

# Alumni-Netzwerk als Bildungsnetzwerk.

Konzeption einer digitalen Plattform für das  
Berufskolleg Bleibergquelle.

eingereicht am 25.07.2017

von Achim Halfmann | August-Hermann-Francke-Straße 2 | 42499 Hückeswagen

Matrikel-Nr.: 215206490

**Gutachter:**

Prof. Dr. Benjamin Jörissen  
Friedrich-Alexander-Universität  
Erlangen-Nürnberg,  
Philosophische Fakultät

**Zweitgutachterin:**

Prof. Dr. Patricia Arnold  
Hochschule für angewandte  
Wissenschaften München, Fakultät für  
angewandte Sozialwissenschaften

**Masterarbeit**

**Wissenschaftliche Weiterbildung | Medien & Bildung**

# I. Inhaltsverzeichnis

I.	Inhaltsverzeichnis.....	2
II.	Abkürzungsverzeichnis .....	5
III.	Abbildungsverzeichnis .....	6
IV.	Tabellenverzeichnis.....	7
<b>0.</b>	<b>Einleitung .....</b>	<b>8</b>
<b>1.</b>	<b>Bildung nach der Ausbildung: die Ausgangslage.....</b>	<b>10</b>
1.1	Planungen des Berufskollegs Bleibergquelle .....	10
1.2	Bildungsbedarfe sozialpädagogischer Berufseinsteiger .....	11
1.3	Netzwerke von Berufseinsteigern .....	13
1.4	Studien zu Alumni-Netzwerken .....	14
1.5	ROME Phase 1: Analyse.....	15
<b>2.</b>	<b>Theoretische Grundlagen einer Bildung in digitalen Netzwerken .....</b>	<b>18</b>
2.1	Strukturelle Medienbildung.....	18
2.1.1	Mediale Räume als „strukturierende Struktur“ .....	18
2.1.2	Lernebenen: Lernprozesse als Transformationen.....	19
2.1.3	Mediale Räume als Artikulations- und Begegnungsräume....	20
2.1.4	Vier Dimensionen Strukturaler Medienbildung .....	21
2.1.4.1	Was kann ich wissen? (Wissensbezug) .....	21
2.1.4.2	Was soll ich tun? (Handlungsbezug).....	23
2.1.4.3	Was darf ich hoffen? (Grenzbezug) .....	24
2.1.4.4	Was ist der Mensch? (Biographiebezug) .....	25
2.2	Bildungsperspektiven im Netz .....	25
2.2.1	Bildung im Netz als kollaborative Praktik .....	26
2.2.2	Bildungsförderliche Eigenschaften von Online-Communities	27

2.2.3	Online-Communities als Subjekte von Bildung.....	29
2.2.4	Bildungspraktiken in Netzwerken.....	30
2.3	Theoretische Perspektiven auf digitale Netzwerke.....	32
2.3.1	Beziehungsqualität in (digitalen) Netzwerken.....	33
2.3.2	Schwache Beziehungen und strukturelle Löcher.....	34
2.3.3	Relationale Netzwerktheorie.....	35
2.4	Communities of Practice.....	37
2.4.1	Theorie des Situiereten Lernens.....	37
2.4.2	Kennzeichen einer Community of Practice.....	38
2.4.3	Handlungsformen in einer Community of Practice.....	39
2.4.4	Vermittlung zwischen Communities of Practice.....	40
2.4.5	Gestaltung von Grenzobjekten.....	41
2.4.6	Identität und die Communities.....	42
2.4.7	Digitale Tools in einer Community of Practice.....	43
2.5	New Literacy Pedagogy.....	43
2.6	ROME Phase 2: Gesamtkonzept.....	44
<b>3.</b>	<b>Gestaltungselemente einer digitalen Bildungsplattform für Alumni.....</b>	<b>49</b>
3.1	Digitale Lernumgebung.....	49
3.2	Social Networking.....	51
3.3	Blogs.....	52
3.3.1	Sozietät.....	53
3.3.2	Ko-Konstruktion und Kollaboration.....	54
3.3.3	Reflexivität.....	54
3.3.4	Blog-Design.....	54
3.4	Foren.....	55

3.5	Wikis .....	56
3.6	eModeration .....	57
3.7	ROME Phase 3: Detailkonzept .....	60
<b>4.</b>	<b>Gestaltung einer Alumni-Plattform als Bildungsnetzwerk: der Prozess .....</b>	<b>62</b>
4.1	Web-didaktische Überlegungen .....	62
4.2	Entwicklungsplanung .....	63
4.3	Medien-Produktion.....	63
<b>5.</b>	<b>Evaluation .....</b>	<b>64</b>
5.1	Community-Based Participatory Research .....	65
5.2	Vereinbarung zum Forschungsvorhaben.....	66
5.3	Klärung der Evaluationsbereiche .....	66
5.4	Bestimmung von Zieldimensionen und Standards.....	67
5.5	Festlegung der Indikatoren.....	69
5.6	Erstellen der Instrumente .....	70
5.7	Weitere Prozessschritte .....	71
<b>6.</b>	<b>Fazit .....</b>	<b>72</b>
V.	Literaturverzeichnis.....	74
VI.	Anhang .....	81

## **II. Abkürzungsverzeichnis**

BYOD	- Bring Your Own Device (Nutzung eigener digitaler Endgeräte)
CBPR	- Community-Based Participatory Research
CMS	- Content Management System
CoP	- Community of Practice
CSCL	- Computer Supported Collaborative Learning
DBHW	- Duale Hochschule Baden-Württemberg
FILT	- Foundation in Learning and Teaching der Macquarie University
ICT	- Informations- und Kommunikationstechnologien
LMS	- Learning Management System
MOU	- Memorandum of Understanding
NLP	- New Literacy Pedagogy
ROME	- Rostocker Modell zur systematischen Entwicklung von E-Learning-Angeboten
RSS	- Really Simple Syndication („RSS-Feed“)
SNEM	- Social Networking Education Model
WWW	- World Wide Web

### **III. Abbildungsverzeichnis**

Abbildung 1: Netzwerke von Berufseinsteigern nach Banaszczuk 2017 (eigene Darstellung) .....	14
Abbildung 2: Ausdrucksverhalten in medialen Arenen & dessen Reflexion nach Jörissen et.al. 2009 / Jung 2005 (eigene Darstellung) .....	21
Abbildung 3: Bildung im Netz als kollaborative Praktik nach Koenig 2011 (eigene Darstellung) .....	27
Abbildung 4: Herumrouten und Hereinziehen in der Beziehung Bildungsinstitution - Alumni-Community (in Anlehnung an Koenig 2011 - eigene Darstellung) .....	32
Abbildung 5: “Weak Ties as Local Bridges” aus: Granovetter 1973, S. 1365 .....	35
Abbildung 6: Elemente der Theorie des Situiereten Lernens. aus: Wenger 2008, Fig. 0.1 (eigene Übersetzung).....	40
Abbildung 7: Broker-Position auf einer mit Social-Media-Netzwerken verknüpften Alumni-Plattform .....	47
Abbildung 8: Reflexionsprozesse und legitime periphere Partizipation.....	47
Abbildung 9: Mitgliedschaft in mehreren Communities als Chance zu metareflexiven Prozessen auf der Alumni-Plattform .....	48
Abbildung 10: 5-Stufen-Modell der eModeration nach Salmon et.al. (2004, S. 11) .....	58
Abbildung 11: Grundelemente der Alumni-Plattform.....	61
Abbildung 12: Logic Model zur Evaluation der Plattform (in Anlehnung an W.K. Kellogg Foundation 2004, S. 3) (eigene Darstellung).....	67

## IV. Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Bildungsbedarfe sozialpädagogischer Berufseinsteiger in der Übersicht .....	13
Tabelle 2: Elemente des FILT-Alumni-Netzwerks (eigene Darstellung) .....	15
Tabelle 3: Wissensbezug als Dimension Strukturaler Medienbildung nach Jörissen et.al. 2008a, Jörissen et.al. 2009 (eigene Darstellung) .....	23
Tabelle 4: Handlungsbezug als Dimension Strukturaler Medienbildung nach Jörissen et.al. 2009 (eigene Darstellung) .....	24
Tabelle 5: Grenzbezug als Dimension Strukturaler Medienbildung nach Jörissen et.al. 2009 (eigene Darstellung) .....	24
Tabelle 6: Biographiebezug als Dimension Strukturaler Medienbildung nach Jörissen et.al. 2009 (eigene Darstellung) .....	25
Tabelle 7: Gruppenphasen nach Tuckman (1965) und Folgerungen für die (e-) Moderation in Anlehnung an Becker (2016) (eigene Darst.) .....	58

*Im nachfolgenden Text werden zur erleichterten Lesbarkeit für die Berufsbezeichnungen Erzieher und Erzieherin sowie Sozialpädagoge und Sozialpädagogin jeweils die weibliche Form verwendet, da die deutliche Mehrheit der Berufseinsteiger weiblich ist. Angesprochen sind jeweils beide Geschlechter.*

## **0. Einleitung**

Das Berufskolleg Bleibergquelle, an dem der Verfasser dieser Arbeit unterrichtet, plant für den Beginn des Schuljahrs 2017/2018 den Aufbau eines Alumni-Netzwerkes. Als Basis des Netzwerkes soll eine digitale Plattform entstehen, die nicht nur der Kontaktpflege dient, sondern die darüber hinaus Bildungspotenzial besitzt. Als Berufskolleg begleitet die Bleibergquelle junge Menschen beim Start in ihre Profession und sieht sich dabei über den Abschluss der Ausbildung hinaus in der Pflicht: „Das Bildungssystem steht vor der Aufgabe, Unterstützung und Hilfe zur Wissensbewältigung während des gesamten Lebenslaufs zu gewähren.“ (Jörissen et.al. 2008a, Abs. 1.1)

Neben Fort- und Weiterbildungsangeboten in Form von Präsenzunterricht will das Berufskolleg dabei auf ein Lernen in digitalen Netzwerken setzen: „Digitale Netzwerke (Online Communities) gelten als Schlüsselressource für das lebenslange Lernen im Beruf. Darauf müssen Ausbildungsinstitutionen sich selbst und ihre Studierenden vorbereiten“ (Ala-Mutka 2009, S. 7).

