



Katholische Hochschule
für Sozialwesen Berlin

Mit Moodle studieren strukturieren?

Modularisierung und ePortfolio als Formen
virtueller Gestaltungspraxis in Studiengängen

Benjamin Klages und Claudia Schacke

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Diese Publikation ist Bestandteil des Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) im Rahmen der geförderten zweiten Phase Förderkennzeichen 16 OH 12 0 19.

Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autor_innen.



KirchlicherDokumentenServer - <http://kidoks.bsz-bw.de/>

Katholische Hochschule für Sozialwesen Berlin

Köpenicker Allee 39-57; 10318 Berlin

Mai 2017

Schriftenreihe

LehrPraxis_KHSB - Beiträge zur Lehrpraxis an der Katholischen Hochschule für Sozialwesen Berlin

herausgegeben vom Präsidenten der Hochschule

redaktionell begleitet von Benjamin Klages und Stefan Reinders

ISSN (Online) 2509-2898

Das Manuskript ist urheberrechtlich geschützt.

Schriftenreihe

LehrPraxis_KHSB

Beiträge zur Lehrpraxis an der Katholischen Hochschule für Sozialwesen Berlin

3. Ausgabe

Editorial

Lehren und Lernen bilden an der Katholischen Hochschule für Sozialwesen Berlin (KHSB) den Kern des gemeinsamen Schaffens. In den verschiedenen Studiengängen, der Weiterbildung und der anwendungsbezogenen Forschung geht es um die Generierung, Reflexion und Weitergabe von Wissen für sozialprofessionelle Handlungspraxis.

„Verstehen und gestalten, alte Gewissheiten durch kritisches Denken ersetzen, Bekanntes vertiefen und Neues erschließen“ – diese Worte aus dem Hochschulprofil der KHSB sind explizit an die Studierenden adressiert, gleichwohl sind damit auch die Lehrenden angesprochen. Lehren und Lernen sind nicht nur über die komplementären Rollen im Studiengeschehen miteinander verbunden. Akademische Bildung bezieht sich vielmehr auf Wissenschaft und stellt somit einen Zusammenhang von Erkenntnis, Wissen und Handeln her. Lehrende stehen letztlich beispielhaft für eine hochschulische Praxis, die sich dem Zusammenhang von Bildung und Wissenschaft verpflichtet sieht und die sich daraus ergebende besondere Verantwortung möglichst kritisch und interessiert wahrnimmt.

Hinzu kommt, dass die politisch vorangetriebenen Reformierungsprozesse des (akademischen) Bildungswesens in den letzten Jahren deutlich intensiviert wurden. Die damit einhergehenden weitreichenden und tiefgreifenden Veränderungsvorstellungen – seien es die je eigenen oder die der Umwelt – werden auch als überfordernd erlebt. Mit diesem Handlungs- und Innovationsdruck muss deshalb angemessen umgegangen werden. Mit der (Weiter-)Entwicklung von zeitgemäßen, hochschulisch sinnvollen curricular-didaktischen Formaten geht zudem ein Reflexionsbedarf einher.

Auch deshalb wird der Wahrnehmung und (Weiter-)Entwicklung des Lehr-Lerngeschehens an der KHSB große Aufmerksamkeit geschenkt, beispielweise im Kontext der Unterrichtsform des Team-teachings, im Rahmen kollegialer Lehrentwicklungs- oder drittmittelgeförderter Hochschulentwicklungsprojekte. Durch die Schriftenreihe LehrPraxis_KHSB wird ein weiterer Ort der Selbstverständigung der Lehre an der KHSB bereitgestellt. Einerseits sollen die Möglichkeiten und Alternativen, andererseits die Ambivalenzen und Kontingenzen hochschulischer Ausgestaltungspraxis und Modernisierungsvorstellungen in den Blick genommen werden. Es gilt, diese im Hinblick auf Lehren und Lernen zu vergegenwärtigen und reflektiert zu diskutieren.

Dargestellt werden in der Schriftenreihe LehrPraxis_KHSB sowohl (abgeschlossene) Lehrentwicklungsprojekte als auch Berichte aus der Praxis der verschiedenen hochschulischen Lehr-Lernzusammenhänge. Diese zeichnen sich durch ihre Begründung in persönlichen Erfahrungen, deren Kontextualisierungen entlang konzeptioneller und explizit fachwissenschaftlicher Überlegungen sowie der Relationierung untereinander aus. Ziel ist die weitere Förderung des Diskurses zur Lehr-Lernkultur an der Hochschule, im Vordergrund stehen das Anregungs- und Reflexionspotenzial für Lehrende. Der Bedarf an einer didaktisch anspruchsvollen Fundierung soll durch die Gelegenheit zum Austausch des Lehrhandelns ergänzt werden. Es geht dabei weniger um Invasion und Innovation, vielmehr um Irritation und Inspiration. Es soll keine Schwemme an vermeintlich problemlösenden Best-Practice-Projekten erzeugt, vielmehr soll ein Anregungspotenzial für alternierendes, sich „spielerisch“ anders formierendes Lehrhandeln hervorgerufen werden.

Inhaltsverzeichnis

Mit Moodle studieren strukturieren? Modularisierung und ePortfolio als Formen virtueller Gestaltungspraxis in Studiengängen

1.	Praxisformen im Studium	6
2.	Szenarien am Beispiel des Studiengangs Soziale Gerontologie	7
2.1.	Modulorientierte virtuelle Kursräume	8
2.2.	Erfahrungen aus der Lehrpraxis.....	10
2.3.	Theorie-Praxis-Lernaufgabe im Rahmen eines ePortfolios	11
2.4.	Erfahrungen aus der Lehrpraxis.....	16
3.	Resümierendes zur Nutzung einer Lernplattform als Studienstrukturierungstool	17
	Literatur	19

Mit Moodle studieren strukturieren? Modularisierung und ePortfolio als Formen virtueller Gestaltungspraxis in Studiengängen

Benjamin Klages und Claudia Schacke

1. Praxisformen im Studium

Die spezifische Anforderung an hochschulische Lehre, ein praxisorientiertes Studium zu ermöglichen, gewinnt bildungspolitisch und auch bildungspraktisch wieder verstärkt an Bedeutung (vgl. Schubarth/Speck 2014).

Praxisorientierung im Studium könnte in der Studiengangausgestaltung oder der alltäglichen Lehre vor allem als Akademisierungsgelegenheit begriffen werden, in der es um die Aneignung einer wissenschaftlichen Praxis geht, die einen souveränen Umgang mit abstraktem Wissen in Form von Theorien zulässt (vgl. Ferrin/Klages/Bochert 2015). Diese Praxis ist dort jedoch nicht oder zumindest nicht nur gemeint, gemeint ist in der Regel eine berufliche Praxis. Es geht bei der eingangs genannten Forderung also eher um eine systematische Befähigung der Studierenden zu professionellen Handlungen in den jeweiligen außerhochschulischen Tätigkeitsfeldern.

