



Katholische Hochschule  
für Sozialwesen Berlin

# Theorie–Praxis–Verschränkung im onlinebasierten Lernraum

Olaf Neumann und Ralf Quindel

#### 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 2016

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

1. 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, sondern ein Anregungspotenzial für alternierendes, sich „spielerisch“ anders formierendes Lehrhandeln hervorgerufen werden.

# Inhaltsverzeichnis

---

## Theorie-Praxis-Verschänkung im onlinebasierten Lernraum

1. Wahrgenommenes Problem und Entwicklungszusammenhang im Lehr-Lerngeschehen.....	6
2. Ziele des Lehrentwicklungsprojektes.....	7
3. Didaktisches Design des Seminars 10.3	
„Soziale Arbeit im Kontext von Gesundheit und Krankheit“ .....	8
3.1 Kommunikationsdesign der Lernplattform .....	9
3.2 Probedurchlauf auf der Lernplattform.....	10
3.3 Theorie-Praxis-Verknüpfung in der Durchführung der Prüfungsleistung.....	10
3.4 Partizipation der Studierenden .....	11
4. Erkenntnisse aus dem Lehrentwicklungsprojekt .....	12
4.1 Kompetenzentwicklung der Studierenden .....	12
4.2 Onlinebasiertes Prüfungsformat .....	13

# Theorie–Praxis–Verschränkung im onlinebasierten Lernraum

*Olaf Neumann und Ralf Quindel*

---

„Blended learning“ scheint eine Art Zauberwort im didaktischen Diskurs zu sein, denn hier wird die Einschätzung vertreten, dass die Vermischung („blended“) unterschiedlicher Lehrformate Synergien erzeugt und damit die Ansprüche an aktuelle Hochschullehre in Richtung eines kompetenzorientierten Lernens („learning“) in moderner Form umgesetzt wird. Die Verzahnung zwischen Präsenz- und Onlinelehre, soll die Vorteile der jeweiligen Lernformen befördern und die Nachteile ausgleichen (vgl. u.a. Hornbostel 2007, S.17). Gerade die Arbeits- und Lebenssituation heutiger (berufsbegleitender) Studierender der Sozialen Arbeit sollte die zeit- und ortsunabhängige Lernmöglichkeit des E-Learnings einen breiteren Einfluss in den Lehrarrangements gewinnen lassen. Soweit die Theorie. In der Praxis zeigen sich erhebliche Differenzen zu den hier skizzierten Anschauungen. Betrachtet man allein Anwendung und Ausgestaltung der Moodle-Lernplattformen in der Lehre kritisch, dann gewinnt man den Eindruck, dass diese selten mehr sind als ein gemeinsamer linearer Inhaltsspeicher für Studierende und Lehrende („Pdf-Schleuder“). Abgesehen von der Papiereinsparung im Vergleich zu den Druckversionen früherer Seminarreader muss der nachhaltige Wert bezweifelt werden. Die „eigentliche“ Didaktik findet eben immer noch vorrangig im Seminarraum statt und nicht auf der Lernplattform. Schuldige für diesen Zustand sind schnell in den (traditionell ausgebildeten) Lehrenden ausgemacht, die mit Seminaren à la „Umstellung auf onlinebasiertes Lernen“ auf hochschuldidaktische Linie gebracht werden (sollen).

In diesem Artikel wollen die Autoren einen anderen Blickwinkel zu dieser Mischung unterschiedlicher Lehrformen einnehmen und dabei insbesondere auf das Design der Lehrveranstaltung fokussieren. Mit dem Designbegriff verbinden wir das bewusste gestalterische Handeln in der Didaktik – es geht um planerisch-konzeptionelle und zugleich um operativ-gestalterische Prozesse (vgl. Reimann 2015, S. 7). Als Reflexionsgegenstand wird das gemeinsam durchgeführte Seminar im Sommersemester 2014 dienen. Neben der Darstellung der Organisation und Methodik des Seminars wird auch das zugrundeliegende Verständnis von Lehr-Lernprozessen skizziert. Die Entwicklung dieses Seminars wurde als lehrdidaktisches Entwicklungsprojekt im Sinne der kollegialen Lehrentwicklung vonseiten der Hochschulleitung gefördert.

