

Dana BERGMANN

(Universität Magdeburg)

Die multiple Gegenstandsbedeutung von digitalen Lehr-Lern-Settings am Beispiel des Einsatzes von Weblogs in schulpraktischen Studienphasen

bwp@-Format: **Berichte & Reflexionen**

Online unter:

https://www.bwpat.de/ausgabe40/bergmann_bwpat40.pdf

in

bwp@ Ausgabe Nr. 40 | Juli 2021

Didaktisierung des Digitalen: Zur Entwicklung berufs- und wirtschaftspädagogischer Studiengänge.

Hrsg. v. **H.-Hugo Kremer, Nicole Naeve-Stoß, Lars Windelband & Juliane Fuge**

www.bwpat.de | ISSN 1618-8543 | *bwp@* 2001–2021

bwp@

www.bwpat.de



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

Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online

Die multiple Gegenstandsbedeutung von digitalen Lehr-Lern-Settings am Beispiel des Einsatzes von Weblogs in schulpraktischen Studienphasen

Abstract

Der Einsatz von Weblogs (kurz: Blogs) kann im Rahmen digitaler Lehr-Lern-Settings vielfältige („multiple“) Bedeutungsebenen einnehmen. Blogs können 1.) fachliche Gegenstände bei der Begleitung schulpraktischer Studienphasen darstellen, bei denen die Erzählungen/ Berichte der Studierenden über Unterrichtsrealität im Fokus der universitären Ausbildung stehen, welche wiederum mit universitärer Theorie verzahnt werden. Darüber hinaus können Blogs 2.) mediale Gegenstände darstellen, um digitale Bildungsprozesse zu initiieren sowie eine kollaborative Artikulation und Kommunikation zwischen Studierenden untereinander sowie Dozierenden zu ermöglichen. Demgegenüber können Weblogs 3.) als Forschungsgegenstand genutzt werden, um bspw. die Reflexionsfähigkeit (als Grundelement professionellen Handelns; vgl. Oevermann, 1996) von Studierenden (der Wirtschaftspädagogik) hinsichtlich der Komplexität zu ergründen (vgl. Bergmann/ Jahn 2020).

The multiple subject-related significance of digital teaching-learning settings using the example of the use of weblogs in practical school study phases

The use of weblogs (blogs for short) can take on diverse (“multiple”) levels of meaning in the context of digital teaching-learning settings. Blogs can 1.) present technical subjects when accompanying practical school phases of study, in which the stories / reports of the students about the reality of teaching are the focus of the university education, which in turn is dovetailed with university theory. In addition, blogs 2.) can represent media objects in order to initiate digital educational processes and to enable collaborative articulation and communication between students and lecturers. In contrast, blogs 3.) can be used as a research topic, for example to fathom the ability to reflect (as a basic element of professional action; cf. Oevermann, 1996) of students (in business education) in terms of complexity (cf. Bergmann / Jahn 2020).

Schlüsselwörter: *multiple Gegenstandsbedeutung, digitale Lehr-Lern-Settings, Blogs, schulpraktische Studienphasen, Theorie-Praxis-Verzahnung*

bwp@-Format: **BERICHTE & REFLEXIONEN**

1 Problemaufriss

Digitalität bzw. Medialität trifft als „neue Kulturtechnik“ (vgl. Schelhowe et al. 2009) auf „alt Bewährtes“ und verändert es. Mit Blick auf Bildungsprozesse erscheint es allerdings offen, was dabei genau fokussiert wird: Ist es Digitalität bzw. Medialität mit Fokus auf den (digitalen) Rahmenbedingungen? Ist es das Lernen bzw. Lehren mit digitalen Bildungsmedien mit Fokus auf die Lernenden bzw. Lehrenden? Sind es die Bildungsinhalte, welche zentriert werden oder sind es die digitalen Technologien und Medien („Laptop-Klasse oder Tablet-Schule“) und der damit verbundene Fokus auf die Hardware? Aufgrund der zum Teil schwierigen Abgrenzbarkeit der Blickpunkte bleibt die Frage offen, inwieweit das Didaktische digitalisiert bzw. das Digitale didaktisiert wird. Es wird der Eindruck erweckt, als ob unterschiedliche Diskurse aufeinandertreffen und es schwierig erscheint, einen expliziten Gegenstand zu bestimmen. Das Primat des technisch Möglichen trifft in Bezug auf Lehr-Lern-Prozesse auf das Primat des pädagogisch Sinnvollen, wobei es als wesentlich erscheint, dass das pädagogisch Sinnvolle in Lehr-Lern-Prozessen den Einsatz digitaler Technik bestimmt und nicht umgekehrt (vgl. BMBF 2016; Herrlinger/Rothland 2020), was wiederum die Terminologie der „Didaktisierung des Digitalen“ (Kremer et. al 2020) stark macht. Die Modifikation der digitalen bzw. medialen Rahmenbedingungen hat unterschiedliche Auswirkungen auf die Verantwortungsbereiche in der (beruflichen) Bildung (vgl. Friedrich 2017). Auf makrodidaktischer Ebene geht es im Rahmen von Digitalisierung mit Blick auf das Strategiepapier „Bildung in der digitalen Welt“ (KMK 2016) bzw. den „Standards für die Lehrerbildung“ (KMK 2019) um die Frage nach der curricularen Implementierung und Gestaltung dieser Rahmenbedingungen. Auf mikrodidaktischer Ebene wiederum wird im Rahmen von Lehr-Lern-Prozessen die Frage markiert, wie das Lehren und Lernen unter Einbezug digitaler Bildungsmedien für die Adressaten so gestaltet werden kann, damit die curricular verankerten Ziele und Inhalte erreicht werden können (vgl. Flechsig/Haller 1973; Pätzold/Reinisch 2010). Mit Blick auf die Adressaten steht die (berufliche) Lehrer:innenbildung vor besonderen Herausforderungen.

Den Hochschulen kommt in dieser Professionalisierungsphase aufgrund des doppelten Adressatenbezuges (1. Bezug: Hochschule – Lehramtsstudierende (und zukünftige Lehrkräfte); 2. Bezug: Lehrkräfte – Lernende an den (berufsbildenden) Schulen¹) im Rahmen der Lehramtsausbildung eine besondere Bedeutung zu. In diesem Kontext sollte es Anspruch einer kohärenten und zeitgemäßen (beruflichen) Lehramtsausbildung sein, die „Kultur der Digitalität“ (vgl. Stalder 2016) als Querschnitts- bzw. Integrationsaufgabe anzunehmen, mit dem Ziel, fachwissenschaftliche, fachdidaktische und bildungswissenschaftliche Bildungsinhalte unter Einbezug digitaler Technologien und Bildungsmedien zu vermitteln (vgl. Kerres 2020; vgl. van Ackeren et al. 2019; Groeben/ Hurrelmann 2002; Baacke 1973) (1. Bezug). Im weiteren Professionalisierungsprozess stellen diese Kompetenzen für (angehende) Lehrer:innen eine bedeutsame Grundlage dar (2. Bezug), digitale Lern-Lern-Arrangements für den dann eigenen (berufsbildenden) Unterricht zu gestalten und als didaktisches Mittel zielgerichtet und bildungswirksam zu nutzen (vgl. Bertelsmann Stiftung et al. 2018) – ohne den Fokus auf Bildungsinhalte und -ziele sowie die Lernenden bzw. Lehrenden zu verlieren.

¹ Diese Lernenden und die damit verbundenen Lernorte werden in diesem Beitrag nicht weiter ausdifferenziert.

Trotz dieses Anspruchs lässt sich konstatieren, dass mediendidaktische Kompetenzen wie bspw. Wissen über Medien, Verwendung von Medien etc. nur eingeschränkt in der (beruflichen) Lehramtsausbildung verankert sind. Sofern es an den Hochschulen curricular verpflichtende Angebote gibt, beschränken sich diese vornehmlich auf vereinzelte berufliche Fachrichtungen bzw. Unterrichtsfächer (vgl. ebd, 10).

