwendung einer „tradierten Parasprache“ (Döring, 2003), die sich in den vergangenen Jahrzehnten entwickelt hat. Hierzu zählen Emoticons aus Satzzeichen, die als Gesichter interpretiert werden, Sound- und Aktionswörter wie \*schwitz\* oder das Schreiben in Großbuchstaben, was im Internet traditionell als Schreien verstanden wird (Döring, 2003). Auf diese Weise werden die Beziehungsebene der Kommunikation und Emotionen selbst bei textbasierter cvK nicht ausgeblendet oder reduziert, wie technikkritische Autorinnen und Autoren vermuten (Döring, 2013). Es wäre wünschenswert, dass eine Plattform für Kollegiale Beratung im Internet zusätzlich weitere Optionen bereitstellt, Emotionen Ausdruck zu verleihen.

Eine offene und angstfreie Kommunikation über berufliche Probleme stellt sich allerdings auch bei Kollegialer Beratung unter Anwesenden nur ein, wenn sich alle Beteiligten auf die Verschwiegenheit der Gruppenmitglieder verlassen können. Diese Grundlage jeder Kollegialen Beratung gilt natürlich gleichermaßen auf einer Beratungsplattform als Anforderung an die beteiligten Akteure. Für das Medium ergibt sich daraus, dass durch geeignete Maßnahmen der Schutz vertraulicher Daten sichergestellt wird.

### 4.3 Der Praxistest

Kollegiale Beratung als Maßnahme der beruflichen Bildung konstituiert sich erst durch die Interaktion der Gruppenmitglieder untereinander und in der Auseinandersetzung mit dem eingebrachten Fall. Eigenschaften des Raumes, in dem eine Beratungssitzung stattfindet, können sich förderlich oder hinderlich auswirken, machen das Bildungsangebot aber nicht aus. Gleichzeitig hängt die Qualität von E-Learning-Angeboten weniger von objektiven Eigenschaften des Mediums ab, sondern entsteht erst während des Lernprozesses in der Interaktion zwischen Lernenden und Lernangebot (Ehlers, 2004).

Nach Abwägung der verschiedenen Vor- und Nachteile der unterschiedlichen Vorgehensweisen fiel die Entscheidung zugunsten einer Methodenkombination. Gemeinsam mit zwanzig freiwillig teilnehmenden Mitforschenden, von denen knapp die Hälfte bereits an Kollegialer Beratung in Präsenz teilgenommen hatte, wurde die Plattform <http://www.kokom.net> einem intensiven Praxistest unterzogen. Praxistests sind eine im hochschulischen Bereich übliche Form der Evaluierung von Lernplattformen, wenn über die Einführung eines neuen Systems entschieden werden soll. Als Vorteil dieser Methode wird gesehen, dass die Plattform nicht nur präsentiert, sondern in der Lehre praktisch erprobt wird (Schulmeister, 2003).

Die Wahl fiel auf die Plattform <http://www.kokom.net> (früher: [www.kollegiale-beratung.net](http://www.kollegiale-beratung.net)), weil sie eine nahezu voraussetzungslose Registrierung und eine kostenlose Nutzung ermöglicht. Es wurde außerdem als vorteilhaft angesehen, dass sich die Plattform als gemeinnütziges Projekt durch Spenden finanziert und deshalb nicht darauf angewiesen ist, Daten der Nutzenden zu Werbezwecken zu verkaufen (kokom, 2016). Das Institut für kollegiale Beratung e.V., das die Plattform betreibt, wurde im Vorfeld des Forschungsprojektes über den beabsichtigten Praxistest informiert. Die Ansprechpartner zeigten sich der Beforschung der Plattform gegenüber aufgeschlossen und an den Erkenntnissen interessiert. Eine Einflussnahme auf den Praxistest, die Untersuchung oder die Ergebnisse erfolgte zu keinem Zeitpunkt.