## 1. Wahrgenommenes Problem und Entwicklungszusammenhang im Lehr–Lerngeschehen

Im Modul 10 des berufsbegleitenden Studiengangs BA Soziale Arbeit wurden nach der letzten Studiengangsrevision die ursprünglich getrennten bezugswissenschaftlichen Module „Psychologie“ und „Sozialmedizin & Sozialpsychiatrie“ in einem Modul fusioniert. Die beiden Bezugswissenschaften werden nun seit dem Sommersemester 2013 unabhängig voneinander in den jeweiligen Grundlagen im ersten bzw. zweiten Semester mit jeweils zwei Semesterwochenstunden gelehrt (Seminar 10.1 bzw. 10.2). Im dritten Semester erfolgt mit vier Semesterwochenstunden das gemeinsam verantwortete Seminar 10.3 (vgl. KHSB 2013, S. 36 ff.).

Die hochschuldidaktischen Vorteile dieser Fusion liegen auf der Hand:

- Reduzierung der Prüfungslast,
- interdisziplinäre Vernetzung der beiden bezugswissenschaftlichen Perspektiven, außerdem gibt
- Teamteaching in einem Umfang von vier Semesterwochenstunden genügend Raum für den Bezug der theoretischen Inputs auf das Praxisfeld „psychische Gesundheit/Krankheit“ der Sozialen Arbeit.

Die Herausforderung dieser Fusion der beiden Bezugswissenschaften liegt in der didaktischen Organisation des gemeinsamen verantworteten Seminars 10.3. Hier ist es aus Sicht der Autoren und Modulverantwortlichen sinnvoll, die in den Einzelseminaren der Bezugswissenschaften grundgelegten und im gemeinsam verantworteten Seminar vertieften Kompetenzen auch gemeinsam abzu prüfen.

Warum ist das eine Herausforderung? Eine Besonderheit in berufsbegleitenden Studiengängen ist die hohe Praxiskompetenz der Studierenden. Sie haben im Kontext ihres Praxisfeldes pragmatische Erklärungs- und Handlungsmuster erworben, die nun in aller Regel durch kritische theoretische Diskussionen an der Hochschule infrage gestellt werden. Theoriearbeit ist so häufig mit einer Verunsicherung der beruflichen Identität verbunden, teilweise führt dies zu Widerständen bezüglich der Auseinandersetzung mit theoretischen Positionen. Diese Widerstände zeigen sich beispielsweise in einem instrumentalistischen Verhältnis zur Theorie („Eine Theorie, die ich nicht unmittelbar in der Praxis nutzen kann, taugt nichts“). Die Lehrenden geraten dann schnell in die Position, die Bedeutsamkeit der Theorie zu verteidigen.

Diese Rolle wollten wir als Lehrende nicht einnehmen, sondern hatten in der lehrdidaktischen Planung die Idee, den Studierenden einen Lernraum zu eröffnen, der eine kritische Praxisreflexion aus verschiedenen theoretischen Positionen ermöglicht. Im Sinne eines kritisch-reflexiven Professionsverständnisses geht es dabei nicht darum, praktische Handlungsmuster nachträglich mit sozialwissenschaftlichen Begriffen und theoretischen Konzepten zu belegen und damit professionell zu legitimieren, sondern darum, Handlungsmuster mithilfe theoretischer Reflexionen in Frage zu stellen (Quindel 2008).

## 2. Ziele des Lehrentwicklungsprojektes

Die beiden Veranstaltungen 10.1 und 10.2 folgen im weitesten Sinne einem traditionellen Vorlesungsmuster: Die Lehrenden wählen aus dem Kanon der Bezugswissenschaften Inhalte aus und vermitteln diese an die Studierenden. Mittels PPT, Textarbeit und Kleingruppensequenzen werden die theoretischen Inhalte erschlossen.

Dieses dozentenorientierte Lehrmuster wollten die Autoren im Seminar 10.3 nur sehr reduziert einsetzen. Da es um Vertiefung und Anwendung der bereits bekannten Wissensbestände an Praxisbeispielen geht, sollte auch ein Wechsel in der didaktischen Lehrkultur für die Seminarteilnehmer erlebbar werden. Dabei war es einerseits wichtig, den Studierenden die Vorteile onlinebasierter Lehre (Unabhängigkeit von Zeit und Raum) zur Verfügung zu stellen, andererseits aber auch der (grenzenlosen) E-Mail-Kommunikation in Richtung der Lehrenden eine gestalterische Form zu geben<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> In einem ersten didaktischen Versuch im Sommersemester 2014 hatten die Autoren erlebt, wie die Bereitstellung der Moodle-Plattform als Online-Lernraum zu einer regelrechten Flut von E-Mails mit Detailfragen der Studierenden an die Lehrenden führte, die kaum zu bewältigen war. Diese Erfahrung der kommunikativen Grenzenlosigkeit im digitalen Lern- und Lehrraum hat zu den Designanpassungen geführt, die weiter unten beschrieben werden.