Im Folgenden soll ein ausgewähltes hochschuldidaktisches digitales Lehr-Lern-Setting vorgestellt werden, welches im Rahmen der schulpraktischen Ausbildung von angehenden Berufsschullehrkräften in der beruflichen Fachrichtung Wirtschaft und Verwaltung seit 2018 an der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg umgesetzt wird. Auf einer eher evaluativen und reflexiven Ebene wird aufgezeigt, wie digitale Bildungsprozesse anhand des Beispiels des Einsatzes von Weblogs (kurz Blogs) im Rahmen schulpraktischer Studienphasen initiiert sowie begleitet werden können (vgl. Bergmann/Jahn 2020). Nachdem zunächst überblickend die Besonderheiten von schulpraktischen Studienphasen aufgezeigt werden, erfolgt die Darstellung konzeptioneller Überlegungen des (digitalen) Lehr-Lern-Settings. Mit Blick auf die in der (beruflichen) Lehramtsausbildung zu vermittelnden (digitalen) Kompetenzen wird darüber hinaus demonstriert, welche gegenständlichen Bedeutungsebenen der Einsatz dieses digitalen Lehr-Lern-Settings einnehmen kann. Blogs können 1.) **fachliche Gegenstände** im Rahmen der Begleitung schulpraktischer Studienphasen darstellen, bei denen die Erzählungen/ Berichte der Studierenden über Unterrichtsrealität im Fokus der universitären Ausbildung stehen, welche wiederum mit universitärer Theorie verzahnt werden. Darüber hinaus können Blogs 2.) als **mediale Gegenstände** fungieren, um digitale Bildungsprozesse zu initiieren sowie eine kollaborative Artikulation und Kommunikation zwischen Studierenden untereinander sowie Dozierenden zu ermöglichen. Demgegenüber können Blogs 3.) als **Forschungsgegenstand** genutzt werden, um bspw. die Reflexionsfähigkeit (als Grundelement professionellen Handelns; vgl. Oevermann 1996) von Studierenden (des Lehramts an berufsbildenden Schulen) hinsichtlich der Komplexität zu ergründen (vgl. Bergmann/ Jahn 2020).

Der folgende Beitrag greift diese multiple Gegenstandsbedeutung von digitalen Lehr-Lern-Settings anhand des Einsatzes von Blogs im Rahmen schulpraktischer Phasen auf einer reflexiven Ebene auf und wägt sowohl Potentiale als auch Grenzen ab.

2 Schulpraxis studieren

Schulpraktische Studienphasen stellen für den Professionalisierungsprozess der Studierenden eine bedeutsame Phase dar, da die entsprechenden Bezugssysteme Wissenschaft, Schule sowie Subjekt aufeinandertreffen und in einem ambivalenten Verhältnis zueinanderstehen (vgl. Weyland 2010; Weyland/Wittmann 2011). Während die Wissenschaft eine erkenntnisleitende Sichtweise einnimmt, forciert die Schulpraxis eine primär handelnd pragmatische Perspektive. Beim Subjekt wiederum wird eine selbstreflexions- und entwicklungsbezogene Perspektive bedeutsam (vgl. Weyland 2010 in Anlehnung an Bayer/Carle/Wildt 1997). Da die schulpraktischen Studienphasen durch ihre curriculare Verankerung im Rahmen der ersten (universitären) Phase des Lehramtsstudiums verantwortet werden, ergibt sich für die Abgrenzung der entsprechenden Perspektiven folgender Anspruch: „Der hier einzulösende Praxisbezug dient der Förderung der theoretischen sowie auch möglicherweise forschungsmethodischen Fähigkeit. Die

Studierenden müssten zunächst lernen, Praxissituationen theoretisch-konzeptionell zu durchdringen, was auch für das eigene Probehandeln im Kontext erster Unterrichtsversuche gilt“ (Weyland/Wittmann 2011, 20). Für den Professionalisierungsprozess der Studierenden sind alle (an Reetz (1984) erinnernden) drei aufgezeigten Perspektiven essentiell, denn professionelles Handeln entsteht aus einem professionstheoretischen Verständnis erst aus der vom Subjekt vorgenommenen wissenschaftlichen Rekonstruktion (professionellen Reflexion) von (Schul-) Praxis (vgl. Oevermann 1996). Der Reflexionsfähigkeit kommt in diesem Kontext als Schlüsselkonstrukt professionellen Handelns (vgl. Combe/Kolbe 2004) bzw. als Bindeglied zwischen den Bezugssystemen (vgl. Leonhard/Rihm 2011) eine bedeutsame Rolle zu. Jene bezeichnet die „Fähigkeit, in der Vergegenwärtigung typischer Situationen des schulischen Alltags einen eigenen begründeten Standpunkt einzunehmen und Handlungsperspektiven auf Basis eigener Erfahrungen und wissenschaftlicher Theorien argumentativ entwickeln und artikulieren zu können“ (ebd., 244). Auf Grundlage dieser Überlegungen wird auf hochschuldidaktischer Ebene deutlich, welche Herausforderungen mit den schulpraktischen Studienphasen verbunden sind: Es geht einerseits um eine kohärente und angemessene Verzahnung von universitärer Theorie und schulischer Praxis bzw. um eine Verdeutlichung der Ambivalenz zwischen den entsprechenden Bezugssystemen Wissenschaft und Praxis, um „die grundlegende Differenz zwischen Theorie und Praxis produktiv werden zu lassen“ (Liebsch 2016, 296). Auf personaler Ebene (der Studierenden) steht vor allem die Befähigung zur Reflexionsfähigkeit als Kernausspekt einer kritischen Gestaltungskompetenz angehender Berufsschullehrkräfte (vgl. Traum/Ziegler/Kaiser 2021) im Fokus. Diese ermöglicht nicht nur eine Verschränkung von universitärer Theorie und schulischer Praxis, sondern ebenso das Einüben einer distanzierten Haltung sowie Wahrung dieser, da so erst die eigene (reflexive) Perspektive und das Handeln anderer Subjekte gedeutet werden kann (vgl. Liebsch 2016, Traum/Ziegler/Kaiser 2021).

Vor diesem Hintergrund entfalten Konzepte des forschenden Lernens aus hochschuldidaktischer Perspektive erhebliche Potenziale für den Professionalisierungsprozess von Lehrkräften, da jene Theorie und Praxis reflexiv miteinander verschränken (vgl. Terthart 2002). Durch die theorie- und methodengeleitete Reflexion schulpraktischer (empirischer) Erfahrungen können Konzepte forschenden Lernens auf hochschuldidaktischer Ebene dazu beitragen, schulische bzw. unterrichtliche Phänomene konzeptionell zu durchdringen (vgl. u.a. Jahn/Spittel/Götzl 2019; Klewin/Schüssler/Schicht 2017). Es stellt also einen Unterschied dar, ob ein Praktikum absolviert oder die Schulpraxis studiert wird (vgl. Bergmann/Jahn 2020). Vor diesem Hintergrund erschließt sich auch die Attraktivität des Begriffs „Schulpraktische Studien“. Auf Basis dieser grundlegenden Annahmen ist es aus hochschuldidaktischer Perspektive im Rahmen universitärer praxisbezogener Lehrformate erstrebenswert, die schulischen bzw. unterrichtlichen Erfahrungen bereits während der schulpraktischen Studienphasen mit wissenschaftlichen (erkenntnisleitenden) Theorien zu verschränken. Dazu eignen sich (unabhängig der derzeitigen Pandemielage) digitale Lehr-Lern-Settings, die eine kommunikative, reflexive sowie kohärente Theorie-Praxis-Verzahnung zwischen den unterschiedlichen Bezugssystemen gewährleisten (vgl. Bergmann/Jahn 2020). Mit Blick auf die eingangs dargelegten Blickpunkte im Rahmen digitaler Lehr-Lern-Prozesse soll nach einer Darlegung des konzeptionellen Settings aufgezeigt werden, welche fachlichen bzw. forschungsbasierten Potenziale der Einsatz von Blogs entfalten kann.