Netzwerke ehemaliger Schüler mit zugeordneten digitalen Plattformen sind an Schulen und Berufsschulen keine Seltenheit: So verzeichnete der Verein Alumni at School e.V., der bis 2015 einen digitalen Portalservice für schulische Alumni-Netzwerke anbot, etwa 230 diese Plattform nutzende Schulen – darunter etwa 10 % Berufsschulen (E-Mail des Vereinsvorsitzenden vom 16.7.2017, Anhang 2). Nach Einschätzung des Vereinsvorsitzenden stagniert die Entwicklung solcher Netzwerke derzeit (ebd.).

Im Fokus schulischer Alumni-Netzwerke scheint dabei eher der Nutzen für die Schulen als ein Bildungspotenzial für die Alumni selbst zu stehen. So wurde der Verein „Alumni at School e.V.“ 2003 mit dem folgenden Slogan gegründet: „Wir unterstützen Schulen beim Aufbau von Ehemaligennetzwerken, um die Studien- und Berufsberatung für Schüler zu verbessern.“ (alumni-at-school.org, Anhang 3)

Zahlreicher finden sich Alumni-Netzwerke an deutschen Hochschulen. Der Verein alumni-clubs.net e.V. listet auf seiner Website [www.alumni-clubs.net](http://www.alumni-clubs.net) für Deutschland 453 Hochschul-Alumni-Netzwerke oder hochschulnahe Alumni-Netzwerke auf (Stand 20.7.2017, Anhang 4).

Allerdings haben sich digitale Medien in der Arbeitswelt und in der Lebenswelt junger Menschen deutlich schneller verbreitet als im Bildungswesen, und an Berufsschulen spielen der Einsatz digitaler Medien und das eLearning bisher nur eine geringe Rolle (Seufert et.al. 2017, S. 97). Gleiches gilt für die Hochschulen: „Social Media are playing a marginal role in academic life.“ (Manca et.al. 2016, S. 229) Kulturelle Widerstände, ein traditionelles Lehrverständnis, fehlende technische Unterstützung und die wahrgenommenen Risiken identifizierten die Autoren als ursächlich.

Das Datenmaterial zum Bildungspotenzial von Alumni-Netzwerken ist gering. Bei Studien zu Alumni-Organisationen haben lange Zeit tabellarische Daten wie Einkommens- und Beschäftigungsverhältnisse der Mitglieder im Fokus gestanden (Rubens et. al. 2011), weniger deren Netzwerkcharakter oder Bildungspotenziale. Auch heute werden Alumni-Netzwerke unter dem Fokus der Karriereförderung wahrgenommen: „Das Netzwerk als Ergebnis von proaktivem Networking dient der Bereitstellung von materiellen wie sozialen Ressourcen, durch die eigene (berufliche) Ziele leichter erreicht und (berufliche) Aufgaben mit geringerem Aufwand bewältigt werden können. Zu erwarten ist somit ein gesteigerter sozialer oder konkreter Karriereerfolg“ (Mierke et.al. 2016, Abs. 4).

Keinesfalls selbstverständlich erscheint zudem, dass sich digitale Plattformen überhaupt für Bildungsprozesse eignen. Aus einer kritischen Perspektive fördert das Internet als „tool of mind“ nicht kreatives Denken und Reflexionsprozesse, sondern die Aufnahme isolierter Informationshäppchen, Schnelligkeit und Konsum. „Now the Internet is remaking us in its own image; we are becoming ‘the shallows’.“ (Issa et.al. 2016a, Frontmatter)

Ziel dieser Arbeit ist die Konzeption einer digitalen Plattform mit Bildungspotenzial für das Alumni-Netzwerk des Berufskollegs Bleibergquelle. Als Vorgehensmodell für die Erstellung der digitalen Plattform wird das Rostocker Modell zur systematischen Entwicklung von E-Learning-Angeboten (ROME) (Hambach 2008) gewählt. Die Ausführungen zu den Phasen 1 (Analyse) finden sich am Ende des Kapitel 1, die Ausführungen zu Phase 2 (Gesamtkonzept) am Ende von Kapitel 2 und die Ausführungen zu Phase 3 (Detailkonzept) am Ende von Kapitel 3 dieser Arbeit.

## **1. Bildung nach der Ausbildung: die Ausgangslage**

Ein wesentlicher Teil der berufsbezogenen Bildung findet in der Praxis statt – besonders zu Anfang der Berufstätigkeit. „Situationen und Handlungsanforderungen im frühpädagogischen Alltag sind dadurch gekennzeichnet, dass sie als Interaktionssituationen nicht standardisierbar sind, jedoch oft hochkomplex und mehrdeutig sowie vielfach schlecht vorhersehbar.“ (Fröhlich-Gildhoff et.al. 2011, S. 17) Auf die Komplexität der pädagogischen Praxis können Bildungsinstitutionen nicht umfassend vorbereiten. Deshalb besitzt die „Bildung nach der Ausbildung“ – die allerdings nicht unbedingt als formale, (hoch-) schulische Bildung identifiziert werden kann – eine große Bedeutung. Für Bildungsinstitutionen gilt es, erste oder neue Wege der Begleitung ihrer Ehemaligen zu gehen.

### **1.1 Planungen des Berufskollegs Bleibergquelle**

Am privaten (kirchlichen) Berufskolleg Bleibergquelle in Velbert (Nordrhein-Westfalen) soll dazu nach dem Willen der Schulleitung und in Abstimmung mit der Lehrerkonferenz ab dem Schuljahr 2017/18 ein Alumni-Netzwerk entstehen. Der Verfasser dieser Arbeit ist dort als Lehrer tätig. Zu den gesetzlichen Aufgaben der Berufskollegs in Nordrhein-Westfalen zählt die berufliche Weiterbildung (§ 1 Anlage E zur Ausbildungs- und Prüfungsordnung Berufskolleg – APO-BK); das Alumni-Netzwerk soll dazu innovative Wege eröffnen. Es richtet sich an Studierende, die einen Bachelor in Social Work erreichen oder die Ausbildung zur staatlich anerkannten Erzieherin abgeschlossen haben.

Bei den Absolventen handelt es sich um junge Menschen mit einem Altersschwerpunkt zwischen 22 und 26 Jahren, darunter rund drei Viertel Frauen. Gespräche von Lehrern mit Alumni und Studierenden kurz vor dem Abschluss lassen darauf schließen, dass ein großes Interesse an der Mitgliedschaft in einem Alumni-Netzwerk besteht. Pro Jahrgang absolvieren etwa 80 Studierende. Es kann damit gerechnet werden, dass sich etwa 90 % des aktuellen, 70 % des vorausgegangenen und 40 % des davorliegenden Abschlussjahrganges dem Alumni-Netzwerk anschließen. Dies würde einer Gruppe von etwa 160 Personen für das erste Jahr des Alumni-Netzwerks entsprechen.

Die Bleibergquellen-Alumni sind überwiegend in den Bereichen Elementar- und Primarpädagogik sowie in der stationären Jugendhilfe tätig. Aufgrund der in der Jugendhilfe üblichen Arbeitszeiten mit Früh-, Spät und Nachtdiensten kommt der asynchronen Kommunikation und Kollaboration eine hohe Bedeutung zu.

In der professionellen sozialen Arbeit und ihren Institutionen gewinnt die Nutzung digitaler Medien für die Kommunikation mit Klienten und den fachlichen Austausch zunehmend an Bedeutung (Bundesjugendkuratorium 2016). Im Rahmen ihrer Ausbildung zur Erzieherin bzw. ihres Sozialarbeit-Studiums haben die jungen Berufstätigen kommunikative und gruppenpädagogische Kompetenzen erworben. Medienpädagogische Themen waren ebenso Gegenstand der Ausbildung. Die berufliche bzw. ausbildungsbezogene Nutzung digitaler Plattformen bereitet vielen jedoch Schwierigkeiten, wie im Unterrichtskontext beim Umgang mit der Lernplattform Moodle des Berufskollegs Bleibergquelle zu sehen ist. Erste Erfahrungen mit der fachlichen Nutzung von Foren, digital geführten Diskussionen oder der Erstellung eines Wikis sind aus der Kommunikation und Kollaboration auf dieser Plattform jedoch vorhanden. Zudem kann die Nutzung grundlegender Funktionen – etwa die Erstellung eines persönlichen Profils in sozialen Netzwerken, die Kommunikation via E-Mail oder das Hochladen von Dateien in die Cloud – als bekannt vorausgesetzt werden.

## **1.2 Bildungsbedarfe sozialpädagogischer Berufseinsteiger**

In ihrer Berufspraxis treffen Erzieherinnen und Sozialpädagoginnen auf Interaktionssituationen, die nicht standardisierbar, sondern vielmehr hochkomplex und mehrdeutig sind. Deshalb gilt es für die pädagogischen Berufseinsteigerinnen, „selbst organisiert, kreativ und reflexiv ‚Neues‘ zu schaffen (bezogen auf Handeln und Denken)“ (Fröhlich-Gildhoff et.al. 2011, S. 17). Als Grundlage der Handlungsfähigkeit gilt – neben wissenschaftstheoretischem Wissen und didaktisch-methodischen Fähigkeiten – implizites „Erfahrungswissen, das in professionellen Kontexten immer wieder auch in reflektiertes Erfahrungswissen transformiert werden sollte“ (ebd., S. 18). Die Reflexion beruflicher Handlungen und Haltungen besitzt damit – gerade zum Berufseinstieg – eine hohe Bedeutung.