Größtenteils wurde das Seminar durch eine selbstorganisierte Lernkultur in Kleingruppen geprägt und die theoretischen Inputs aus den ersten beiden Veranstaltungen wurden mit den Fragen aus der Praxis der Studierenden anhand von Fallarbeit verknüpft. Da die berufsbegleitenden Studiengänge in Präsenzblöcken strukturiert sind, lag die Idee nahe, im Sinne der Selbstorganisation zwischen den Präsenzblöcken die E-Learning-Plattform Moodle zu nutzen.

Mit dem Ansatz des „Selbstorganisierten Lernens“ verfolgen wir zwei Ziele: Zum einen wird damit eine bedeutende Kompetenz gefördert: „Die Studierenden müssen befähigt werden, sich in der Informationsfülle zu orientieren, Informationen zu bewerten und eigenverantwortlich zu lernen“ (Pfäffli 2000, S. 73). Zum anderen sahen die Lehrenden in der Diskussion in Kleingruppen eine große Chance, die Passung von unseren Theorieinputs und den Praxisfragen der Studierenden zu erhöhen: Die Studierenden reflektieren in Kleingruppen ihre biografisch entwickelten und in ihren jeweiligen Arbeitsfeldern begründeten Vorstellungen und Begründungszusammenhänge und diskutieren diese auf dem Hintergrund des psychologischen oder sozialmedizinischen Fachdiskurses. So werden subjektive Theorien spezifiziert und zu höherer Komplexität entwickelt.

In diesen Arbeitsgruppen eignen sich die Studierenden nicht nur Wissen an, sondern sie tragen in einem dialektischen Verhältnis ebenso zur Generierung von Wissen bei, z.B. indem Beteiligte durch für sie überraschende Positionen anderer im Diskurs inspiriert werden, Neues zu formulieren: „Der subjektive Charakter der eigenen Aussage wird intersubjektiv abgeglichen und dadurch von der reinen Subjektivität in Richtung allgemeingültiger Aussagen weiterentwickelt. Innerhalb dieses Prozesses wird ständig auf bereits bestehende gemeinsame Weltdeutungsmuster rekurriert. Es handelt sich immer um höchst voraussetzungsreich geprägte Situationen, die sich durch die Heterogenität der Teilnehmenden auszeichnen“ (Nikolow 2011, S.36).

Das bezugswissenschaftlich gemeinsam verantwortete Seminar zielte also auf die didaktische Strukturierung der selbstorganisierten Lernprozesse in Kleingruppen mit dem Ziel einer produktiven Theorie-Praxis-Verknüpfung. Dazu wurde die Anlage der Moodle-Plattform spezifisch gestaltet und intensiv genutzt und die Verschränkung von Präsenzlehre und Onlinelernen wurde beschreibbar konkretisiert.

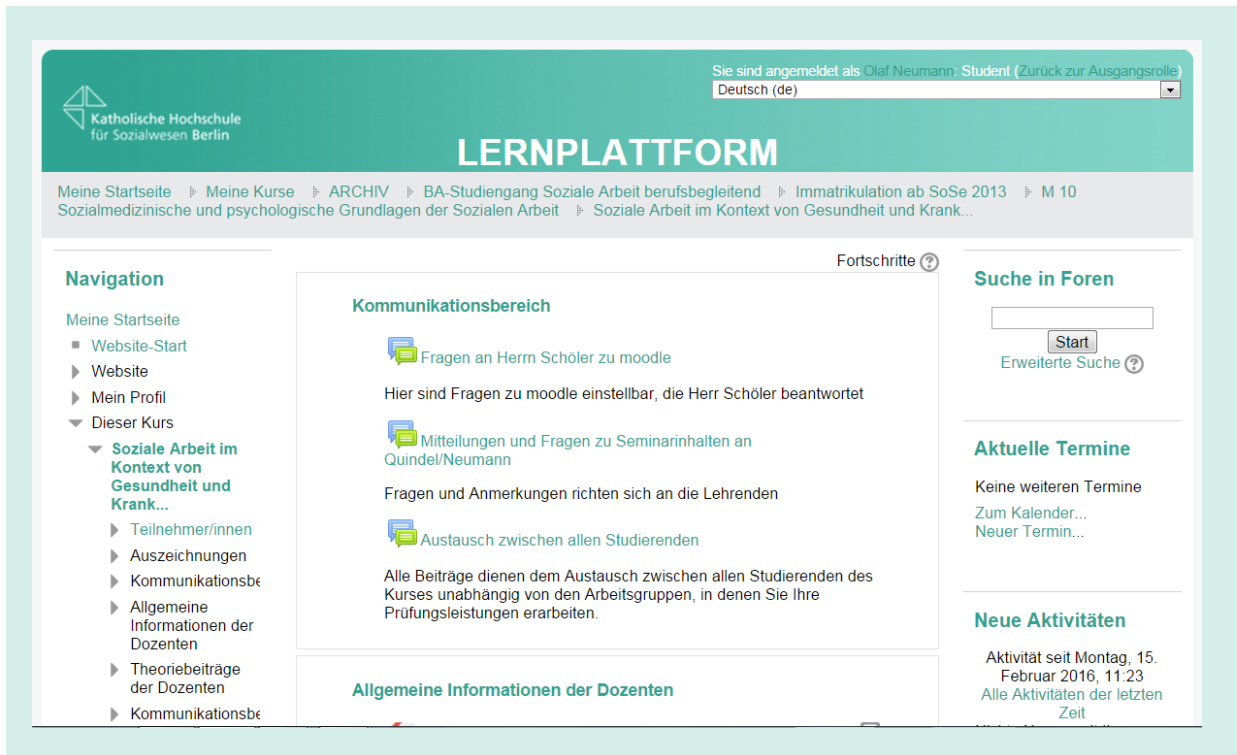
### 3. Didaktisches Design des Seminars 10.3 „Soziale Arbeit im Kontext von Gesundheit und Krankheit“

