

Profil 11:

Lern- und Forschungsräume im Wandel –
Perspektiven der Wirtschafts- und
Berufspädagogik

Digitale Festschrift für
ANNETTE OSTENDORF



Éva KACZKÓ

(ehem. Universität Innsbruck)

**Pragmatistische pädagogische Ansätze zur Förderung des
kritischen Denkens in kollaborativen (E-)Lernumgebungen**

Online unter:

https://www.bwpat.de/profil11_ostendorf/kaczko_profil11.pdf

in

bwp@ Profil 11 | März 2025

**Lern- und Forschungsräume im Wandel –
Perspektiven der Wirtschafts- und Berufspädagogik**

Hrsg. v. **Heike Welte, Michael Thoma, Hannes Hautz & Bernd
Gössling**

www.bwpat.de | ISSN 1618-8543 | bwp@ 2001–2025



www.bwpat.de



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

Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online

Pragmatistische pädagogische Ansätze zur Förderung des kritischen Denkens in kollaborativen (E-)Lernumgebungen

1 Einführung

Der vorliegende Beitrag führt in meine kumulative Dissertation (Kaczko, 2003) entlang der Synopse ein und geht insbesondere auf die gemeinsam mit Annette Ostendorf durchgeführte Studie ein, die das Kernstück der Forschungsarbeit darstellt.

Die Allgegenwärtigkeit des Internets, die Verbreitung mobiler Endgeräte, digitaler und sozialer Medien haben dazu geführt, dass Menschen in nie dagewesener Weise am gesellschaftlichen Leben teilhaben und über mediatisierte Kommunikation Bedeutungen aushandeln können (Stalder, 2016, S. 123). Stalder (2016, S. 11) lenkt in diesem Zusammenhang den Blick von technologieorientierten auf soziale Prozesse, die sich aus einer kulturellen Transformation seit den 1960er Jahren ergeben und unsere Gesellschaft seit der Jahrhundertwende dominieren. Die daraus resultierende Vervielfältigung kultureller Möglichkeiten bezeichnet er (2021, S. 3) als Digitalität, die technologieorientierten Prozesse – die Umstellung auf digitale Medien und die damit verbundenen Prozesse – als Digitalisierung. Darauf aufbauend schlägt Krommer (2021, S. 61) vor, dass die Digitalität einen neuen, einflussreichen Leitmedientypus hervorbringt, nämlich das Digitale, das als Medienparadigma betrachtet werden kann. Dieses prägt auch die Konzepte von Lernen und kann als kulturelle Voraussetzung für den Wissenserwerb gesehen werden. Weinberger (2011, S. 65) und Stalder (2021, S. 5) betonen ferner, dass Menschen heute gefordert sind, sich in einem dynamischen und unübersichtlichen Raum zu orientieren, was allein kaum mehr möglich ist. Das Internet bietet die Möglichkeit, viele verschiedene Positionen und Interpretationen zu Themen zu finden und beinhaltet somit Vielfalt und viele Meinungsverschiedenheiten (Weinberger, 2011, S. 46). Daher ist es wichtiger denn je, Unterschieden offen zu begegnen, Dinge immer wieder neu und kritisch zu bewerten – und dabei *kritisch denken* zu können –, was am besten in Gemeinschaften gelingen kann (Stalder, 2021, S. 5; Weinberger, 2011, S. 192).

Obwohl die Auswirkungen digitaler Technologien in den letzten 20 Jahren kontinuierlich im Fokus der Bildungsforschung standen (Huang et al., 2020, S. 293), gibt es jedoch relativ wenige Studien (vgl. Chou et al., 2019; Puig et al., 2020; Sönmez, 2021), die explizit untersuchen, ob und wie kritisches Denken in E-Lernumgebungen gefördert werden kann. Aus systematischen Reviews zum Online und Blended-Learning (Martin et al., 2020, S. 7–8; Park & Shea, 2020, S. 225) geht hervor, dass das Community of Inquiry (CoI)-Rahmenwerk (Garrison et al., 2000) international zu den meisterforschten didaktischen Ansätzen gehört. Dies ist insofern spannend, als das Rahmenwerk auch darauf abzielt, kritisches Denken in kollaborativen E-Lernumgebungen zu fördern.