3 Konzeption des digitalen Lehr-Lern-Settings

Das digitale Lehr-Lern-Setting des Einsatzes von Weblogs wird im Rahmen der schulpraktischen Studienphasen angehender Berufsschullehrkräfte (in der beruflichen Fachrichtung Wirtschaft und Verwaltung) an der Otto-von-Guericke-Universität durchgeführt und seit 2018 stetig erweitert. Die Studierenden besuchen in diesem Rahmen an ein bis zwei Tagen die berufsbildende Schule und „studieren“ in diesem Rahmen die „Schulpraxis“ (vgl. Bergmann/Jahn 2020). Mit Blick auf die Verschränkung von universitärer Theorie und schulischer Praxis zielen die schulpraktischen Studienphasen im Lehramt an berufsbildenden Schulen an der Universität übergreifend darauf ab, künftige Lehramtabsolvent:innen „zu wissenschaftlich begründetem und pädagogisch verantwortlichem Handeln zu befähigen“ (...). Innerhalb der schulpraktischen Studienphasen gewinnen „die Studierenden Erfahrungen im Praxisfeld Schule“ und analysieren „diese unter Anwendung wissenschaftlicher Methoden“ (Praktikumsordnung für den Masterstudiengang Lehramt an berufsbildenden Schulen der Otto-von-Guericke-Universität 2018, 2).

Im Rahmen des hier vorgestellten digitalen Lehr-Lern-Settings werden Blogs im Sinne eines textbasierten, digitalen Tagebuchs als Reflexions-, Artikulations- und Kommunikationsraum genutzt, um Erfahrungen in der schulischen Praxis zu explizieren und (wenn möglich) mit wissenschaftlicher Theorie zu verzahnen. Die Studierenden bloggen/reflektieren im Rahmen der schulpraktischen Studienphase über subjektiv relevante Erfahrungen und Erlebnisse. Damit werden subjektive und intersubjektive Theorien (vgl. Götzl/Jahn 2017) über als relevant eingeschätzte schulische Situationen innerhalb eines geschlossenen digitalen Lehr- und Lernraumes (auf der E-Learning-Plattform des Universitätsservers) als eigene, selbstdarstellende Erzählung dargestellt und gleichzeitig für Kommiliton:innen und Dozierende dokumentiert und zugänglich gemacht.

Wie in der nachstehenden Abbildung 1 zu sehen, werden die Blogeinträge dann im Rahmen der Begleit- bzw. Nachbereitungsveranstaltungen zum fachlichen Seminargegenstand gemacht und kollaborativ in der Seminarrunde reflektiert sowie (je nach Zugriff) theoretisch erarbeitet bzw. vertieft (vgl. Bergmann/Jahn 2020).

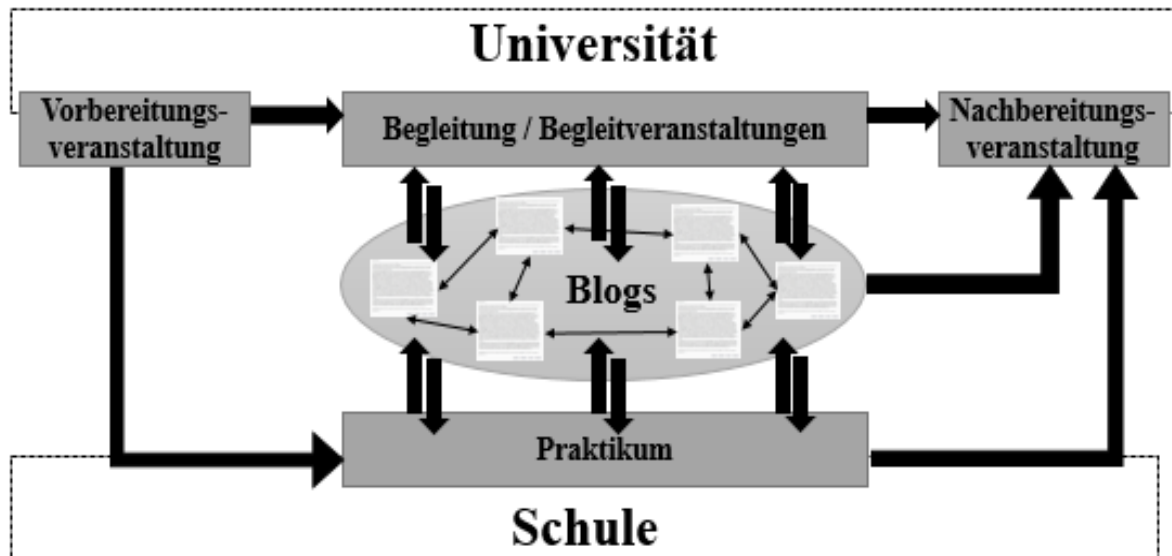


Abbildung 1: Der Einsatz von Weblogs als digitales Lehr-Lern-Setting

Im Rahmen des digitalen Lehr-Lern-Settings lassen sich unterschiedliche Formate des Bloggens differenzieren. Neben „Monatsberichten“, „schüler-, lehrer- bzw. schulorientierter Fallarbeit“ lässt sich ebenso das Format der „Unterrichtsbeobachtungen“ identifizieren. Die Studierenden sind im Rahmen der universitären Veranstaltungen dazu angehalten, zu drei unterschiedlichen Zeiten zu bloggen (zu Beginn des Praktikums, in der Mitte sowie am Ende). In diesem Rahmen lassen sich zwei Zugriffe auf schulpraktische Erfahrungen markieren (vgl. Jahn/Spittel/Götzl 2019, 95): 1.) Bei einem induktiven Vorgehen (bspw. in den Monatsberichten) nähern sich die Studierenden frei, situativ, offen sowie eher zufällig schulischen Situationen an. Sie bloggen dann über subjektiv relevante Themen und teilen diese mit der studentischen Community. Die Kommiliton:innen sind dazu angehalten, diese Einträge zu kommentieren, sodass ein digitaler Kommunikationsprozess angeregt wird. Sowohl die subjektiv relevanten Erfahrungen als auch die Kommentierungen werden dann in den universitären Begleitveranstaltungen zum Gegenstand gemacht und mit wissenschaftlicher Theorie (im Themenfeld der Wirtschaftsdidaktik) verzahnt. Thematisiert bspw. ein Studierender bzw. eine Studierende die im Praktikum beobachtete Lerngruppe an den berufsbildenden Schulen, wird im universitären Seminar die Thematik der Lernvoraussetzungen aufgegriffen (vgl. Bergmann/ Jahn/Wisniewski, im Erscheinen) und somit die schulischen subjektiven Erfahrungen mit wissenschaftlichen Erkenntnissen verschränkt. In einem kollaborativen Reflexionsprozess ist es den Studierenden dann möglich, die subjektiven Erfahrungen zu verfestigen, zu erweitern, zu modifizieren oder zu falsifizieren und mit diesem „neuen“ Wissen in das Praxisfeld Schule zurückzukehren (vgl. Jahn/Spittel/Götzl 2019). Im Gegensatz zu diesem induktiven Vorgehen ist darüber hinaus 2.) ein deduktiver Zugriff auf Schulpraxis möglich. In diesem Rahmen werden relevante wissenschaftliche Theorien in den universitären Begleitveranstaltungen vermittelt. Daraus ableitend werden entsprechende reflexive Blogaufträge formuliert. Die Studierenden greifen also nicht frei und offen auf schulpraktische Phänomene zu, sondern auf Grundlage thematisch vorgegebener Blogaufträge. So wird bspw. das Thema „Lernvoraussetzungen“ (siehe nachfolgendes Kapitel) zunächst im universitären Kontext auf theoretischer Ebene behandelt. Anschließend sind die Studierenden dann angehalten, darüber zu bloggen und somit ihre bereits

erworbenen theoretischen Erkenntnisse mit schulpraktischen Erfahrungen zu verzahnen und mit der studentischen Community zu teilen. Darüber hinaus bekommen die Studierenden den Auftrag, die Beiträge der Kommiliton:innen zu kommentieren, sodass auch in diesem Setting ein kollaborativer Kommunikationsprozess angeregt wird.

