

Hübener, Anne-Friederike; Willée, Ulf-Henning

Trialogische Lehre in virtuellen studentischen Lernumgebungen. Neue Wege in der Hochschulausbildung für die Soziale Arbeit

Wunder, Maik [Hrsg.]; Giercke-Ungermann, Annett [Hrsg.]: *Digitalisierung in der Hochschulbildung für Soziale Arbeit*. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2025, S. 208-225



Quellenangabe/ Reference:

Hübener, Anne-Friederike; Willée, Ulf-Henning: Trialogische Lehre in virtuellen studentischen Lernumgebungen. Neue Wege in der Hochschulausbildung für die Soziale Arbeit - In: Wunder, Maik [Hrsg.]; Giercke-Ungermann, Annett [Hrsg.]: *Digitalisierung in der Hochschulbildung für Soziale Arbeit*. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2025, S. 208-225 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-331307 - DOI: 10.25656/01:33130; 10.35468/6166-13

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-331307>

<https://doi.org/10.25656/01:33130>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen, solange Sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and render this document accessible, make adaptations of this work or its contents accessible to the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Anne-Friederike Hübener und Ulf-Henning Willée

Trialogische Lehre in virtuellen studentischen Lernumgebungen: Neue Wege in der Hochschulausbildung für die Soziale Arbeit

E-Learning ist seit langem ein Thema in der Hochschullehre, doch im Zuge der COVID-19-Pandemie wurde die Nutzung und didaktische Erforschung digitaler Lehrformate signifikant intensiviert und weiterentwickelt. Der vorliegende Beitrag analysiert innovative Ansätze und Herausforderungen der trialogischen Lehre in virtuellen Umgebungen, insbesondere für die Ausbildung im Umgang mit psychischen Erkrankungen. Der zeitversetzte Dialog zwischen Betroffenen, Fachkräften und Studierenden in virtuellen Vorlesungen stellt einen didaktischen Ansatz dar, um soziale Präsenz im digitalen Raum zu fördern und essenzielle Fähigkeiten für angehende Fachkräfte der Sozialen Arbeit zu vermitteln. Der Artikel führt auf, wie digitale Technologien einen effektiven, empathischen Austausch unterstützen und betont die Bedeutung sozialer Präsenz in der Online-Lehre. Dieser pädagogische Ansatz liefert wertvolle Erkenntnisse für digitale Lehrmethoden in der Sozialen Arbeit, indem er die Notwendigkeit technologischer und menschlicher Kompetenzen hervorhebt.

1 Soziale Arbeit: Digitalisierung und Kompetenzorientierung

Digitalisierung ist nicht nur von gesellschaftlicher Relevanz, sondern hat auch zu weitreichenden Veränderungen im Bildungsbereich geführt. Durch technische und didaktische Fortschritte konnte E-Learning erfolgreich für die Verbesserung der Qualität des Studiums eingesetzt werden. Dennoch bleibt E-Learning ein umstrittenes Thema im Kontext der sozialen Arbeit (Afrouz & Crisp 2021, 55; Zorn & Seelmeyer 2015, 140-141). Afrouz und Crisp haben in einer Metanalyse die Forschung zur Online-Ausbildung in der Sozialen Arbeit untersucht. Einige Aspekte, denen nachgegangen wurde, sind die Lernwirksamkeit und Herausforderungen des E-Learnings sowie die Frage, ob eine Online-Ausbildung angehende Fachkräfte der Sozialen Arbeit adäquat auf den Beruf vorbereiten kann (Afrouz & Crisp 2021, 62). Sie kommen zu dem Ergebnis, dass Studierende im E-Learning einerseits von einem Mehr an Vielfalt und Gleichheit profitieren können und andererseits jedoch ähnli-

che Leistungen und Zufriedenheit wie in der analogen Lehre aufweisen. Insgesamt sehen beide weiterhin in den Bereichen Kommunikation und dauerhaftes Engagement von Studierenden Verbesserungspotenzial (Afrouz & Crisp 2021, 61). Dies veranschaulicht einen signifikanten Wandel in der Pädagogik, der die Anpassung traditioneller Lehrmethoden an virtuelle Lernumgebungen unabdingbar macht. Die pädagogische Forschung, die sich seit den 1970er Jahren auf die theoretischen Grundlagen von Piaget (Wadsworth 1989) und Vygotsky (Vygotsky 1991) stützt und zu Beginn des 21. Jahrhunderts durch die Einführung des Konnektivismus von Siemens (2004) und Downes (2010) erweitert wurde, hat gezeigt, dass konstruktivistische und konnektivistische Lehransätze dem traditionellen Auswendiglernen überlegen sind. Diese Ansätze, die den Lernenden in den Mittelpunkt stellen und die Konstruktion von Wissen durch aktive Interaktion betonen, sind besonders kongruent mit den beruflichen Anforderungen der Sozialen Arbeit. Diese erfordert eine Ausbildung, die flexibel auf die vielfältigen und dynamischen Bedürfnisse einer heterogenen Gesellschaft reagiert. Daher ist es unabdingbar, dass die Curricula der Sozialen Arbeit nicht nur fundiertes Fachwissen vermitteln, sondern auch die Fähigkeit zur multiperspektivischen Reflexion und zum umfassenden Fallverstehen fördern. Darüber hinaus sollte das Studium darauf ausgerichtet sein, Handlungskompetenzen zu entwickeln, die auf einem breiten Verständnis der unterschiedlichen Lebensrealitäten und Problemlagen der Betroffenen basieren.

Eine der relevantesten Fragen in der heutigen Hochschulbildung ist die Frage, welche Kompetenzen Studierende erwerben sollen. Traditionelle Lehrmethoden beinhalten immer noch überwiegend Aufgaben, die auf die Reproduktion von Wissen ausgerichtet sind (Mateos u. a. 2007, 490). Nach dem Studium stellen viele Absolvierenden fest, dass sie sich fragen, ob sie wirklich das Nötige für ihre berufliche Praxis gelernt haben. Zudem zweifeln sie am wissenschaftlichen Nutzen ihrer Ausbildung. Dies deutet darauf hin, dass der Transfer des im Hochschulkontext Erlerntem in die Arbeitswelt oft nicht zielgerichtet ist, zumal Erhebungen zeigen, dass Fachkräfte der Sozialen Arbeit wissenschaftliche Erkenntnisse kaum nutzen (Chateaufneuf u. a. 2016, 7-13). Ein Studium der Sozialen Arbeit zielt darauf ab, Studierende für die Arbeit mit Menschen in Notlagen oder Krisen zu qualifizieren. Es reicht nicht aus, nur theoretisches Wissen abrufen zu können. Vielmehr sind analytische Fähigkeiten und Problemlösungskompetenzen erforderlich, um komplexe Lebenssituationen beurteilen zu können. Diese Anforderungen stellen hohe Ansprüche an das didaktische Grundverständnis der Lehrpersonen dar (Walbam & Howard 2022, 3-4; Tam & Coleman 2009, 114-116). Allein Wissen zu reproduzieren oder zu generieren, bedeutet nicht automatisch, dass dieses Wissen im Feld der Sozialen Arbeit auch praktisch anwendbar oder nützlich ist (Kelly 2017, 250-253). Nach dem Qualifikationsrahmen (Schäfer & Bartosch 2016, 26-54) benötigen Absolvierende der Sozialen Arbeit vielfältige Kompetenzen in sieben Bereichen (DGSA: Deutsche Gesellschaft für

Soziale Arbeit 2016), um den beruflichen Anforderungen gerecht zu werden, einschließlich einer ausgeprägten sozialarbeiterischen Persönlichkeit, wobei Themen der Digitalisierung unterrepräsentiert sind, wie Untersuchungen aufzeigten (Helbig & Roeske 2020, 344-345; Erdwiens & Seidel 2022, 36-38). Trotz langjähriger Erkenntnisse über die Wirksamkeit konstruktivistischer und konnektivistischer Lehransätze mussten die Lehrenden während der COVID-19-Pandemie aufgrund der plötzlichen Notwendigkeit des Einsatzes digitaler Lehrformate zu einer inhaltsorientierten Didaktik zurückkehren. Dies führte zu einer starken Fokussierung auf die Vermittlung von Inhalten, beispielsweise in Form von Lesestoff, anstatt auf die Entwicklung von Kompetenzen höherer Taxonomien (Bloom u. a. 1956, 18; Tremp & Eugster 2020, 5).