Vor diesem Hintergrund verfolgte ich mit meiner Dissertation (Kaczkó, 2023) das Ziel, pädagogische Ansätze zu untersuchen, die unter den kulturellen Bedingungen der Digitalität kritisches Denken durch Partizipation in Gemeinschaften fördern. Da das CoI-Rahmenwerk in dieser Hinsicht prominent erscheint, im amerikanischen Pragmatismus verortet ist und auf den pädagogischen Ansätzen von Lipman (2003) und Dewey (1933) aufbaut, wurden im Wesentlichen zwei Leitfragen verfolgt: Was bieten pragmatistische pädagogische Ansätze zur Förderung des kritischen Denkens von Lernenden im digitalen Zeitalter? Und wie trägt das CoI-Rahmenwerk dazu bei?

Da kritisches Denken in der Literatur vielfältig interpretiert wird (vgl. Davies and Barnett, 2015), werde ich im nächsten Kapitel die Deutungen beleuchten, die der Dissertation zugrunde liegen.

2 Pragmatistische Deutungen des kritischen Denkens

Im Mittelpunkt stehen die Vorstellungen von Lipman (2003), Dewey (1933) sowie Garrison, Anderson und Archer (2001), die kritisches Denken eher als reflektives Denken betrachten, das den Prozess der Urteilsbildung betont und bestimmte Denkfähigkeiten und Dispositionen erfordert.

Lipmans (2003, S. 3) Verständnis von kritischem Denken ist eng verbunden mit einer Lerngemeinschaft im Sinne einer ‚community of inquiry‘, in der kritisches Denken praktiziert wird. In einer CoI wird gelernt, offen und respektvoll miteinander umzugehen, sich auf einen forschend-entdeckenden Prozess (‚inquiry‘) einzulassen, Positionen und Gründe zu artikulieren und sich gegenseitig zu korrigieren (Lipman, 2003, S. 12). Dabei geht es vor allem um das Hinterfragen, im engeren Sinne um die Suche nach Wahrheit, im weiteren Sinne um die Suche nach Bedeutung (Lipman, 2003, S. 95). In diesem Rahmen definiert Lipman (1988, S. 40) kritisches Denken als geschicktes und verantwortungsbewusstes Denken, das ein ‚gutes Urteil‘ ermöglicht, das auf Kriterien basiert, selbstkorrigierend und kontextsensitiv ist. Für Lipman (2003, S. 210) sind ‚gute Urteile‘ das Hauptmerkmal kritischen Denkens.

Dewey (1933, S. 9) unterscheidet zwischen normalem und reflektiertem Denken. Letzteres ist ein aktives und beharrliches Nachdenken über eine Überzeugung oder eine vermeintliche Form des Wissens, dessen Gründe und Konsequenzen sorgfältig geprüft werden (Dewey, 1933, S. 9). Reflektiertes Denken wird von Dewey (1933, S. 107–115) auch als ein forschend-entdeckender Prozess dargestellt: zwei Situationen umrahmen fünf Zustände des Denkens. Der Prozess beginnt mit einem Zustand des Zweifels, der durch eine Erfahrung ausgelöst wird, und endet mit der Klärung dieser ‚primären‘ Erfahrung.

Das CoI-Rahmenwerk (Abbildung 1) überträgt mehrere Ideen von Lipman (2003) und Dewey (1933) auf eine (meist) asynchrone Online-Lernumgebung. Eine sinnstiftende Bildungserfahrung wird durch drei so genannte Präsenzen definiert: die kognitive Präsenz, die soziale Präsenz und die Lehrpräsenz (Garrison et al., 2000, S. 88). *Soziale Präsenz* beschreibt die Fähigkeit, sich aktiv in die Online-Lerngemeinschaft einzubringen und offen und respektvoll zu kommu-

nizieren (Garrison et al., 2000, S. 89). *Lehrpräsenz* bezieht sich auf die Gestaltung, Organisation und Durchführung des Unterrichts, wobei die Verantwortung innerhalb der gesamten Lerngemeinschaft (einschließlich der Lehrenden und Lernenden) geteilt werden kann (Garrison et al., 2000, S. 90).