In Bezug auf Bildungsbedarfe der Absolventen mit dem Bachelor-Abschluss Social Work erweist sich eine „Panelstudie Berufsbiografie“ als sehr aufschlussreich, die

mit den Abschlussjahrgängen 2009 bis 2011 der Dualen Hochschule Baden-Württemberg (DHBW) durchgeführt wurde (Moch et.al. 2013). Das Studienmodell der Dualen Ausbildung an der DHBW kommt mit seinen hohen Praxisanteilen dem Studium am Berufskolleg Bleibergquelle (durchgeführt in Kooperation mit der Stenden University Leeuwarden) nah. Es wird derselbe Abschluss B.A. Social Work vermittelt und ein großer Teil der Absolventen wird in sozialpädagogischen Arbeitsfeldern tätig.

In Interviews mit den DHBW-Studierenden am Studienende sind es insbesondere zwei Kompetenzen, deren Erwerb die angehenden Sozialpädagoginnen in der Praxis erwarten: „Theorie und Praxis anwenden“ sowie die „Auseinandersetzung mit der Berufsrolle“ (Moch et.al 2013, S. 140).

Ein dreiviertel Jahr nach ihrem Berufseinstieg wurden die Berufsanfängerinnen nach der Bedeutung allgemeiner professioneller Fähigkeiten und der Bedeutung von Praxiskompetenzen befragt. Bei den allgemeinen professionellen Kompetenzen sahen sich die Sozialpädagoginnen im Bereich „Persönlichkeit und Haltungen“ besonders herausgefordert. „Um ihre Aufgaben angemessen bewältigen zu können, benötigen sie vor allem persönliche Standfestigkeit (...). Ihre Belastungsfähigkeit sowie ihre persönlichen Grundwerte sind dabei wichtige Elemente“ (Moch et.al. 2013, S. 142). Unter den Praxis-Kompetenzen erleben die Berufsstarterinnen als besonders bedeutsam: „auf veränderte Umstände reagieren“, „andere motivieren“, „im Team arbeiten“ und „produktiv zusammenarbeiten“.

In der Fachliteratur werden darüber hinaus folgende Bildungsbedarfe von Erzieherinnen beim Berufsstart beschrieben (Günster-Schöning 2013, S. 17ff.):

- Reflexionsfähigkeit in Bezug auf Grundhaltungen, Werte und Einstellungen;
- Selbstreflexionsfähigkeit im Spannungsfeld von Ansprüchen und Erwartungshaltungen;
- Selbstreflexionsfähigkeit in Bezug auf die eigene Biographie und Identität;
- Balance von Engagementbereitschaft und Grenzen des Engagements;
- Zeit-, Ressourcen- und Stressmanagement.

Reflexion von Grundhaltungen & Werten	Reflexion der Persönlichkeit	Reflexion von Biografie & Identität	Reflexion von Ansprüchen & Erwartungen	Balance des Engagements	Zeit-, Ressourcen- & Stressmanagement	im Team arbeiten - motivieren - kreativ sein
Erfahrungswissen			⇨ (wird zu)	reflexives Erfahrungswissen		
<b>hochkomplexe &amp; mehrdeutige Praxissituationen</b>						

Tabelle 1: Bildungsbedarfe sozialpädagogischer Berufseinsteiger in der Übersicht

Den vorstehend beschriebenen Bildungsbedarfen wird sich das Alumni-Netzwerk des Berufskollegs Bleibergquelle stellen müssen; die zu konzipierende digitale Bildungsplattform ist auf eine Ermöglichung entsprechender Bildungsprozesse auszurichten. Dass ein solches Alumni-Netzwerk dazu einen geeigneten Rahmen bilden kann, darauf verweisen Untersuchungen von Banaszczuk (2017) zur Relevanz von Netzwerken beim Berufseinstieg:

### 1.3 Netzwerke von Berufseinsteigern

Kontakte zu ehemaligen Studienkollegen besitzen danach für Berufsanfänger bei der Bewältigung der beruflichen Anforderungen eine hohe Bedeutung: „Knapp jeder vierte für den Berufseinstieg relevante Kontakt ist ein aus dem Studium gewonnener Kontakt; zählt man Praktika und Nebenjobs hinzu ist es sogar mehr als jeder dritte Kontakt.“ (Banaszczuk 2017, S. 106) Studienkontakte bieten in der Berufseinstiegsphase emotionale, fachliche und berufliche Unterstützung. Gefördert wird die Entstehung solcher Kontakte durch die Angebotsstruktur an Hochschulen – etwa durch die Arbeit in kleinen Kursen und Lerngruppen. Allerdings nimmt die Intensität der Kontakte mit ehemaligen Kommilitonen aufgrund räumlicher Distanz und veränderter Lebenslagen ab (ebd, S. 114, 120).

Die Bedeutung der beruflichen und fachlichen Unterstützungspotenziale durch Netzwerke für Berufseinsteiger entsteht laut Banaszczuk (2017, S. 220f.) insbesondere aus der Spezialisierung der Aufgaben am Arbeitsplatz, die einen Rückgriff auf solche Ressourcen erfordert. „Programme, die unabhängig von Unternehmen oder Industrie eine bessere Vernetzung von Fachkräften derselben Bereiche fördern, wären (.) logische Konsequenz“ (ebd., S. 228). Damit solche

Netzwerke fachliche Unterstützung leisten können, sind deren räumliche und zeitliche Verfügbarkeit, Situationsverständnis und ein Vertrauensverhältnis wichtig (ebd., S. 199).

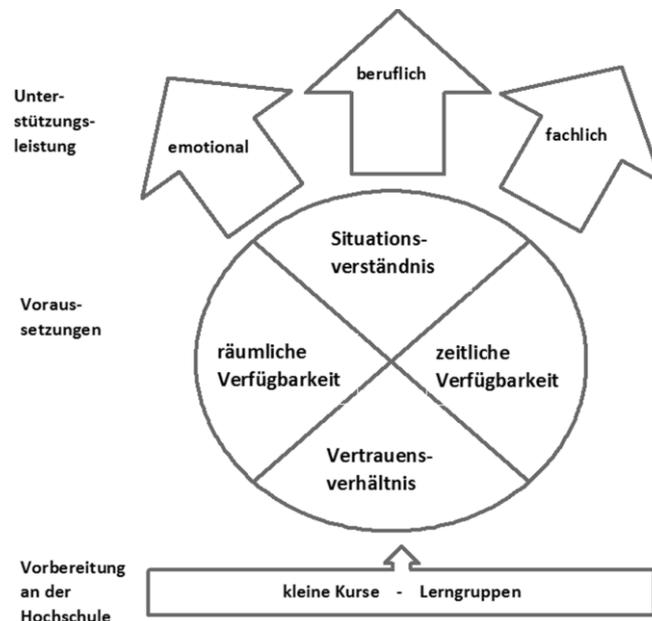


Abbildung 1: Netzwerke von Berufseinsteigern nach Banaszczuk 2017 (eigene Darstellung)

#### 1.4 Studien zu Alumni-Netzwerken

Im Fokus vieler Hochschulen stehen beim Aufbau von Alumni-Organisationen der finanzielle Return und der Blick auf die Ehemaligen als potentielle Spender und Testimonials. Dabei kommt neu in den Blick, dass Alumni als Mentoren den Bildungsauftrag mitgestalten können (Cohen 2016, Abs. The Case of Mentoring).

Alumni-Netzwerke bieten für Bildungsinstitutionen die Chance, mit ehemaligen Studierenden in Kontakt zu bleiben, diese weiterhin mit Bildungsangeboten zu erreichen, die Alumni aber auch in die Entwicklung von Curricula und Kursen einzubeziehen und so die Qualität der eigenen Lehre zu verbessern (Driouech et. al 2015, S. 248). Studien zum Alumni-Netzwerk des Mediterranean Agronomic Institute legen nahe: Alumni übernehmen eine wesentliche Funktion in der Generierung von Fachwissen und die Grenzen zwischen Lehrern und ehemaligen Studierenden verwischen in einem kollaborativen Prozess (ebd.).

Um junge Hochschullehrer in einen fortlaufenden Diskurs über die Verbesserung der Lehre einzubeziehen, baute die Foundation in Learning and Teaching (FILT) der australischen Macquarie University ein Alumni-Netzwerk auf (Harvey et.al. 2012). Das Netzwerk organisiert die Begegnungen seiner Alumni online und in

Präsenzveranstaltungen. Mit der Einführung von „supported reflection sessions“ im Learning-Management-System der digitalen Alumni-Plattform konnten die Häufigkeit und die Tiefe der Reflexionen der Alumni zu ihrer Lehrpraxis gesteigert werden. Die Plattform bietet dazu Tools für Diskussionen und kollaborative Reflexionen an sowie ein geschütztes Journal auf Blogbasis für die persönliche Reflexion – und damit eine Lernkultur auch für Alumni-Mitglieder, an deren Arbeitsstellen eine solche fehlt. Die digitale Plattform dient darüber hinaus als Nachrichtenkanal. „This website offers the potential of acting as a resource repository and a means of dissemination.“ (Harvey et.al. 2012, S.23) Eine Verbreitung von Arbeitsergebnissen der Alumni und ein Kontaktaufbau über das eigene Netzwerk hinaus werden dadurch gefördert, dass die FILT den Alumni Förderungen für die Veröffentlichung von Artikeln in wissenschaftlichen Journals und für die Teilnahme an wissenschaftlichen Konferenzen anbietet (Harvey et.al. 2012, S.24).

<b>Begegnungsebenen:</b>	<b>Präsenz</b>	↔	<b>Online</b>
<b>Kommunikation mit der Hochschule:</b>	<b>Nachrichten</b>		
<b>Reflexivität:</b>	<b>Diskussionen &amp; kollaborative Reflexion</b>	↔	<b>Journale &amp; persönliche Reflexion</b>
<b>Informations-Management:</b>	<b>Speichern von Arbeitsergebnissen</b>	↔	<b>Verbreiten von Arbeitsergebnissen</b>
<b>plattformübergreifendes Netzwerken:</b>	<b>Förderung von Publikationen</b>	↔	<b>Förderung der Tagungsteilnahme</b>

Tabelle 2: Elemente des FILT-Alumni-Netzwerks (eigene Darstellung)

## 1.5 ROME Phase 1: Analyse

Das Rostocker Modell zur systematischen Entwicklung von E-Learning-Angeboten (ROME) umfasst sechs Entwicklungsphasen, ein Rollenmodell, eine Ressourcen- sowie eine Artefaktesammlung (Hambach 2008, S. 169). An diesem Modell orientiert sich die vorliegende Arbeit. Zu den für diese Arbeit relevanten Phasen 1 bis 3 wird beschrieben, welche Schritte im Rahmen der Erstellung der Arbeit bereits erfolgt und welche später zu leisten sind. Dabei wird ein wesentlicher Teil der Konzeptionserstellung für die digitale Plattform bereits erbracht; mit der Produktion wird dagegen nicht begonnen.