Die Auseinandersetzung mit der dialogischen Lehre in diesem Sammelbandbeitrag zielt darauf ab, ein tieferes Verständnis ihrer Grundlagen, ihrer historischen Entwicklung und ihrer Anwendung in der digitalen Lehre zu schaffen. Die Darstellung der jüngsten Veränderungsprozesse des E-Learnings bilden den Ausgangspunkt für die nachfolgenden Kapitel. Diese sollen durch die Erörterung der konzeptionellen Grundlagen, der didaktischen Bedeutung und der praktischen Umsetzung dieses Ansatzes soll ein Beitrag zur Diskussion über die Zukunft der Hochschulbildung für Soziale Arbeit geleistet werden, der die Weichen für innovative, integrative und empathische Lehr- und Lernpraktiken stellt. Abschließend soll ein Ausblick darüber geben werden, wie behandelte Lernmodell flexibel angepasst und auf unterschiedliche Inhalte angewandt werden kann.

2 COVID-19 und E-Learning

Die virtuelle Kommunikation hat durch digitale und gesellschaftliche Transformationsprozesse, insbesondere im Zuge der COVID-19-Pandemie, für das Studium der Sozialen Arbeit erheblich an Bedeutung gewonnen. Weltweit sahen sich aktive und angehende Fachkräfte der Sozialen Arbeit mit den verheerenden individuellen, zwischenmenschlichen und gesellschaftlichen Auswirkungen der Coronavirus-Pandemie (COVID-19) konfrontiert (Banks u. a. 2020, 573-574; Peretz u. a. 2020). Die weitgehende Verlagerung der Lehre in den digitalen Raum (Gherardi u. a. 2021, 28-29) erforderte den raschen Erwerb digitaler Kompetenzen sowohl bei den Lehrenden als auch bei den Studierenden (Beranek u. a. 2019, 11). Eine solche Form der eiligen, improvisierten online Lehre, in der Lehrende gezwungenermaßen ihre Lehrangebote in digitale Form erbringen mussten, wird als *Emergency Remote Teaching* (Moore & Hodges 2023) bezeichnet. So wurden Digitale Lernplattformen in der COVID-19-Pandemie (vornehmlich im Sommersemester 2020) dazu genutzt, große Mengen an Leseaufgaben in Form von PDFs zu distribuieren. Diese Situation verschärfte die Diskrepanz zwischen den seit Jahrzehnten empfohlenen didaktischen Ansätzen und der praktischen Umsetzung unter Krisenbedingungen.

Diese Form der digitalen Notfall-Lehre, untersuchten Gabriel und Pecher (2021) in ihrer Studie in Hinblick auf die subjektiven Erfahrungen der Teilnehmenden im Umgang mit asynchronen Arbeitsaufträgen. Bei den Befragten zeichnete sich eine klare Tendenz ab, dass Arbeitsaufträge, die primär aus dem Lesen und Zusammenfassen von Texten oder schriftlicher Reflexion bestanden, als monoton empfunden wurden. Dies wirkte sich auch negativ auf die Motivation der Studierenden aus, was insgesamt zu einer geringeren Beteiligung und vertieften Auseinandersetzung mit Inhalten führte (Gabriel & Pecher 2021, 215). Wenngleich Studierende insgesamt speziell die asynchronen und aufgezeichneten Vorlesungen und Diskussionen den gleichartigen, synchronen Lehrformaten aufgrund ihrer Flexibilität bevorzugten (Jun u. a. 2021, 527-529). Weitere Studien zeigen ferner, dass Studierende teilweise deutliche Schwierigkeiten hatten, die sich in der Kontaktaufnahme mit den Lehrenden, mangelnder Motivation, Hindernissen beim Zugang zu anderen Lernressourcen und instabilen und lernhinderlichen häuslichen Umgebungen äußerten (Kohli u. a. 2021, 7-8). Außerdem haben Untersuchungen gezeigt, dass Lernende während der COVID-19-Pandemie durch E-Learning-Programme einem erhöhten mentalen Druck ausgesetzt waren (Fazriyah & Kusrohmaniah 2023, 1.546). Daneben konnten Studien aber auch zeigen, dass die Studierenden insgesamt froh waren, ihre Bildung weiterhin virtuell fortsetzen zu können und höhere Motivation im E-Learning aufwiesen, wenn ein Gefühl von Kollaboration und Gemeinschaft geschaffen wurde (Dewi u. a. 2022, 66; Gabriel & Pecher 2021, 215-219).

3 Soziale Präsenz: Motivation und Disengagement im E-Learning

Studierende ziehen sich zurück oder beteiligen sich nicht mehr an Lehrveranstaltungen, wenn sie das Gefühl haben, allein und anonym in einer Lehrveranstaltung zu sein (Gabriel und Pecher 2021, 218). Ein Phänomen, das als *disengagement* oder spezifischer *online learning disengagement* bezeichnet wird (Branchu und Flaureau 2022, 5). Dem kann durch die Förderung des Gefühls der Verbundenheit entgegengewirkt werden. Dieses Konzept wird als soziale Präsenz bezeichnet und ist eine wichtige Grundvoraussetzung für gelungenes E-Learning.

Die soziale Präsenz (engl. Social Presence) wird als der Grad definiert, in dem eine Person von einer anderen in einer Interaktion als real und bedeutsam wahrgenommen wird und wie das die Beziehung zu dieser Person beeinflusst (Short u. a. 1976, 65). Gunawardena greift dieses Konstrukt auf und beschreibt soziale Präsenz als das Maß, in dem eine andere Person in einer Kommunikation unter Zuhilfenahme eines Mediums als reale Person wahrgenommen wird (Gunawardena 1995, 151). Eine Erweiterung des Begriffs sieht darin das psychologische Phänomen, ein Gegenüber in der Kommunikation als *real* wahrzunehmen, das subjektive Gefühl, mit anderen

wichtigen sozialen Akteur:innen in einem technologisch vermittelten Raum zusammen zu sein (Weidlich u. a. 2018, 2.146). Daher können Kommunikationsmedien nach ihrer Eignung unterschieden werden, soziale Informationen zu übermitteln. Sie lassen sich dabei auf einem Kontinuum der Synchronizität anordnen, wobei synchrone Medien (z. B. Video-Konferenzen) eine höhere sozialen Präsenz hervorrufen als asynchrone Medien (z. B. Selbstlerneinheiten) (Ijsselsteijn & Riva 2003, 10). Diese Einordnung von Medien hat ihren Ursprung in der Mediensynchronizitätstheorie (engl. Media Synchronicity Theory), welche die Synchronizität eines Mediums als das Ausmaß, in dem Personen gleichzeitig an einer Aufgabe arbeiten, definiert (Dennis & Valacich 1999, 5). Übertragen auf den Kontext der Lehre ist hiermit auch das Maß gemeint, inwieweit sich Lernende in einer Gruppe einzubringen vermögen (Rourke u. a. 1999, 52) oder sich in einer E-Learning-Umgebung als Teil der Lerngemeinschaft fühlen (Tu & Mcisaac 2002, 131).