Die Plattform bezeichnet sich selbst als Tagungshaus im Internet, das unterschiedlich ausgestattete virtuelle Räume zur Verfügung stellt (Spangler, 2012). Räume für Kollegiale Beratung unterstützen die Ablauf- und Rollenstruktur des Heilsbronner Modells. Die Moderation führt mit dem bereitgestellten Strukturierungswerkzeug die Beratungsgruppe durch die zehn vom Modell vorgegebenen Prozessschritte (Spangler, 2012). Es gibt weiterhin strukturfreie Konferenz- und Beratungsräume. Die verschiedenen Räume sind, nach dem Einloggen auf einem Startbildschirm sichtbar und können per Mausclick „betreten“ werden.

Insgesamt konnten zwanzig freiwillig teilnehmende Mitforschende für die Durchführung des Praxistests und die anschließende Befragung gewonnen werden. Im Zeitraum von Juli bis September 2016 wurden sieben Fälle aus dem beruflichen Alltag der Teilnehmenden in wechselnden Gruppenzusammensetzungen beraten. An den einzelnen Beratungen nahmen jeweils sechs bis zehn Personen teil. Eine Beratung wurde wegen der hohen Dringlichkeit des Anliegens für die Fallgeberin

innerhalb eines Tages beraten. Die Bearbeitung der anderen Fälle erstreckte sich über Zeiträume von fünf Tagen bis zwei Wochen. Da es sich nicht um eine Simulation von Fallberatungen handelte, sondern um echte Fälle aus der beruflichen Praxis der Teilnehmenden, wurde zur Sicherstellung einer vertrauensvollen Beratungsatmosphäre eine wissenschaftliche Auswertung der Beratungen von vorneherein ausgeschlossen.

Für die informelle Kommunikation der Teilnehmenden untereinander wurde auf kokom.net ein Konferenzraum mit dem Namen „Forschungscafé“ eingerichtet. Hier konnten Fälle vorgestellt oder Interesse an der Mitwirkung an Fällen bekundet werden. Auch technische oder methodische Fragen wurden hier diskutiert.

Es zeigte sich gleich zu Beginn der Praxisphase, dass die Darstellung des Kommunikationsflusses im Forschungscafé (und in den Beratungsräumen) von den Teilnehmenden als äußerst gewöhnungsbedürftig empfunden wird. Redebeiträge werden hier nicht wie aus Onlineforen bekannt, nach Themen oder in Strängen strukturiert, innerhalb derer auf die einzelnen Beiträge geantwortet werden kann. Auf kokom.net werden Redebeiträge in einem einzigen Strom angezeigt, wobei ein neuer Beitrag stets über dem vorangegangenen eingefügt wird. Die virtuelle Kommunikation ist hier also nach der Kommunikation zwischen Anwesenden modelliert, bei der Bezüge auf früher Gesagtes explizit formuliert werden müssen (Spangler, 2012). Im virtuellen Raum ist diese Form der Kommunikationsstrukturierung allerdings eher ungewohnt. So stehen Beiträge, bei der neu hinzugekommene Teilnehmende sich selbst vorstellen, zwischen Aufrufen zur Teilnahme an einem Fall oder der Bitte um Hilfe bei einem technischen Problem. Es wurde weiterhin als schwierig empfunden, dass ungelesene Beiträge nicht als solches markiert werden.

Eine weitere Herausforderung stellte die Gründung von Beratungsgruppen dar. Dafür müssen die Fallgebenden zunächst einen Beratungsraum eröffnen, in den sie dann andere Personen einladen. Diese Aufgabe erwies sich als anspruchsvoll und fehleranfällig. Insbesondere Ratsuchende, die vorher noch nicht in einer anderen Rolle an einer Beratung teilgenommen hatten, benötigten viel Unterstützung, um den Beratungsprozess überhaupt initialisieren zu können. Die meisten Fallgebenden hatten die Erwartung, mögliche Gruppenmitglieder über eine Liste auswählen und „auf Knopfdruck“ einladen zu können. Tatsächlich müssen allerdings die E-Mail-Adressen oder Benutzernamen der Eingeladenen händisch in ein Textfeld eingegeben werden. Schon der kleinste Schreibfehler sorgt also dafür, dass eine Einladung nicht zugestellt wird.