Im Allgemeinen wird das Entwicklungspotenzial hin zu einem onlinebasierten Lernraum in der Hochschullehre bei den Lehrenden vermutet. Das mag auch weitestgehend richtig sein, aber diese Sicht vergisst, dass das Gelingen von Blended-Learning-Formaten zu einem nicht unerheblichen Teil auf die Kompetenzen der Studierenden angewiesen ist. Wenn diese nur im E-Mail-Schreiben sozialisiert sind, werden sie auch allein dieses Medium nutzen. Eine einführende Veranstaltung in der Nutzung der Moodle-Plattform zu Beginn des Studiums nutzt wenig, wenn diese Kompetenzen nicht kontinuierlich im Studium abgerufen und weiterentwickelt werden. Die „elektronischen Probleme“ der Studierenden landen letztendlich beim Online-Lehrenden, der dafür eigentlich nicht zuständig ist. Aus unseren Vorüberlegungen und -erfahrungen (siehe Fußnote 1) ergaben sich zwei wichtige Ableitungen, die im Folgenden erläutert werden.



### 3.1 Kommunikationsdesign der Lernplattform

Für die Online-Kommunikation wurden in Moodle drei verschiedene Foren eingerichtet.



Auf die an Hochschulen häufig genutzte Vorprogrammierung der Moodle-Lernplattform mit einem Nachrichtenforum, das eigentlich kein Forum ist, sondern ein einseitiges Mitteilungsinstrument des Lehrenden, haben wir verzichtet. Stattdessen haben wir drei wirkliche Foren eingerichtet, in denen alle Seminarteilnehmer\_innen Beiträge einstellen können. Die drei Foren sind folgendermaßen strukturiert:

— Fragen zu Moodle

Die technischen Probleme werden an der KHSB traditionell von einem studentischen Mitarbeiter betreut. Durch die Einrichtung dieses Forums konnte die Lehre erfolgreich von technischen Fragen freigehalten werden. Wir mussten in der Durchführung des Seminars darauf achten, dass auch mündlich in den Präsenzterminen vorgetragene technische Probleme nicht durch uns beantwortet bzw. weitergeleitet wurden, sondern klar an den Verantwortlichen (und sein Forum) verwiesen wurden (meist allerdings klärten sich diese Probleme im studentischen Austausch von allein). Die Lehrenden hatten dieses Forum nicht abonniert.

— Mitteilungen und Fragen zu Seminarinhalten an Lehrende

In diesem Forum bestand die Möglichkeit der onlinebasierten Kommunikation zwischen Lehrenden und Studierenden. Die Lehrenden mussten gerade zu Beginn des Seminars darauf achten, dass sie nicht eine „parallele Kommunikationsstruktur“ über E-Mails zuließen. Zum einen gelang dies durch die klare Ansage, dass dieses Forum von den Lehrenden abonniert und Anfragen innerhalb von wenigen Tagen bearbeitet würden (hier haben wir uns in unserer Zusammen-

arbeit immer abgewechselt.) Zum anderen half der „Probendurchlauf“ (siehe Abschnitt 3.2) wie auch eine Standardantwort auf eingehende E-Mails von Seminarteilnehmer\_innen, die auf das Forum verwies.