Aus einer professionstheoretischen Sicht ist aber zur Professionalisierung des zukünftigen Fachpersonals die Aneignung beider Praxen unabdingbar, nämlich im Hinblick auf den Umgang sowohl mit berufsfeldspezifischem Wissen als auch mit wissenschaftlichem Wissen (vgl. Dewe 2012). Diese beiden unterschiedlichen Formen von Wissen werden dabei meist als Theorie-Praxis-Verhältnis in unterschiedlicher Weise problematisiert und relationiert. Hochschulen für angewandte Wissenschaften im Allgemeinen und berufsbegleitende Studiengänge im Besonderen bieten in diesem Zusammenhang besondere Bedingungen oder spezifische Strukturangebote zur Verhältnisbestimmung von theorie- und berufspraxisorientierter Ausgestaltung von Studium und Lehre (vgl. Busse/Ehlert 2013). Als besonderes Merkmal ist vermutlich Zeit als Bedingungsgröße hervorzuheben. So widmen sich Studierende in Hochschulen umfassend und in verschiedenen Lehrformaten ihren potenziellen zukünftigen beruflichen Tätigkeitsfeldern und deren spezifischen Handlungspraxen. In berufsbegleitenden Studiengängen kommt hinzu, dass bereits parallel zur Studienpraxis an der Hochschule auch die berufliche Praxis in den jeweiligen professionellen Tätigkeitsfeldern erfahren und – den Anforderungsstrukturen und Handlungslogiken entsprechend – aktiv gestaltet wird. Das bringt zwar beide Praxis- und potenzielle Lernorte auch zeitlich näher zueinander, jedoch nicht notwendigerweise auch die beiden durchaus unterschiedlichen Perspektiven von wissenschaftlichem und beruflichem Wissen oder anders gesagt von Theorie und Praxis auf mitunter identische Gegenstände oder Phänomene.

Davon ausgehend, dass diese Bezugnahme auf Wissen ein Aneignungsgeschehen darstellt, einerseits der unterschiedlichen Wissensformen an sich als grundsätzliche Verfügbarmachung und andererseits als deren Relationierung zueinander, gilt es sowohl für Lehrende als auch für Studierende diesen kommunikativen Konstruktionsprozess als solchen zu begreifen und zu gestalten. Dabei können die Funktionen und Bedeutungen des häufig vereinfachend dargestellten Theorie-Praxis-Verhältnisses immens variieren, indem dieses immer wieder neu bestimmt oder diskursiv hergestellt wird (vgl. Dewe 2012). Diesem Geschehen kann etwas Reflexives innewohnen, das den Kern von Professionalisierung kennzeichnet.

Dass in diesem bildungsorientierten Kommunikationszusammenhang Zeit und Ort eine maßgebliche Bedeutung zukommen, wurde bereits angedeutet. Noch direkter gesagt, wird über Zeit organisiert, an welchem Ort man ist und das wiederum legt in der Regel auch nahe, was es zu tun gilt: Studierende haben an der Hochschule also andere Aufgaben in anderer Art und Weise zu bearbeiten, als das für sie parallel als Berufstätige im außerhochschulischen Tätigkeitsfeld der Fall ist. Dass nun ein spezifisches Berufsfeld und ein einschlägiger Studiengang für ein und dieselbe Person viel miteinander zu tun haben, deutet sich an, bleibt aber im Lehr-Lern-Geschehen in der möglichen Bedeutung füreinander meist wenig transparent thematisiert und in der Lehrausgestaltung eher vage berücksichtigt.

Nun deutet sich an dieser Schnittstelle von beruflichem sowie hochschulischem Handlungs- und Lernfeld möglicherweise eine Verschiebung an, und zwar dadurch, dass den neuen digitalen Medien Eigenschaften wie Orts- und Zeitunabhängigkeit zugeschrieben werden (vgl. Kerres 2012): Über (mobile) Computer oder Smartphones können fast überall und fast zu jeder Zeit sehr vielfältige Informationen ausgetauscht werden. Das verändert offensichtlich sowohl private als auch öffentliche Bereiche und ist auch in beruflichen und bildungsorientierten Umgebungen zu beobachten. Interessant ist, dass vor allem im Bildungskontext wenig Erfahrungen im Umgang mit den vernetzten Kommunikationsmedien gesammelt werden und das, obwohl es sich bei diesem Umgang um eine Kulturtechnik zu handeln scheint, die in diesem Feld wesentlich über die gesellschaftliche Teilhabe entscheidet (vgl. Marotzki 1990). Speichern, verknüpfen, verbreiten und auch erarbeiten von Wissen kann mithilfe moderner Medien durchaus anders passieren, als es ohne diese Medien der Fall ist. Was vermutlich ein Anlass dafür ist, dass die Diskussion um Digitalisierung verschiedener Lebensbereiche zurzeit aufgeregt geführt wird. Aus diesem Zusammenhang kann man recht affirmativ auf für die Hochschullehre einschlägige Potenziale zur Einführung dieser veränderten Medienpraxis rekurrieren, wie bspw.:

- Intensivierung des Betreuungsverhältnisses zwischen Studierenden und Lehrenden durch die Möglichkeit der zeit- und ortsunabhängigeren Kommunikation;
- Vereinfachung der Feststellung und Beurteilung des Lern-/Studienfortschritts durch online-gestützte studienbegleitende Verfahren und kontinuierliche Rückkopplung zwischen Lehrenden und Studierenden;
- Beschleunigung der Bereitstellung und Aktualisierung sowie Systematisierung von Lehrinhalten.

Aus dieser Perspektive kann eine Didaktisierung von hochschulischer Lehre kaum darauf verzichten, sich begründet auf diese Medien und die Kulturtechniken des Umgangs mit ihnen (vgl. Stadler 2016) und folglich auch mit darüber verhandeltem Wissen zu beziehen oder sich explizit zu entziehen. An der KHSB passiert vermutlich beides, wobei der hier vorliegende Text exemplarisch mit der Darstellung einzelner konzeptioneller Umsetzungen und konkreter Erfahrungen mit im Studiengang Soziale Gerontologie realisierten Lehrformaten auf der hiesigen Online-Lernplattform Moodle befasst ist und neben dem Anspruch der Dokumentation eigener Lehrpraxis, auch deren Reflexion als professionalisierungswürdige Praxis intendiert.

2. Szenarien am Beispiel des Studiengangs Soziale Gerontologie

Der Bachelor-Studiengang Soziale Gerontologie ist als berufsbegleitendes Studienangebot mit insgesamt 30 Studienplätzen konzipiert. Die erste Kohorte nahm zum Sommersemester 2015 das Studium auf. Berufserfahrung oder eine einschlägige Berufsausbildung im Feld der Altenhilfe sind Voraussetzung für die Aufnahme in den Studiengang.

Die spezifischen Voraussetzungen von berufsbegleitend Studierenden (umfangreiche Praxiserfahrung, berufspraktische Sozialisation, Gleichzeitigkeit von beruflichen, finanziellen, familiären und studiumsbezogenen Verpflichtungen) wurden bei der curricularen Entwicklung des Studiengangs in besonderer Weise berücksichtigt. Beispielsweise ist die Studieneingangsphase so konzipiert, dass darüber in der Lehre systematisch an berufliche Erfahrungen der Studierenden angeknüpft werden kann. In einem tutoriell begleiteten Propädeutikum können die Studierenden sich über zwei Semester mit Techniken wissenschaftlichen Arbeitens vertraut machen. Begleitende kooperative Elemente sowie die Lernbegleitung in Peer-Groups sollen diesen Aneignungsprozess unterstützen und die Einstiegshürden im Umgang mit akademischen Arbeitsweisen überwinden helfen.

Darüber hinaus knüpft ein handlungssystematisches Curriculum an die (impliziten) Wissens- und Könnensbestände der berufsbegleitend Studierenden an und ermöglicht es ihnen, diese vor dem Hintergrund der neu erworbenen theoretischen und methodischen Kenntnisse zu reflektieren. Gefördert wird dies durch die Arbeit mit authentischen Fällen in strukturierten Lernsituationen, in denen unmittelbare berufliche Erfahrungen fallbezogen aufgegriffen und

mithilfe theoretischer und sozialwissenschaftlich-empirischer Bezüge analysiert und interpretiert sowie im Hinblick auf interdisziplinäre Handlungsoptionen verdichtet werden (vgl. Walter 2015).