Insgesamt wird also deutlich, dass es diese beiden Zugriffe auf wissenschaftliche Theorie und die Verschränkung mit schulischer Praxis auch die Ausgangspunkte für die entsprechenden digitalen Lehr-Lern-Settings darstellen. Ebenso deutet sich im Rahmen der Darstellung des hochschuldidaktischen Settings schon an, dass der Einsatz von Blogs mit Blick auf die eingangs erwähnten Blickpunkte vor allem im Kontext auf die Frage nach der Didaktisierung des Digitalen mehr offenbart als das „bloße“ Nutzen von digitalen Medien. Auf Basis dieser Annahme soll im Folgenden darüber hinaus dargelegt werden, inwieweit Blogs ebenso fachliche Gegenstände im Rahmen der universitären Lehre und zudem (über das forschende Lernen hinaus) ein Forschungsgegenstand darstellen können.

4 Blogs als fachliche Gegenstände

Im Fokus der verankerten schulpraktischen Studienphasen, die mithilfe des Einsatzes von Blogs konzeptioniert und begleitet werden, steht in erster Linie (im Bereich der wirtschaftsdidaktischen Ausbildung) die Vermittlung von anschlussfähigem fachdidaktischem Wissen. Dabei ist es insbesondere das Ziel, dass die Studierenden ein „solides und strukturiertes Wissen über fachdidaktische Positionen und Strukturierungsansätze“ verfügen und „fachwissenschaftliche bzw. fachpraktische Inhalte auf ihre Bildungswirksamkeit hin und unter didaktischen Aspekten analysieren“ können. Darüber hinaus verfügen sie u. a. über „fundierte Kenntnisse über Merkmale von Schülerinnen und Schülern, die den Lernerfolg fördern oder hemmen können und darüber, wie daraus Lernumgebungen differenziert zu gestalten sind“ (KMK 2008/2019, 4). Diese auf Hochschulebene curricular verankerten fachlichen Ziele stellen demnach den übergeordneten Rahmen des (digitalen) Lehr-Lern-Settings dar und fungieren auf hochschuldidaktischer Ebene als sog. „Bedingungsfeld“ (vgl. bspw. Heimann/Otto/Schulz 1979; Reinisch 1983). Diese fachdidaktischen Inhalte können im universitären Seminarkontext, wie bereits im konzeptionellen Teil expliziert, sowohl induktiv als auch auf deduktiv erarbeitet werden (vgl. Jahn/Spittel/Götzl 2019). Anhand des nachstehenden Blogeintrages soll exemplarisch aufgezeigt werden, inwieweit dieser ebenso einen fachlichen Gegenstand im Rahmen des wirtschaftsdidaktischen Begleitseminars zu den schulpraktischen Studienphasen darstellen kann.

Dazu wird ein Beispiel aus einem deduktiv konzipierten Lehr-Lern-Setting ausgewählt, bei welchem die Lehramtsstudierenden zunächst das Thema im Seminar behandelt haben. Anschließend bekommen jene im Rahmen ihrer schulpraktischen Studienphasen den Reflexionsauftrag, eine Unterrichtsstunde im wirtschaftsberuflichen Unterricht hinsichtlich der vorhandenen Lernvoraussetzungen der Lernenden zu beobachten und diese Beobachtungen mithilfe der Blogs zu explizieren.



Abbildung 2: Blogbeitrag über das Thema Lernvoraussetzungen und Heterogenität

Da es sich in diesem Beispiel um einen Blogbeitrag aus einem deduktiv angelegten Lehr-Lern-Setting handelt, wurde das Thema „Lernvoraussetzungen und Heterogenität“ auf theoretischer Ebene bereits im Seminar behandelt. In diesem Rahmen wurde die Thematik der Lernvoraussetzungen sowohl auf lerntheoretischer Ebene (vgl. u. a. Wilbers 2020, 257ff.) als auch im didaktischen Kontext behandelt. So wurde bspw. die Rolle der Lernvoraussetzungen in didaktischen Modellen (vgl. Bergmann/Jahn/Wisnewski; im Erscheinen) im Vorfeld des Blogbeitrages thematisiert. Zudem wurden in diesem Kontext das Thema der Heterogenität von Lernvoraussetzungen (vgl. Trautmann/Wischer 2011) sowie die Bedeutsamkeit von individuellen Lernendenmerkmalen für das Lernen aufgegriffen (vgl. Helmke/ Weinert 1997, Hattie 2005). Wie in Abbildung 2 zu sehen, greift die Studierende die im Vorfeld behandelte Thematik der Lernvoraussetzungen in ihrem Blogbeitrag entsprechend auf. Sie nutzt dabei ein entsprechendes didaktisches Fachvokabular. Sie spricht bspw. von der „Lernausgangslage“ im Rahmen des Lernprozesses (vgl. Wilbers 2020) sowie von „sozio-kulturellen und anthropogenen Faktoren“ (vgl. Heimann/Otto/Schulz 1979), was ein Indiz dafür darstellen kann, dass sie die im Seminar behandelte fachdidaktische Theorie beim Verfassen der Blogbeiträge explizieren und anwenden kann sowie bestenfalls auch verinnerlicht hat. Folgend stellt sich für die Studierende innerhalb ihres Blogbeitrags u. a. die Fragen, wie die Lehrer:innen die Lernvoraussetzungen diagnostizieren und welche Lernendenmerkmale dabei besonders relevant sind. Die Studierende beschreibt, dass sie (in ihrer Rolle als Praktikantin) die Lernvoraussetzungen aus Unterrichtshospitationen, der Einsicht von Unterlagen sowie aus persönlichen Gesprächen mit Lehrkräften ableitet. Anschließend beschreibt sie die Klassensituation in Bezug auf das Ausbildungsjahr, die Geschlechterverteilung, die Altersstruktur und den vorhandenen Schulabschluss. Demgegenüber hat sie bei Fragen, bei denen es um „Interessen, persönliche Einstellungen und Haltungen“ (vgl. Abb. 2) geht, noch keine Antwort für sich erhalten. Sie hinterfragt daraufhin Gründe, die zur Erklärung beitragen und nennt u. a. das neue Schuljahr sowie die pandemiebedingten Umstände als Faktoren dafür, „einander nicht mehr so gut kennenzulernen“ (vgl. Abb. 2).

Insgesamt zeigt dieses Beispiel, dass Blogs als fachliche Gegenstände (hier: in Bezug auf das Thema der Lernvoraussetzungen und Heterogenität) im Rahmen des digitalen Lehr-Lern-Set-

ting genutzt werden können. In Abhängigkeit des Zugriffs (deduktiv bzw. induktiv) wird deutlich, dass es durch das Bloggen gelingen kann, (wirtschaftsdidaktische) Theorie mit schulpraktischen Erfahrungen zu verzahnen. Im weiteren Begleitseminar der schulpraktischen Studien kann dieser Blogeintrag zum fachlichen Gegenstand gemacht und mit weiteren wissenschaftlichen Erkenntnissen verzahnt werden. In diesem Rahmen kann von einer Theorie-Praxis-Theorie-Verschränkung gesprochen werden. Zudem stellt der Blogeintrag einen neuen thematischen Reflexionsanlass dar, der als Grundlage für die Vertiefung, Diskussion oder Erweiterung weiterer Themen (bspw. Diagnostik von Lernvoraussetzungen) genutzt werden kann. Kritisch anzumerken ist allerdings, dass das fachliche Bloggen zwar ein Indiz dafür darstellt, dass sich die Studierende mit den entsprechenden Theorien auseinandergesetzt hat, allerdings die Aussagekraft über einen tatsächlichen Lernerfolg eher eingeschränkt ist.