Bei der Anwendung von ROME ist zu beachten, dass im Rahmen dieser Arbeit kein klassischer eLearning-Kurs mit einem typischen Kursverlauf und vorher klar umrissenen Lehr- und Lerninhalten konzipiert wird, sondern eine Bildungsplattform für Alumni auf der konzeptionellen Grundlage der Strukturalen Medienbildung. Diese will Unbestimmtheitsbereiche und eine tentative, experimentelle, innovative und kreative Erfahrungsverarbeitung ermöglichen (Jörissen et.al. 2009, S. 21) – was sich in der Ausgestaltung der Plattform widerspiegeln muss. Eine weitere theoretische Grundlage bilden das Situierte Lernen und die Communities of Practice. „Gerade unter dieser Perspektive dürfen Lerngemeinschaften aber nicht nur als Instrument der Lehrenden konzeptualisiert werden, sondern müssen primär als Instrument der Lernenden gesehen werden“ (Arnold 2003, S. 230). Deshalb sollen Alumni die Entwicklung der Plattform und ihrer Inhalte zu einem wesentlichen Teil selbst leisten. Für die Umsetzung von ROME bedeutet dies: Es werden nicht alle Vorgehensschritte geplant, sondern manche Schritte werden nach dem Launch der digitalen Plattform mit den Alumni gemeinsam verwirklicht.

Ferner ist für die Aufteilung von Rollen (Hambach 2008, S. 208ff.) wesentlich, dass die klare Aufteilung in Auftraggeber und Auftragnehmer entfällt. Die digitale Alumni-Plattform wird von Mediendidaktikern des Berufskollegs Bleibergquelle (Lehrende) z.T. gemeinsam mit Alumni erstellt. Das Eigentum an der Plattform soll auf die Alumni selbst übergehen. Eine Zuordnung von Rollen zur Auftragnehmer- oder Auftraggeberseite ist damit schwierig.

**Dokumentation des Bildungsbedarfs:** Die Zielgruppe der digitalen Bildungsplattform und deren Erfahrungen mit digitalen Medien werden in Kap. 1.1 umrissen. In Kap. 1.2 werden Bildungsbedarfe sozialpädagogischer Berufseinsteiger anhand einer Literaturrecherche ermittelt und in Abb. 2 zusammengefasst.

**Konkretisierung des Bildungsbedarfs:** Eine Konkretisierung des Bildungsbedarfs soll gemeinsam mit den beteiligten Alumni in der Startphase der Alumni-Bildungsplattform auf der Plattform selbst erfolgen. Dies könnte zweistufig geschehen: Durch die Ideensammlung in einem Forum (asynchron) und die anschließende Gewichtung der dort diskutierten Ideen in einem Video-Live-Chat

(synchron). Zudem wird sich die Evaluation der Ermittlung von Bildungsbedarfen stellen.

Die Medienwahl erfolgt aufgabenorientiert: zunächst zur Ideensammlung in einem „kanalreduzierten“ digitalen Forum und in der Abstimmungsphase in einem „kanalreichen“ synchronen Audio-/Videochat (vgl. Hinze 2004, S. 77f.)

**Artefakte:** In den Vorgehensschritten nach ROME (Anhang 1) finden sich hierzu die Dokumente A1.1 Bedarfsbeschreibung, A1.2 Zielgruppenprofil und A1.3 Kontextbeschreibung.

## **2. Theoretische Grundlagen einer Bildung in digitalen Netzwerken**

Die Analyse der Ausgangssituation und des Bildungsbedarfes weist hin auf die hohe Bedeutung von Reflexionsprozessen im beruflichen Handeln der pädagogischen Berufseinsteiger und für die Entwicklung ihrer professionellen Identität. Zudem konnte die Bedeutung von Netzwerken aufgezeigt werden. Im Folgenden wird die Strukturelle Medienbildung als theoretische Grundlage der zu gestaltenden Alumni-Plattform beschrieben, die einen Bezug zu Reflexion und Identitätsbildung beinhaltet und zugleich nach den Strukturen fragt, unter denen Medien Bildungspotenzial entfalten. Zudem wird die Bedeutung von Netzwerken für Bildungsprozesse untersucht, etwa mit Bezug auf die Theorie des Situiereten Lernens, die sich für ein Netzwerk junger Berufstätiger besonders anbietet.

### **2.1 Strukturelle Medienbildung**

Mit ihrem Bezug auf die Bildungsrelevanz von Reflexionsprozessen erscheint die Strukturelle Medienbildung als theoretische Grundlage dieser Arbeit besonders relevant. Sie basiert auf der Strukturalen Bildungstheorie von Winfried Marotzki, „die Bildungsprozesse als eine Form komplexer, selbstreflexiver Lern- und Orientierungsprozesse versteht“ (Jörissen et.al. 2008a, Abs. Einleitung). In solchen Bildungsprozessen werden „vorhandene Strukturen und Muster der Weltaufordnung durch komplexere Sichtweisen auf Welt und Selbst ersetzt“ (ebd.). Medien kommt dabei als Orten der Artikulation von Weltansichten eine zentrale Bedeutung zu.

#### **2.1.1 Mediale Räume als „strukturierende Struktur“**

„Das Medium ist die Botschaft“ – diese prägnante Formulierung des Kommunikationstheoretikers Marshall McLuhan aus den 1970er Jahren hat mit dem Bedeutungszuwachs digitaler Medien neu Einzug in öffentliche Diskussionen erhalten. McLuhan hatte dabei insbesondere den alltags- und beziehungsgestaltenden Einfluss von Medien im Blick: „'the medium is the message' because it is the medium that shapes and controls the scale and form of human association and action“ (McLuhan 2013, Abs. 1).

Nach Sesink (2008) sind mediale Räume Instanzen, in (und nicht zu) denen Menschen sich verhalten – Räume menschlicher Lebensmöglichkeiten, die durch

Medien strukturiert werden. „Medien herstellend und gebrauchend transportieren Menschen die geheime Botschaft des Mediums der Medien.“ (Sesink 2008, Abs. 2)

Die Strukturelle Medienbildung (Jörissen et.al. 2009) nimmt insbesondere die Formelemente der Medien und deren Reflexionspotenzial in den Blick und überführt die Analyse medialer Formbestimmtheiten „in eine Analyse der strukturalen Bedingungen von Reflexivierungsprozessen“ (Jörissen et.al. 2009, S. 40). Damit werden Bedingungen sichtbar, unter denen Medien Artikulationen strukturieren und ein Bildungspotenzial entfalten.

### **2.1.2 Lernebenen: Lernprozesse als Transformationen**

Der Bildungsbegriff der Strukturalen Medienbildung knüpft dabei an das Lernebenen-Modell Gregory Batesons an. Bateson (1985) unterscheidet vier Ebenen:

**Lernen 0** bezeichnet die starre (unkorrigierte) Verknüpfung von Reiz und Reaktion. **Lernen I** bezeichnet eine Verknüpfung von Reiz und Reaktion unter Beachtung des Kontextes (Auswahl der Reaktion unter einer Menge von Alternativen unter Korrektur von Irrtümern). **Lernen II** wird gekennzeichnet durch einen veränderten Lernprozess: die Transformation des Kontextes. Als Beispiele nennt Bateson „eine korrigierende Veränderung in der Menge von Alternativen, unter denen die Auswahl getroffen wird, oder es ist eine Veränderung in der Art und Weise, wie die Abfolge der Erfahrung interpunktiert wird“ (Bateson 1985, S. 379). **Lernen III** bezeichnet eine „Veränderung im Prozeß des Lernens II, z. B. eine korrigierende Veränderung im System der Mengen von Alternativen, unter denen die Auswahl getroffen wird“ (ebd.).

In die Strukturelle Medienbildung fließen diese vier Ebenen als **Lernen I**, **Lernen II**, **Bildung I** und **Bildung II** ein. „Während also Lernen II gegenüber Lernen I eine Flexibilisierung der Reizreaktionen mittels Rahmungen darstellt, stellt die nächsthöhere Lernebene eine Flexibilisierung dieser Rahmungen selbst dar“ (Jörissen 2009, S.23). Bildung im Sinne der Strukturalen Medienbildung meint eine Veränderung von Erfahrungsmustern und Ordnungsschemata durch Lernen. „Bildungsprozesse verändern somit die Art und Weise oder das Repertoire an Konstruktionsmöglichkeiten von Welt- und auch von Selbstverhältnissen“ (ebd.). Bildung I umfasst dabei verschiedenartige Weltbezüge und Bildung II einen

gesteigerten und differenzierten Selbstbezug: der Mensch wird sich der Relativität seiner Weltbezüge bewusst und versucht, sich selbst beim Beobachten der Welt zu beobachten (Jörissen et.al. 2009, S. 25).

Für die didaktische Zielsetzung der hier zu konzipierenden digitalen Alumni-Plattform bedeutet dies grundlegend, dass diese Bildungsprozesse ermöglichen soll, die auf eine Erweiterung von Erfahrungsmustern und Ordnungsschemata zielen und die Relativität von Weltbezügen der Beteiligten widerspiegelt.