Gabriel und Pecher (2021, 207) konstatieren, dass das *Aktivsein* aller beteiligten Personen essenziell für das Erleben sozialer Präsenz im E-Learning ist. Sowohl Lehrenden als auch Lernenden müssen also aktiv und bewusst mitwirken. Zudem hänge der Grad an sozialer Präsenz nach Ausführungen jener zusätzlich vom Kommunikationsmedium ab: „Je intensiver akustische, visuelle und physische Kontakte bei den an der Kommunikation Teilnehmenden erlebt werden, umso höher ist die Involvierung der beteiligten Akteure.“ (Gabriel & Pecher 2021, 210) In Studierenden-Befragungen wiesen jene außerdem nach, dass sich der Mangel an non-verbalen und paraverbalen Signalen (vgl. zu diesen Argyle 1979) negativ auf die soziale Präsenz im E-Learning auswirkt. Diese begünstigen das Gefühl, sowohl das Gegenüber als auch die eigenen Probleme eingegangen wird. Dies ist vor allem bei Asynchronität zu beobachten oder wenn bei asynchroner und synchroner Lehre wenig Raum für Interaktion ist (Gabriel & Pecher 2021, 210).

Um diesem Phänomen im E-Learning entgegenzuwirken ist das Gefühl von Autonomie bei den Lernenden im Lernprozess wie auch die gefühlte Relevanz der Aufgaben für die Lernenden von entscheidender Voraussetzung (Gabriel & Pecher 2021, 217-218). Diese entspricht den Überlegungen in der Selbstbestimmungstheorie zur Motivation von Lernenden (Ryan & Deci 2017). Hiernach sind das Interesse und Engagement von Lernenden am Lernprozess eng mit der Motivation des Einzelnen verbunden. Grundlegend für diese sei neben dem Gefühl der Autonomie auch das Gefühl der sozialen Verbundenheit, wodurch eine Anknüpfung zu den Überlegungen zur sozialen Präsenz im E-Learning vorhanden sind.

Dem Disengagement von Lernenden im E-Learning kann mit gezielten Maßnahmen entgegengewirkt werden: Breakoutsessions, Plattformen, Kollaborationen, Diskursen. Diese Maßnahmen beruhen auf der Annahme, dass Communities of Inquiry der wahrgenommenen Distanz, also der fehlenden sozialen Präsenz entgegenwirken, was die Studie von Gabriel und Pecher (2021, 217) bestätigt. Die Communities of

Inquiry wurden von Holbeck und Hartman (2018, 2) erarbeitet und werden von diesen in *cognitive presence*, *social presence* und *teaching presence* unterteilt.

Gabriel und Pecher (2021, 217-18) zeigen, dass für die Motivation von Lernenden im E-Learning ebenfalls wichtig ist, dass solche Aktivitäten eingesetzt werden, die analytisches und kritisches Denken fördern. Hierbei berufen sich diese auf die *Theory of Transaction* von Moore (1997, 22-24). Dieser arbeitet hier die positive Wirkung jener Maßnahmen auf die Motivation von Lernenden heraus. Das führt er darauf zurück, dass mit verschiedenen Medien unterschiedliche Formen der Interaktion zwischen Lehrend und Lernenden bereitgestellt werden. Soziale Präsenz ist jedoch nicht gleichbedeutend mit Präsenzlehre. Daher stellen sich folgende Fragen: Wie kann soziale Präsenz in asynchronen, virtuellen studentischen Lernumgebungen überhaupt hergestellt werden? Wie beeinflusst die hier konzipierte trialogische Lehre das Arbeitsverhalten der Studierenden und welche Bedeutung hat die Partizipation und das Eingebundensein der Studierenden in eine Gruppe sowie das Mitgestalten der Vorlesung auf das Empfinden von sozialer Präsenz und den Lernerfolg der Studierenden? Kann trialogische Lehre die soziale Präsenz stärken? Die Herausforderungen liegen vor allem in der Frage, wie hier trotz des asynchronen Großgruppenformats überfachliche Kompetenzen wie Verantwortungsbewusstsein, prosoziales Arbeitsverhalten, Selbstmanagement, Perspektivenwechsel gelingen können.

Das Projekt *TrialogLe* verfolgt das Ziel, die Möglichkeiten, Relevanz und Aktivierbarkeit sozialer Präsenz in virtuellen, asynchronen Lernumgebungen zu untersuchen. Im Rahmen dessen wurde ein innovatives Lehrkonzept für die eigene Vorlesung *Psychiatrische und Sozialmedizinische Grundlagen der Sozialen Arbeit* entwickelt, dessen Ziel es ist, das (prosoziale) Arbeitsverhalten und den Wissenserwerb von Studierenden des zweiten Semesters im Bachelor Soziale Arbeit in virtuellen studentischen Lernumgebungen zu verbessern. Die erste Veranstaltungsreihe wurde im Sommersemester 2023 mit sozialpsychiatrischem Fokus durchgeführt; die zweite Reihe mit sozialmedizinischem Schwerpunkt ein Jahr später im Sommersemester 2024. Die Effekte wurden im Rahmen eines feldexperimentellen Designs quantitativ und qualitativ gemessen.

4 TrialogLe: Dialog und Trialogical Learning Approach

In Anbetracht der Bedeutung, die der sozialen Präsenz für das E-Learning zukommt, sollen im Folgenden die theoretischen Grundlagen für das didaktische Lehrkonzept von TrialogLe vorgestellt werden. Die gleichzeitige Adaption der Psychiatrietriologie in die Soziale Arbeit sowie die Integration des Trialogical Learning Approach stellt die grundlegenden Elemente des didaktischen Konzepts dar. Auf diese Weise wird außerdem eine Verbindung zwischen den Disziplinen erreicht, die eine interaktive, multiperspektivische Auseinandersetzung mit den Kernthemen der Sozialen Arbeit ermöglicht. Dies berücksichtigt den Umstand, dass die komplexen Herausforderungen

rungen in der Sozialen Arbeit eine plurale Herangehensweise erfordern, die durch die Verschränkung unterschiedlicher Perspektiven ein umfassenderes Bild der sozialen Wirklichkeit schafft. Die Integration des Psychiatrierialogs in die digitale Hochschullehre der Sozialen Arbeit fördert nicht nur den Wissensaustausch, sondern auch den emotionalen und erfahrungsbasierten Austausch.

4.1 Trialog im psychiatrischen Kontext

Der Begriff *Trialog* wurde und wird in unterschiedlichen Kontexten verwendet, beschreibt jedoch stets ein gleichberechtigtes Gespräch zwischen drei Personen oder Gruppen. Die ersten Belege des Begriffs reichen bis in das 14. Jahrhundert zurück, als der englische Theologe John Wyclif (2013) den mittellateinischen Begriff des *trialogus* schafft, um ein dreiseitiges Gespräch zu beschreiben. Ein modernes Anwendungsbeispiel findet sich in der Religionsdidaktik (Langenhorst 2016, 104-105).

Im Kontext der Psychiatrie wurde das trialogische Konzept maßgeblich von Thomas Bock und Dorothea Buck durch die ersten Psychoseseinare im Jahre 1989 entwickelt. Diese sind von außerordentlichen Bedeutung für die Behandlung und das Verständnis von Psychosen. Ziel jener ist die Etablierung eines Austauschformats zwischen Betroffenen, Angehörigen und psychiatrisch professionell Tätigen. Die Gleichberechtigung aller Teilnehmenden bildet hierfür die Grundlage. Jede Person bringt wertvolle Erfahrungen und Kenntnisse in den Austausch auf Augenhöhe mit ein. Dadurch fördern die Seminare psychoedukative und rehabilitative Funktionen und betonen die Eigenverantwortung und Kompetenz der Betroffenen. Psychiatrische Trialoge schaffen inklusive, empathische und partizipative Orte, in der es zu einem Austausch dreier Perspektiven im Kontext psychischer Erkrankungen kommt. So betont Bock (1997, 11-13) die Notwendigkeit, die Individualität der Betroffenen zu respektieren und den Mittelpunkt zu stellen, zu verstehen, statt zu erklären, Dialoge zu führen statt fremdzubestimmen sowie die Eigenverantwortung von Betroffenen zu stärken. Forderungen, die eine ganzheitlichen Unterstützung unter Einbeziehung aller relevanten Akteursgruppen in den Behandlungsprozess, betont. Diese Forderungen spiegeln grundsätzlich die Prinzipien der Sozialen Arbeit wider, die auf eine ganzheitliche Betrachtung und Begleitung von Klient:innen abzielen. Darüber hinaus erscheinen sie erst umsetzbar, wenn *Profis* Kompetenzen in trialogischem Denken besitzen.