Als Problematik unerwarteter Art erwies sich die Benachrichtigung der Teilnehmenden über neue Beiträge in den Räumen und den Prozessfortschritt von Beratungen. Die Benachrichtigung erfolgt auf kokom.net über E-Mails, die „neutral und ohne Preisgabe des Inhalts“ (Spangler, 2012) über Ereignisse informieren. Bei Beratungsgruppen mit sechs bis zehn Mitgliedern, von denen jedes mindestens einen Beitrag am Tag verfasst, kommt schnell eine kaum noch zu bewältigende Menge an E-Mails in den Postfächern der Teilnehmenden zusammen. Insbesondere Gruppenmitglieder, die über eingehende Nachrichten auf dem Smartphone benachrichtigt werden, fühlten sich nach kurzer Zeit massiv gestört. Da sich die Mailbenachrichtigungen in Beratungsräumen weder abstellen noch bündeln lassen,

wurden alternative Lösungen des Problems erarbeitet. Ein Teil der Mitforschenden stellte die Benachrichtigungen auf eine andere, ansonsten nicht genutzte Adresse um. Wiederum andere wiesen ihr Mailprogramm über eine Filterroutine an, eingehende Mails der Plattform sofort bei Eingang zu löschen. Dass dadurch der intendierte Effekt von Benachrichtigungen verloren geht, liegt auf der Hand.

Es stellte sich heraus, dass viele der Mitforschenden von unterwegs über das Smartphone die Plattform aktiv aufsuchten, um neue Beiträge zu lesen. Auch kurze Antworten wurden mobil verfasst. Insofern ist die von Arnold, Bogner und Prescher zur Vermeidung von Beratungsabbrüchen vorgeschlagene Benachrichtigung der Teilnehmenden über E-Mail möglicherweise nicht zielführend (Arnold, Bogner, & Prescher, 2012), wenn über jeden Beitrag einzeln benachrichtigt wird. Die Teilnehmenden sollten vielmehr technisch die Möglichkeit haben, Art und Häufigkeit der Benachrichtigungen selbst wählen zu können.

Eine der wesentlichen Erkenntnisse aus dem Praxistest war jedoch, dass Kollegiale Beratung im Internet nach einer vollständig anderen Zeitlogik funktioniert als Kollegiale Beratung in Präsenz. Bei einer Beratung unter Anwesenden ist die für die einzelnen Beratungsschritte vorgesehene Zeit eher knapp bemessen. Dadurch werden Fälle konzentriert beraten und der Zeiteinsatz ist für alle Gruppenmitglieder im Voraus planbar. Bei Kollegialer Beratung im Internet ist nicht von vorneherein klar, wie lange ein bestimmter Beratungsschritt oder der gesamte Beratungsprozess dauern wird. Eine zeitliche Strukturierung ist technisch nicht vorgesehen. Auf der einen Seite ist die Möglichkeit zur asynchronen Kommunikation bei freier Zeiteinteilung einer der großen Vorteile, die online durchgeführte Kollegiale Beratung bietet. In der Praxis ergeben sich daraus allerdings einige Schwierigkeiten. So ist beispielsweise weder für die Moderation noch für die anderen Gruppenmitglieder ersichtlich, ob jemand bislang noch keinen Beitrag verfasst hat, weil er oder sie nichts mehr beitragen möchte, oder ob bislang einfach noch keine Gelegenheit dazu bestand. Durch diese Unsicherheit, wie lange man auf einen noch ausstehenden Beitrag warten soll, bilden sich teilweise längere Pausen zwischen Beiträgen. Es wird in den Beratungsräumen zwar angezeigt, wie viele Personen den letzten geposteten Beitrag angesehen haben (Spangler, 2012) aber nicht wer und wann.