Das Studienprogramm ist in zwölf Module mit insgesamt 33 Bausteinen gegliedert. Zeitlich ist die Präsenzlehre in vier Wochenblöcken pro Semester organisiert. Etwa 15 % der Credits werden in Form von online-basierter Lehre erworben. Die didaktische Konzeption des Studiengangs findet ihre Entsprechung in einer spezifischen Nutzung der Lernplattform Moodle. Zwei Formate, nämlich die bausteinübergreifenden, modulorientierten Kursräume sowie das studienbegleitende ePortfolio mit seinen Theorie-Praxis-Lernaufgaben, sollen im Folgenden in ihrer Konzeption und der Realisierung beschrieben werden sowie Erfahrungen im Umgang damit exemplarisch dargestellt werden.

2.1 Modulorientierte virtuelle Kursräume

Module werden seit einiger Zeit als zentrale Strukturierungselemente in Studiengängen genutzt. Darüber soll eine explizitere Kohärenz im Lehrangebot geschaffen werden, die eine deutliche Bezugnahme durchaus unterschiedlicher Disziplinen aufeinander in einem Studiengang befördert und thematisch ausrichtet (vgl. Terhart 2005). Module sind demnach die strukturierenden Einheiten des Curriculums sowohl aus inhaltlicher als auch zeitlicher Sicht. Die Beschreibung eines Moduls soll die Inhalte und Qualifikationsziele enthalten; weiterhin sind die Lehr- und Lernformen im Modul zu präzisieren. In der Terminologie der KMK wird hier zwischen Vorlesungen, Übungen, Seminaren, Praktika, Projektarbeit und Selbststudium unterschieden. Darüber hinaus müssen formale Aspekte ausgewiesen werden: Voraussetzungen für die Teilnahme, Verwendbarkeit des Moduls in Zusammenhang mit anderen Modulen, Dauer und Häufigkeit etc. (vgl. KMK 2004). Im Idealfall stellt ein Modul einen in sich geschlossenen, formal gegliederten Lehr- und vor allem Lernprozess mit festgelegten, kohärenten Lernergebnissen, die auch als Kompetenzen formuliert sein können, dar (vgl. Schaper 2012).

In der Praxis der hochschulischen Lehrangebote scheint die Vielfalt der Folgen dieser Form curriculärer Modularisierung verhältnismäßig groß, daher stellt sich die Frage nach einer ziel- und prozessorientierten Curriculumsentwicklung neu (vgl. Gerholz/Sloane 2008). Die Strukturierung der Module erfolgte im Studiengangaus einer schwerpunktmäßig handlungssystematischen, fallorientierten Perspektive. Die curriculare Arbeit mit authentischen Fällen (vgl. Walter 2015) erscheint in diesem Zuge als elaboriertes, d.h. dezidiert begründetes und in der Anwendung verbreitetes Szenario einer den neuen Ansprüchen folgenden Strukturierung von Studienangeboten. Dabei werden authentische Fälle im Sinne beruflicher Situationen aus einschlägigen beruflichen Handlungsfeldern als thematisch-materiale Bezugspunkte einer (multi)fachlichen Arbeit in den einzelnen Modulen eingesetzt oder anders gesagt: Situationen aus beruflichen Handlungsfeldern werden zu thematisch strukturierten Lernfeldern verarbeitet. Die Fälle dienen dabei weniger der Illustration der vor- oder nachgängig thematisierten Theorien, sondern vielmehr werden diese während der und durch die Bearbeitung identifiziert und entlang der Situation handlungsorientiert be- und aufgearbeitet. Die Fälle sind so ausgewählt, dass inhärente oder besser interpretierbare Problemstellungen mit den zentralen Lernzielen der entsprechenden Module korrespondieren. Die didaktische Bearbeitung erfolgt über Strukturen und Methoden, die die Möglichkeit bieten, wissenschaftliches Wissen berufsfeldbezogen zu kontextualisieren und die zur Entwicklung von professioneller Handlungskompetenz beitragen (vgl. ebd.).

M 02	Bedarfe identifizieren und Ressourcen erschließen
02.1	Psychosoziale Folgen, Prävention und Interventionen ausgewählter Alterserkrankungen
02.2	Strukturelle Rahmenbedingungen und rechtliche Instrumente
02.3	Diagnostische Instrumente
02.4	Interventionsgerontologische Ansätze

Abbildung 1: Modul 2 und seine Bausteine (eigene Darstellung)

Für die Lehre im Studiengang Soziale Gerontologie wurden daher die Inhalte der einzelnen Bausteine räumlich-virtuell und organisatorisch zusammengeführt, sodass ein Moodle-Kursraum ein gesamtes Modul abbildet, wenn auch in der Lehrausgestaltung üblich und über die Struktur der Lernplattform nahegelegt ist, dass pro individuelm Baustein ein Kursraum genutzt wird.



Abbildung 2: Modul-Bausteine (hier bspw. 2.3 und 2.4) als Elemente im Moodle-Kursraum (eigene Darstellung)

Die Standardelemente der überwiegenden Mehrzahl der Kursräume sind folgende:

- Information zum Modul/Kursraum (bspw. Inhalte, Lernziele, Lehrende; s. Abb. 2),
- Informationen und Arbeitsmaterialien der Bausteine (s. Abb. 2),
- Foren auf Baustein- und Modulebene (s. Abb. 2 und 3),
- Hinweise zur Modulprüfung (s. Abb. 3),
- Modulbibliothek (s. Abb. 3),
- Verlinkung zur spezifischen Theorie-Praxis-Lernaufgabe (s. Abb. 3),
- Materialien zur Bearbeitung des/der authentischen Falls/Fälle im Modul (s. Abb. 3).

Alle im Modul Lehrenden, hauptamtliche und Lehrbeauftragte, erhalten Zugang zum Kursraum und somit Einblick in die Arbeitsmaterialien der Kolleg_innen, die in den anderen Bausteinen des Moduls lehren. Beispielsweise werden über eine geteilte Modulbibliothek (in Abb. 3 über die Moodle-Aktivität VERZEICHNIS) alle Texte des Moduls zentral verfügbar und bausteinübergreifend rezipierbar gehalten. Die spezifische Ausgestaltung des Kursraumes ermöglicht es, sich über die verschiedenen Foren sowohl auf der Ebene der einzelnen Bausteine als auch modulübergreifend auszutauschen und abzustimmen (in Abb. 3 über die Moodle-Aktivität ABSTIMMUNG – das Fragezeichen verweist in Moodle darauf -, hier als Umfrage zur studentischen Gruppenzuordnung).



Abbildung 3: Modulorientierte Moodle-Aktivitäten wie Bibliothek oder die authentischen Fallmaterialien (eigene Darstellung)

Die Interaktionsoptionen richten sich konsequent sowohl an die Studierenden als auch an die Lehrenden, die in einem für die Studierenden verdeckten Bereich eine unmittelbare Gelegenheit zum Austausch untereinander haben, vor allem im Hinblick auf die Teamteachings zu den Fällen. Analog zur Literatur wurden den übrigen Lehrenden im Modul auch die Falldarstellungen und die dazugehörigen Arbeitsmaterialien verfügbar gemacht (in Abb. 3 über die Moodle-Aktivität VERZEICHNIS als Sammelordner für die zu bearbeitenden Fälle im Modul).

Die Einrichtung und Nutzung eines bausteinübergreifenden Kursraums soll die Anschlussfähigkeit und Kohärenz der einzelnen Bausteine in einem Modul für alle Beteiligten erhöhen. Für die Studierenden soll die innere Logik des Moduls inklusive der beteiligten Disziplinen transparent und dadurch nachvollziehbarer werden. Die Lehrenden haben die Möglichkeit, den Arbeitsprozess in sämtlichen Bausteinen mitzuverfolgen. Die Notwendigkeit, aber auch die Möglichkeiten der fortlaufenden Abstimmung und Verständigung auf die zentralen Lernziele des Moduls sind durch das Format deutlich höher.