5 Blogs als mediale Gegenstände

Neben fachlichen Gegenständen stellen Blogs ebenso mediale Gegenstände dar, welche Bildungsprozesse von Lernenden (an Hochschule und Schule) initiieren und unterstützen können sowie eine kollaborative Artikulation und Kommunikation zwischen den Lernenden untereinander sowie den Lehrenden ermöglichen. In Bezug auf digitale Medien lassen sich für Bildungsprozesse in der digital vernetzten Welt unterschiedliche Kompetenzbereiche identifizieren (vgl. KMK 2019; Kerres 2020), welche auf Baacke (1973) sowie Groeben und Hurrelmann (2002) zurückzuführen sind. Das hier vorgestellte digitale Lehr-Lern-Setting tangiert einige dieser Kompetenzen (vgl. ebd.): Die Studierenden lernen bspw. den Einsatz von Blogs im Rahmen wirtschaftsdidaktischer Lehrveranstaltungen kennen („Wissen über Medien“). Durch die Anwendung im hochschuldidaktischen Kontext verstehen die Studierenden die entsprechenden Funktionen („Verstehen von Funktionsprinzipien“) und nutzen die Blogs als Kommunikations-, Artikulations- sowie Reflexionsinstrument („Medien nutzen“). Mit Blick auf die Verzahnung von wissenschaftlicher Theorie und schulischer Praxis und der damit verbundenen Frage nach der Güte der entsprechenden Literatur lernen die Studierenden bei der inhaltlichen Auseinandersetzung mit den Blogs ebenso den Umgang mit (wissenschaftlichen) Informationen bzw. Studien. Durch die personalisierte Gestaltung der Blogs setzen sich die Studierenden ebenso mit der Frage auseinander, wie Blogs produziert bzw. gestaltet werden können („Medien gestalten“). Darüber hinaus reflektieren die Studierenden im Seminarkontext auf einer Metaebene anhand des Beispiels der Blogs das eigene Medienverhalten („Reflexion des eigenen Nutzungsverhaltens“) und leiten (bestenfalls) Implikationen für den schulischen Kontext ab (vgl. Kerres 2020).

Blogs stellen im Rahmen digitaler Lehr-Lern-Settings ebenso mediale Gegenstände/ Instrumente dar. Dabei handelt es sich um öffentlich verfasste personalisierte Online-Tagebücher, welche regelmäßig gepflegt werden und oftmals auf ein bestimmtes Thema fokussiert sind (vgl. Petko 2013; Bull/Bull/Kajder 2003). Die Einträge werden dabei auf einer Website in umgekehrt chronologischer Reihenfolge angezeigt und können von Leser:innen zitiert sowie kommentiert werden (Petko 2003, 209), womit diese „unter einem Beitrag Fehler und Unstimmigkeiten notieren und ihre Meinung oder Lesart veröffentlichen“ (Katzenbach 2010, 197). Innovationspotenzial entfalten Blogs dahingehend, dass sie „den Austausch mit dem Publikum ermöglichen

und zum anderen die Vernetzung mit anderen Webseiten zulassen“ (Wenniger 2015, 65). Damit können Texte und Debatten auch über verschiedene Blogs hinweg miteinander verknüpft werden, wodurch auch eine Rückverfolgung in Gegenrichtung möglich wird (vgl. Katzenbach 2010, 197). Neben der Verlinkung lassen sich Blogeinträge ebenfalls multimedial erweitern, d. h. es können Bilder, Töne, Filme und auch Animationen eingefügt werden (Petko 2003, 209).

Wie Medien allgemein können Blogs unterschiedliche didaktische Funktionen erfüllen und sowohl als Lerninstrument, Arbeitsinstrument sowie Universalinstrument des Alltags fungieren (vgl. Wilbers 2020; Wilbers/Euler 2018). Als Lerninstrument werden Blogs insbesondere als Methode im Lehr-Lern-Setting verstanden, welche zum Wissenstransfer beiträgt (vgl. Appelt 2010, 153). Dabei steht sowohl ein individualisiertes und kompetenzorientiertes als auch ein kollaboratives bzw. kooperatives Lehren und Lernen mithilfe von Blogs im Fokus. Zudem stellen Blogs ebenso Arbeitsinstrumente dar, die dazu dienen, eine allgemeine sowie berufsfeld- oder berufsspezifische Digitalkompetenzen zu entwickeln. Darüber hinaus sind Blogs ebenso Bestandteil der Lebenswelt der Lernenden und fungieren als Universalinstrument des Alltags (vgl. Wilbers 2020; Wilbers/Euler 2018). Neben ihrer didaktischen Funktion bzw. Relevanz (Lern-, Arbeits- bzw. Alltagsinstrument) klassifizieren Wilbers und Euler (2018) digitale Medien in Präsentationsmedien, Kommunikationsmedien sowie Selbstlernmedien². Weblogs erfüllen dabei alle drei Zwecke: Im Rahmen des digitalen (hochschuldidaktischen) Lehr-Lern-Settings der schulpraktischen Studienphasen sind Blogs sehr gut dafür geeignet, subjektiv relevante Erfahrungen aus der Schulpraxis im Rahmen universitärer Lehre zu präsentieren (Präsentationsmedium). Darüber hinaus fungieren Blogs als Kommunikationsmedien (vgl. Wilbers/Euler 2018) bzw. als Artikulations- und Reflexionsmedien, da jene besonders dazu geeignet sind, subjektiv relevante Situationen (reflexiv) zu identifizieren und sich die situationsgebundenen Wahrnehmungen, Emotionen, Deutungen, Erklärungen etc. bewusst zu machen und zu verbalisieren. So können als fachliche Gegenstände von den Lernenden selbst erarbeitet bzw. artikuliert und reflektiert werden, sondern darüber von den anderen Lernenden sowie den Dozierenden (bzw. Betreuungslehrkräften an Schulen) unmittelbar begleitet werden. Auf subjektiver Ebene der Lernenden entfaltet der Einsatz von Blogs darüber hinaus die Möglichkeit, als Selbstlerninstrument genutzt zu werden, da eigene schulpraktische Erfahrungen mit wissenschaftlichen Erkenntnissen verzahnt werden können. Darüber hinaus kann aus subjektiver Sicht festgehalten werden, dass die Studierenden (beim induktiven und offenem hochschuldidaktischen Setting) über Themen bloggen, welche für sie subjektiv und für die „Öffentlichkeit“ (im Seminarkontext) relevant gehalten wird, wie bspw. spezifische Erfahrungen mit Lernenden außerhalb des Unterrichts, Gesprächen mit Ausbilder:innen oder Diskussionen mit Mentor:innen im Lehrer:innenzimmer (in Abgrenzung zu einer reinen Fokussierung auf Lehr- und Unterrichtseinheiten und -praxen). Mit Blick auf die Lerngruppe im Rahmen der schulpraktischen Studienphasen können die Studierende personalisierte Botschaften an ihre Kommiliton:innen verfassen, welche dann mit der Gemeinschaft geteilt werden und zu einem Zusammengehörigkeitsempfinden beitragen können. Zudem weisen Blogs – als Personal Learning

² An dieser Stelle liegt der Fokus ausschließlich auf digitalen Medien.

Environments (vgl. bspw. Bartlett-Bragg 2006, Atwell et al. 2008) – aufgrund ihrer personalisierten Gestaltung „eine identitätsstiftende Komponente“ auf, „die mit einer erhöhten Identifikation mit einem Produkt einhergeht“ (Petko 2013, 209).

Aus einer mediendidaktischen Perspektive kann der Einsatz von Blogs (in schulpraktischen Studienphasen) dazu beitragen, den flexiblen Umgang mit digitalen Technologien und hybriden Lernräumen zu fördern (vgl. Petko 2013; Bernhardt/ Wolf 2012; Gebhardt/ Jenert 2011). Wie in der Betrachtung von Bergmann und Jahn (2020) expliziert, sind Blogs aufgrund ihrer flexiblen Zugänglichkeit sowie ihrer Unmittelbarkeit im Rahmen hochschuldidaktischer (Schul-) Praxisphasen besonders geeignet, Studierende in eine „Community of Practice“ (vgl. Lave/ Wenger 1991) einzubinden. Damit kann eine kooperative Reflexion von Phänomenen der Praxis unter Berücksichtigung wissenschaftlicher Erkenntnisse eingeübt werden (vgl. Hall/ Davison 2007). Dieser kollaborative und kooperative Prozess des Bloggens kann nicht nur den (digitalen) studentischen Erfahrungsaustausch fördern, sondern ebenso ein bedarfsorientiertes und kontinuierliches Lernen in einem sozialen Raum mit verschiedenen Akteuren (Studierende, Dozierende, ggf. Betreuungslehrkräften an Schulen) ermöglichen (vgl. Appelt 2010, 154 f.).