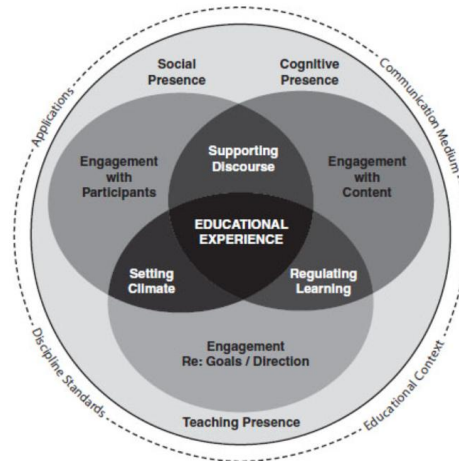


Abbildung 1: Community of Inquiry-Rahmenwerk (Garrison, 2017, S. 25)

Kritisches Denken wird durch die *kognitive Präsenz* definiert (Garrison und Anderson, 2003, S. 58), d.h. das Ausmaß, in dem Lernende in der Lage sind, Bedeutung durch anhaltende Reflexion und Diskurs in einer kritischen CoI zu konstruieren und zu bestätigen (Garrison et al., 2001, S. 11). Es handelt sich um einen forschend-entdeckenden Prozess, der durch das Practical Inquiry (PI)-Modell (Abbildung 2) operationalisiert wird und auf Deweys Konzept des reflektierten Denkens aufbaut (Garrison, 2017, S. 50): Das Zweifel auslösende Ereignis wird durch das Triggering Event definiert. In der Explorationsphase werden Ideen für mögliche Erklärungen gesammelt, die in der Integrationsphase zusammengeführt werden. In dieser Phase werden auch Lösungen entwickelt, die dann in der Resolutionsphase erprobt und verteidigt werden (Garrison, 2017, S. 55–56). Ein Schlüsselement ist die zeitversetzte textbasierte Kommunikation, die das Potenzial hat, Reflexion und Diskurs entlang der Phasen zu ermöglichen, da die Lernenden Zeit haben, Beiträge zu erfassen und zu interpretieren (Garrison et al., 2001, S. 90–91).

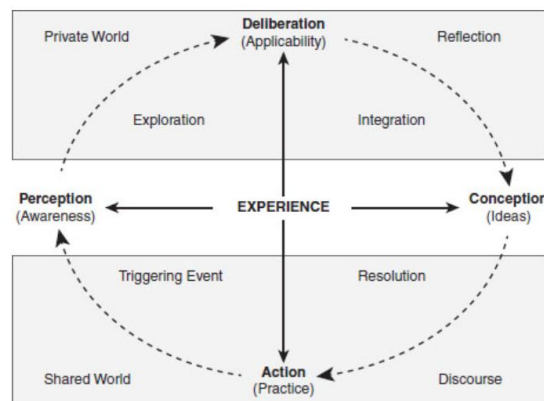


Abbildung 2: Practical Inquiry-Modell (Garrison, 2017, S. 55)

3 Didaktische Überlegungen zur Förderung des kritischen Denkens

Ausgehend von diesen pragmatistischen Perspektiven auf kritisches Denken stellt sich nun die Frage, welche didaktischen Ansätze geeignet sind, dieses zu fördern. Aus lerntheoretischer Sicht ist bereits ein sozio-konstruktivistischer Ansatz erkennbar, wonach Individuen Wissen durch soziale Transaktionen ko-konstruieren und aushandeln (Bendorf, 2016, S. 77). Darüber hinaus wird der Ansatz des erfahrungsbasierten Lernens von Deweys (1916, S. 163) sichtbar, wonach alltägliche Erfahrungen Ratlosigkeit auslösen und zur Suche nach Erklärungen motivieren, die dann zum Lernen führen.

Es gibt verschiedene Möglichkeiten, einen solchen Lernprozess zu organisieren. Als Unterrichtsmethode bietet sich der forschend-entdeckende Unterricht mit bestimmten Merkmalen an. Forschend-entdeckendes Lernen erfordert die Konzentration auf ein Thema, das im Idealfall für die Lernenden interessant ist und ihnen ermöglicht, aus verschiedenen Perspektiven darüber nachzudenken. Ferner sollte der Lernprozess eine kritische Prüfung von Beweisen, Argumenten und Standpunkten beinhalten und darauf abzielen, zu einem begründeten Urteil zu gelangen (Bailin & Battersby, 2015, S. 126).