2.2. Erfahrungen aus der Lehrpraxis

Zu den bausteinübergreifenden Kursräumen auf Moodle liegen bislang Erfahrungen aus fünf Studiensemestern vor. Dazu lässt sich hinsichtlich der Funktion, mehr Transparenz im Zusammenhang der curricularen Organisation und Intentionen zu schaffen, von einem Erfolg berichten. Denn es wurden Informationen, die üblicherweise im Modulhandbuch auf der Homepage der Hochschule hinterlegt sind, nun zentral im Lehr- und Studiengeschehen abgebildet. Studierende wirkten damit im Vergleich zu vorherigen Kohorten über strukturelle und inhaltliche Aspekte, die das jeweilige Modul kennzeichnen, besser orientiert.

Diese Transparenz war auch für die Lehrenden relevant und hier besonders für die Lehrbeauftragten, die in dieser Form dezidiert in die Lehre des Studiengangs einbezogen waren und den Kontext ihrer je eigenen Lehre

unmittelbarer im Blick haben konnten. Der Einbezug der Lehrbeauftragten, die mit der Lernplattform in der Regel wenig vertraut sind, erforderte den Einsatz zusätzlicher zeitlicher Kapazitäten, vor allem von der Modul- und der Studiengangleitung. Darüberhinaus bedurfte es bei der Vorbereitung der Lehre auf Modulebene weiterer zeitlicher Kapazitäten, um eine Verständigung der beteiligten Lehrenden auf einen gemeinsamen Kursraum oder genauer: auf ein gemeinsames Format innerhalb des Kursraums zu erzielen. Wie bereits angedeutet, stellt die Abbildung eines Moduls in einem Moodle-Kursraum keine gängige Praxis (der Hochschule) dar, so dass zusätzlich zu den Abstimmungsnotwendigkeiten zwischen den Lehrenden auch der Austausch mit dem IT-Support der Hochschule entscheidend für das Funktionieren des virtuellen Studienraums war.

Über die curriculare Restrukturierung der Module und deren Abbildung in der Form eines Moodle-Kursraums, wurde letztlich sowohl die Bedeutung der Module als thematische Einheiten als auch die Verbindlichkeit der Nutzung der Lernplattform als gemeinsamer virtueller Studienort erhöht. Zugleich wuchs der damit einhergehende Kommunikationsaufwand, da beispielsweise in den diversen Foren zum Teil Themen verhandelt wurden, die nicht für jeden relevant waren oder eben aufgrund der umfassenden Abstimmungsambitionen. Schon jetzt wurde jedoch beobachtet, dass sich der Aufwand aufgrund der Wiederholung im Procedere reduziert. Die Gründe dafür liegen in einer dezidierten Auswahl von praktikablen Umgangsweisen und zugleich auch in der Gewöhnung an den Umgang mit der Technik bzw. dem Medium sowie mit der veränderten Lehr- und Studienstruktur.

2.3. Theorie-Praxis-Lernaufgabe im Rahmen eines ePortfolios

Portfolios stellen strukturierte Dokumentationen dar. Mit verschiedenartigen Medien – die nicht notwendigerweise elektronisch sein müssen – sollen in ihnen spezifische Momente von Arbeits- und Lernprozessen fixiert, geordnet und nachgängig verfügbar gehalten werden. Im ePortfolio kann sowohl ein Prozess als auch ein Produktcharakter des Tuns, also zum einen, wie etwas vollzogen wurde, und zum anderen, was das Ergebnis des Schaffens darstellt, dokumentiert und damit wieder in den Blick genommen werden. Dieser Form einer Re-Vision wird vor allem in der Didaktisierung von Lehr-Lernzusammenhängen reflexives Potenzial zugeschrieben (vgl. *Elsholz/Knutzen 2010*). Eine derartige Reflexion kann sich über den gesamten Prozess im Umgang mit dem Portfolio vollziehen, also während der Erarbeitung von (Lern-)Gegenständen und auch danach. In verschiedenen Formen von Selbstbeobachtung und Selbstbewertung des eigenen Tuns, können dabei auch Momente der Beobachtung und Bewertung oder gar des Mittuns durch Peers und Lehrende quasi einen Dialog oder einen Austausch organisieren. Dazu werden in der Regel folgende gängige Funktionen unterschieden (vgl. *e-teaching.org 2017*):

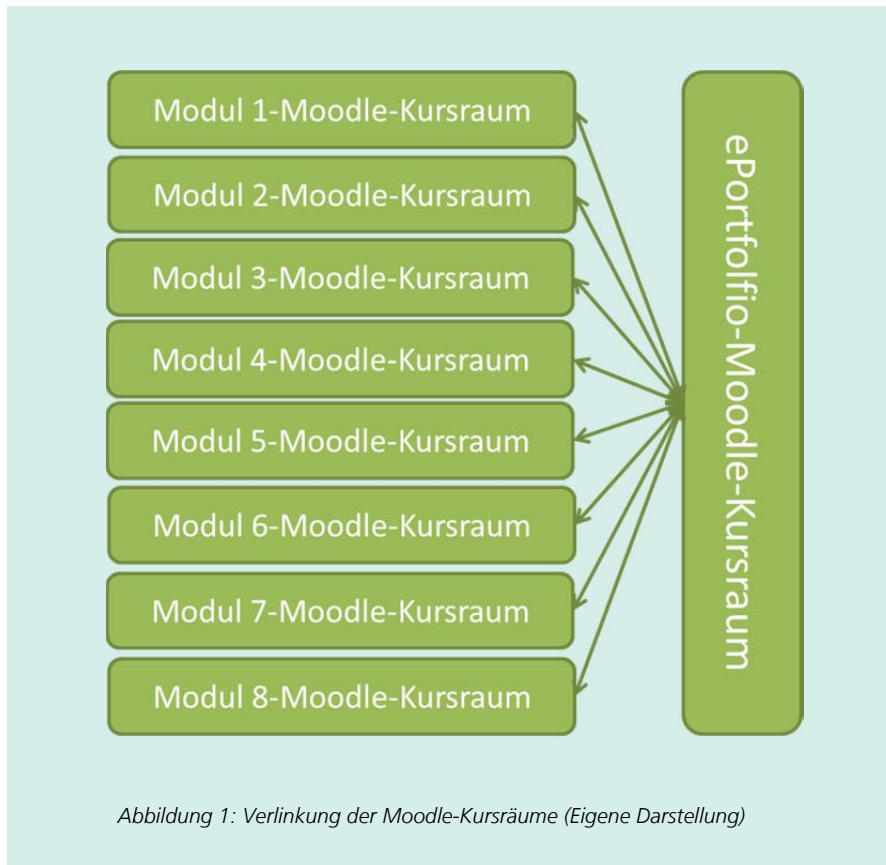
- *Entwicklung*: Damit Lernende im Verlauf ihres Studiums einen Materialkorpus zusammentragen, der ihr Studium (oder zumindest Momente davon) im Verlauf widerspiegelt.
- *Präsentation*: Durch Arbeitsproben können „Kompetenzen“ ausgewiesen und bei Bedarf zur Diskussion gestellt und am Produkt weiterentwickelt werden.
- *Bewertung & Feedback*: Sowohl Endresultate als auch Zwischenergebnisse studentischer Arbeiten werden wiedergegeben und für Bewertungs- sowie Rückmeldungszwecke verwendet.