6 Blogs als Forschungsgegenstand

Das digitale hochschuldidaktische Lehr-Lern-Setting der Blogs, welches im Bereich der Lehre auf konzeptioneller Ebene deutliche Potenziale für die Verschränkung von universitärer Theorie und schulischer Praxis, der Aushandlung zwischen subjektiven und intersubjektiven Theorien (vgl. Götzl/Jahn 2017) sowie Konzepten forschenden Lernens entfaltet sowie gleichzeitig digitale Kompetenzen entwickeln kann, kann ebenso aus einer Forschungsperspektive betrachtet werden (vgl. Wilhelm/Bergmann/Jahn im Erscheinen; Bergmann/Jahn 2020). Die Blogbeiträge, in denen sich die Studierenden reflexiv mit schulpraktischen Phänomenen auseinandersetzen, stellen in diesem Fall also den Forschungsgegenstand dar. In der Untersuchung von Bergmann und Jahn (2020) wurden Blogbeiträge in einem induktiv angelegten Lehr-Lern-Setting u. a. hinsichtlich ihrer Komplexität (Reflexionstiefe) analysiert. Zudem wurde u. a. der Frage nachgegangen, inwieweit sich diese im zeitlichen Verlauf der schulpraktischen Studienphasen verändert. Dabei wurden Blogbeiträge von 25 Studierenden inhaltsanalytisch mithilfe von MAXQDA ausgewertet (vgl. Kuckartz 2016). In diesem Kontext wurde ein deduktives Vorgehen der Kategorienbildung angewandt (vgl. Rädiker/ Kuckartz 2019, 99 ff.), bei welchem das Stufenmodell der Reflexionstiefe nach Leonhard/ Rihm (2011, 257) als Theorieschablone zugrunde gelegt wurde. Das gewählte Modell, welches sich auf die Annahmen von Hatton/ Smith (1995) stützt, unterteilt sieben Stufen der Reflexionstiefe hinsichtlich ihres Komplexitätsniveaus (Tabelle 1).

Tabelle 1: Stufenmodell der Reflexionstiefe (Leonhard/Rihm 2011, 257)

Stufe	Darstellung der Handlungsoptionen	Bezug zu Hatton/Smith (1995)
0	Benennung einer Handlung	<i>descriptive writing</i>
1	Beschreibung einer Handlung mit möglichen Alternativen	<i>descriptive reflection</i>
2	Beschreibung und Begründung einer Handlung auf Grundlage impliziter Annahmen bzw. subjektiver Handlungsnormen	
3	Beschreibung und Begründung einer Handlung auf Grundlage expliziter Annahmen mit aktiver Distanzierung	
4	Explizierte subjektive Theorie	<i>dialogic reflection</i>
5	Explizierte subjektive Theorie unter Einbezug weiterer Perspektiven	
6	Explizierte subjektive Theorie unter Einbezug weiterer wissenschaftlicher Perspektiven	
7	Dialektische Auseinandersetzung der eigenen Position mit weiteren, auch wissenschaftlichen Theorien	<i>critical reflection</i>

Bei der Analyse der Reflexionstiefe der Blogbeiträge lassen sich unterschiedliche Typen von Blogbeiträgen identifizieren (vgl. Bergmann/Jahn 2020, 138):

- 1.) Blogbeiträge mit einer **hohen Reflexionstiefe** und einer **mittleren Veränderung** im Verlauf der schulpraktischen Phase (n = 5). Die Studierenden explizieren kontextbezogene subjektive Theorien und beziehen bei ihrer Darstellung weitere intersubjektive (wissenschaftliche) Perspektiven mit ein.
- 2.) Blogs mit einer **mittleren Reflexionstiefe** und einer **mittleren Veränderung** aufzeigen (n = 9). Die Studierenden beschreiben auf Grundlage impliziter Annahmen subjektiv relevante schulische Situationen und beziehen Begründungen mit ein. In Einzelfällen werden zudem subjektive Theorien expliziert.
- 3.) Blogbeiträge, welche eine eher **niedrige Reflexionstiefe** aufweisen, die sich im Verlauf der schulpraktischen Studienphase **leicht verändert** (n = 6). Innerhalb dieser Posts werden schulische Ereignisse ggf. unter Bezugnahme eigener Annahmen primär beschrieben.
- 4.) Postings, die auf einem **niedrigen Reflexionsniveau** verfasst sind (n = 5) und deren Tiefe im Verlauf der schulpraktischen Studienphase auf einem konstant **niedrigen Niveau** bleibt. Erlebte schulische Situationen werden ausschließlich benannt.

Zudem kann festgehalten werden, dass die Reflexionstiefe im Mittel über den Verlauf der schulpraktischen Studienphasen durchschnittlich leicht zunimmt ($M_1 = 1,04$; $M_2 = 1,76$; $M_3 = 2,08$), was wiederum die Ergebnisse in Bezug auf ein kontinuierliches Begleitformat innerhalb der

schulpraktischen Studienphase von Leonhard und Rihm (2011, 260) bestätigt, sich diese Reflexionstiefen allerdings insgesamt auf einem eher niedrigen Niveau befinden.

Trotz des eher geringen Reflexionsniveaus kann anhand dieses forschungsbasierten Settings gezeigt werden, dass ein empirischer Zugriff auf die Blogbeiträge über schulische Praxis im Rahmen schulpraktischer Studienphase möglich ist. Dennoch sollte kritisch konstatiert werden, dass die leichte Zunahme der Reflexionstiefe im Verlauf nicht auf alle Studierenden zutrifft. Trotz der Identifizierung der Reflexionstiefen und deren Modifikation im Verlauf lässt sich festhalten, dass diese in diesem vorliegenden Setting empirisch nicht abgesichert ist. Darüber hinaus ist es unklar, warum es zu einer Veränderung der Reflexionstiefe gekommen ist und ob jene auf das Bloggen oder auf entsprechende Begleitumstände im Rahmen des Praktikums zurückzuführen ist. Zudem sollte noch einmal verdeutlicht werden, dass die Studierenden mit den Blogbeiträgen (im induktiv angelegten Lehr-Lern-Setting) immer nur einen subjektiv selektierten Ausschnitt aus der Gesamtheit von vorhandenen Ereignissen im Rahmen schulpraktischer Studienphasen präsentieren. Da es sich um eine variable und ggf. einmalige Nachricht über eine konkrete, subjektiv relevante (schulische bzw. unterrichtliche) Situation handelt, kann nicht von einer Gleichsetzung der reflexiven Qualität der Blogs mit der Reflexionskompetenz der Studierenden ausgegangen werden (Kompetenz- vs. Performanz). Ein qualitativ tief reflektierter Blogbeitrag ist zwar eine Performanz, von der auf eine entsprechende Reflexionskompetenz geschlossen werden kann. Wird diese Performanz aus irgendwelchen (situationalen, motivationalen) Gründen nicht gezeigt, bedeutet dies aber nicht, dass diese Studierenden nicht auch über eine hohe Reflexionskompetenz verfügen können (vgl. Bergmann/Jahn 2020).

7 Fazit

Das hier vorgestellte digitale Lehr-Lern-Setting der Blogs zeigt, wie es auf hochschuldidaktischer Ebene gelingen kann, eine sinnvolle und kohärente Verschränkung von wissenschaftlicher Theorie und schulischer Praxis unter den Rahmenbedingungen digitaler Medien und Technologien zu gestalten. Im Fokus stehen dabei das Lehren und Lernen unter den „neuen“ bzw. „modifizierten“ digitalen Rahmenbedingungen. Wesentlich erscheint der Aspekt, dass Digitalität bzw. Medialität dabei die Rahmenbedingungen des Lehrens und Lernens (an Hochschule und in Schule) verändert, aber nicht bestimmen sollte, **was** und **wie** gelehrt und gelernt wird. In Bezug auf die Frage nach den Inhalten wurde im vorliegenden Beitrag aufgezeigt, wie Blogs als **fachliche Gegenstände** im Rahmen digitaler Lehr-Lern-Prozesse genutzt werden können. Es wird deutlich, dass diese durchaus Potenziale entfalten, wissenschaftliche Theorie zu erarbeiten, anzuwenden und zu verinnerlichen sowie diese in kollaborativen Reflexionen (im Rahmen des Begleitseminars schulpraktischer Studienphasen) zu vertiefen, zu modifizieren bzw. zu erweitern und mit schulpraktischen Erfahrungen zu verschränken.