4.2 Trialogical Learning Approach

Der von Paavola und Hakkarainen entwickelte Trialogical Learning Approach zeichnet sich dadurch aus, dass er einen Rahmen auf der Metaebene bietet, um wissensgenerierendes Lernen zu ermöglichen (Paavola & Hakkarainen 2005, 536). Es handelt sich hierbei also weniger um ein didaktisches Modell, was die Möglichkeiten seiner Anwendung und Anpassung potenziert. Dieser Ansatz bringt drei Komponenten von Lernen zusammen, in dem er individuellen (monologisches) und sozialen (dialogisches) mit dem trialogischen Wissenserwerb verknüpft, bei

dem gemeinschaftliche Wissensartefakte geschaffen werden. Der letzte Punkt steht im Zentrum des Ansatzes und steht auch für die Erschaffung neuer Ideen und die Weiterentwicklung von Praktiken der Wissensnutzung. Moderne Technologien kommen eine Schlüsselrolle zu, da diese die Lernumgebung bereichern und neue Denkweisen ermöglichen. Außerdem integriert der Trialogical Learning Approach das Prinzip, dass Lerngegenstände mit Herausforderungen der realen Welt verbunden werden (Paavola & Hakkarainen 2005, 538). Mit den sechs Designprinzipien des Ansatzes können Lernaktivitäten entsprechend geplant werden: (1) Organisation von Aktivitäten rund um gemeinsame „Objekte“, (2) Unterstützung der Interaktion zwischen persönlicher und sozialer Ebene, (3) Förderung langfristiger Prozesse der Wissenserweiterung, (4) Betonung der Entwicklung durch Transformation und Reflexion zwischen verschiedenen Formen von Wissen und Praktiken, (5) Gegenseitige Inspiration von verschiedenen Wissenspraktiken über Gemeinschaften und Institutionen hinweg, (6) Bereitstellung von flexiblen Vermittlungsinstrumenten (Paavola & Hakkarainen 2014, 55-59). Dies führte zur Entwicklung des eigenen TrialogLe-Konzepts, das sowohl eine inhaltlich-konzeptionelle Ebene (Psychiatrie-Trialog) als auch eine didaktische Wissensschöpfung in E-Learning-Räumen ermöglicht und im Folgenden dargelegt werden soll.

5 Trialogische Lehre in virtuellen studentischen Lernumgebungen: TrialogLe-Konzept

Der unter dem Projektnamen *TrialogLe* (Hübener 2023b) entwickelte Ansatz basierte auf der Motivation, kompetenzorientierte digitale Lehre für heterogene Großgruppen in der Sozialen Arbeit zu realisieren. Der Fokus liegt auf den Vorteilen der virtuellen Lehre, insbesondere auf einem langfristigen Ansatz der digitalen Lehre mit einem hohen Grad an Virtualisierung, wie er im Konzept von Bachmann und Dittler (2004, 2) zur Integration von E-Learning in die Hochschullehre dargestellt wird. Das Ziel ist die Entwicklung einer konzeptuell ausgeklügelten Lehr-Lernkonzeption, die Lehr-Lernerfahrungen in virtuellen Räumen ermöglicht, jedoch Studierende der Sozialen Arbeit adäquat bei ihrem Wissenserwerb unterstützt. Die trialogische Lehre in virtuellen studentischen Lernumgebungen hat zum Ziel, Studierende der Sozialen Arbeit auf dem Weg zu multiperspektivischem Fallverstehen zu begleiten. Das Projekt *Trialogische Lehre in virtuellen studentischen Lernumgebungen* (Stiftung Innovation in der Hochschullehre n. d.) wurde von der Stiftung Innovation in der Hochschullehre für den Zeitraum vom 01.09.2022 bis zum 30.09.2024 gefördert. Das Ziel des Projekts besteht darin, Studierenden des Bachelorstudiengangs Soziale Arbeit an der Hochschule Niederrhein in medizinischen Kontexten die Kompetenzen zu vermitteln, die Fachkräfte der Sozialen Arbeit für den Umgang mit psychisch erkrankten Menschen benötigen. Im Rahmen dessen ist ein zeitversetzter Trialog zwischen Betroffenen, Expert:innen und Studierenden in einem virtuellen Vorle-

sungsformat vorgesehen. Dabei soll die soziale Präsenz der Studierenden gewahrt bleiben bzw. gefördert werden. Neben dem grundlegenden Learning-Outcome *zu verstehen*, dass in sozialpsychiatrischen Kontexten Multiperspektivität im Sinne des Biopsychosozialen Modells (Lugg 2022, 55) im Zusammenhang mit psychiatrischen Erkrankungen immer zu berücksichtigen ist, sollen die Studierenden nach einem aktiven Prozess der Wissensgenerierung in der Lage sein, dies auf ein Fallbeispiel zu übertragen. Aufgrund der Tatsache, dass es sich bei der Veranstaltung um eine Großvorlesung mit 300 Studierenden handelte, sind mehrere didaktisch-konzeptionelle Anpassungen notwendig, um sowohl individuelle als auch kollaborative soziale Präsenz zu ermöglichen. Das traditionelle Vorlesungskonzept wird so in ein asynchrones *Partizipationskonzept* überführt. Die Lerneffekte werden im Rahmen eines feldexperimentellen Designs quantitativ und qualitativ gemessen.

Zu Beginn des Semesters melden sich die Studierenden auf der Lernplattform Moodle für den Kurs an und werden unmittelbar zufällig in feste Gruppen eingeteilt und erhalten Zugriff auf einen Kleingruppenraum. Die Lernenden koordinieren ihre Arbeitsweise im asynchronen Raum selbst. Wöchentlich sollen jene eigene, verdeckte, konzeptionelle Fragestellungen zum jeweiligen Themengebiet in Form von E-Postern oder virtuellen Fragezetteln erarbeiten. Dieser Prozess wird von studentischen Tutor:innen geschult und supervidiert. Exemplarisch werden einige der Fragestellungen zum Lerngegenstand im Rahmen eines wöchentlichen virtuellen Gallery-Walks, zu dem jeweils eine Person aus einem Pool von Betroffenen, Wissenschaftler:innen mit Bezug zum Lerngegenstand und Vertreter:innen der Lehr-Lernperspektive aus Sicht der Sozialen Arbeit eingeladen werden, zum Anlass genommen, studentische Konzepte offen zu legen und die Perspektiven auf ein Thema zu erweitern¹. Jede eingeladene Person erhält 20 Minuten, um ihre Perspektive auf den Lerngegenstand darzustellen. Das moderierte Trialoggespräch wird außerhalb des Veranstaltungsslots ein paar Tage vorher virtuell aufgezeichnet und bindet unterschiedliche Akteursgruppen in die Lernumgebung ein, ihr Wissen, ihre Haltungen, Assoziationen, Ansichten etc. austauschen und übermitteln. Anhand von zufällig ein- und ausgehenden E-Postern/Fragen-Slots in der Kunstmatrix (Hübener 2023a), dem virtuellen Ausstellungsraum für die Fragen (vgl. Abb. 1), werden zentrale Aspekte des Themas aus deren Sicht (trialogisch) behandelt - ähnlich einem Podiums- oder Talkshow-Format. Das Trialoggespräch wird in die Lernplattform geladen und steht zeit- und ortsunabhängig Studierenden zur Verfügung. Das Projekt zielt darauf ab, Studierende an der Entstehung der Veranstaltung teilhaben zu können und ihre Bedeutung an dem Lehr-Lernprozess zu erkennen.