In meiner Dissertation (Kaczkó, 2023) wurde insbesondere auf die didaktischen Ansätze von Garrison und Lipman eingegangen. Garrison (2017, S. 112) schlägt sieben Gestaltungsprinzipien vor, davon drei für die Gestaltung der sozialen Präsenz, drei für die kognitive Präsenz und eines für die Bewertung von Lernprozessen. Für die Gestaltung der kognitiven Präsenz sollen Lernaktivitäten entlang des PI-Modells (vgl. Abbildung 2) entwickelt werden, die auf möglichst realen Problemstellungen basieren (Garrison, 2017, S. 117). Lipman (2003, S. 100–103) verwendet einen so genannten ‚Inquiry Dialog‘, der durch Texte angeleitet wird und in Präsenz stattfindet. Die Texte können sich auf philosophische (Lipman, 2003, S. 101) oder komplexe Themen aus verschiedenen Disziplinen (Reznitskaya & Wilkinson, 2017, S. 8) beziehen. Im Idealfall dreht sich der Dialog um eine offene, kontroverse Frage, auf die es nicht nur eine richtige Antwort gibt (Reznitskaya & Wilkinson, 2017, S. 4). Die Aktivität der dialogischen Untersuchung trägt u.a. dazu bei, die Lerngemeinschaft zu stärken und Solidarität zu fördern (Lipman, 2003, S. 102). Für die Planung, Durchführung und Bewertung des Dialogs bieten Reznitskaya und Wilkinson (2017, S. 183–200) praktische Instrumente an.

Während Garrison et al.’s (2000) Ansatz auf einen Problemlösungsprozess und vor allem auf eine zeitversetzte Online-Kommunikation fokussiert, bezieht sich Lipman auf einen Inquiry-Dialog in einem Präsenzsetting (2003). Weitere Unterschiede und Gemeinsamkeiten ergeben sich aus der theoretischen Fundierung des CoI-Rahmenwerks und der forschungsmethodischen Praxis rund um das Konstrukt der kognitiven Präsenz. Diese wurden gemeinsam mit Annette Ostendorf in einer Studie untersucht, die den Kern meiner Dissertation bildet und in der Zeitschrift *Computers & Education* veröffentlicht wurde (Kaczkó & Ostendorf, 2023).

4 Untersuchung des Konstrukts des kritischen Denkens im CoI-Rahmenwerk

In der Studie „Critical thinking in the community of inquiry framework: An analysis of the theoretical model and cognitive presence coding schemes“ analysierten wir (Kaczkó & Ostendorf, 2023, S. 1), wie sich die Interpretationen der Autoren des CoI-Rahmenwerks zum kritischen Denken in das Konstrukt der kognitiven Präsenz und in seine weit verbreiteten Forschungsinstrumente übertragen lassen.

Die theoretische Analyse als erster Teil der Studie zeigt, dass sich Lipmans Konzeption des kritischen Denkens zwar teilweise in den übergreifenden Überlegungen des CoI-Rahmenwerks widerspiegelt, eine explizite Orientierung am ‚guten Urteil‘ jedoch fehlt. Stattdessen wird kritisches Denken durch das PI-Modell interpretiert, das auf die Entwicklung und Bestätigung von Wissen auf der Grundlage von Problemlösungen abzielt (Kaczkó & Ostendorf, 2023, S. 6).

In der weiterführenden empirischen Untersuchung, in der wir das Standardforschungsinstrument der kognitiven Präsenz und seine 18 Varianten thematisch kodierten (2023, S. 8), stellten wir (2023, S. 11–12) zudem eine Verengung des Blickwinkels auf kritisches Denken innerhalb des CoI-Rahmenwerks fest (Abbildung 3). Bei diesen Forschungsinstrumenten handelt es sich um standardisierte Kodierungsschemata, die das PI-Modell operationalisieren und zur quantitativen Inhaltsanalyse herangezogen werden. Während in 19 systematisch ausgewählten Studien das originale Kodierungsschema (Garrison et al., 2001) verwendet wurde, arbeiteten die Autor:innen in weiteren 21 ausgewählten Studien entweder mit einer erweiterten oder einer verkürzten Version. Keines dieser Kodierungsschemata erfasst ‚gute Urteile‘ im Sinne Lipman (Kaczkó & Ostendorf, 2023, S. 11).