### **2.1.3 Mediale Räume als Artikulations- und Begegnungsräume**

Um solche Bildungsprozesse zu ermöglichen, soll das geplante Alumni-Netzwerk die Berufseinsteiger zur Partizipation auf seiner digitalen Plattform einladen. In diesem Zusammenhang erweist es sich als bedeutsam, dass die Strukturelle Medienbildung die Bildung nicht nur als einen individuellen Prozess, sondern zugleich als „eine Frage der (Möglichkeiten und Bedingungen) gesellschaftlicher Partizipation“ (Jörissen et.al. 2009, S. 38) betrachtet. Dies impliziert zum einen, dass „mediale Räume zunehmend Orte sozialer Begegnung darstellen, dass also mediale soziale Arenen in den Neuen Medien eine immer größere Bedeutung für Bildungs- und Subjektivierungsprozesse einnehmen“ (Jörissen et.al. 2008a, Abs. 2). Zum anderen setzt die Teilnahme an Diskursen in diesen sozialen Arenen eine Artikulationsfähigkeit im doppelten Sinn voraus: das eigene Selbst artikulieren zu können sowie Artikulationen anderer zu verstehen und anzuerkennen (Jörissen et.al. 2009, S. 38).

Die Strukturelle Medienbildung greift dabei die drei nach ihrem Reflexionsgrad unterschiedenen Zonen des menschlichen Ausdrucksverhaltens nach Jung (2005) auf. Das *präreflexive* Ausdrucksverhalten umfasst spontane körperliche Expressionen, etwa ein Lächeln. Die *reflexive* Artikulation beinhaltet „alle medialen Bezugnahmen auf qualitative Erfahrungen und ihren Ausdruck“ (Jung 2005, S. 132) durch Bilder, Töne oder Sprache. Damit wohnt also nicht nur der Sprache ein Reflexionspotenzial inne, allerdings besitzt diese eine exklusive Bedeutung auf der dritten Ebene, der *metareflexiven* Artikulation. „Die Sonderstellung von Sprache besteht (...) in der Erzeugung eines metareflexiven Kontextes, der solchen Artikulationen ihren expressiven Ort im Weltverhältnis eines Selbst zuweist.“ (ebd., S. 133) In medialen Räumen sind alle drei

Reflexionsgrade möglich – das präreflexive Ausdrucksverhalten etwa durch eine veränderte (schnellere / langsamere) Reaktionszeit im (synchronen) Chat.

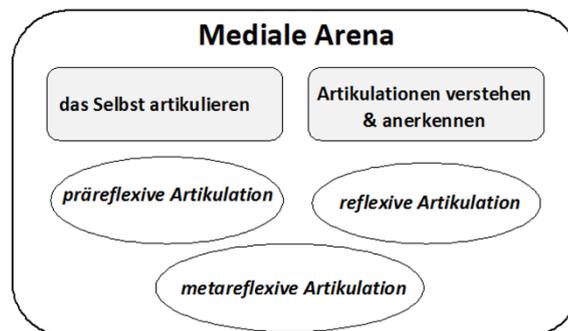


Abbildung 2: Ausdrucksverhalten in medialen Arenen & dessen Reflexion nach Jörissen et.al. 2009 / Jung 2005 (eigene Darstellung)

Bei der Gestaltung der digitalen Plattform soll darauf geachtet werden, dass diese reichhaltige Artikulationen – solche auf allen drei Ebenen – ermöglicht.

#### 2.1.4 Vier Dimensionen Strukturaler Medienbildung

Der zuvor benannte Bezug zu Reflexivität und Identitätsbildung findet sich insbesondere in den vier Orientierungsdimensionen für die Analyse von Bildungspotenzialen in medialen Bereichen, welche die Strukturaler Medienbildung in Anlehnung an die vier zentralen Fragen aus der Logik Immanuel Kants (1724-1804) formuliert:

##### 2.1.4.1 Was kann ich wissen? (Wissensbezug)

Es gilt zunächst, zwischen Information und Wissen zu unterscheiden: Wissen meint die situierte, auf soziale Handlungen bezogene Information. „Aus Informationen wird Wissen dann, wenn sie von Menschen aufgenommen, in Zusammenhänge (Kontexte) eingeordnet, bewertet und auf zu lösende Probleme bezogen werden.“ (Jörissen et. al. 2008a, Abs. 1.1) Der Aufbau eines komplexen Orientierungswissens belegt die Qualität von Bildung. Dieses Wissen muss nach Jörissen et.al. (2008a, Abs. 1.2) folgenden Anforderungen entsprechen:

a) **Umgang mit Kontingenz**: Die Moderne ist durch Orientierungskrisen wie dem Legitimationsverlust tradierter Orientierungsmuster gekennzeichnet, was eine Fähigkeit zur Orientierung angesichts kontingenter gesellschaftlicher Bedingungen erfordert.

b) **Flexibilisierung:** Die zunehmende Veränderungsgeschwindigkeit gesellschaftlicher Verhältnisse erfordert die Fähigkeit der Umorientierung, d.h. zur Reflexion und ggf. Veränderung vorhandener Denk- und Handlungsmuster.

c) **Tentativität:** Gemeint ist eine „Haltung der vorausschauenden Kontingenzerwartung“ (Jörissen et.al. 2008a, Abs. 1.2). Ein auf Tentativität und Exploration ausgerichtetes Verhalten ermöglicht das Erschließen neuer Erfahrungsräume.

d) **Einlassen auf Fremdes:** Multi- und transkulturelle Gesellschaften erfordern diese Fähigkeit. „Bildungsprozesse im Sinn der Strukturalen Bildungstheorie zielen darauf ab, mit Unbekanntem – und möglicherweise unbekannt Bleibendem – umgehen zu lernen“ (ebd.).

**Syndikation** und **kollaborative Wissensgenerierung** bilden zwei Praktiken im World Wide Web (WWW), die den Aufbau von Orientierungswissen unterstützen können. „Unter Syndikation ist dabei eines der hervorstechendsten Merkmale des heutigen WWW zu verstehen, nämlich die Entbindung der kommunizierten Inhalte von der Form und auch vom Ort ihrer Präsentation.“ (Jörissen et.al.2008a, Abs. 2.2.1) Dies geschieht etwa durch RSS-Feeds, über die Bloginhalte auf andere Websites und in andere Zusammenhänge eingespielt werden. Das wohl bekannteste Beispiel für kollaborative Wissensgenerierung bietet die Online-Enzyklopädie Wikipedia. Die Wiki-Software gibt dem Projekt eine schwache technische Struktur vor; „der Hauptteil der Arbeit des Projektes Wikipedia hingegen besteht darin, diese offene technische Struktur durch eine soziale Struktur zu ergänzen“ (ebd.). Auch auf Seiten der Nutzer ist – etwa im Vergleich zu Print-Enzyklopädien – ein reflektierterer Umgang mit den Wissensgehalten und deren Quellen, Diskussionsstand und Versionsgeschichte erforderlich. Aus Perspektive der Strukturalen Medienbildung gilt es, im Hinblick auf Orientierungsleistungen und Bildungswert das reflexive Potenzial solcher medialen Räume und Artikulationsformen zu erkennen (Jörissen 2009, S. 38f.).

<b>Wissensbezug (Was kann ich wissen?)</b>	
<b>Aus Information wird Wissen durch</b> → Informationsaufnahme → Einordnung in den Zusammenhang → Bewertung → Bezug auf zu lösende Probleme	<b>Anforderungen an Wissen:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Umgang mit Kontingenz</li> <li>• Flexibilisierung</li> <li>• Tentativität</li> <li>• Einlassen auf Fremdes</li> </ul>
<b>Praktiken im WWW</b> Syndikation (z.B. Blogosphäre, RSS-Feeds), kollaborative Wissensgenerierung (z.B. Wikis)	

**Tabelle 3: Wissensbezug als Dimension Strukturaler Medienbildung nach Jörissen et.al. 2008a, Jörissen et.al. 2009 (eigene Darstellung)**

Die Anforderungen an Orientierungswissen erweisen sich als hoch relevant für die berufliche Praxis junger Erzieherinnen und Sozialpädagoginnen: In ihren Arbeitsfeldern treffen sie regelmäßig auf kontingente gesellschaftliche Bedingungen. Der gesellschaftliche Wandel – konkret etwa der Einfluss von Informations- und Kommunikationstechnologien (ICT) auf den Alltag der Klienten und auf die professionelle Kooperation – erfordert eine Flexibilisierung von Denk- und Handlungsmustern. Angesichts der Komplexität von Interaktionssituationen sind tentative Herangehensweisen unverzichtbar. Und eine Vielzahl sozialpädagogischer Arbeitsfelder ist durch Multi- und Transkulturalität gekennzeichnet.

#### **2.1.4.2 Was soll ich tun? (Handlungsbezug)**

Diese zweite Dimension der Medienbildung stellt die Reflexion von Handlungsoptionen im gesellschaftlichen Kontext in den Mittelpunkt (Jörissen et.al. 2009, S.33f.). Bildung bezeichnet „eine Haltung des Menschen zu sich, zu anderen und zur Natur (.), die grundsätzlich Verantwortung beinhaltet“ (ebd., S.33). Dabei geht es der Strukturalen Medienbildung um die Beschreibung zwischenmenschlicher Bindungen in ihrem Verhältnis von Nähe und Distanz oder Verpflichtung und Freiheit und um deren handelnde Kraft – nicht um eine moralische Beurteilung. Im Fokus dieser zweiten Dimension steht damit das „Soziale“ der Social Media.

<b>Handlungsbezug (Was soll ich tun?)</b>	
<b>Bindung mit anderen / in Gemeinschaft:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Relation von Nähe und Distanz</li> <li>• Relation von Verpflichtung und Freiheit</li> </ul>	<b>Ziel:</b> <b>Reflexion von Handlungsoptionen</b>
<b>Praktiken im WWW</b> Online-Communities, Soziale Netzwerke	

Tabelle 4: Handlungsbezug als Dimension Strukturaler Medienbildung nach Jörissen et.al. 2009 (eigene Darstellung)

Im sozialpädagogischen Berufsalltag besitzt die Reflexion der Handlungsoptionen auf den Beziehungsebenen „Nähe und Distanz“ sowie „Verpflichtung und Freiheit“ in Bezug auf Klienten und Kollegen eine große Bedeutung.