Insbesondere die Moderation ist hier in einer schwierigen Lage. Sie hat die Aufgabe darauf zu achten, dass alle Beteiligten im Beratungsprozess mitkommen (Tietze, 2015), ist dafür aber auf verbale Äußerungen der Gruppenmitglieder angewiesen. Wie ein „Schweigen“ zu interpretieren ist, kann bei rein textbasierter Kommunikation nicht erkannt werden. Im Verlauf der Beratungen wurde damit experimentiert, einen festen Zeitpunkt zu vereinbaren, zu dem der jeweils nächste Schritt eingeleitet wird, auch wenn noch nicht alle Gruppenmitglieder einen Beitrag verfasst haben (auch: Jordaan, Eckert, Tarnowski, 2016). Manche Teilnehmenden haben dies als positiv erlebt, weil der Beratungsprozess dadurch planbar wurde, andere fühlten sich durch einen festen Zeitplan unter Druck. Alleine dieser chronemische Aspekt (Döring, 2003) Kollegialer Beratung im Internet wäre ein interessanter Ausgangspunkt für weitere Forschungsaktivitäten.

Insgesamt wurde die Kommunikation innerhalb der Beratungsgruppen und im Forschungscafé von den Befragten als angenehm und wertschätzend empfunden.

Die Teilnehmenden hatten zum weit überwiegenden Teil den Eindruck, den anderen Gruppenmitgliedern vertrauen zu können und ihre Meinung frei äußern zu können. Unterschiedliche Meinungen wurden akzeptiert und stehen gelassen. Der schriftliche Ausdruck von Emotionen verlief in der Wahrnehmung der Befragten relativ problemlos. Dabei wurde es insbesondere als einfach empfunden, selbst Gefühle zu formulieren (Westphal, 2016)

Vermisst wurde im Vergleich zu Kollegialer Beratung in Präsenz die Dynamik, die Lebendigkeit des Austausches und die Dichte, die Kommunikation unter Anwesenden hat. Eine der befragten Personen formuliert in ihrem Kommentar, dass deshalb Onlineberatung „eine (aus meiner Sicht) völlig andere Beratungsform als die Präsenzberatung“ ist (Westphal, 2016).

## **5. Fazit und Ausblick**

Insgesamt wurden während des Praxistests sieben Fälle beraten. Beratungsabbrüche waren nicht zu verzeichnen. Die Kommunikation verlief überwiegend problemlos und wertschätzend. Die Teilnehmenden hatten keine Schwierigkeiten Gefühle über geschriebene Sprache zu transportieren.

Es wurde deutlich, dass das gemeinsame Lernen anhand von asynchron beratenen Fällen in einer Gruppe den zeitlichen und inhaltlichen Präferenzen der Teilnehmenden entgegenkommt. Es wurde allerdings auch deutlich, dass die asynchrone Kommunikation nicht nur Vorteile birgt. Im Gegensatz zu Kollegialer Beratung in Präsenz muss die zeitliche Ablaufstrukturierung zwischen den Teilnehmenden ausgehandelt werden und ist nicht durch ein Beratungsmodell im Vorfeld festgelegt. Dies führt dazu, dass der zeitliche Ablauf und Umfang einer Kollegialen Beratung nicht mehr planbar ist. Anders ausgedrückt, fehlt durch die Asynchronizität der Kommunikation ein wichtiges Charakteristikum der Methode Kollegiale Beratung, nämlich die zeitliche Strukturierung der Beratung entlang eines Ablaufschemas.

Da die Charakteristika nur in ihrer Gesamtheit und ihrem Zusammenwirken die Methode Kollegiale Beratung ausmachen (Tietze, 2010), könnte darüber diskutiert werden, ob es sich bei asynchron durchgeführter Kollegialer Beratung im Internet noch um Kollegiale Beratung handelt oder eine andere Beratungsform. Es wäre Gegenstand weiterführender Forschung, ein Modell für die Kollegiale Beratung im Internet zu entwickeln, das auch die Besonderheiten asynchroner Kommunikation integriert.