1 Hier wird ein wesentlicher Unterschied zum psychiatrischen Trialog nach T. Bock deutlich. Im Kontext der didaktischen Verschränkung bedeutet die Betroffenenperspektive die unmittelbare Betroffenheit vom Störungsphänomen; das können Menschen mit Genesungsexpertise aber auch die Angehörigen sein. Die Lehr-Lernperspektive kann sowohl von Akademiker:innen als auch Praktiker:innen eingenommen werden. Die wissenschaftliche Perspektive ist häufig klinisch geprägt, bearbeitet den thematischen Lerngegenstand grundsätzlich forschend.



Abb. 1: Darstellung des virtuellen Gallery-Walks in der Kunstmatrix (erstellt von der Autorin).

Durch die Gestaltung der Veranstaltung mit festen kollaborativen Gruppen, die durch ihre Beiträge mitverantwortlich für ihr eigenes, aber auch das Lernen der Kohorte sind, wird soziale Präsenz gestärkt. Ebenso birgt der Beantwortungsakt durch die Expert:innen eine Perspektivenerweiterung. Hier zeigt sich die Besonderheit dieser Lehr:Lernkonzeption, die trotz ihrer Asynchronität nur gelingt, wenn soziale Präsenz der Studierenden erfolgt. Die Begleitung der Studierenden wird durch im Rahmen des Projektes geschulte Tutor:innen und die Lehrpersonen, die als Lernbegleitung individuelles Feedback bei der Fragengenerierung und Erklärung der Inhalte über Foren übernommen. Der Projektablauf wird in der unteren dargestellt (vgl. Abb. 2).

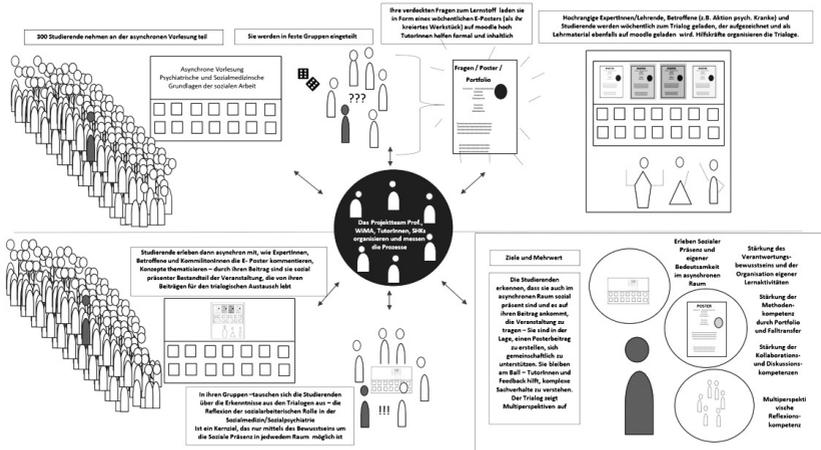


Abb. 2: Ablauf eines TrialogLe- Zyklus' (erstellt von der Autorin).

6 Rückbezug des TrialogLe Konzepts auf den Trialogical Learning Approach

Ähnlich wie bei Paavola und Hakkarainen (2005, 539) werden bei TrialogLe monologische und dialogische Prozesse mit der gemeinsamen Erstellung von Wissensartefakten verbunden (vgl. Abb. 3). Die Studierenden setzen sich individuell mit den Themenbereichen auseinander und entwickeln allein oder in Gruppen Fragen und Poster, was einen monologischen Prozess darstellt, der teilweise in einen dialogischen übergeht. Im Tutorium tauschen sich die Studierenden über die Fragen und Antworten der Expert:innen aus, was einen dialogischen Prozess schafft. Durch diesen Austausch und den Trialog der Expert:innen über die Fragen der Studierenden entstehen neue Wissensartefakte in Form von Videos und *Golden Nuggets*².

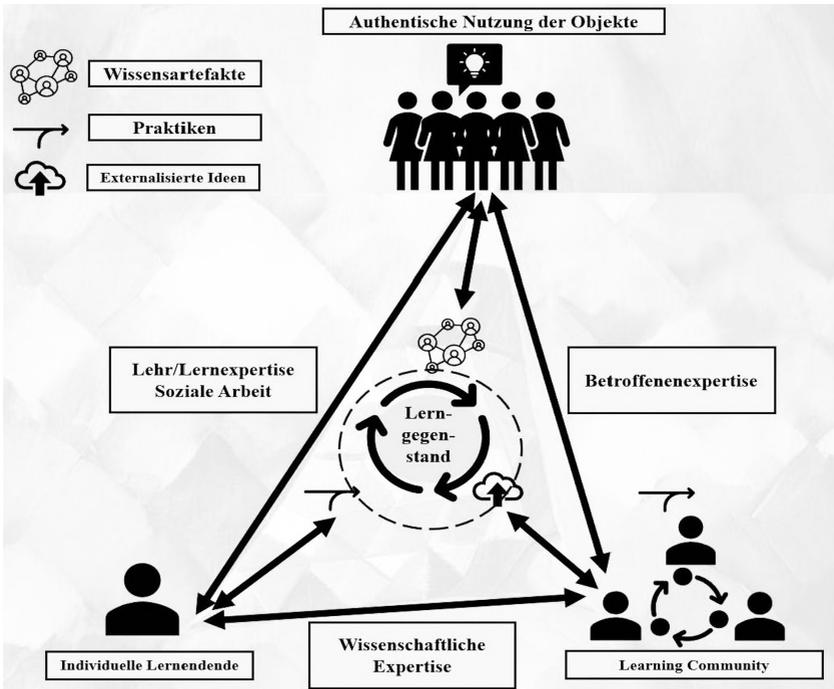


Abb. 3: Trialogisches Konzept von TrialogLe (erstellt von der Autorin, basierend auf: Hakkarainen & Paavola 2009 und Paavola & Hakkarainen 2014).

2 Es handelt sich bei den Golden Nuggets um die individuellen Take-Home-Messages, Kernerkennnisse nach dem Schauen der Trialoge und dem Austausch, die von den Studierenden im eigenen Portfolio dokumentiert werden.

Der Lernprozess basiert auf der Aneignung von Wissen und der umfassenden Beteiligung der Lernenden am Lehr-Lernprozess, was zu einer neuen Form der Wissensgenerierung (nach Paavola: *knowledge creation*) führt. Die Lernenden entscheiden nicht nur selbst, was für sie wichtig zu lernen ist, sondern sie steuern auch aktiv den Dialog durch ihre Fragen und entscheiden, welche Informationen - seien es Antworten auf eigene oder andere Fragen oder andere Teile des Dialogs - für sie relevant sind. Ein weiterer wichtiger Bestandteil sind gemeinschaftlich erschaffene Wissensobjekte, wie z.B. Videos, an denen Studierende und Expert:innen beteiligt sind. Diese Wissensobjekte sind nicht starr und unveränderlich, sondern werden durch die Golden Nuggets und das Portfolio³ weiterentwickelt. Der Dialogical Learning Approach geht über die reine Wissensgenerierung hinaus, indem das geschöpfte Wissen in praktische Anwendungen umgesetzt wird. Der soziale Austausch, ein zentraler Aspekt der sozialen Präsenz und dem Dialogical Learning Approach inhärent, findet in Gruppenarbeiten, Tutorien (Diskussionen mit Tutor:innen und Studierenden), Austauschmöglichkeiten auf E-Learning-Plattformen und im Kontakt mit Lehrenden statt. Dieser soziale Austausch fördert kollektive Kreativität und kollaboratives Lernen im Sinne des Dialogical Learning Approach. Digitale Medien spielen hierbei ebenfalls eine entscheidende Rolle, indem sie den Möglichkeitsraum über den Hörsaal hinaus erweitern und neue Formen von Wissensobjekten (audio-visuell-partizipativ) und sozialer Interaktion ermöglichen. Die Vielzahl der Kanäle und die leichtere Erreichbarkeit unterschiedlicher Personengruppen tragen zu einer vielfältigen und inklusiven Lernumgebung bei.