Es kann jedoch auch Überschneidungen bzw. Kombinationen der Funktionalitäten geben, was in den meisten in der einschlägigen Literatur dargestellten Beispielen in der Anwendung von (e)Portfolios auch der Fall ist. Das im Studiengang Soziale Gerontologie entwickelte ePortfolio besteht aus einer Sammlung von Arbeitsmaterialien und ergebnissen (Dokumentationen, Reflexionen und Kommunikation) zu verschiedenen Theorie-Praxis-Lernaufgaben (TPL), die entlang der zentralen Modul- bzw. Lernziele formuliert wurden.

Modul- / Bausteintitel	Theorie-Praxis-Lernaufgabe (TPL)
1 Wissenschaftliche Theorien und Erkenntnisse rezipieren und anwenden	„Betrachtung der eigenen beruflichen Praxis aus der Perspektive einer ausgewählten Theorie“
2 Bedarfe identifizieren und Ressourcen erschließen	„Anwendung eines Assessmentinstruments zur Angehörigenbelastung in der Praxis“
3 Ältere Menschen und ihr Umfeld unterstützen und beraten	„Dokumentation und Reflexion einer authentischen Beratungssituation im gerontologischen Praxisfeld“
4 Systembezogene Defizite erkennen und Konzepte entwickeln	„Innovative Konzepte für spezifische Zielgruppen“
5 Theorie und Empirie ausgewählter Handlungsanlässe - Einführung in die Wahlpflichtmodule	„Bedarfserhebung mithilfe ausgewählter Methoden“
6 Methoden ausgewählter Handlungsanlässe umsetzen	„Dokumentation der Projektplanung und -umsetzung in den Wahlpflichtmodulen“
7 Menschen an ihrem Lebensende unterstützen und begleiten	„Reflexion des eigenen Umgangs mit Tod und Sterben am Beispiel einer beruflichen Situation“
8 Handlungsspielräume in Organisationen analysieren und nutzen	„Beobachtung und Reflexion der eigenen beruflichen Praxis aus der Perspektive eines qualitätsbezogenen Ansatzes“

Abbildung 5: Verlinkung der Moodle-Kursräume (eigene Darstellung)

Dieser curricular-konzeptionelle Link wird auch über die technisch-strukturelle Verlinkung der Modul-Moodle-Kursräume mit dem eigenständigen, studienbegleitenden ePortfolio-Moodle-Kursraum ausgedrückt.



Formal ist eine TPL Teil eines sogenannten Blended-Learning-Bausteins. Für die erfolgreiche Teilnahme an dem Baustein ist die Bearbeitung der Aufgabe obligatorisch. Der Nachweis erfolgt über einen spezifischen „Teilnahmeschein“. Der Umfang der Bearbeitungszeit wird bei der Creditberechnung als Selbststudienzeit berücksichtigt. Einführung, Begleitung und Rückmeldung der Aufgaben werden im Deputat der jeweils Lehrenden geltend gemacht. Die Arbeitgeber der Studierenden sind über die TPL informiert und haben zugestimmt, dass diese während der Arbeitszeit bearbeitet werden darf.

ePortfolio_Theorie-Praxis-Lernaufgaben

Liebe Studierende,

herzlich Willkommen im **ePortfolio** des Studiengangs Soziale Gerontologie, Ihrem virtuellen Raum zur Bearbeitung von **Theorie-Praxis-Lernaufgaben**.

Jedes Modul wird von mindestens einer Lernaufgabe begleitet, die Sie teilweise mit Kommiliton_innen gemeinsam, teilweise für sich allein bearbeiten. Die Theorie-Praxis Lernaufgaben geben Ihnen die Gelegenheit, neues Wissen und neue Kompetenzen möglichst zeitnah in Ihrem beruflichen Tätigkeitsfeld anzuwenden.

An diesem virtuellen Ort haben Sie die Möglichkeit, die Bearbeitung dieser Praxisaufgaben zu reflektieren und zu dokumentieren. Über die Gruppenforen können Sie auch ausserhalb der Präsenzzeiten mit den Kommiliton_innen aus Ihrer Arbeitsgruppe diskutieren und Ihre Überlegungen für den verantwortlich Lehrenden dokumentieren. In der Einzeldokumentation halten Sie, je nach Aufgabenstellung, die Schritte und Ergebnisse der Umsetzung der Lernaufgabe fest.

Die Lernaufgaben sind jeweils mit einem konkreten Baustein verknüpft. Die/der Lehrende in diesem Baustein ist für die Begleitung und das Feedback zu den Lernaufgaben verantwortlich. Bei Fragen zu allgemeinen Aufgabenstellungen oder zu konkreten Aspekten kontaktieren Sie bitte die für die jeweilige Theorie-Praxis-Lernaufgabe verantwortliche Lehrperson. Bei Interventionen in der beruflichen Praxis vergessen Sie bitte nicht, die Einrichtung über die jeweiligen Anforderungen zu informieren. Zu den Ihrem Modul entsprechenden Theorie-Praxis-Lernaufgaben gelangen Sie über einen Klick auf die u. s. Grafik oder indem Sie in der Seite runterscrollen.

zur Lernaufgabe M 1

zur Lernaufgabe M 2

zur Lernaufgabe M 3

zur Lernaufgabe M 4

zur Lernaufgabe M 5

zur Lernaufgabe M 6


zur Lernaufgabe M 7




zur Lernaufgabe M 8

Abbildung 6: Einführung in den Moodle-Kursraum des ePortfolios (eigene Darstellung)

Die Aufgabenstellungen im Rahmen des ePortfolios fokussieren nun explizit einen wesentlichen Ausschnitt des Professionalisierungsprozesses, nämlich die eingangs beschriebene kontinuierliche Relationierung von Theorie und Praxis. Und das nun insofern, als die Studierenden aufgefordert sind, ihre fachwissenschaftliche Praxis durch die Arbeit an Konzepten und Theorien in ein begründetes Verhältnis sowohl zu ihren persönlichen Erfahrungen und Haltungen als auch zur einschlägigen tätigkeitsfeld- und einrichtungsspezifischen Handlungspraxis zu setzen.

Lernaufgabe Modul 1

Theorie-Praxis-Lernaufgabe	Baustein	Lehrperson(en)
 Betrachtung der eigenen beruflichen Praxis aus der Perspektive einer ausgewählten Theorie	1.3 Professionsbezogene und disziplinäre Verortung und Reflexion	Frau Schacke

 M1 Aufgabenstellung
 M1 Praxistransfer
 Moodle-Kursraum Modul 1 bitte klicken:




Abbildung 7: Übersicht zu einer TPL (eigene Darstellung)

Organisatorisch ist die TPL Bestandteil des (Präsenz-)Bausteins, der im jeweiligen Modul den engsten Bezug zu der Aufgabe aufweist. Die für diesen Baustein verantwortliche Lehrperson übernimmt auch die Begleitung und Rückmeldung zu den Reflexionen der Aufgaben auf der Lernplattform Moodle und führt die Studierenden zum Ende der Präsenzzeit des jeweiligen Bausteins in das gemeinsame Procedere ein. Da die Bearbeitung der TPL im Anschluss an die Präsenzzeit des jeweiligen Moduls/Semesters (in der Regel) am beruflichen Arbeitsplatz der Studierenden erfolgt, ergibt sich dabei in gewisser Hinsicht eine ‚Durchmischung‘ der Lernorte. Anders gesagt, es wird planmäßig ein zusätzlicher, virtueller Ort geschaffen, der als Hybrid zwischen dem Lernort Hochschule und dem Lernort Berufspraxis besonderes Potenzial für den Aufbau professionellen Handlungswissens aufweist (vgl. [Fraefell/Bernhardsson-Laros 2016](#)).