Auch nach dem hier reflektierten Praxistest stellt Kollegiale Beratung im Internet aus bildungswissenschaftlicher Perspektive noch Neuland dar und bietet Anknüpfungspunkte für weitere Forschungsaktivitäten.

## Anmerkungen

- [1] Der vorliegende Artikel entstand auf Basis einer Masterarbeit im Studiengang Bildung und Medien – eEducation an der FernUniversität in Hagen; im Literaturverzeichnis unter Westphal, S. (2016).
- [2] Es wird versucht, eine geschlechtsneutrale Schreibweise im Text durchzuhalten. Wenn dies nicht möglich ist, um an zitierte Textpassagen anzuschließen, wird die im zitierten Originaltext verwendete Sprachform übernommen. Dies ist meist die männliche. Ansonsten werden männliche und weibliche Sprachformen parallel oder, in Aufzählungen, abwechselnd gebraucht.

## Literatur

- Arnold, P., Kilian, L., Thillosen, A., & Zimmer, G. (2015). *Handbuch E-Learning: Lehren und Lernen mit digitalen Medien* (4., erw. Aufl.). Bielefeld: wbv.
- Arnold, R. (2013). *Kollegiale Beratung und Supervision. Pädagogische Materialien der Technischen Universität Kaiserslautern: Vol. 47*. Kaiserslautern: Technische Universität Kaiserslautern.
- Arnold, R., Bogner, C., & Prescher, T. (2012). Peer-E-Coaching: Gestaltung und Analyse asynchroner kollegialer Fallarbeit. In H. Geißler & M. Helm (Hrsg.), *E-Coaching und Online-Beratung. Formate, Konzepte, Diskussionen* (S. 277–297). Wiesbaden: Springer VS.
- Bilger, F., & Gnahs, D. (2013). E-Learning und Fernunterricht als übergreifende Lernformen. In F. Bilger, D. Gnahs, & J. Hartmann (Hrsg.), *Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung. Weiterbildungsverhalten in Deutschland. Resultate des Adult Education Survery 2012* (S. 289–301). Bielefeld: Bertelmann Verlag.
- Böhle, F. (2011). Interaktionsarbeit als wichtige Arbeitstätigkeit im Dienstleistungssektor. *WSI Mitteilungen*, 456–461. Zugriff am 30.11.2017. Verfügbar unter [http://www.boeckler.de/wsimit\\_2011\\_09\\_boehle.pdf](http://www.boeckler.de/wsimit_2011_09_boehle.pdf)
- Böhle, F. (2005). Erfahrungswissen hilft bei der Bewältigung des Unplanbaren. *BWP*. (5), 9–13. Zugriff am 30.11.2017. Verfügbar unter <https://www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/download/id/1042>
- Böhle, F., Glaser, J., & Büssing, A. (2006). Interaktion als Arbeit - Ziele und Konzept des Forschungsverbundes. In F. Böhle & J. Glaser (Hrsg.), *Arbeit in der Interaktion - Interaktion als Arbeit. Arbeitsorganisation und Interaktionsarbeit in der Dienstleistung* (S. 25–41). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften | GWV Fachverlage GmbH Wiesbaden.
- Brater, M., & Rudolf, P. (2006). Qualifizierung für Interaktionsarbeit - ein Literaturbericht. In F. Böhle & J. Glaser (Hrsg.), *Arbeit in der Interaktion - Interaktion als Arbeit. Arbeitsorganisation und Interaktionsarbeit in der Dienstleistung* (S. 261–308). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften | GWV Fachverlage GmbH Wiesbaden.