Paavola und Hakkarainen (2014, 55-59) unterscheiden sechs Gestaltungsprinzipien. Das erste Prinzip ist *Shared Object*, bei dem die Lernenden gemeinsam an der Erstellung und Entwicklung eines geteilten Wissensobjekts arbeiten. Das zweite Prinzip ist *Personal and collective agency*, das den Ansatz so gestaltet, dass soziale, individuelle und kollaborative Aspekte des Lernens integriert werden. Das dritte Prinzip, *Knowledge*, richtet den Lernprozess auf eine kontinuierliche Entwicklung aus, bei der die Lernenden immer komplexere Konzepte und Fähigkeiten erwerben. Das vierte Prinzip, *Knowledge Transformations and Reflection*, betont die Bedeutung der Interaktion, sowohl zwischen den Lernenden als auch mit anderen Akteuren. Das fünfte Prinzip, *Cross-Fertilization/Community Building*, fördert den Aufbau einer Gemeinschaft, die sich durch kollaboratives Arbeiten und gemeinsames Lernen entwickelt. Das sechste Prinzip, *Tool Mediation*, betont den Einsatz von technologischen Werkzeugen und Medien, um den Lernprozess zu unterstützen und die Zusammenarbeit zu erleichtern.

3 Die Prüfungsleistung stellt ein unbenotetes Testat dar. Die Studierenden führen kursbegleitend ein Lerntagebuch (Portfolio), in das sie ihre Fragen und Golden Nuggets sowie Transferaufgaben und Reflexionen einfügen.

Die folgende Abbildung 4 ist ein Beispiel für die Anwendung dieser Prinzipien auf TrialogLe. Es wird veranschaulicht, wie sich diese Designprinzipien auf den Lehr- und Lernprozess auswirken und wie sie eine integrierte, kollaborative und progressive Lernumgebung schaffen.

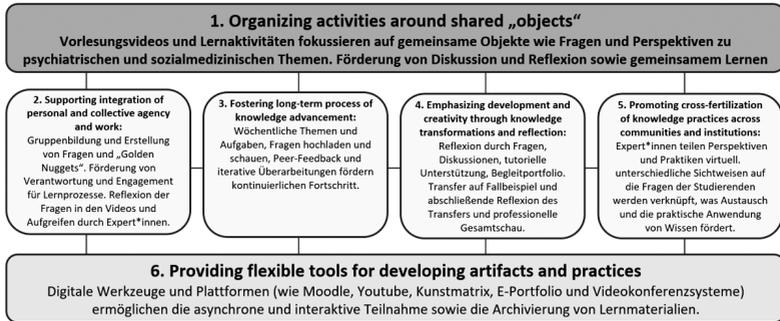


Abb. 4: Trialogical learning design framework von TrialogLe (nach Paavola & Hakkarinen 2009; Paavola n. d.)

Durch die innovative Nutzung der Prinzipien des Trialogischen Lernansatzes kann eine dynamische und interaktive virtuelle Lernumgebung geschaffen werden, die die soziale Präsenz und die wissensgenerierende Beteiligung der Studierenden in asynchronen Lernumgebungen fördert und zeigt, dass die Herausforderungen asynchroner Lehre durch strukturierte, kollaborative und reflexive Lernformate bewältigt werden können, was zu einer verbesserten Lernqualität und einem tieferen Verständnis der Inhalte führt.

7 Ausblick

Der vorliegende Beitrag präsentiert den Ansatz sowie die Konzeption der trialogischen Lehre und ihre Verschränkung mit den Psychiatric Trialogical Learning und dem Trialogical Learning Approach, ohne dabei eine detaillierte Darstellung des weiterführenden Forschungsdesigns zu liefern. Die beiden Autor:innen geben den Ausblick darüber, dass TrialogLe die Design-Based-Research-Methodologie anwendet und Fokusgruppeninterviews mit Studierenden und Expert:innen durchführt, um weitere Erkenntnisse zu gewinnen, die in die Entwicklung der trialogischen Lehre einfließen sollen. Die Entwicklung der trialogischen Lehre veranschaulicht das fortwährende Streben, die Lehre zu verbessern und sie an die sich wandelnden gesellschaftlichen und individuellen Bedürfnisse anzupassen. Im Rahmen der digitalen Hochschulbildung für Soziale Arbeit erweist sich die trialogische Lehre als ein Modell, dessen strukturel-

le Flexibilität sowie Förderung von vertieftem Lernen und multiperspektivischem Dialog als besonders überzeugend wahrgenommen werden. Der Ansatz ist nicht als statisch zu verstehen, sondern als ein sich in der praktischen Anwendung in Lehr- und Lernkontexten weiterentwickelndes und ausdifferenzierendes Konstrukt. In diesem Sinne wurde das Konzept im Sommersemester 2023 zunächst auf eine Ringvorlesung zum sozial-psychiatrischen Themenkomplex angewandt. Im darauffolgenden Sommersemester wurde die Umsetzung optimiert, indem dem sozialen Austausch und der Kommunikation mit den Lernenden mehr Raum gegeben wurde. Zu diesem Zweck wurden neue Kommunikationskanäle bei Moodle eingerichtet und ein synchron stattfindendes Peer-Tutoring etabliert, das einmal mehr der gemeinsamen Diskussion über die Vorträge und die Golden Nuggets dient. Gleichzeitig hat sich die thematische Flexibilität des Modells bewahrt, indem nun der Schwerpunkt auf sozial-medizinischen Themen verlagert wurde, ohne dass die trialogische Lehre dadurch beeinträchtigt wurde. Gleichzeitig sind die Wissensobjekte auch über den Veranstaltungsrahmen hinaus nicht unveränderlich, sondern dienen als Initialpunkte neuer Lehr-Lernprozesse, indem sie auf YouTube veröffentlicht wurden und in Seminaren höherer Semester eingesetzt werden.

Im Zentrum der trialogischen Lehre steht die Überzeugung, dass das Verstehen und Bearbeiten sozialer Probleme einen kooperativen und dialogischen Ansatz erfordert, der über die reine Wissensvermittlung hinausgeht und stattdessen die kritische Reflexion, Empathie und das Engagement aller Beteiligten in den Vordergrund stellt. In der digitalen Hochschulbildung für Soziale Arbeit eröffnet die trialogische Lehre neue Horizonte für die Gestaltung und Durchführung von Lehr- und Lernprozessen. Die Nutzung digitaler Technologien, trotz einer grundsätzlich technikkritischen Haltung (Zorn & Seelmeyer 2015, 140-141), ermöglicht es, Studierende in frühen Studienphasen mit multiperspektivischen Expertisen vertraut zu machen.

Die trialogische Lehre stellt somit ein modellhaftes Konzept dar, das die Potenziale digitaler Bildungsmöglichkeiten voll ausschöpft. Der Ansatz betont die Bedeutung von Partizipation und multiperspektivischer Auseinandersetzung und trägt somit zu einer reichen, nuancierten und letztlich effektiven Bildungserfahrung bei.

Literatur

- Afrouz, Rojan/Crisp, Beth R. (2021): Online Education in Social Work, Effectiveness, Benefits, and Challenges: A Scoping Review. In: *Australian Social Work* 74 (1), 55-67. Online unter: <https://doi.org/10.1080/0312407X.2020.1808030>.
- Argyle, Michael (1979): Non-verbal communication in human social interaction. In: Hinde, Robert A. (Hrsg.): *Non-verbal communication*. Cambridge: Cambridge University Press, 243-269.
- Bachmann, Gudrun/Ditler, Martina (2004): Integration von E-Learning in die Hochschullehre: Umsetzung einer gesamtuniversitären Strategie am Beispiel des LearnTechNet (LTN) der Universität Basel. Online unter: <http://dx.doi.org/10.17877/DE290R-14623>.