### 2.1.4.3 Was darf ich hoffen? (Grenzbezug)

Im Fokus dieser dritten Dimension der Medienbildung steht die Reflexion auf Grenzen, Grenzerfahrungen und -überschreitungen. Diese kann Grenzen von Rationalität und Wissenschaft ebenso einbeziehen wie Grenzen biologischer und digitaler Welten, von Realität und Virtualität oder Leben und Tod. „Das Umgehen mit solchen Grenzen ist traditionell eine Grundstruktur von Bildung. Die Reflexion auf solche Grenzen ist Bildungsarbeit.“ (Jörissen et.al. 2009, S. 34) In diesem Zusammenhang entfalten die Autoren den von Marotzki eingeführten Begriff der Virtualitätslagerung, der die Parallelität des Lebens in sozialen Welten und in digitalen Räumen bezeichnet. „Virtualitätslagerung bezeichnet die Erweiterung des Möglichkeitsraumes, in welchem Menschen Erfahrungen machen, ihre Identität entwerfen und damit ihr Offline-Leben erweitern“ (Jörissen et.al. 2009, S. 201)

<b>Grenzbezug (Was darf ich hoffen?)</b>	
<b>Reflexion auf Grenzen, Grenzerfahrungen, Grenzüberschreitungen</b>	<b>Grenzen von</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Biologie und Digitalität</li> <li>• Realität und Virtualität</li> <li>• Rationalität und Wissenschaft</li> </ul>
<b>Praktiken im WWW</b> Virtualitätslagerungen (z.B. Avatare)	

Tabelle 5: Grenzbezug als Dimension Strukturaler Medienbildung nach Jörissen et.al. 2009 (eigene Darstellung)

Grenzerfahrungen und -überschreitungen besitzen eine herausragende Bedeutung etwa in der Sucht- und Straffälligenhilfe. In anderen sozialpädagogischen Arbeitsfeldern – etwa der Altenhilfe – besitzt die Begegnung mit dem Tod Relevanz. Und in der offenen Jugendarbeit und der Jugendbildungsarbeit sind es

die Erfahrungen Jugendlicher mit Virtualitätslagerungen beim parallelen Agieren in sozialen Welten und digitalen Räumen.

#### 2.1.4.4 Was ist der Mensch? (Biographiebezug)

Im Kontext dieser Arbeit besonders bedeutsam erscheint diese vierte Dimension der Medienbildung, die einerseits das grundlegende Verständnis von Menschsein in den Blick nimmt und andererseits biographie-analytisch die Identität des Einzelnen betrachtet (Jörissen 2009, S. 36f.). Biographisierungsprozesse werden auch durch Medien initiiert und in medialen Artikulationsräumen vollzogen. „Bildungsprozesse können zum einen als biographische Prozesse der Bedeutungs- und Sinnherstellung rekonstruiert werden und zum anderen als biographische Prozesse der Erzeugung von Selbst- und Weltbildern.“ (Jörissen et.al. 2009, S. 224) In den Blick kommt dabei zudem die Erinnerungsarbeit als Biographiearbeit, denn zum Biographisierungsprozess gehört, dass Menschen sich – wiederum auch in medialen Räumen – ihrer persönlichen und gemeinschaftlichen Wurzeln erinnern und diese Teile ihrer Lebensgeschichte zu einem Ganzen zusammenfügen. Hier spielen etwa das „Digital Storytelling“ – eine medial vermittelte kollaborative Geschichtsschreibung – oder das Internet als Erinnerungsort eine Rolle (Jörissen 2008a, Abs. 2.2.2).

<b>Biographiebezug (Was ist der Mensch?)</b>	
<b>Biographisierungsprozesse</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• durch Medien initiiert</li> <li>• in medialen Artikulationsräumen vollzogen</li> </ul>	<b>Bildungsprozesse als biographische Prozesse</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• der Bedeutungs- und Sinnherstellung</li> <li>• der Erzeugung von Selbst- und Weltbildern</li> </ul>
<b>Praktiken im WWW</b> „Digital Storytelling“, „Oral History“ auf Video-Sharing-Seiten, Internet als Erinnerungsort	

Tabelle 6: Biographiebezug als Dimension Strukturaler Medienbildung nach Jörissen et.al. 2009 (eigene Darstellung)

Für sozialpädagogische Berufseinsteiger bildet die Entwicklung einer beruflichen Identität – verbunden mit der Sinnherstellung für berufliches Handeln und der Erzeugung von Weltbildern – einen wichtigen und mitunter konflikthaften Prozess.

## 2.2 Bildungsperspektiven im Netz

Die Nutzung einer digitalen Plattform für das geplante Alumni-Netzwerk bietet eine Möglichkeit, die räumlich z.T. weit voneinander entfernt lebenden und arbeitenden Alumni miteinander zu verbinden und – angesichts von Schichtarbeit und unterschiedlichen zeitlichen Kapazitäten – eine (asynchrone) Kommunikation

zu ermöglichen. Das Alumni-Netzwerk folgt dabei der Entwicklung, dass immer mehr Wissen in digitalen Netzen entsteht und verankert wird. Will der Einzelne dieses Wissen nutzen, muss er sich als Teil eines solchen Netzes verhalten, „um Wissen zu finden, zu bewerten und sich selbst als Wissensressource einbringen zu können“ (Kerres 2012, Abs. 7.1.2). Durch die Aktivitäten des Einzelnen im Netz wird dieses um weitere Verknüpfungen bereichert, reaktiviert und gestärkt. „Das Netz wird zunehmend zu der zentralen Ressource für menschliches Denken und Handeln“ (ebd., Abs. 7.2.1) – und damit findet auch Lernen in immer größerem Umfang im Netz statt.

### **2.2.1 Bildung im Netz als kollaborative Praktik**

Dass über ein Lernen hinaus Bildungsprozesse der Ebene I oder II (siehe Abs. 2.1.2) im Netz stattfinden, erfordert entsprechende Rahmenbedingungen. Nach Koenig (2011) ist Bildung im Netz als ein kollaborativer Prozess aufzufassen, bei dem die Akteure ihre Beiträge in Netzwerke und Praktiken einbringen, die diese aufnehmen und weitertragen. Die Beiträge können dabei in andere Netzwerke übertragen werden und dort unerwartete Ergebnisse erzielen (Koenig 2011, S. 238). Für diese Netzwerke verwendet Koenig den Begriff Online-Communities. Der Begriff lässt sich in Anlehnung an Koenig wie folgt definieren:

Online-Communities sind Gemeinschaften von Akteuren, die durch Vernetzung entstehen und durch Kommunikation im Internet aufrechterhalten werden (Koenig 2011, S. 39). Ein Kennzeichen dieser Online-Communities ist deren Konzentration in einem oder mehreren Kernen und ihr „Ausfransen“ an den Rändern (ebd., S. 46ff.). Mehrere stark miteinander verbundene und mit der Community vernetzte Akteure bilden den Kern oder die Kerne. Weil der Kern in diesem Sinne diffus strukturiert ist, gefährdet der Ausfall eines einzelnen Kern-Akteurs die Community nicht. „Vom Kern aus nimmt die Dichte der Vernetzung und der Aktivitäten nach außen hin ab.“ (ebd., S. 48) Am Rand sind Akteure nur lose eingebunden und können sich leicht ablösen. Die gesamte Community – die Kerne ebenso wie der Rand – bleibt offen für das Einbinden neuer und Ablösen bisheriger Mitglieder.

Kollaborative Praktiken im Netz werden durch folgende Merkmale gekennzeichnet (ebd., S. 4, 11, 87f.):

- vernetzte Akteure bringen sich und ihre Sicht der Welt ein;
- es entstehen diffuse sozio-technische Arrangements;
- in diesen Arrangements entfaltet sich ein bestimmtes Wissen, Haltungen und Kompetenzen;
- Arbeitsprozesse sind hochgradig verteilt und modularisiert;
- die Akteure gehen offen mit der Pluralität von Weltbildern und Orientierungsmustern um;
- innovative Formen kollaborativer Praktiken ermöglichen die Umgehung heteronomer Strukturen und kapitalistischer Verwertungslogiken;
- die Akteure verwirklichen eine auf die gesellschaftliche Wirklichkeit bezogene emphatische Haltung;
- kollaborative Praktiken weisen ein gesellschaftskritisches Moment aus.

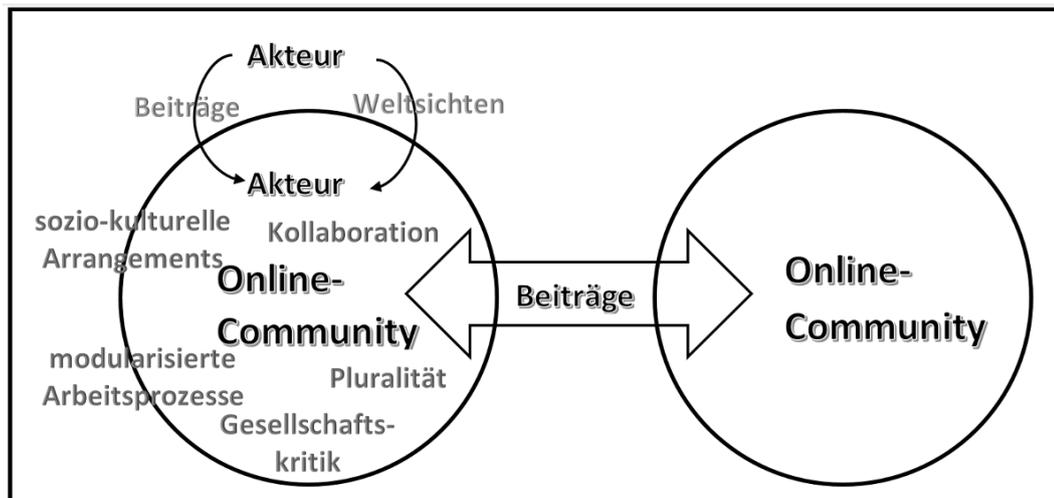


Abbildung 3: Bildung im Netz als kollaborative Praktik nach Koenig 2011 (eigene Darstellung)