- Brinkmann, R. D. (2013). *Intervision: Ein Trainingsbuch der kollegialen Beratung für die betriebliche Praxis* (2., überarb. Aufl.). *Arbeitshefte Führungspsychologie: Vol. 48*. Hamburg: Windmühle-Verl.
- de Witt, C., & Czerwionka, T. (2013). *Mediendidaktik* (1. Aufl.). *Studientexte für Erwachsenenbildung*. s.l.: Bertelsmann W. Verlag.
- Dehnbostel, P. (2007). *Lernen im Prozess der Arbeit. Studienreihe Bildungs- und Wissenschaftsmanagement: Vol. 7*. Münster: Waxmann.
- Dehnbostel, P. (2010). *Betriebliche Bildungsarbeit: Kompetenzbasierte Aus- und Weiterbildung im Betrieb. Studientexte Basiscurriculum Berufs- und Wirtschaftspädagogik: Vol. 9*. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.
- Döring, N. (2003). *Sozialpsychologie des Internet: Die Bedeutung des Internet für Kommunikationsprozesse, Identitäten, soziale Beziehungen und Gruppen* (2., vollst. überarb. und erw. Aufl.). *Internet und Psychologie: Vol. 2*. Göttingen: Hogrefe.
- Döring, N. (2013). Modelle der Computervermittelten Kommunikation. In R. Kuhlen, W. Semar, & D. Strauch (Hrsg.), *Grundlagen der praktischen Information und Dokumentation. Handbuch zur Einführung in die Informationswissenschaft und -praxis* (S. 424–430). Berlin u.a.: de Gruyter.
- Ehlers, U.-D. (2004). Erfolgsfaktoren für E-Learning: Die Sicht der Lernenden und Mediendidaktische Konsequenzen. In S.-O. Tergan & P. Schenkel (Hrsg.), *Was macht E-Learning erfolgreich? Grundlagen und Instrumente der Qualitätsbeurteilung* (S. 29–49). Berlin, Heidelberg, s.l.: Springer Berlin Heidelberg.
- Erpenbeck, J., Sauter, S., & Sauter, W. (2016). *Social Workplace Learning: Kompetenzentwicklung im Arbeitsprozess und im Netz in der Enterprise 2.0. essentials*. Wiesbaden: Springer Gabler.
- Gnahn, D. (2010). *Kompetenzen - Erwerb, Erfassung, Instrumente* (2., aktualisierte und überarb. Aufl.). *Studientexte für Erwachsenenbildung*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Gudjons, H. (1977). Fallbesprechungen in Lehrergruppen: Ein Leitfaden für gegenseitige Supervision und Beratung in der praxisnahen Lehrerfortbildung. *Westermanns Pädagogische Beiträge*, 29(9), 373–379.
- Hojnik, S., & Pauschenwein, J. (2015). Reflexive E-Lernkultur. In R. Egger, C. Wustmann, & A. Karber (Hrsg.), *Lernweltforschung: Vol. 13. Forschungsgeleitete Lehre in einem Massenstudium. Bedingungen und Möglichkeiten in den Erziehungs- und Bildungswissenschaften* (S. 143-165). Wiesbaden: Springer VS.