Durch die medial-gestützte Interaktions- und Dokumentationsoption findet eine gewisse Form der Flexibilisierung der räumlichen und zeitlichen Rahmenbedingungen im Umgang mit wissenschaftlicher Theorie und Berufspraxis statt: Wissen, das klassischerweise isoliert im Präsenzstudium oder dem sogenannten Selbststudium thematisiert und angewendet wird, wird nun in diesem neuen Kontext und in einer anderen Art und Weise thematisierbar (vgl. [Klages/Ferrin/Lull/Bestmann 2015](#)). Dieser Wechsel der Perspektivierungen des Handlungsfelds ist vergleichbar mit einem Changieren zwischen den unterschiedlichen professionsrelevanten Wissensbereichen und deren Potenzialen im Umgang mit der fachlichen Wirklichkeit.

Modul:	Lehrveranstaltungseinheit / Themenkomplex:	Verantwortlich:
1	1.3 Professionsbezogene und disziplinäre Verortung und Reflexion	Prof. Dr. Schacke
Aufgabe:		
<p>In dieser Aufgabe sollen Sie die alternsbezogenen Theorien, die Sie in Modul 1 kennengelernt haben, mit Ihrer beruflichen Praxis verknüpfen. Die Frage 1 bearbeiten Sie mit den Kommiliton_innen Ihrer Arbeitsgruppe. Die Fragen 2-5 bearbeiten Sie für sich.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Diskutieren Sie mit Ihren Kommiliton_innen darüber, welche der Theorien für Ihren jeweiligen Praxishintergrund besonders fruchtbar sind. Wählen Sie einen theoretischen Ansatz aus, den Sie zur Betrachtung Ihrer beruflichen Praxis heranziehen möchten. 2. Stellen Sie kurz und mit eigenen Worten die Theorie dar, die Sie auf Ihren Praxiskontext übertragen möchten. Benennen Sie die Grundidee und die wesentlichen Konzepte des Ansatzes. Fertigen Sie ggf. ein entsprechendes Schaubild an. Begründen Sie die Auswahl des Ansatzes (ca. 1 Seite). 3. Setzen Sie sich die entsprechende Theoriebrille auf und betrachten Sie Phänomene aus Ihrer Praxis (Beobachtungen von Situationen, Interaktionen, Fallgeschichten). Finden Sie Beispiele für die einzelnen Konzepte, die die Theorie beinhaltet (z.B. Selektion, Optimierung, Kompensation). Überprüfen Sie die Implikationen des theoretischen Ansatzes. 4. Greifen Sie eine für Sie bedeutsame berufliche Situation heraus, die Sie theoretisch analysiert haben. Schildern Sie diese so genau wie möglich aus der Perspektive der gewählten Theorie. Ordnen Sie die Praxisphänomene den theoretischen Konzepten zu. Gehen Sie auch auf die Prozesse ein, die das theoretische Modell postuliert (ca. 1 Seite). 5. Fassen Sie Ihre Erfahrungen mit dem Theorie-Praxis-Transfer zusammen: Wie schwer oder leicht ist Ihnen der Versuch, Ihre Praxis durch eine theoretische Brille zu betrachten, gefallen? Wie hilfreich war die Theorie, um Ihre Praxis differenzierter beschreiben und verstehen zu können? (ca. 1 Seite)! 		

Abbildung 8: Konkrete Aufgabenstellung TPL Modul 1 (eigene Darstellung)

Zentrales Moment dieser Erarbeitung, Darstellung und Rückmeldung ist die schriftliche Auseinandersetzung mit fachlichen Perspektiven, wie sie sich beispielsweise auch in gängigen Planungsprozessen oder nachträglichen Analysen von spezifischen Handlungssituationen in professionellen Kontexten abbilden (sollten). Hier wie dort kommt der kommunikativen Auseinandersetzung sowohl mit eigenen fachlichen Überlegungen als auch mit Perspektiven anderer am Arbeitsprozess Beteiligter eine bedeutende Rolle zu. Mehrere Studierende bearbeiten zwischenzeitlich eine Aufgabenstellung und Lehrende kommentieren und erörtern dieses Vorgehen oder die Resultate. Studierende erfahren in diesem Zuge beispielsweise die Parallelität oder gar Widersprüchlichkeit von legitimen Perspektiven auf ein und dasselbe soziale Phänomen bzw. einen Lerngegenstand. Gleichzeitig können darüber unterschiedliche Arten des (fach) sprachlichen Umgangs damit, also eine bestimmte Form von Professionalität, zum Ausdruck kommen.

Der Begleitung und Rückmeldung durch die Lehrperson (siehe bspw. Abb. 8) kommen dabei zwei wesentliche Funktionen zu: Zum einen soll sichergestellt werden, dass die Voraussetzungen für die Umsetzung der Aufgabe in der Praxis gegeben sind. Das ist besonders bei den Aufgaben von Bedeutung, die einen deutlichen Interventionscharakter haben und in der sozialen Interaktion mit Klienten realisiert werden. Zum anderen soll das abschließende Feedback der Lehrperson als Einführung einer dritten fachlich fundierten Perspektive fungieren. Über verständigungsorientierte Rückmeldungen zwischen Studierenden und Lehrenden wird eine fachliche Positionierung gefordert und gefördert. Hiermit wird es Studierenden kontinuierlich ermöglicht, sich in ihrer eigenen Fachlichkeit sprachlich und schriftlich auszuprobieren und dies in ein systematisches Verhältnis zu der fachlichen Position des Lehrenden setzen und sich darüber durchaus auch neu zu verorten.

Name @stud.khsb-berlin.de	Zur Bewertung abgegeben	Bewertung	Bearbeiten	Sonntag, 13. September 2015, 21:37	SOK-Model-Übertragung-Nr.4-Theoriebrille.docx	Kommentare (1)
Name @stud.khsb-berlin.de	Zur Bewertung abgegeben	Bewertung	Bearbeiten	Freitag, 18. September 2015, 09:02	TPP (1).odt TPP (1).pdf	Kommentare (1)
Name @stud.khsb-berlin.de	Zur Bewertung abgegeben	Bewertung	Bearbeiten	Sonntag, 13. September 2015, 21:19	TPP (1).docx	Kommentare (1)
Name @stud.khsb-berlin.de	Zur Bewertung abgegeben	Bewertung	Bearbeiten	Freitag, 18. September 2015, 00:18	2. Teil portfolioaufgabe.docx	Kommentare (1)
Name @stud.khsb-berlin.de	Keine Abgabe	Bewertung	Bearbeiten	-	-	-

Abbildung 9: Lehrenden-Ansicht der eingereichten TPL (eigene Darstellung)

Über den gesamten Studienverlauf werden sowohl die Arbeiten der einzelnen Studierenden als auch die kollaborativen Erzeugnisse inklusive der mit ihnen einhergehenden Diskurse in einem gemeinsamen Moodle-Kursraum dokumentiert. Am Ende des Studiums verfügen die Studierenden über den Zugang zu einem ePortfolio, in dem die von ihnen und ihren Kommiliton_innen bearbeiteten TPL gesammelt sind. Darin können wesentliche Verschiebungen zum Vorschein kommen: Einerseits von ausschließlich individualisiertem Lernen zum Lernen in und von Gemeinschaften (vgl. Lave/Wenger 1991) und andererseits von Lehrenden als Dozierenden zu Lehrenden als Diskurspartner_innen und Beratenden (vgl. Häcker 2012).