### 2.2.2 Bildungsförderliche Eigenschaften von Online-Communities

Durch welche Elemente Online-Communities kollaborative Praktiken als Lern- und Bildungsprozesse im Einzelnen unterstützen können, hat Ala-Mutka (2009, S. 44f.) erfasst. Förderlich sind demnach:

- Narrationen (etwa in Blogposts geteilte Erfahrungen);
- neuartige Gelegenheiten zur Reflexion (etwa Kommentare zu Blogposts oder Erfahrungen mit der Identitätsgestaltung in virtuellen Welten);
- Zugang zu Wissensressourcen (z.B. zu Datenbanken oder zu Experten);
- Erfahrungslernen (etwa durch die Arbeit an Kollaborationsprojekten wie Wikis oder die Partizipation in Online-Spielen);
- Fachdialoge und der Austausch von Informationen mit anderen Akteuren im gleichen Themengebiet;
- die Kollaboration von Experten und Novizen in einer Online-Community (Community of Practice), von der auch die Experten profitieren können;
- Anerkennung von Leistungen innerhalb einer Online-Community (etwa die zunehmende Übertragung von Verantwortung in der Wikipedia-Community);
- Beobachtungslernen (wobei sich für manche Partizipanten auch das sogenannte „Lurken“ als lernförderlich erweisen kann).

Als Voraussetzungen für ein erfolgreiches Lernen in digitalen Communities identifiziert Ala-Mutka (2009, S. 56ff.) darüber hinaus:

- einen wahrnehmbaren Wert der Partizipation in der Community (wobei die Ersterfahrungen bei dem Engagement in der Community eine wichtige Rolle spielen);
- passende Tools und eine passende Lernumgebung (eine auf die Bedürfnisse der Lernenden fokussierte Technologie);
- flexible Partizipationsmöglichkeiten (etwa die Möglichkeit, zunächst eine beobachtende Position einzunehmen);
- interessante Herausforderungen (weder über- noch unterfordernde Aufgabenstellungen);
- eine aktivitätsfördernde Online-Umgebung (z.B. durch Kommunikationsunterstützung, die Anerkennung von Beiträgen und vielseitige Ausdrucksmöglichkeiten);
- eine emotional positive Online-Umgebung (die etwa die Entstehung eines Zugehörigkeitsgefühls erleichtert);
- Moderation (auch in informellen Online-Umgebungen);
- Führungsrollen (wie Experten oder Netzwerker), die aus der gemeinsamen Praxis erwachsen;
- die Wahrnehmung von Lernfortschritten (die Lernenden insbesondere in kollaborativen Umgebungen häufig schwerfällt);
- die Entwicklung von Fähigkeiten und Fertigkeiten für selbstreguliertes Lernen (z.B. Kompetenzbewusstsein, ein Autonomiegefühl und stabile soziale Beziehungen).

Im Vergleich dazu benennt Koenig (2011, S. 254f.) als Voraussetzung für eine Bildung in digitalen Netzwerken insbesondere strukturelle Elemente:

- offene Vernetzungen (bisher unverbundene Akteure können sich leicht in die vernetzten Praktiken einbinden);
- lose Koppelungen (die einen geringen Abstimmungsbedarf und wenig wechselseitige Beeinflussung beinhalten);
- konzentrierte Vernetzung (einige zentrale Konten erhalten den Austausch im Netz maßgeblich aufrecht);
- redundante Konzentration (nötigenfalls kann die Funktion großer Knoten von anderen übernommen werden);
- fraktale Strukturen (in verschiedenen Größenordnungen des Netzes finden sich redundante Konzentrationen wieder);
- ökologische Haltung zu Wissen (die eine dynamische Interaktion mit Artefakten und das in Relationen und Praktiken enthaltene Wissen stärkt);
- situiertes, partizipatives Lernen (mit direktem Bezug zu Abläufen der Community);
- Artikulation von Differenzen (etwa das Recht zu forken – bei der Entwicklung von Open-Source-Software Abspaltungen zu bilden – und Strukturen, die eine Äußerung von Differenzen erleichtern).

Zu ähnlichen Ergebnissen kommen Goldstein et. al. (2016), die untersucht haben, welchen Bedingungen für die Entfaltung eines transformativen Potenzials von Bildungsnetzwerken entscheidend sind:

- Vor allem fördern transformative Bildungsnetzwerke durch Interaktionen zwischen unterschiedlichen Netzwerkpartnern die Entwicklung neuer professioneller Identitäten.
- Transformative Bildungsnetzwerke verfügen über Netzwerker, die den Informationsfluss und die Kontaktaufnahme in allen Bereichen des Netzwerks und über dessen Grenzen hinaus unterstützen und dabei Inklusivität, Diversität und Transparenz fördern.
- Sie sind durch eine offene und spontane Kommunikation und vielseitige Feedback-Gelegenheiten gekennzeichnet und sie ermutigen zum Experimentieren mit vielseitigen Interaktionsformen.
- Transformative Bildungsnetzwerke ermöglichen es ihren Mitgliedern, das Netzwerk nach eigenen Vorstellungen zu gestalten, und sie unterstützen dabei die Aufrechterhaltung von Heterogenität.
- Sie unterstützen das Storytelling ihrer Mitglieder, wobei diese ihren Beitrag zur transformativen Arbeit bestimmen können.
- Transformative Bildungsnetzwerke versuchen nicht, einheitliche Ergebnisse und Perspektiven zu erzwingen, sondern sie ermöglichen den Zusammenhalt des Netzwerks auch angesichts unterschiedlicher Perspektiven.

Die hier zu konzipierende digitale Bildungsplattform soll in Struktur und bei der Wahl und Ausgestaltung ihrer Tools so aufgebaut werden, dass sie den vorstehend ausgeführten Kriterien für kollaborative Bildungspraktiken im Netz möglichst weitgehend entspricht.

### **2.2.3 Online-Communities als Subjekte von Bildung**

Die beschriebenen Prozesse im Netz verwirklichen Bildung allerdings nicht nur in und durch Online-Communities. Nach Koenig (2011) werden Communities vielmehr selbst zu Subjekten der Bildungsprozesse, sodass von einer „Bildung von Communities“ gesprochen werden kann. „Das liegt daran, dass viele Kompetenzen, Prozesse und Eigenschaften, die Bildungstheorien traditionell dem Individuum oder dem Subjekt zuweisen, nun in den Communities stecken.“ (Koenig 2011, S. 238) Danach ist nicht die Vernetzung der Akteure das Neue und Entscheidende der Bildung im Netz, sondern die Art ihrer Vernetzung: vernetzt-kollaborative Praktiken, in denen sich die Fähigkeit entfaltet, sich produktiv und kritisch in die Welt einzubringen. (ebd., S. 237)

Community-Wissen wird danach in Artefakte eingeschrieben, das implizite Wissen über den Umgang mit diesen Artefakten lebt in der kollaborativen Praxis. „Das geht so weit, dass Fähigkeiten an Technologien abgegeben werden und dass Menschen fähig sind, wenn sie diese Technologie nutzen. Kompetent ist hier also das Gesamtarrangement aus verschiedenen Akteuren.“ (Koenig 2011, S. 238)

Das Modell der Community als Bildungs-Subjekt erweist sich als bedeutsam für das Verhältnis des einzelnen Akteurs zur Community und der Community zur Gesellschaft: Der einzelne Akteur kann sich einerseits so lose und so wenig in eine Community einbinden, wie es seinen Zielen und Prämissen entspricht. Er kann sich von Regeln distanzieren und Nischen nutzen. Andererseits bleibt er als unverbundener Akteur im Netz bedeutungslos. Denn um im Netz Bedeutung zu erlangen, ist er auf eine vernetzte öffentliche Sphäre angewiesen (Koenig 2011, S. 241f.)

Im Innenverhältnis schafft die zuvor beschriebene Disintegrität von Online-Communities „ein enormes Potenzial für Innovation und Kritik und gleichzeitig eine ebenso große Toleranz für Konflikte, Differenzen, Zerrissenheit und Müll“ (Koenig 2011, S. 239) Aufgrund der in ihren Praktiken lose miteinander vernetzten Akteure und einer modularisierten Arbeit können einzelne Akteure ersetzt werden, wenn sie ausfallen oder schlecht funktionieren. Zugleich ermöglicht es diese Disintegrität, sich in Heteronomien zu integrieren und diesen zugleich zu trotzen. Die hier beschriebenen Entitäten bezeichnet Koenig als Offene Online-Communities.

Aus der Perspektive der Online-Communities als Subjekte von Bildung stellt sich die Frage, wie sich die Alumni-Community, für die hier eine digitale Plattform konzipiert wird, in der Gesellschaft verhält, welchen Bezug sie etwa zu sozialpädagogischen Fachdiskussionen oder zur Bildung des sozialpädagogischen Nachwuchses nehmen wird. Konkret geht es etwa um die Beziehung zwischen der Alumni-Community und der mit ihr verbundenen Bildungsinstitution.