- Banks, Sarah/Cai, Tian/de Jonge, Ed/Shears, Jane/Shum, Michelle/Sobočan, Ana M./Strom, Kim/Truell, Rory/Úriz, María J./Weinberg, Merlinda (2020): Practising ethically during COVID-19: Social work challenges and responses. In: *International Social Work* 63 (5), 569-583. Online unter: <https://doi.org/10.1177/0020872820949614>.
- Beranek, Angelika/Hill, Burkhard/Sagebiel, Juliane B. (2019): Digitalisierung und Soziale Arbeit – ein Diskursüberblick. In: *Soziale Passagen* 11 (2), 225-242. Online unter: <https://doi.org/10.1007/s12592-019-00332-2>.
- Bloom, Benjamin S./Engelhart, Max D./Furst, Edward J./Hill, Walker H./Kratwohl, David R. (Hrsg.) (1956): *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. Handbook 1: Cognitive domain*. London: Longman.
- Bock, Thomas (Hrsg.) (1997): „Es ist normal, verschieden zu sein“. *Psychose-Seminare - Hilfen zum Dialog*. Bonn: Psychiatrie.
- Branchu, Charlotte/Flaureau, Erwin (2022): „I’m not listening to my teacher, I’m listening to my computer“: online learning, disengagement, and the impact of COVID-19 on French university students. In: *Higher Education*, 1-18. Online unter: <https://doi.org/10.1007/s10734-022-00854-4>.
- Chateaufneuf, Doris/Ramdé, Jean/Avril, Anne (2016): Processes Employed by Social Work Practitioners in Child Welfare for Exchanging and Using Knowledge. *Journal of Social Work Practice* 30 (4), 397-415. Online unter: <https://doi.org/10.1080/02650533.2015.1116439>.
- Dennis, Alan R./Valacich, Joseph S. (1999): Rethinking media richness: towards a theory of media synchronicity. In: Dennis, Alan R./Valacich, Joseph S.: „Rethinking media richness: towards a theory of media synchronicity.“ *Proceedings of the 32nd Annual Hawaii International Conference on Systems Sciences*. 1999. HICSS-32. Abstracts and CD-ROM of Full Papers Track 1. Online unter: <https://doi.org/10.1109/HICSS.1999.772701>.
- Deutsche Gesellschaft für Soziale Arbeit (2016): *Kerncurriculum Soziale Arbeit. Eine Positionierung der Deutschen Gesellschaft für Soziale Arbeit 2016*. Online unter: <https://www.dgsa.de/ueber-uns/kerncurriculum-soziale-arbeit> (Abrufdatum: 15.04.2024).
- Dewi, Wahyutami/Qalyubi, Imam/Sugianto, Aris (2022): Students’ Perception toward Online Learning in Pandemic Situations in English Speaking Classrooms. In: *Loquen: English Studies Journal* 15 (1), 61-68. Online unter: <https://doi.org/10.32678/loquen.v15i1.5193>.
- Downes, Stephen (2010): New Technology Supporting Informal Learning. In: *Journal of Emerging Technologies in Web Intelligence* 2 (1), 27-33. Online unter: <https://doi.org/10.4304/jet-wi.2.1.27-33>.
- Erdwiens, Daniel/Seidel, Andreas (2022): Zur Verankerung von Themen der Digitalisierung in Modulhandbüchern der Studiengänge Sozialer Arbeit. In: *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung (Occasional Papers)*, 22-42. Online unter: <https://doi.org/10.21240/mpaed/00/2022.06.13.X>.
- Europäische Union (n. d.): *Trilog, Trilogverfahren*. Online unter: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/ALL/?uri=LEGISSUM:trialogue> (Abrufdatum: 23.04.2024).
- Fazriyah, Latifatul/Kusrohmaniah, Sri (2023): Student perception of online learning activities during COVID-19 pandemic: Psychological constraints and factors. In: *International Journal of Evaluation and Research in Education* 12 (3), 1.542-1.549. Online unter: <https://doi.org/10.11591/ijere.v12i3.25382>.
- Gabriel, Sonja/Pecher, Helmut (2021): Soziale Präsenz in Zeiten von CoViD-19 Distanz-Lehre. In: *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung* 40 (1), 206-228. Online unter: <https://doi.org/10.21240/mpaed/40/2021.11.17.X>.
- Gherardi, Stacy A./Mallonee, Jason R./Gergerich, Erika (2021): We Move On and Get It Done: Educating Social Workers Through a Pandemic. In: *Journal of Social Work Education* 57 (1), 27-43. Online unter: <https://doi.org/10.1080/10437797.2021.1939824>.
- Gunawardena, Charlotte N. (1995): Social Presence Theory and Implications for Interaction and Collaborative Learning in Computer Conferences. In: *International Journal of Educational Telecommunications* 1 (2-3), 147-166. Online unter: <https://www.learntechlib.org/p/15156> (Abrufdatum: 23.04.2024).

- Hakkarainen, Kai/Paavola, Sami (2009): Toward a Trialogical Approach to Learning. In: Schwarz, Baruch/Dreyfus, Tommy/Hershkowitz, Rina (Hrsg.): *Transformation of Knowledge through Classroom Interaction*. London/New York: Routledge, 65-80. Online unter: <https://doi.org/10.4324/9780203879276>.
- Helbig, Christian/Roeske, Adrian (2020): Digitalisierung in Studium und Weiterbildung der Sozialen Arbeit. In: Kutscher, Nadia/Ley, Thomas/Seelmeyer, Udo/Siller, Friederike/Tillmann, Angela/Zorn, Isabel (Hrsg.): *Handbuch Soziale Arbeit und Digitalisierung*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, 333-346.
- Holbeck, Rick/Hartman, Jillian (2018): Efficient Strategies for Maximizing Online Student Satisfaction: Applying Technologies to Increase Cognitive Presence, Social Presence, and Teaching Presence. In: *Journal of Educators Online* 15 (3). Online unter: <https://doi.org/10.9743/jeo.2018.15.3.6>.
- Hübener, Anne-Friederike (2023a): Kunstmatrix Virtual Gallery Walk. Online unter: <https://www.kunstmatrix.com/de/ahuebener> (Abrufdatum: 23.04.2024).
- Hübener, Anne-Friederike (2023b): Trialogle Projektseite der Hochschule Niederrhein. Online unter: <https://www.hs-niederrhein.de/sozialwesen/trialogle/> (Abrufdatum: 23.04.2024).
- Ijsselsteijn, Wijnand/Riva, Giuseppe (2003): Being There: The Experience of Presence in Mediated Environments. In: Ijsselsteijn, Wijnand/Davide, Fabrizio/Riva, Giuseppe (Hrsg.): *Being there: concepts, effects and measurements of user presence in synthetic environments*. Amsterdam: IOS Press, 3-16.
- Jun, Jung S./Kremer, Kristen P./Marseline, Debra/Lockett, Lorenza/Kurtz, Don L. (2021): Effective Social Work Online Education in Response to COVID-19. In: *Journal of Teaching in Social Work* 41 (5), 520-534. Online unter: <https://doi.org/10.1080/08841233.2021.1978614>.
- Kelly, Lynn (2017): Reconceptualising professional knowledge: The changing role of knowledge and evidence in social work practice. In: *Social Work Education* 36 (3), 245-256. Online unter: <https://doi.org/10.1080/02615479.2016.1217986>.
- Kohli, Hermeet/Wampole, Donna/Kohli, Amarpreet (2021): Impact of Online Education on Student Learning during the Pandemic. In: *Studies in Learning and Teaching* 2 (2), 1-11. <https://doi.org/10.46627/SILET.V2I2.65>.
- Langenhorst, Georg (2016): *Trialogische Religionspädagogik. Interreligiöses Lernen zwischen Judentum, Christentum und Islam*. Freiburg/Basel/Wien: Herder.
- Lugg, William (2022): The biopsychosocial model – history, controversy and Engel. In: *Australasian psychiatry: Bulletin of Royal Australian and New Zealand College of Psychiatrists*, 30 (1), 55-59. Online unter: <https://doi.org/10.1177/10398562211037333>.
- Mateos, Mar/Villalón, Ruth/de Dios, Maria-José/Martín, Elena (2007): Reading and writing tasks on different university degree courses: What do the students say they do? In: *Studies in Higher Education* 32 (4), 489-510. Online unter: <https://doi.org/10.1080/03075070701476183>.
- Moore, Michael G. (1997): Theory of transactional distance. In: Keegan, Desmond (Hrsg.): *Theoretical principles of distance education*. London: Routledge, 22-38.
- Moore, Stephanie/Hodges, Charles (2023): Emergency Remote Teaching. In: *EdTechnica. The Open Encyclopedia of Educational Technology*. Online unter: <https://doi.org/10.59668/371.11681>.
- Paavola, Sami (n. d.): *Trialogical Learning Design. Project Creative Classroom*. Online unter: <https://creativeclassroomproject.wordpress.com/creative-classroom-collection/trialogical-learning/> (Abrufdatum: 23.04.2024).
- Paavola, Sami/Hakkarainen, Kai (2005): The Knowledge Creation Metaphor – An Emergent Epistemological Approach to Learning. In: *Science & Education* 14 (6), 535-557. Online unter: <https://doi.org/10.1007/s11191-004-5157-0>.
- Paavola, Sami/Hakkarainen, Kai (2014): Trialogical Approach for Knowledge Creation. In: Tan, Seng Chee/So, Hyo Jeong/Yeo, Jennifer (Hrsg.): *Knowledge Creation in Education*. Heidelberg/New York/Dordrecht/London: Springer, 53-73. Online unter: https://doi.org/10.1007/978-981-287-047-6_4.
- Paavola, Sami/Hakkarainen, Kai (2021): Trialogical learning and object-oriented collaboration. In: Cress, Ulrike/Rosé, Carolyn/Wise, Alyssa F./Oshima, Jun (Hrsg.): *International Handbook of Computer-Supported Collaborative Learning*. Heidelberg/New York/Dordrecht/London: Springer, 241-259.