— Offener Austausch unter allen Studierenden des Seminars

Das Austauschforum für die Studierenden bot die Möglichkeit des Austausches in der Gesamtgruppe aller Studierenden. Insbesondere in der Selbstorganisation der Tagung zum Abschluss des Moduls wurde dieses Forum von den Studierenden genutzt. Die Lehrenden hatten dieses Forum nicht abonniert.

### 3.2 Probendurchlauf auf der Lernplattform

Zu dem guten Ablauf des Seminars hat nicht zuletzt der Probelauf beigetragen. Noch am ersten Präsenztermin wurden die Studierenden in Kleingruppen nach Arbeitsfeldern ihrer Berufstätigkeit im Sozialen Feld eingeteilt und aufgefordert, einen selbst entwickelten Fall als Dokument auf Moodle hochzuladen – quasi als „Probepflichtleistung“. Dieses Dokument wurde von den Lehrenden kommentiert zurückgegeben. Es war den Studierenden bekannt, dass wir in irgendeiner Form mit einer Auswahl der entwickelten Fälle im Seminar weiterarbeiten würden. Dies führte im Probendurchlauf zu einer intensiven inhaltlichen (und nebenbei: bedienungstechnischen) Auseinandersetzung mit der Aufgabenstellung (und der Lernplattform). Im jeweils zugewiesenen Kommunikationsraum (Gruppenbildung auf Moodle) konnten die Studierenden dabei zwischen einem Chat und einem Forum für ihre Kleingruppenarbeit wählen. In der Auswertung am zweiten Präsenztermin wurden die technischen Probleme in der Gruppe aller Studierenden besprochen und die Gesamtgruppe entschied sich für Arbeitsforen in den Kommunikationsbereichen der (zukünftigen) Arbeitsgruppen.

### 3.3 Theorie–Praxis–Verknüpfung in der Durchführung der Prüfungsleistung

Zentraler Kernpunkt war die didaktische Strukturierung der selbstorganisierten Lernprozesse in Kleingruppen mit dem Ziel einer produktiven Theorie-Praxis-Verknüpfung. Im Sinne der Verschränkung von Theorie und Praxis wird die Bearbeitung von Fällen aus der Praxis der Studierenden des Seminars im Baustein 10.3 in den Mittelpunkt gestellt. Diese Fälle wurden zunächst im Probendurchlauf (siehe dort) von den Studierenden getrennt nach Arbeitsfeldern erarbeitet. Aus den eingereichten Fällen wurden drei von den Lehrenden überarbeitet und ab dem zweiten Präsenztermin unter unterschiedlichen Fragestellungen in sechs Kleingruppen unabhängig voneinander bearbeitet. (Jeder Fall wurde also von zwei Kleingruppen bearbeitet.) Durch eine Neueinteilung der Gruppen (dieses Mal unabhängig von Arbeitsfeldern) wurde gewährleistet, dass keine\_r der Teilnehmenden des Seminars den selbst entwickelten Fall zur Bearbeitung in der Kleingruppe erhielt.

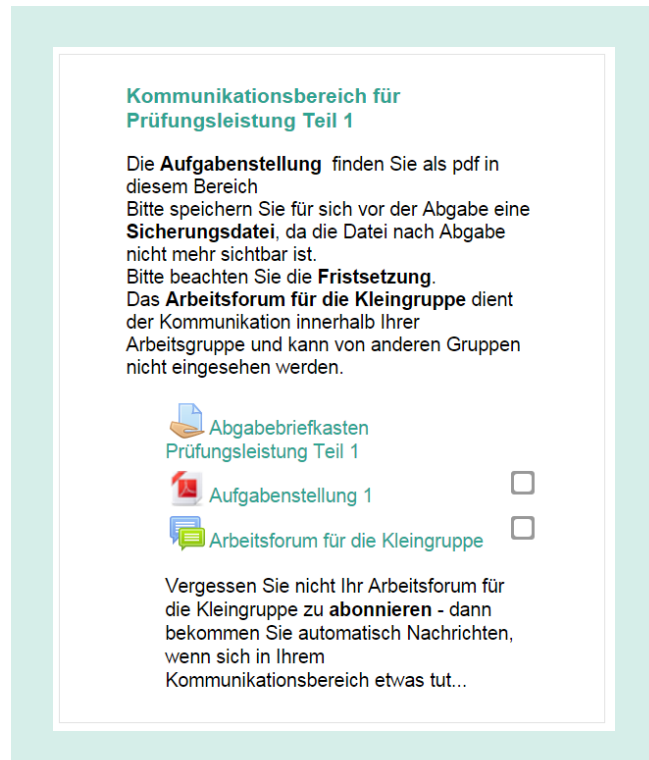
In der Fallbearbeitung begaben sich die Studierenden in eine virtuelle Praxiswelt, sie nahmen die Perspektive von Sozialarbeitern aus Einrichtungen (Jugendclub/Betreutes Einzelwohnen/Wohnheim Behindertenhilfe) ein und bearbeiteten einen „Fall“ aus dieser Einrichtung. Die Fragen, die in der Analyse der Fälle zu bearbeiten waren, orientierten sich an dem „transformativen Dreischritt“ von Silvia Staub-Bernasconi (2012):