Darüber hinaus fungieren Blogs als **mediale Gegenstände**, welche Bildungsprozesse von Lernenden (an Hochschule und Schule) begleiten und unterstützen können. Blogs sind im Rahmen der schulpraktischen Studienphasen ein gutes Instrument, um schulpraktische Erfahrungen auf digitalem Weg zu explizieren und selbstständig bzw. kollaborativ darüber zu reflektieren sowie

wissenschaftliche Bezüge herzustellen. Blogs fungieren in diesem Verständnis als Kommunikations-, Artikulations- und Reflexionsmedium, die als Instrument/Mittel dazu beitragen, Inhalte zu erarbeiten.

Neben dieser eher hochschuldidaktischen Perspektive kann darüber hinaus festgehalten werden, dass Blogs einen empirischen Zugriff erlauben und demnach einen **Forschungsgegenstand** darstellen (vgl. Bergmann/Jahn 2020). Mit Blick auf die Komplexität der Blogbeiträge (Reflexionstiefe) konnte darüber hinaus gezeigt werden, dass es möglich ist, diese zu untersuchen. Zwar unterscheiden sich die Blogbeiträge hinsichtlich ihrer Komplexität (Reflexionstiefe) und ihrer Veränderung im Zeitverlauf der schulpraktischen Studienphase, allerdings kann von einer grundsätzlichen (leichten) Zunahme der Reflexionstiefe ausgegangen werden. Um allerdings aussagekräftige Befunde in Bezug auf die Reflexionskompetenz zu treffen, bedarf es in weiteren Untersuchungen eine (validere) Erweiterung des Forschungssettings.

Insgesamt wird deutlich, dass der Einsatz von Blogs vielfältige („multiple“) Bedeutungsebenen im Rahmen digitaler Lehr-Lern-Settings einnehmen kann. Neben fachlichen Gegenständen können Blogs ebenso Instrumente (mediale Gegenstände) darstellen, ohne die Inhalts-, Ziel- sowie Methodenentscheidungen auf hochschuldidaktischer Ebene zu vernachlässigen. Darüber hinaus können Blogs als Forschungsgegenstände genutzt werden, um bspw. die Reflexionsfähigkeit als Grundelement professionelles Handeln (vgl. Oevermann 1996) von Studierenden zu ergründen (vgl. Bergmann/Jahn 2020).

Literatur

Ackeren, I. van/Aufenanger, S./Eickelmann, B. et al. (2019): Digitalisierung in der Lehrerbildung. Herausforderungen, Entwicklungsfelder und Förderung von Gesamtkonzepten. In: Die Deutsche Schule, 111(1), 103-119.

Appelt, R. (2010): Einsatzpotenziale von (Micro-) Blogging in der Weiterbildung. In: Holten, R./Nittel, D. (Hrsg.). E-Learning in Hochschule und Weiterbildung. Einsatzchancen und Erfahrungen. Bielefeld, 147-162.

Attwell, G./Bimrose, J./Brown, A. & Barnes, S.-A. (2008): Maturing Learning: Mashup Personal Learning Environments. Tagungsbeitrag First International Workshop on Mashup Personal Learning Environments (MUPPLE08). Maastricht. In conjunction with the 3rd European Conference on Technology Enhanced Learning (EC-TEL'08).

Baacke, D. (1973): Kommunikation und Kompetenz. Grundlegung einer Didaktik der Kommunikation und ihrer Medien. München.

Bartlett-Bragg, A. (2006): Reflections on pedagogy: Reframing practice to foster informal learning with social software. Online: https://www.researchgate.net/publication/228365849_Reflections_on_pedagogy_Reframing_practice_to_foster_informal_learning_with_social_software (20.03.2021).

Bayer, M./Carle, U./Wildt, J. (1997). Editorial. In: Bayer, M./Carle, U./Wildt, J. (Hrsg.): Brennpunkt: Lehrerbildung. Strukturwandel und Innovationen im europäischen Kontext. Wiesbaden, 7-16.

Bergmann, D./Jahn, R. W./Wisnewski, J. (im Erscheinen): Lernvoraussetzungen in der ökonomischen Bildung – eine empirische Erfassung von Interessen, Einstellungen und Vorwissen von Schülerinnen und Schülern der achten Gymnasialstufe. In: Zeitschrift für ökonomische Bildung.

Bergmann, D./Jahn, R. W. (2020): Der Einsatz von Weblogs in schulpraktischen Studienphasen und ihr Potenzial zur Analyse der Reflexionsfähigkeit von Studierenden. In: Jahn, R. W./Götzl, M./Seltrecht, A. (2020): Ausbildung von Lehrkräften für berufsbildende Schulen – Aktuelle hochschuldidaktische Konzepte und Ansätze. Bielefeld, 125-144.

Bernhardt, T./Wolf, K. D. (2012): Akzeptanz und Nutzungsintensität von Blogs als Lernmedium in Onlinekursen. In: Csanyi, G./Reichl, F./Steiner, A. (Hrsg.). Digitale Medien – Werkzeuge für exzellente Forschung und Lehre. Münster, 141-152.

Bertelsmann Stiftung et al. (2018): Lehramtsstudium in der digitalen Welt – Professionelle Vorbereitung auf den Unterricht mit digitalen Medien?! Eine Sonderpublikation aus dem Projekt Monitor Lehrerbildung. Online: https://www.monitor-lehrerbildung.de/export/sites/default/.content/Downloads/Broschuere_Lehrerbildung-in-der-digitalen-Welt.pdf (20.03.2021).

Bull, G./Bull, G./Kajder, S. (2003). Writing with Weblogs. Reinventing Student Journals. In: Learning & Leading with Technology, 31(1), 32-35.

Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2016): Bildungsoffensive für die digitale Wissensgesellschaft. Strategie des Bundesministeriums für Bildung und Forschung. Online: https://www.bmbf.de/files/Bildungsoffensive_fuer_die_digitale_Wissensgesellschaft.pdf (20.03.2021).

Combe, A./Kolbe, F. U. (2004): Lehrerprofessionalität: Wissen und Können. In: Helsper, W./Böhme, J. (Hrsg.): Handbuch der Schulforschung. Opladen.

Euler, D. /Wilbers, K. (2018). Berufsbildung in digitalen Lernumgebungen. In: Arnold, R./Lipsmeier, A./Rohs, M. (Hrsg.): Handbuch Berufsbildung (1-13). Wiesbaden.

Flehsig, K.-H./Haller, D. (1975): Einführung in didaktisches Handeln. Stuttgart.

Friedrich, S. (2017): Bildung in der digitalen Welt. Anmerkungen zum Strategiepapier der KMK. In: LOG IN, 187/188, 10-17.

Gebhardt, A./Jenert, T. (2011): Besseres Feedback, mehr Reflexion? – Fertigkeiten und Einstellungen Studierender zum Bloggen in Praxisprojekten. In: Köhler, T./Neumann, J. (Hrsg.). Wissensgemeinschaften. Digitale Medien – Öffnung und Offenheit in Forschung und Lehre. Münster, 284-293.

Götzl, M./Jahn, R. W. (2017): Subjektive und intersubjektive Perspektiven auf Lebenssituationen. In: Oeftering, T./Oppermann, J./Fischer, A. (Hrsg.). Der „fachdidaktische Code“ der Lebenswelt und /oder Situationsorientierung. Baltmannsweiler, 94-111.

Groeben, N./Hurrelmann, B. (2002): Medienkompetenz. Voraussetzungen, Dimensionen, Funktionen. Weinheim.

Hall, H./Davison, B. (2007): Social software as support in hybrid learning environments: The value of the blog as a tool for reflective learning and peer support. In: Library & Information Science Research, 29(2), 163-187.

Hattie, J. (2013): Lernen sichtbar machen. Baltmannsweiler.

Heimann, P./Otto, G./Schulz, W. (1979): Unterricht: Analyse und Planung. Hannover.

Helmke, A./Weinert, F. E. (1997): Bedingungsfaktoren schulischer Leistungen. In: Weinert, F. E. (Hrsg.): Enzyklopädie der Psychologie. Bd. 3 (Psychologie der Schule und des Unterrichts). Göttingen, 71-176.