- Peretz, Patricia J./Islam, Nadia/Matiz, Luz A. (2020): Community Health Workers and Covid-19 - Addressing Social Determinants of Health in Times of Crisis and Beyond. In: *The New England journal of medicine* 383 (19), e108,1-3. Online unter: <https://doi.org/10.1056/NEJMp2022641>.
- Rettie, Ruth (2008): Connectedness, Awareness and Social Presence. In: 6th Annual International Workshop on Presence; 6-8 October 2003, Aalborg, Denmark.
- Rico, Ramón/Cohen, Susan G. (2005): Effects of task interdependence and type of communication on performance in virtual teams. In: *Journal of Managerial Psychology* 20 (3-4), 261-274. Online unter: <https://doi.org/10.1108/02683940510589046>.
- Rourke, Liam/Anderson, Terry/Garrison, D./Archer, Walter (1999): Assessing Social Presence in Asynchronous Text-based Computer Conferencing. In: *Journal of Distance Education* 14 (2), 50-71.
- Ryan, Richard M./Deci, Edward L. (2017): *Self-Determination Theory: Basic Psychological Needs in Motivation, Development and Wellness*. New York/London: Guilford Press.
- Schäfer, Peter/Bartosch, Ulrich (2016): *Qualifikationsrahmen Soziale Arbeit (QR SozArb)*. Version 6.0 2016. Online unter: https://cdn.website-editor.net/31ab6b86f4fd4ec4a4df102d9bcb226e/files/uploaded/QR%2520SozArb_Version%25206.0.pdf (Abrufdatum: 23.04.2024).
- Short, John/Williams, Ederyn/Christie, Bruce (1976): *The social psychology of telecommunications*. London: Wiley.
- Siemens, George (2004): *Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age*. In: *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning* 2. Online unter: <https://api.semanticscholar.org/CorpusID:10302016> (Abrufdatum: 23.04.2024).
- Stiftung Innovation in der Hochschullehre (n. d.): *Trialogle Projektseite*. Online unter: <https://stiftung-hochschullehre.de/projekt/trialogle/> (Abrufdatum: 23.04.2024).
- Tam, Dora/Coleman, Heather (2009): Defining Criteria on Professional Suitability for Social Work Practice. In: *Journal of Baccalaureate Social Work* 14 (2), 105-121. Online unter: <https://doi.org/10.18084/basw.14.2.4707j57627562025>.
- Tremp, Peter/Eugster, Balthasar (2020): *Klassiker erörtern – Hochschuldidaktik kartografieren*. Einleitung. In: Tremp, Peter/Eugster, Balthasar (Hrsg.): *Klassiker der Hochschuldidaktik? Kartografie einer Landschaft*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, 1-9. Online unter: https://doi.org/10.1007/978-3-658-28124-3_1.
- Tu, Cih-Hsiung/Mcisaac, Marina (2002): The Relationship of Social Presence and Interaction in Online Classes. In: *American Journal of Distance Education* 16 (3), 131-150. Online unter: https://doi.org/10.1207/S15389286AJDE1603_2.
- Vygotsky, Lev S. (1991): *Genesis of the higher mental functions*. Florence, KY: Taylor & Francis/Routledge.
- Wadsworth, Barry J. (1989): *Piaget's theory of cognitive and affective development*. 4. Auflage. New York: Longman.
- Walbam, Katherine M./Howard, Heather (2022): Preparing students for the profession: examining power within social work. In: *Social Work Education* 41 (9), 1.170-1.182. Online unter: <https://doi.org/10.1080/02615479.2021.1935844>.
- Weidlich, Joshua/Kreijns, Karel/Rajagopal, Kamakshi/Bastiaens, Theo (2018): What Social Presence is, what it isn't, and how to measure it: A work in progress. In: Bastiaens, Theo/Braak, Johan Van/Brown, Mark/Cantoni, Lorenzo/Castro, Manuel/Christensen, Rhonda/Davidson-Shivers, Gayle V./DePryck, Koen/Ebner, Martin/Fominykh, Mikhail/Fulford, Catherine/Hatzipanagos, Stylianos/Knezek, Gerald/Kreijns, Karel/Marks, Gary/Sointu, Erkko/Korsgaard Sorensen, Elsebeth/Viteli, Jarmo/Voogt, Joke/Weber, Peter/Weippl, Edgar/Zawacki-Richter, Olaf (Hrsg.): *Proceedings of EdMedia: World Conference on Educational Media and Technology*. Amsterdam: Association for the Advancement of Computing in Education, 2.142-2.150.
- Wyclif, Johannes (2013): *Trialogus*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Zorn, Isabel/Seelmeyer, Udo (2015): *Digitale Technologien in der Sozialen Arbeit – zur Notwendigkeit einer technischen Reflexivität*. In: *Der pädagogische Blick – Zeitschrift für Wissenschaft und Praxis* 23 (3), 134-146.

Autor:innen**Hübener, Anne-Friederike, Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ**

Professorin für Sozialmedizin, insbes. Sozialpsychiatrie am Fachbereich Sozialwesen der Hochschule Niederrhein.

Arbeitsschwerpunkte: Psychiatrische Störungen in der Lebensspanne, Freiheitsentziehende Maßnahmen, Lehr-Lern-Forschung, innovative Lehrmethoden, Digitalisierung in der Hochschullehre, Multiprofessionelles Fallverstehen.

Willée, Ulf-Henning, M. A., M.Ed.

Orcid: 0009-0004-3588-2223

Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Fachbereich Sozialwesen an der Hochschule Niederrhein.

Arbeitsschwerpunkte: Hochschuldidaktik, Digitalisierung in der Lehre, Lehr-Lern-Forschung, Wirtschaft- und Familiengeschichte im Hellenismus, römisches Rheinland.