2.4. Erfahrungen aus der Lehrpraxis

Im Rahmen des ePortfolios wurden bislang fünf der insgesamt acht TPL bearbeitet (Stand SoSe 2017). Seitens der Studierenden wurde im Hinblick darauf wiederholt markiert, dass ihnen die zeitnahe Referenz des an der Hochschule verhandelten Wissens zu der beruflichen Praxis geholfen habe, beides miteinander in Bezug zu setzen und in der Bedeutung füreinander zu erkennen. Zu dieser Einschätzung kamen auch die Lehrenden, explizit diejenigen, die die TPL begleiteten. Neben der Zuverlässigkeit, mit der die Aufgaben von den Studierenden in dem dafür vorgesehenen zeitlichen Rahmen bearbeitet wurden – was aus ihrer Sicht auf die Verbindlichkeit des Studienangebots verwies –, bemerkten sie das erweiterte Potenzial zum fachlich orientierten Austausch. Dies bezog sich im Kern auf die Bedeutung der Begleitung durch die Lehrperson und auf die sehr fokussierte Verständigung im Zusammenhang mit der Klärung fachlicher Sachverhalte. Diese wurde dann in der Regel im Zuge der Bearbeitung der TPL initiiert, jedoch vorzugsweise in Präsenzveranstaltungen systematisch aufgegriffen und fortgeführt. Das wurde einerseits mit der zeitlichen Strukturierung des Curriculums begründet und andererseits mit der Schwierigkeit einer lebendigen Diskussion in einem online-Forum.

Dass die Umgangsweisen mit dem Medien zusätzliche Kapazitäten beanspruchen würde, wurde im Vorfeld eingeplant, sodass bspw. Tutorinnen mit entsprechenden Übungsangeboten und intensiver individueller Unterstützung dazu beitragen konnten, das Procedere für die Beteiligten kontinuierlich praktikabel zu gestalten. Dass dabei allen Beteiligten ein gewisser Grad an Unerfahrenheit in derart onlinestrukturierter Lehre und Studium

beigemessen wurde, war einerseits in gewisser Hinsicht nicht förderlich für konstruktives Arbeiten und bot andererseits Raum für gemeinsames Ausprobieren. Aus dieser verbindenden Position konnten die (technischen) Pannen und (inhaltlich-formalen) Missverständnisse behoben und geklärt werden, und zwar entlang der Interessenslinien sowohl der Studierenden als auch der Lehrenden.

So spielte die gewonnene zeitliche Flexibilität vor allem dann wieder eine Rolle, als Gruppenarbeiten nur mühsam synchronisiert werden konnten, da in der vorlesungsfreien Zeit für die Studierenden berufliche Verpflichtungen im Vordergrund standen. Das erschwerte kollaboratives Arbeiten und führte zurück zu deutlich individualisierterem Studieren, entsprechend den spezifischen Voraussetzungen der Studierenden. Die Ausnahme dazu bildeten Gruppen, die sich aus pragmatischen Gründen einem identischen Praxisfeld zugewandt und darum eine Schnittstelle in der Bearbeitung der TPL ausgebildet hatten.

3. Resümierendes zur Nutzung einer Lernplattform als Studienstrukturierungstool

Die vorgestellten Szenarien zur Strukturierung von Studienanteilen sollten hier holzschnittartig hinsichtlich konzeptioneller Ideen und gesammelter Erfahrungen beschrieben werden. Mit der Modularisierung des Curriculums und der, wenn man so will, Lösung des Theorie-Praxis-Problems, wurde Bezug genommen auf zwei im hochschuldidaktischen Diskurs präsente Anforderungen. Beide eint im Kontext der Ausgestaltung von Studium und Lehre die Idee, dass eine bestimmte Form der aktiven Bezugnahme auf Inhalte und Formen von Wissen bzw. auf Themen und fachliche Perspektiven sowie tätigkeits- und personenspezifische Professionalisierung gefördert werden kann. Dass dazu die neuen netzbasierten und gestaltungsorientierten Medien besondere Potenziale bieten, wird weitläufig erhofft und als Erfahrung beschrieben.

Dass dieses Potenzial aber aus didaktischer Sicht weniger in der Optimierung von kommunikativen Prozessen wie Lehren und Lernen liegt, sondern vielmehr darüber zum Tragen kommt, dass die besagte Digitalisierung vielfacher Lebensbereiche gesellschaftliche Realität und folglich Praxis darstellt, müsste wohl das gewichtigere Argument sein, zumindest in der Qualifizierung von Sozial-Professionellen. Mit diesem Argument ist es für Studierende zentral, dass sie Erfahrungen mit den verbreiteten medialen Settings sammeln, einerseits mit den darüber vermittelten Inhalten, andererseits aber auch mit dem Medium und seinen Bedingungen des Umgangs. Dabei rücken zu dem Anspruch der Aneignung von wesentlichen Fachinhalten auch strukturelle Bildungsaspekte wie Flexibilisierung, Tentativität und Dezentrierung (vgl. Jörissen/Marotzki 2009) in den Fokus der Aufmerksamkeit, indem Verschiedenheiten in der Art und Weise von über Medien vermittelter Kommunikation eingeübt und eben auch kritisch reflektiert werden können, bzw. das vor dem Hintergrund der einfachen wie bedeutungsschweren Formel: Kommunikatives Handeln setzt kommunikative Kompetenz voraus (vgl. Habermas 1981), sogar müssen. Diese Kompetenz gilt es, ebenso wie andere Kompetenzen auch, anzueignen und zu aktualisieren.

Diese Aneignung vollzieht sich in der Regel über lebendige Diskussionen in Seminaren, die kursorische Lektüre von Büchern oder die Ausformulierung eigener Textbeiträge. Warum aber eben nicht auch über die Praxis mit anderen verbreiteten und neuen Medien? Andere und neue Medien bringen ja tendenziell neue und andere Formen des Umgangs mit sich, wenn auch die Themen dabei konstant zu bleiben scheinen, wie bspw. „die Erkennbarkeit der Quellen und der freie Umgang mit diesen“ (Stadler 2016) als die Frage nach der Referentialität, also der Nutzung bestehender fachlicher Perspektivierungen oder gar sozialer Gegenstände in Gänze. Das wirft die Frage nach Formen von Gemeinschaftlichkeit auf sowie nach den kollektiv getragenen Referenzrahmen, die sich zwischen Freiwilligkeit und Zwang, Autonomie und Fremdbestimmung in neuer oder eben anderer Weise konfigurieren und das Miteinander als Modus der Bezugnahme aufeinander mitbestimmen.

Für die Ausgestaltung von Studium und Lehre kann dieser Zuschnitt wesentlich die Suche nach und die aktiven Erzeugung von Anknüpfungspunkten für Studierende sein. Diese Anknüpfungen könnten auf unterschiedlichen

Ebenen liegen, wie sowohl eher grundsätzlich in Bezug auf fachliche Perspektiven als auch in Bezug auf die Sichtweisen und Erfahrungen von Kommiliton_innen und Lehrenden. Dabei können sich – wie bspw. beim ePortfolio markiert – die Rollen im Umgang miteinander verschieben oder eine andere Frequenz und Notwendigkeit oder auch eine andere Form der Kontaktaufnahme realisiert werden. Die Studierenden können sich fachsprachlich und in der Interaktion mit den Lehrenden ihre Standpunkte überprüfen. Lehrende können demgegenüber den fachlichen Stand der Studierenden, gleichermaßen als Entwicklungsschritt wie auch als professionelle Positionierung in Haltungsfragen, dezidierter in ihrer Lehrausgestaltung berücksichtigen und für entsprechende Didaktisierungen wirksam werden lassen.