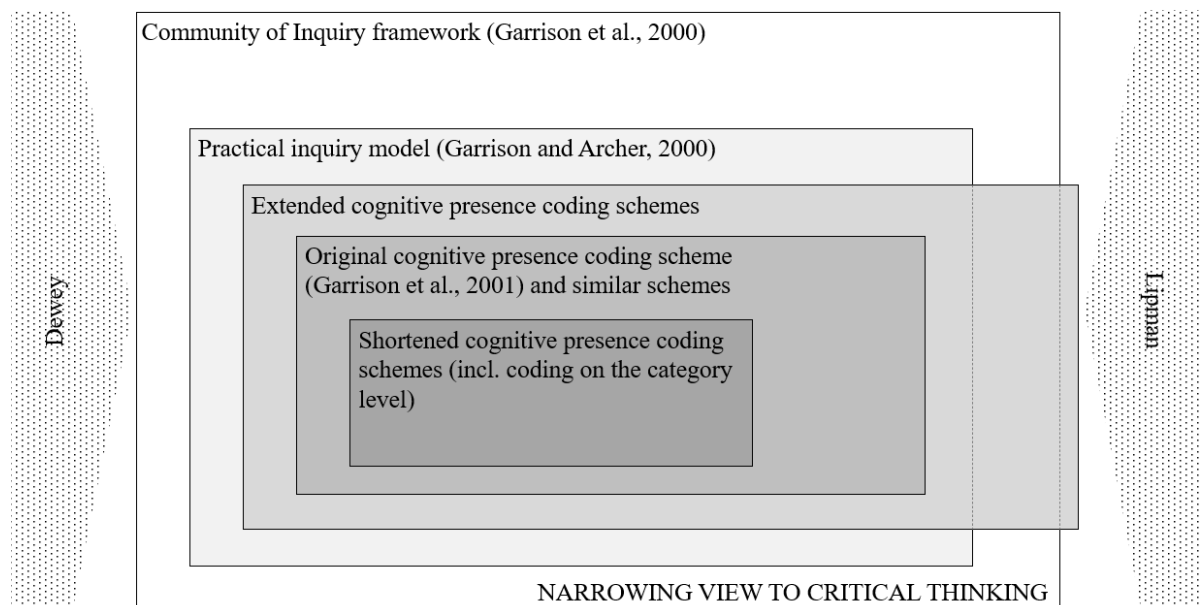


Abbildung 3: Verengung des Blickwinkels auf kritisches Denken in der Forschung des CoI-Rahmenwerks (Kaczkó & Ostendorf, S. 12)

Angesichts der Popularität des CoI-Rahmenwerks in der E-Learning-Forschung und -Praxis und seines grundsätzlichen Anspruchs, kritisches Denken zu adressieren, ist dies ein unbefriedigendes Ergebnis. Wir weisen auf die Risiken für die Bildungsforschung hin, die mit einer komplexitätsreduzierenden Modellierung und Operationalisierung von mehrdimensionalen Bildungsanliegen wie kritischem Denken in einer CoI verbunden sind. Zum einen halten wir es für notwendig, eine theoretische Diskussion zur Neuausdeutung des Konstrukts ‚kritisches Denken‘ im CoI-Rahmenwerk zu eröffnen. Zum anderen geben wir zu bedenken, dass die in den Kodierungsschemata erfasste eingeschränkte Sichtweise auf kritisches Denken Konsequenzen für die Gestaltung didaktischer Arrangements haben kann, z.B. wenn didaktische Empfehlungen auf entsprechenden empirischen Studien basieren. Folglich sollte das Verhältnis von Lehrpräsenz und kognitiver Präsenz stärker in den Fokus der Forschung gerückt werden, um weitere Erkenntnisse über die Gestaltung und Durchführung von Unterricht in E-Lernumgebungen zu gewinnen (Kaczko & Ostendorf, 2023, S. 13).