- Jacobsen, H. (2010). Strukturwandel der Arbeit im Tertiarisierungsprozess. In F. Böhle, G. G. Voß, & G. Wachtler (Hrsg.), *Handbuch Arbeitssoziologie* (S. 203–228). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Janneck, M. (2008). Das Fünf-Ebenen-Modell der computervermittelten Kommunikation. In K. Meißner & M. Engelen (Hrsg.), *Virtuelle Organisation und Neue Medien 2008*. (S. 57–68). Dresden: TUDpress.
- Jordaan, L., Eckert, T., & Tarnowski, T. (2016). Kollegiale Beratung als blended-coaching Instrument. *e-beratungsjournal.net*, 12(1), 1–13. Zugriff am 30.11.2017. Verfügbar unter [http://www.e-beratungsjournal.net/ausgabe\\_0116/jordaan\\_eckert\\_tarnowski.pdf](http://www.e-beratungsjournal.net/ausgabe_0116/jordaan_eckert_tarnowski.pdf)
- Kaesler, C. (2016). *Der Einfluss von Konsequenzerwartungen auf die Teilnahmemotivation und Nutzenbewertung von Personalentwicklungsmaßnahmen am Beispiel der kollegialen Beratung* (Dissertation). Ruhr-Universität, Bochum. Zugriff am 30.11.2017. Verfügbar unter <http://hss-opus.ub.ruhr-uni-bochum.de/opus4/frontdoor/index/index/docId/4834>
- Kahnwald, N. (2013). *Informelles Lernen in virtuellen Gemeinschaften: Nutzungspraktiken zwischen Information und Partizipation*. Techn. Univ., Diss.-Dresden, 2011. *Medien in der Wissenschaft: Vol. 62*. Münster: Waxmann.
- Kerres, M., Preussler, A., & Schiefner-Rohs, M. (2013). Lernen mit Medien. In R. Kuhlen, W. Semar, & D. Strauch (Hrsg.), *Grundlagen der praktischen Information und Dokumentation. Handbuch zur Einführung in die Informationswissenschaft und -praxis* (S. 584–595). Berlin u.a.: de Gruyter.
- Knoll, J. (2008). *Lern- und Bildungsberatung: Professionell beraten in der Weiterbildung. Perspektive Praxis*. Bielefeld: Bertelsmann. Zugriff am 30.11.2017. Verfügbar unter <http://www.die-bonn.de/doks/2008-erwachsenenbildung-01.pdf>
- kokom (2016). kokom.net - spenden. Zugriff am 30.11.2017. Verfügbar unter [https://www.kokom.net/p754160143\\_432.html?SESSION=pme8b3a92hopmk7eijercgrle5](https://www.kokom.net/p754160143_432.html?SESSION=pme8b3a92hopmk7eijercgrle5)
- Kollar, I., & Fischer, F. (2011). Mediengestützte Lehr-, Lern- und Trainingsansätze für die Weiterbildung. In R. Tippelt & A. v. Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (S. 1017–1030). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Lash, S. (2014). Reflexivität und ihre Doppelungen: Struktur, Ästhetik und Gemeinschaft. In U. Beck, A. Giddens, & S. Lash (Hrsg.), *Edition Suhrkamp: 1705 = N.F., 705. Reflexive Modernisierung. Eine Kontroverse* (S. 195–288). Frankfurt am Main: Suhrkamp.