In diesem Beitrag wurde nachträglich ein Lehrgeschehen skizziert, das im besten Sinne als eine didaktische Gestaltungsaufgabe verstanden werden kann, und damit eine gewisse Kontingenz der fokussierten Themen und hier vor allem der Medien, im rekonstruktiven Darübernachdenken sowie in der konkreten Ausgestaltung und dem Damithantieren, abbildet. Modulorientierte Moodle-Kursräume oder TPL in ePortfolios als mögliche, das Studium strukturierende Elemente können aus der hier angezeigten Sicht als veränderte Formen der fachlichen Verständigung und somit im Sinne von Professionalisierung genutzt werden. Dass dabei die Bezugnahme digitaler Formate weder als Technisierung noch als Vehikel einer Vorstellung der allumfassenden Machbarkeit der Welt (vgl. [Dickel/Schrage 2015](#)) verstanden wird, ist nun explizit gesagt. Ebenfalls deutlich geworden sein sollte, dass der Umgang mit Medien vielfältiger Couleur in der Studiausgestaltung vielmehr als eigene Praxis der Studien-, Arbeits- und allgemeinen Lebenswelt verstanden werden kann und ihm damit eine wesentliche Bedeutung für das zu fördernde Professionalisierungsgeschehen – sowohl für Studierende als auch für Lehrende – zugeschrieben werden kann.

Literatur

- Busse, Stefan/Ehlert, Gudrun (2013): Studieren neben dem Beruf als langfristige Professionalisierungschance. In: Becker-Lenz, Roland/Busse, Stefan/Ehlert, Gudrun/Müller-Hermann, Silke (Hrsg.): Professionalität in der Sozialen Arbeit Standpunkte, Kontroversen, Perspektiven. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 331-356
- Dewe, Bernd (2012): Akademische Ausbildung in der Sozialen Arbeit – Vermittlung von Theorie und Praxis oder Relationierung von Wissen und Können im Spektrum von Wissenschaft, Organisation und Profession. In: Becker-Lenz, Roland/Busse, Stefan/Ehlert, Gudrun/Müller-Hermann, Silke (Hrsg.): Professionalität Sozialer Arbeit und Hochschule. Wissen, Kompetenz, Habitus und Identität im Studium Sozialer Arbeit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 111-128
- Dickel, Sascha/Schräpe, Felix (2015): Dezentralisierung, Demokratisierung, Emanzipation. Zur Architektur des digitalen Technikutopismus. In: Leviathan, 43. Jg., 3, S. 442-463 [06.04.2017 <https://www.nomos-elibrary.de/10.5771/0340-0425-2015-3-442/dezentralisierung-demokratisierung-emanzipation-zur-architektur-des-digitalen-technikutopismus-jahrgang-43-2015-heft-3>]
- e-teaching.org (2017): Suchbegriff E-Portfolio [06.04.2017 <https://www.e-teaching.org/lehrszenarien/pruefung/pruefungsform/eportfolio>]
- Elsholz, Uwe/Knutzen, Sönke (2010): Der Einsatz von E-Portfolios in der Berufsausbildung – Konzeption und Potenziale. In: MedienPädagogik – Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung, 18, [06.04.2017 <http://www.medienpaed.com/article/view/123/123>]
- Ferrin, Nino/Klages, Benjamin/Bochert, Nadine (2015): Theorie-Praxis-Verhältnisse oder wie Fragen beruflicher Praxis mit einer Praxis der Theorie bearbeitbar sind. In: Klages, Benjamin/Bonillo, Marion/Reinders, Stefan/Bohmeyer, Axel (Hrsg.): Gestaltungsraum Hochschullehre – Potenziale nicht-traditionell Studierender nutzen. Opladen: Verlag Barbara Budrich. S. 227-238 [http://www.pedocs.de/frontdoor.php?source_opus=11444]
- Fraefel, Urban/Bernhardsson-Laros, Nils (2016): Das Prinzip der Hybridität beim Aufbau professionellen Handlungswissens in Hochschulstudiengängen. In: Zierer, Klaus (Hrsg.): Jahrbuch für Allgemeine Didaktik 2016; Thementeil: Allgemeine Didaktik und Hochschule. Hohengehren: Schneider Verlag. S. 99-115
- Gerholz, Karl-Heinz/Sloane, Peter F.E. (2008): Der Bolognaprozess aus curricularer und hochschuldidaktischer Perspektive – Eine Kontrastierung von beruflicher Bildung und Hochschulbildung auf der Bachelor-Stufe. In: Kremer, H.-Hugo/Büchter, Karin/Gramlinger, Franz (Hrsg.): Berufliche Lehr-/ Lernprozesse – Zur Vermessung der Berufsbildungslandschaft [06.04.2017 http://www.bwpat.de/ausgabe14/gerholz_sloane_bwpat14.pdf]
- Habermas, Jürgen (1981): Theorie des kommunikativen Handelns. (Bd. 1 und 2). Frankfurt: Suhrkamp
- Häcker, Thomas (2012): Portfolioarbeit im Kontext einer reflektierenden Lehrer/innenbildung. In: Egger, Rudolf/Merkt, Marianne (Hrsg.): Lernwelt Universität. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 263-289
- Jörissen, Benjamin/Marotzki, Winfried (2009): Medienbildung – eine Einführung: Theorie – Methoden – Analysen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Kerres, Michael (2012): Mediendidaktik: Konzeption und Entwicklung mediengestützter Lernangebote. München: De Gruyter Oldenbourg

- Klages, Benjamin/Ferrin, Nino/Lull, Anja/Bestmann, Stefan (2015): Neue Medien für neue Studierweisen? Hochschulische Entwicklungsschritte zur Integration zeitgemäßer Kommunikationsformate in Lehre und Studium. In: Klages, Benjamin/Bonillo, Marion/Reinders, Stefan/Bohmeyer, Axel (Hrsg.): Gestaltungsraum Hochschullehre – Potenziale nicht-traditionell Studierender nutzen. Opladen: Verlag Barbara Budrich. [06.04.2017 http://www.pedocs.de/volltexte/2015/11447/pdf/Klages_ua_Neue_Medien_fuer_neue_Studierweisen.pdf]
- Lave, Jean/Wenger, Etienne (1991): Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation. Cambridge: University Press
- Marotzki, Winfried (1990): Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie: biographietheoretische Auslegung von Bildungsprozessen in hochkomplexen Gesellschaften. Weinheim: Deutscher Studien Verlag
- Terhart, Ewald (2005): Die Lehre in den Zeiten der Modularisierung. In: Teichler, Ulrich /Tippelt, Rudolf (Hrsg.): Hochschullandschaft im Wandel. Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft, 50. Weinheim u.a.: Beltz. S. 87-102
- Schaper, Niclas (2012): Fachgutachten zur Kompetenzorientierung in Studium und Lehre. HRK-Fachgutachten [06.04.2017 https://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-02-Publikationen/fachgutachten_kompetenzorientierung.pdf]
- Schubarth, Wilfried/Speck, Karsten (2014): Employability und Praxisbezüge im wissenschaftlichen Studium. HRK-Fachgutachten [https://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-02-Publikationen/Fachgutachten_Employability-Praxisbezeuge.pdf]
- Stalder, Felix (2016): Kultur der Digitalität. Berlin: Suhrkamp
- Walter, Anja (2015): Die hochschuldidaktische Arbeit mit authentischen Fällen in berufsbegleitenden Studiengängen. In: Klages, Benjamin/Bonillo, Marion/Reinders, Stefan/Bohmeyer, Axel (Hrsg.): Gestaltungsraum Hochschullehre – Potenziale nicht-traditionell Studierender nutzen. Opladen: Verlag Barbara Budrich. S. 193-210. [06.04.2017 http://www.pedocs.de/volltexte/2015/11398/pdf/Klages_2015_Gestaltungsraum_Hochschullehre.pdf]

Katholische Hochschule
für Sozialwesen Berlin
Köpenicker Allee 39-57
10318 Berlin



www.khsb-berlin.de