5 Ausblick

Insgesamt plädiere ich in meiner Dissertation für eine Verlagerung der Forschungsaufmerksamkeit von einer instrumentellen Sicht der Digitalisierung in der Bildung hin zur Kultur der Digitalität und ihrer Folgen. Dafür habe ich pädagogische Ansätze vorgeschlagen und untersucht, die dazu beitragen, kritisches Denken in Gemeinschaften zu fördern, die Wertschätzung von Unterschieden durch die normativen Ansprüche einer CoI zu stärken und das Lernen und Kommunizieren auch über digitale Medien als kulturelle Notwendigkeit zu ermöglichen. Wie diese pädagogischen Ansätze in der wirtschaftspädagogisch relevanten Unterrichtspraxis eingesetzt werden können, zeigen zwei weitere Studien der Dissertation (Kaczko & Razen, 2022; Kaczko, 2022). Diese veranschaulichen, wie kritisches Denken in der finanziellen Bildung junger Menschen und im Betriebswirtschaftsunterricht gefördert werden kann.

Für die zukünftige Forschung stellen sich mehrere Fragen, von denen ich einige hervorheben möchte. Anknüpfend an die Studie von Kaczko & Ostendorf (2023) wird das Verhältnis von Lehrpräsenz und kognitiver Präsenz untersucht, um herauszufinden, welche didaktischen Prinzipien für die Anleitung und Ermöglichung von ‚guten Urteilen‘ in Blended-Learning-Umgebungen hilfreich sein könnten. Weiterführend kann auch die Frage gestellt werden, ob die untersuchten Community of Inquiry-Ansätze die Herausforderungen des Wissenserwerbs in der Kultur der Digitalität hinreichend adressieren können. Wie verändert insbesondere die generative künstliche Intelligenz die Bedingungen des Wissenserwerbs? Sollte kritisches Denken in diesem Kontext zu einer Basiskompetenz werden und wenn ja, wie sollte diese gefördert werden? Um diesen Fragen näher zu kommen, scheint es mir wichtig, zunächst ein tieferes Verständnis für die radikal veränderten Bedingungen des Lernens zu gewinnen, wofür sich Grundlagenforschung, z.B. durch ethnographische Studien, anbietet.

Literatur

Bailin, S. & Battersby, M. (2015). Teaching Critical Thinking as Inquiry. In M. Davies & R. Barnett (Hrsg.), *Palgrave Handbooks. The Palgrave handbook of critical thinking in higher education* (S. 123–138). Palgrave Macmillan.

Bendorf, M. (2016). Sozio-konstruktivistisches bzw. situiertes Lernen. In B. Fürstenau (Hrsg.), *Studientexte Basiscurriculum Berufs- und Wirtschaftspädagogik: Band 6. Lehr-Lern-Theorien: Behaviorismus, Kognitivismus, Konstruktivismus: Lernen und Expertise verstehen und fördern* (S. 77–96). Schneider Verlag Hohengehren.

Chou, T.-L., Wu, J.-J. & Tsai, C.-C. (2019). Research Trends and Features of Critical Thinking Studies in E-Learning Environments: A Review. *Journal of Educational Computing Research*, 57(4), 1038–1077. <https://doi.org/10.1177/0735633118774350>

Davies, M. & Barnett, R. (2015). Introduction. In M. Davies & R. Barnett (Hrsg.), *Palgrave Handbooks. The Palgrave handbook of critical thinking in higher education* (S. 1–25). Palgrave Macmillan.

Dewey, J. (1916). *Democracy and Education*. The Macmillan Company.

Dewey, J. (1933). *How We Think: A Restatement of the Relation of Reflective Thinking to the Educative Process*. D.C. Heath & Co Publishers.

Garrison, D. R. (2017). *E-learning in the 21st century: A community of inquiry framework for research and practice* (3. Auf.). Routledge.

Garrison, D. R. & Anderson, T. (2003). *E-Learning in the 21st Century: A framework for research and practice*. Routledge/Falmer. <https://doi.org/10.4324/9780203166093>

Garrison, D. R., Anderson, T. & Archer, W. (2000). Critical Inquiry in a Text-Based Environment: Computer Conferencing in Higher Education. *The Internet and Higher Education*, 2(2-3), 87–105. [https://doi.org/10.1016/S1096-7516\(00\)00016-6](https://doi.org/10.1016/S1096-7516(00)00016-6)

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

Huang, C., Yang, C., Wang, S., Wu, W., Su, J. & Liang, C. (2020). Evolution of topics in education research: a systematic review using bibliometric analysis. *Educational Review*, 72(3), 281–297. <https://doi.org/10.1080/00131911.2019.1566212>