- 1) Was ist die Ausgangsproblematik? Warum ist die Problematik entstanden?  
Wohin könnte sich die Problematik entwickeln?
- 2) Was ist (nicht) gut? Was sollte sein? Wer soll was verändern?
- 3) Womit, mit welchen Ressourcen, soll Veränderung ermöglicht werden?  
Wie, mit welcher Handlungstheorie und Methode?

Die Theorien zur Bearbeitung dieser drei Fragen stammten primär aus den beiden Grundlagenvorlesungen (10.1 und 10.2) aber auch – je nach Interesse der Studierenden – aus anderen Modulen.




Die Prüfungsleistung setzte sich aus den drei Analyseschritten (Gruppenleistung) und einer Reflexion des Lernprozesses (Einzelaufgabe) zusammen. Die Gruppenaufgaben wurden jeweils in und zwischen den Präsenzblöcken bearbeitet und zu bestimmten Terminen abgegeben. Die Einzelaufgabe bestand aus einer Diskussion der bisherigen drei Fallanalysen in Bezug auf die Lernziele des Moduls und einer Reflexion des eigenen Lernprozesses.

Der jeweilige virtuelle Lernarbeitsraum der Kleingruppen war folgendermaßen gestaltet:



**Kommunikationsbereich für Prüfungsleistung Teil 1**

Die **Aufgabenstellung** finden Sie als pdf in diesem Bereich  
Bitte speichern Sie für sich vor der Abgabe eine **Sicherungsdatei**, da die Datei nach Abgabe nicht mehr sichtbar ist.  
Bitte beachten Sie die **Fristsetzung**.  
Das **Arbeitsforum für die Kleingruppe** dient der Kommunikation innerhalb Ihrer Arbeitsgruppe und kann von anderen Gruppen nicht eingesehen werden.

-  Abgabebriefkasten Prüfungsleistung Teil 1
-  Aufgabenstellung 1
-  Arbeitsforum für die Kleingruppe

Vergessen Sie nicht Ihr Arbeitsforum für die Kleingruppe zu **abonnieren** - dann bekommen Sie automatisch Nachrichten, wenn sich in Ihrem Kommunikationsbereich etwas tut...

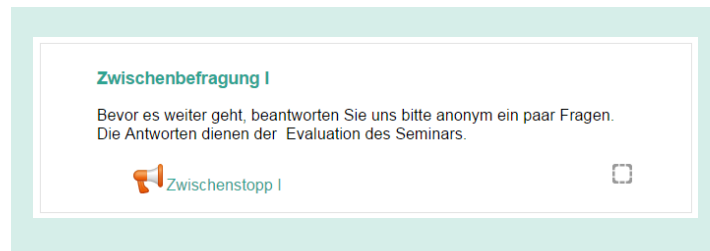
Das Moodle-Format „Aufgabe“ wurde in „Abgabebriefkasten“ umbenannt, weil so aus unserer Sicht klarer wurde, worum es hier geht. Da sich der Lernprozess im Laufe des Seminars nach und nach entfaltete, kamen entsprechende Programmierungen wie „bedingte Verfügbarkeit“ etc. zum Einsatz. Ziel war es, die Studierenden auch virtuell nicht zu überfordern, sondern eine klare und präzise Bearbeitung der Lernaufgaben zu ermöglichen. Deshalb wurde für jede Teilprüfungsleistung auch ein eigener sogenannter Kommunikationsbereich kreiert. Die Studierenden konnten dann in ihrem Kommunikationsbereich zur jeweiligen Aufgabenstellung innerhalb ihrer Kleingruppe kommunizieren.