- mmb Institut – Gesellschaft für Medien- und Kompetenzforschung mbH. (2016). *Mobiles Lernen wird der Umsatzbringer No. 1: Weiterbildung und Digitales Lernen heute und in drei Jahren*. Ergebnisse der 10. Trendstudie „mmb Learning Delphi“. Essen. Zugriff am 30.11.2017. Verfügbar unter [http://www.mmb-institut.de/mmb-monitor/trendmonitor/mmb-Trendmonitor\\_2016\\_I.pdf](http://www.mmb-institut.de/mmb-monitor/trendmonitor/mmb-Trendmonitor_2016_I.pdf)
- Mutzeck, W. (1989). Kollegiale Supervision: Wie LehrerInnen durch reflektierte Erfahrung, gegenseitige Beratung und Stützung lernen, ihren Berufsalltag besser zu bewältigen. *Forum Pädagogik*, 2(4), 178–182.
- Nowoczin, J. (2012). *Kollegiale Beratung in der Führungspraxis* (1. Aufl.). DGFP-PraxisEdition: Vol. 104. Bielefeld: Bertelsmann W. Verlag.
- Pichler, M. (2013). Neu: External Peer Reflection. *wirtschaft+weiterbildung*, 25(6), 17–23. Zugriff am 30.11.2017. Verfügbar unter <https://www.haufe.de/download/wirtschaft-weiterbildung-ausgabe-62013-wirtschaft-weiterbildung-180250.pdf>
- Rimmasch, T. (2010). Kollegiale Beratung - Was ist das eigentlich?: Grundlagen, Herkunft, Einsatzmöglichkeiten des Verfahrens. In H.-W. Franz & R. Kopp (Hrsg.), *EHP-Praxis. Kollegiale Fallberatung. State of the art und organisationale Praxis* (S. 17–51). Bergisch Gladbach: EHP Ed. Humanistische Psychologie.
- Schlee, J. (2012). *Kollegiale Beratung und Supervision für pädagogische Berufe: Hilfe zur Selbsthilfe ; ein Arbeitsbuch* (3. Auflage). *Schulpädagogik*. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.
- Schmid, B., Veith, T., & Weidner, I. (2013). *Einführung in die kollegiale Beratung* (2., unveränd. Aufl.). *Carl-Auer compact*. Heidelberg: Auer.
- Schmidt-Lauff, S. (2008). *Zeit für Bildung im Erwachsenenalter: Interdisziplinäre und empirische Zugänge*. Humboldt-Univ., Habil.-Schr.--Berlin, 2008. *Internationale Hochschulschriften: Vol. 509*. Münster: Waxmann.
- Schulmeister, R. (2003). *Lernplattformen für das virtuelle Lernen: Evaluation und Didaktik*. München: Oldenbourg.
- Schulmeister, R. (2005). Kriterien didaktischer Qualität im E-Learning zur Sicherung der Akzeptanz und Nachhaltigkeit. In D. Euler (Hrsg.), *E-Learning in Wissenschaft und Praxis: Bd. 1. E-Learning in Hochschulen und Bildungszentren* (S 473–492). München: Oldenbourg.
- Spangler, G. (2012). *Kollegiale Beratung: Heilbronner Modell zur kollegialen Beratung* (2., erw. Aufl.). Nürnberg: mabase-Verlag.
- Statistisches Bundesamt. (2016). Arbeitsmarkt.: Erwerbstätige im Inland nach Wirtschaftssektoren. Zugriff am 30.11.2017. Verfügbar unter <https://www.destatis.de/DE/ZahlenFakten/Indikatoren/LangeReihen/Arbeitsmarkt/lrerw013.html>

- Tietze, K.-O. (2010). *Wirkprozesse und personenbezogene Wirkungen von kollegialer Beratung: Theoretische Entwürfe und empirische Forschung*. Univ., Diss.--Hamburg, 2009 (1. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage GmbH Wiesbaden.
- Tietze, K.-O. (2015). *Kollegiale Beratung: Problemlösungen gemeinsam entwickeln* (7. Aufl., Orig.-Ausg). *Miteinander reden: Vol. 61544*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verlag
- Treumann, K. P., Ganguin, S., & Arens, M. (2012). *E-Learning in der beruflichen Bildung: Qualitätskriterien aus der Perspektive lernender Subjekte*. Wiesbaden: VS-Verlag
- Walther, J. B. (1992). Interpersonal Effects in Computer-Mediated Interaction A Relational Perspective. *Communication Research*, 19(1), 52–90. doi:10.1177/009365092019001003
- Westphal, S. (2016). *Gemeinsam lernen ohne Lehrplan - Kollegiale Beratung als Maßnahme der beruflichen Bildung. Eine empirische Studie zur Akzeptanz von präsenzbasierten und computervermittelten Beratungsszenarien*. Master of Arts, FernUniversität in Hagen. Zugriff am 30.11.2017. Verfügbar unter [https://ub-deposit.fernuni-hagen.de/servlets/MCRFileNodeServlet/mir\\_derivate\\_00000991/MA\\_Westphal\\_Gemeinsam\\_2016.pdf](https://ub-deposit.fernuni-hagen.de/servlets/MCRFileNodeServlet/mir_derivate_00000991/MA_Westphal_Gemeinsam_2016.pdf)