Herlinger, S./Rothland, M. (2020): Digital?! Perspektiven der Digitalisierung für den Lehrerberuf und die Lehrerbildung. Münster.

Kerres, M. (2020): Bildung in der digitalen Welt. Eine Positionsbestimmung für die Lehrerbildung. In: Herlinger, S./ Rothland, M. (2020): Digital?! Perspektiven der Digitalisierung für den Lehrerberuf und die Lehrerbildung. Münster, 18-33.

KMK (Kultusministerkonferenz) (2016): Strategie der Kultusministerkonferenz „Bildung in der digitalen Welt“. Online: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2017/Strategie_neu_2017_datum_1.pdf (20.03.2021).

KMK (2008/2019): Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung. Online: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_10_16-Fachprofile-Lehrerbildung.pdf (20.03.2021).

Kremer, H.-H et al. (2020): Didaktisierung des Digitalen: Zur Entwicklung berufs- und wirtschaftspädagogischer Studiengänge (CfP für die Ausgabe 40). Online: https://www.bwpat.de/vorschau/cfp_bwpat40.pdf (20.03.2021).

Jahn, R. W./Spittel, M./Götzl, M. (2019): Forschendes Lernen im Rahmen der Lehrer*innenbildung. Induktive versus deduktive Konzeptionen schulpraktischer Studienphasen. In: Eck, S. (Hrsg.): Forschendes Lernen - Lernendes Forschen. Partizipative Empirie in Erziehungs- und Sozialwissenschaften. Weinheim, 87-102.

Katzenbach, Ch. (2010): Weblog-Öffentlichkeiten als vernetzte Gespräche. Zur theoretischen Verortung von Kommunikation im Web 2.0. In: Wolling, J./Seifert, M./Emmer, M. (Hrsg.): Politik 2.0? Die Wirkung computervermittelter Kommunikation auf den politischen Prozess. Baden-Baden, 189-210.

Klewin, G./Schüssler, R./Schicht, S. (2017): Forschend lernen. Studentische Forschungsvorhaben im Praxissemester. In: Schüssler, R. et al. (Hrsg.): Das Praxissemester im Lehramtsstudium. Forschen, Unterrichten, Reflektieren. Bad Heilbrunn, 131-171.

Kuckartz, U. (2016): Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. Weinheim u. a.

Lave, J./Wenger, E. (1991): Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation. Cambridge University Press, Cambridge.

Leonhard, T./Rihm, T. (2011): Erhöhung der Reflexionskompetenz durch Begleitveranstaltungen zum Schulpraktikum? Konzeption und Ergebnisse eines Pilotprojekts mit Lehramtsstudierenden. In: *Lehrerbildung auf dem Prüfstand* 4, 2, 240-270.

Liebsch, K. (2016): Theorie und Praxis. In: Scherr, A. (Hrsg.): *Soziologische Basics. Eine Einführung für pädagogische und soziale Berufe*. Wiesbaden, 291-298.

Oevermann, U. (1996): Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In: Combe, A./Helsper, W. (Hrsg.): *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*. Frankfurt a. M., 70-182.

Pätzold, G./Reinisch, H. (2010): Didaktik der beruflichen Fachrichtungen. In: Nickolaus, R./Pätzold, G./ Reinisch, H./ Tramm, T. (Hrsg.): *Handbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik*. Stuttgart u. a., 160-168.

Petko, D. (2013): Lerntagebuch schreiben mit Weblogs. Didaktische Grundlagen und technische Entwicklungen am Beispiel von *lerntagebuch.ch*. In: Miller, D./Volk, B. (Hrsg.). *E-Portfolio an der Schnittstelle von Studium und Beruf*. Münster, 206-214.

Praktikumsordnung für den Masterstudiengang Lehramt an berufsbildenden Schulen der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg (2018). Online:
https://www.bekanntmachungen.ovgu.de/media/A_Rundschreiben/1_07+Praktikumsordnung/Master+_Studieng+c3%a4nge/Lehramt+an+berufsbildenden+Schulen/Praktikumsordnung+vom+06_06_2018-p-11046.pdf (20.03.2021).

Rädiker, S. /Kuckartz, U. (2019): *Analyse qualitativer Daten mit MAXQDA: Text, Audio und Video*. Wiesbaden.

Reetz, L. (1984): *Wirtschaftsdidaktik. Eine Einführung in Theorie und Praxis wirtschaftsberuflicher Curriculumentwicklung und Unterrichtsgestaltung*. Bad Heilbrunn.

Reinisch, H. (1983): *Hilfen für die schriftliche Unterrichtsplanung – entwickelt und erprobt im Rahmen der einphasigen Handelslehrausbildung an der Universität Oldenburg*. Frankfurt a. M.

Schelhowe, H./Grafe, S./Herzig et. al. (2009): *Kompetenzen in einer digital geprägten Kultur. Medienbildung für die Persönlichkeitsentwicklung, für die gesellschaftliche Teilhabe und für die Entwicklung von Ausbildungs- und Erwerbsfähigkeit. Bericht der Expertenkommission des BMBF zur Medienbildung*. Online:
http://www.bmbf.de/pub/kompetenzen_in_digitaler_kultur.pdf (20.03.2021).

Stalder, F. (2016): *Kultur der Digitalität*. Berlin.

Terhart, E. (2002): *Standards für die Lehrerbildung. Eine Expertise für die Kultusministerkonferenz*. Münster. Online:
www.researchgate.net/profile/Ewald_Terhart/publication/27657358_Standards_fur_die_Lehrerbildung_eine_Expertise_fur_die_Kultusministerkonferenz/links/5666820a08ae418a786f46c9/Standards-fuer-die-Lehrerbildung-eine-Expertise-fuer-die-Kultusministerkonferenz.pdf
(21.03.2021).

Traum, A./Ziegler, U./Kaiser, F. (2021): Theoretische Grundlegung der kritischen Gestaltungskompetenz im „Rostocker Studienerfolgsmodell für das berufsbildende Lehramt“. Rostock.

Trautmann, M./Wischer, B. (2011): Heterogenität in der Schule. Eine kritische Einführung. Wiesbaden.

Wenniger, A. (2015): Hermeneutische Analysen neuer Kommunikationsformen im Internet. Methodologische und methodische Erörterungen am Beispiel eines wissenschaftlichen Blogportals. In: Schirmer, D./Sander, N./Wenniger, A. (Hrsg.): Die qualitative Analyse internetbasierter Daten. Methodische Herausforderungen und Potenziale von Online-Medien. Wiesbaden, 51-88.

Weyland, U. (2010): Zur Intentionalität Schulpraktischer Studien im Kontext universitärer Lehrerausbildung. Paderborn.

Weyland, U./Wittmann, E. (2011): Zur Einführung von Praxissemestern: Bestandsaufnahme, Zielsetzungen und Rahmenbedingungen. In: Faßhauer, U./Fürstenau, B./Wuttke, E. (Hrsg.): Grundlagenforschung zum Dualen System und Kompetenzentwicklung in der Lehrerbildung. Opladen u. a., 49-60.

Wilbers, K. (2020): Wirtschaftsunterricht gestalten. Nürnberg.

Wilhelm, J./Bergmann, D./Jahn, R. W. (im Erscheinen): Kohärente Theorie-Praxis-Verzahnung im Rahmen schulpraktischer Studienphasen durch den Einsatz von Weblogs? Ein Vergleich von induktiven und deduktiven Lehr-Lern-Settings und deren Wirkungen auf die Reflexionsfähigkeit von Lehramtsstudierenden.

Zitieren dieses Beitrages

Bergmann, D. (2021): Die multiple Gegenstandsbedeutung von digitalen Lehr-Lern-Settings am Beispiel des Einsatzes von Weblogs in schulpraktischen Studienphasen. In: *bwp@* Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 40, 1-18. Online: https://www.bwpat.de/ausgabe40/bergmann_bwpat40.pdf (09.07.2021).

Die Autorin



Dr. DANA BERGMANN

Universität Magdeburg / Professur für Wirtschaftsdidaktik und Didaktik der ökonomischen Bildung

Zschokkestraße 32, 39104 Magdeburg

dana.bergmann@ovgu.de

<https://www.wirtschaftsdidaktik.ovgu.de>