### 3.4 Partizipation der Studierenden

Bereits im Probedurchlauf (siehe Abschnitt 3.2) deutete sich an, dass wir Lehrende ein partizipatives Lehrverständnis verfolgen. So wurden von den Studierenden die Fälle erarbeitet, mit denen wir im Seminarverlauf gearbeitet haben. Ein partizipatives Lehrverständnis benötigt auch eine spezifische Rückmeldungskultur.

Feedback und begleitende Evaluation. Die Präsenztermine begannen mit Rückmeldungsrunden über den bisherigen Lernfortschritt. Dadurch wurden wir Lehrende auf Probleme aufmerksam und passten unsere Inputs dementsprechend an. Zur Rückmeldungskultur gehörte aber auch die zeitnahe schriftliche Rückmeldung der Lehrenden zu

den abgegebenen Teilprüfungsleistungen. Um das Arbeitsklima der gesamten Gruppe im Blick zu behalten, haben wir zusätzlich sogenannte „Zwischenbefragungen“ (Moodle-Werkzeug: Evaluation) in den Seminarverlauf eingeführt.



Für die Evaluation wurden die Studierenden nach Abgabe der Fallanalysen in Moodle automatisch aufgefordert, anonym einige wenige Fragen zu ihrem Lernfortschritt zu beantworten und den didaktischen Aufbau des Seminars kritisch zu reflektieren. Es wurde jeweils eine Frage zur Sozialkompetenz, zur Fachkompetenz, zu den verwendeten Lösungsstrategien und der Methodenkompetenz gestellt sowie Verbesserungsvorschläge zum Seminar aktiv eingefordert. Die Ergebnisse dieser Evaluation der Studierenden werden von den Lehrenden anonym ausgewertet und dienen der Vorbereitung der Inputs für den folgenden Seminartermin. Gerade durch diese anonyme Feedbackmöglichkeit eröffneten sich noch einmal neue Chancen im Seminarverlauf: Die Auswertungen und Ableitungen der Lehrenden aus den Zwischenbefragungen waren Gegenstand der Eingangsfeedbackrunde in jedem Präsenzseminar, sodass die Studierenden die Auswirkungen ihrer Rückmeldungen auf die Seminargestaltung kurzfristig erleben konnten.

Zusammenführung aller Lernfortschritte. Am Ende unseres Seminars hielten wir es für wichtig, dass die Studierenden auch untereinander Kenntnis über Ihre Lernfortschritte erhielten. Hierzu nutzen wir ein studentisch selbstorganisiertes Tagungsformat. Der Beitrag der Lehrenden war dabei die Tagungsmoderation und ein einführender Tagungsvortrag. Die Studierenden organisierten Workshops, in denen sie untereinander ihre Fallreflexionen austauschten. Interessant war, dass insbesondere die Fallentwickler ein hohes Interesse daran hatten, zu erfahren, wie Ihre Fälle aus den theoretischen Perspektiven unter den jeweiligen Fragestellungen reflektiert wurden.

#### 4. Erkenntnisse aus dem Lehrentwicklungsprojekt

Hier sollen zunächst die positiven und dann die kritischen Aspekte des Lehrentwicklungsprojektes thematisiert werden.

##### 4.1 Kompetenzentwicklung der Studierenden

Der Zwang, sich als Gruppe auf einen gemeinsam zu verantwortenden Text zu einigen, ermöglichte es den Studierenden, die Theorien zu vertiefen, kritisch abzuwägen, welche Theorie herangezogen werden soll und sich die Theorien gegenseitig zu erläutern. Im Zuge der Zwischenbefragungen wurde erkennbar, dass zunehmend auch Literaturrecherchen außerhalb der vorgegebenen Materialien betrieben wurden, und zwar sowohl in Bibliotheken als auch im Internet. Zudem wurde vielen Studierenden erst durch die Anwendung am Fall deutlich, dass sie die Theorie nicht ganz verstanden hatten, bzw. nicht wirklich gewinnbringend auf die Praxis beziehen konnten.

Hier entstand der Bedarf einer Vertiefung der theoretischen Inputs, dem wir in dem Seminar durch zusätzliche Theorieeinheiten Rechnung getragen haben.

In den Einzelreflexionen zum Schluss des Seminars wurde von den Studierenden die gewachsene Fähigkeit genannt, sich in Gruppen mit komplexen Fragestellungen auseinanderzusetzen, die Vielfalt an Perspektiven der Beteiligten zu nutzen und Konflikte zu bearbeiten.