Kaczko, É. (2022). Möglichkeiten und Herausforderungen der Gestaltung des sozioökonomischen Unterrichts anhand des Community-of-Inquiry-Rahmenwerks: fachdidaktische Überlegungen. In B. Greimel-Fuhrmann (Hrsg.); *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Spezial AT-4: Beiträge zum 15. Österreichischen Wirtschaftspädagogik-Kongress* (S. 1–18). https://www.bwpat.de/wipaed-at4/kaczko_wipaed-at_2022.pdf

Kaczko, É. & Ostendorf, A. (2023). Critical thinking in the community of inquiry framework: An analysis of the theoretical model and cognitive presence coding schemes. *Computers & Education*, 193(2), 104662. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2022.104662>

Kaczko, É. & Razen, M. (2022). Experiential learning in finance education – Applying experimental finance methodology. In S. Füllbrunn & E. Haruvy (Hrsg.), *Research handbooks in money and finance series. Handbook of experimental finance* (S. 362–374). Cheltenham, UK, Northampton, MA: Edward Elgar Publishing.

Kaczko, É. (2023). *Fostering critical thinking in collaborative (e-)learning environments: pragmatist pedagogical approaches*. Hochschulschrift, Universität Innsbruck. <https://digital.obvsg.at/urn:urn:nbn:at:at-ubi:1-129701>

Krommer, A. (2021). Mediale Paradigmen, palliative Didaktik und Kultur der Digitalität. In U. Hauck-Thum & J. Noller (Hrsg.), *Springer eBook Collection. Was ist Digitalität? Philosophische und pädagogische Perspektiven* (S. 57–72). J.B. Metzler.

Lindsey, L. & Berger, N. (2009). Experiential Approach to Instruction. In C. M. Reigeluth & A. A. Carr-Chellman (Hrsg.), *Instructional-Design Theories and Models: Volume III: Building a common knowledge base* (S. 117–142). Routledge.

Lipman, M. (2003). *Thinking in education* (2. Auflage). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511840272>

Martin, F., Sun, T. & Westine, C. D. (2020). A systematic review of research on online teaching and learning from 2009 to 2018. *Computers & Education*, 159, 104009. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.104009>

Park, H. & Shea, P. (2020). A Ten-Year Review of Online Learning Research through Co-Citation Analysis. *Online Learning*, 24(2). <https://doi.org/10.24059/olj.v24i2.2001>

Puig, B., Blanco Anaya, P. & Bargiela, I. M. (2020). A Systematic Review on E-learning Environments for Promoting Critical Thinking in Higher Education. In M. J. Bishop, E. Boling, J. Elen & V. Svihla (Hrsg.), *Handbook of Research in Educational Communications and Technology* (Vol. 85, S. 345–362). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-36119-8_15

Reznitskaya, A. & Wilkinson, I. A. G. (2017). *The most reasonable answer: Helping students build better arguments together*. Harvard Education Press.

Sönmez, E. (2021). Technology-Enhanced CT: A Systematic Review. *Thinking Skills and Creativity*, 41(5), 100913. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2021.100913>

Stalder, F. (2016). *Kultur der Digitalität. edition suhrkamp*. Suhrkamp.

Stalder, F. (2021). Was ist Digitalität? In U. Hauck-Thum & J. Noller (Hrsg.), *Springer eBook Collection. Was ist Digitalität? Philosophische und pädagogische Perspektiven* (S. 3–7). J.B. Metzler.

Weinberger, D. (2011). *Too big to know: Rethinking knowledge now that the facts aren't the facts, experts are everywhere, and the smartest person in the room is the room*. Basic Books.

Zitieren dieses Beitrags (27.03.2025)

Kaczko, É. (2025). Pragmatistische pädagogische Ansätze zur Förderung des kritischen Denkens in kollaborativen (E-)Lernumgebungen. In H. Welte, M. Thoma, H. Hautz & B. Gössling (Hrsg.), *bwp@ Profil 11: Lern- und Forschungsräume im Wandel – Perspektiven der Wirtschafts- und Berufspädagogik. Digitale Festschrift für Annette Ostendorf zum 60. Geburtstag* (S. 1–9). https://www.bwpat.de/profil11_ostendorf/kaczko_profil11.pdf

Die Autorin



ÉVA KACZKÓ, Phd

eva.kaczko@uibk.ac.at

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