Besonders interessant war die Diskussion am Schluss unseres Seminars über den Transfer von Theorie in die Praxis. Im beschriebenen Tagungsformat tauschten sich die Studierenden zunächst in selbstorganisierten Workshops unabhängig von den Lehrenden über ihre Erkenntnisse aus den Fallanalysen aus. In der anschließenden Podiumsdiskussion wurde eine kontroverse Diskussion über „Hindernisse“ in der Theorie-Praxis-Verknüpfung geführt. Hier wurde auf einer Metaebene gestritten, z.B. über den Nutzen der Theorie als kritische Praxisreflexion, die sich nicht unmittelbar in der Praxis umsetzen lässt.

#### 4.2 Onlinebasiertes Prüfungsformat

Grundsätzlich ist aus unserer Sicht Moodle als Lernplattform für unser didaktisches Konzept gut geeignet. Die Möglichkeiten der Programmierung von Arbeitsgruppen sowie von Zeiten der Verfügbarkeit von Aufgaben und von Abgabefristen der ermöglicht (und erzwingt) eine klare Regelung der Prüfungsmodalitäten. Hier zeigt sich deutlich der Vorteil gegenüber einer E-Mail-Kommunikation (siehe oben). Es erscheint uns wichtig, darauf hinzuweisen, dass der sogenannte Rollenwechsel auf Moodle nur bedingt Auskunft darüber gibt, was ein Student dann wirklich auf der Plattform zu lesen bekommt. Die Einrichtung eines eigenen Testzugangs zum Kurs (als „Probestudent“) in der Programmierungsphase ist vorzuziehen.

Klare sprachliche Benennungen, von dem was die Studierenden auf der Lernplattform zu sehen bekommen und ein klares, schlankes Design der Lernplattform unterstützen die Ziele eines Kurses. Dabei sollten Lehrende nicht vor Umbenennungen und Umprogrammierungen zurückschrecken (siehe bspw. unsere Ideen eines Abgabebriefkastens und der Verzicht auf ein vorprogrammiertes sogenanntes Nachrichtenforum). Es hat sich bewährt, Dateien in einem Bereich der Lernplattform („Theoriebeiträge der Dozenten“) vorzuhalten. Die Verwendung von „Verzeichnissen“ (in denen Dateien untergebracht werden) verhindern die optische Materialexplosion. Lerninhalte sollten also nicht linear (dem Seminarverlauf folgend) angeboten werden, sondern in größere inhaltliche Einheiten zusammengefasst in einem Bereich auf der Lernplattform zur Verfügung stehen (vgl Kerres 2013, S. 337 f.).

Die Übung eines kompletten Durchlaufs bei der Bearbeitung einer Aufgabe in Moodle im Rahmen der Erarbeitung von Fallbeschreibungen und des Hochladens der Beschreibung vor Ort (im Computerraum) ist notwendig. So können sich die Studierenden ohne Prüfungsdruck mit den Funktionen vertraut machen und Fehler in der Programmierung können behoben werden. Während des Probelaufs können auch noch kleinere Umprogrammierungen im Moodle-Kurs vorgenommen werden.

Sehr hilfreich ist auch die Einrichtung der drei verschiedenen Foren für die jeweils anstehenden Fragen bzw. Kommunikationsanforderungen (siehe Abschnitt 3.1). Damit werden wir Lehrende von der Bearbeitung (und Weiterleitung) technischer Fragen entlastet. Dies eröffnet den Raum für die Konzentration auf das didaktische Tun.

Problematisch erscheint uns die personelle Ausstattung und fachliche Zuordnung des technischen Supports. Ein Probelauf kann hier zunächst viel simulieren und damit den Druck reduzieren, aber insbesondere für Lehrende, die weniger Erfahrungen in der Nutzung von Moodle mitbringen, können wir ein onlinebasiertes Seminar unter diesen Bedingungen nicht empfehlen. Der Dienstleistungscharakter von IT-Abteilungen gegenüber der Lehre ist ein wichtiges generelles Ziel in der Weiterentwicklung der Lehrpraxis der Hochschulen, wenn Blended-Learning-Formate zunehmend didaktisch genutzt werden sollen. Dabei sind klare strukturelle Zuständigkeiten in Planung und Durchführung dieser onlinebasierten Seminare individuell ausgehandelten Einzellösungen vorzuziehen. Studentische Hilfskräfte können keine dauerhaften organisationalen Lösungen in diesem Bereich bieten.

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



[www.khsb-berlin.de](http://www.khsb-berlin.de)