#### **2.2.4 Bildungspraktiken in Netzwerken**

In den zuvor beschriebenen Offenen Online-Communities identifiziert Koenig drei Bildungspraktiken, die er Herumrouten, Hineinziehen und Herausdrehen nennt und

die sich für die Beziehungen dieser Communities zu ihrer Umwelt als relevant erweisen:

**Herumrouten** bezeichnet eine „spezielle Form des Ausweichens“ (Koenig 2011, S. 244), etwa vor Kontrolle, Einflussnahme und Zensur. Sie setzt das Vorhandensein alternativer, subversiver Ausweichrouten voraus. „Dies geschieht im Wesentlichen durch redundante und verteilte Speicher- und Verbreitungsmedien. Inhalte können so offen und redundant verteilt werden, dass zwar jeder auf sie zugreifen kann, aber niemand sie mehr kontrollieren kann.“ (ebd., S. 246)

**Hineinziehen** beschreibt zum einen die Neigung von offenen Online-Communities, alle von ihrer Arbeit betroffenen Akteure einzubeziehen. Als Beispiel nennt Koenig Absturzmeldungen von Open Source-Programmen, die lose vernetzte Nutzer an die Entwickler-Community senden. Er sieht in der Community eine ähnliche Funktion wie bei der individuellen menschlichen Kompetenz verwirklicht, wenn diese produktiv und kritisch auf einen gesellschaftlichen Teilbereich einwirkt und jeden davon Betroffenen einbeziehen will (Koenig 2011, S. 248f.). Hineinziehen beschreibt zudem das Verhältnis solcher Offenen Online-Communities zu Heteronomien, etwa zu Firmen. Sie können ökonomische Funktionen übernehmen, arbeiten dabei allerdings weiter nach den eigenen Regeln. Firmen können dann aufgrund der losen Kopplung an den Rändern – den Fransen – dieser Communities anbinden und deren Ergebnisse ökonomisch verwerten, müssen sich dabei allerdings den Regeln der Community unterwerfen.

**Herausdrehen** bezeichnet nach Koenig „eine Subversion, die sich dadurch realisiert, dass vernetzte Akteure sich ein wenig aus Heteronomie herauslösen, aber dennoch mit ihr verbunden bleiben.“ (Koenig 2011, S. 249) Das Gesamtarrangement wird dabei disintegriert. „Eine Form von Herausdrehen besteht darin, dass Mitglieder von Offenen Online-Communities sich etwas von Strukturen lösen, die (nach je ihrem Maßstab) unangemessenen Zwang auf sie ausüben.“ (ebd.) Eine lockere Kopplung ermöglicht es der Community, mit der heteronomen Struktur verbunden zu bleiben und sie gleichzeitig zu unterlaufen. Forks – Abspaltungen bei der Entwicklung von Open Source-Software – bieten dazu ein Beispiel.

Die von Koenig identifizierten Bildungspraktiken erweisen sich als hoch bedeutsam für die Beziehung zwischen einer Bildungsinstitution und „ihrem“ Alumni-Netzwerk. In der gängigen Literatur wird davon ausgegangen, dass eine Bildungsinstitution „ihr“ Alumni-Netzwerk instrumentalisiert: Um Spenden zu generieren, Mentoren für Studierende zu gewinnen oder das eigene Image zu verbessern. Cohen (2016) schlägt dafür den Aufbau einer eigenen Abteilung in Bildungsinstitutionen vor: „schools need to clearly define who owns alumni. I also believe that it should be Alumni Relations.“ (ebd., Kap. 2) Eine solche Instrumentalisierung des Alumni-Netzwerkes würde dessen Bildungspotenzial konterkarieren. Ein als Offene Online-Community konzipiertes Alumni-Netzwerk mit Bildungspotenzial sollte sich durch Herumrouten den Einflüssen der Bildungsinstitution entziehen können. Die Bildungsinstitution ihrerseits sollte am Rand (an den Fransen) des Alumni-Netzwerkes anbinden und mit diesem kooperieren – ohne dabei Heteronomien erzeugen zu können (Hineinziehen).

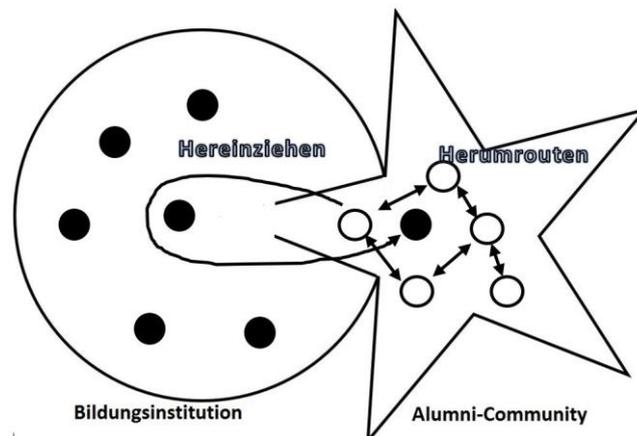


Abbildung 4: Herumrouten und Hineinziehen in der Beziehung Bildungsinstitution - Alumni-Community (in Anlehnung an Koenig 2011 - eigene Darstellung)

### 2.3 Theoretische Perspektiven auf digitale Netzwerke

Die Einbeziehung von Forschungsergebnissen und Theorien zu (digitalen) Netzwerken erweitert das Verständnis für die – insbesondere strukturalen – Rahmenbedingungen der hier zu konzipierenden digitalen Plattform für ein Alumni-Netzwerk. Für die Mehrzahl von deren zukünftigen Mitgliedern bildet die Präsenz in digitalen Netzwerken bereits eine Alltagserfahrung:

Die Verbreitung von Informations- und Kommunikationstechnologien (ICT) – insbesondere die mobile Konnektivität via Smartphone und Social Media – hat dazu

geführt, dass sich Menschen heute interessengeleitet unterschiedlichsten fragmentierten und partiellen Netzwerken anschließen und sozial nicht nur in ihrem unmittelbaren räumlichen Umfeld verwurzelt bleiben (Rainie et.al. 2012, Abs.1+2). Mobile Konnektivität erleichtert den Aufbau von Kontakten sowie den Austausch von Ideen zwischen unterschiedlichen Netzwerken. ICT-Nutzer verfügen über umfangreichere und diversere Netzwerke als andere (Rainie et.al. 2012, Abs.5). Zugleich rücken sie in der digitalen Welt näher zusammen: Unter Berücksichtigung von Kontakten der Kontakte ist jeder Nutzer des Social Media-Tools „Messenger“ im Durchschnitt 6,6 Kontakte von einem beliebigen anderen Nutzer weltweit entfernt (Horvitz et.al. 2007, S.1). Wie aber steht es um das Bildungspotenzial von Beziehungen in digitalen Netzwerken?

### **2.3.1 Beziehungsqualität in (digitalen) Netzwerken**

In gesamtgesellschaftlicher Betrachtung sind an die Stelle von Tür-zu-Tür-Netzwerken – ermöglicht durch Verkehrsinfrastruktur und ICT – ab der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts zunehmend Person-zu-Person-Netzwerke getreten. „The shift puts people at the center of personal networks that can supply them with support, sociability, information, and a sense of belonging.“ (Rainie et.al. 2012, Abs.5) Dieser „Netzwerk-Individualismus“ limitiert die Zeit und das Engagement, mit denen sich ein Individuum jedem seiner Netzwerke zuwenden kann. Zugleich wird die Verantwortung für die Pflege solcher Netzwerkbeziehungen zunehmend dem Einzelnen auferlegt: „networked individualism is both socially liberating and socially taxing“ (Rainie et.al. 2012, Abs.1).

Die Beziehungsgestaltung in digitalen Netzwerken lässt sich auf unterschiedlichen Ebenen beschreiben (Rainie et.al. 2012, Abs.2):

- Qualität (etwa emotionale oder kognitive Anteile);
- Quantität (etwa der Kontaktfrequenz);
- Bandbreite (Vielgestaltigkeit der Beziehungen);
- Symmetrie (Reziprozität im sozialen Austausch).

Eine Kombination aus Hard- und Software – Smartphone-Technologien und Social Apps – ermöglicht zudem die Annäherung von Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft einer Person und deren Teilen mit Netzwerkpartner. Alltägliche Lebenserfahrungen werden erfasst, gespeichert, erinnert und an andere verbreitet,

was ein kollaboratives Teilen und Verdichten von Lebenserfahrungen ermöglicht (Rainie et.al. 2012, Abs.11).

Aus der Perspektive des Bildungspotenzials solcher Netzwerke gilt, dass die – durch digitale Kommunikation und Kooperation erleichterten – diversen Beziehungsqualitäten und Zugehörigkeitsgrade für die Netzwerkmitglieder sinnvoll und bedeutsam sein können (Arnold 2003, S. 234).

Je diversifizierter ein Netzwerk, umso mehr verbinden es Individuen aus unterschiedlichen sozialen Schichten und vermittelt eine größere Bandbreite an Informationen. Dabei gilt: „quantity goes along with quality“ (Rainie et.al. 2012, Abs. 5); größere Netzwerke bieten mehr an Unterstützung und ihre Mitglieder sind zugleich unterstützungsbereiter. Darüber hinaus kann das nachfolgend dargestellte Modell Erklärungsansätze für ein Bildungspotenzial weitläufiger Netzwerke bieten:

### **2.3.2 Schwache Beziehungen und strukturelle Lächer**

Nach den Forschungsergebnissen von Granovetter – „weak ties (...) are here seen as indispensable to individuals' opportunities and to their integration into communities“ (Granovetter 1973, S. 1378) – fand die Bedeutung schwacher Beziehungen das Interesse der Netzwerktheoretiker. Starke Bindungen gelten als redundant: Kontakte und Informationen werden unter stark verbundenen Personen geteilt (Holzer 2010, S. 17). Zur Bedeutung schwacher Bindungen zeigt Avenarius (2010, S. 104ff.) in einer Zusammenstellung von Forschungsergebnissen, dass diese eine wichtige Funktion für den Zugang zu neuen Kontakten und neuen Informationen und für die Integration von Untergruppen erfüllen. „Schwache Beziehungen ermöglichen eine weitgestreute Suche nach Informationen, behindern aber den Transfer von komplexem Wissen.“ (Avenarius 2010, S. 107)

Aus der Perspektive der Strukturalen Medienbildung gewähren schwache Bindungen Zugänge zu verschiedenartigen Netzwerken und besitzen damit ein Potenzial für die Pluralisierung von Weltbildern; zudem erlauben sie eine größere Flexibilität und Tentativität (Jörissen 2015, S. 10).

In einer Untersuchung von Online-Lerngemeinschaften stellt Arnold (2003) aus der Perspektive der Lerngemeinschaften als Instrument der Lernenden und der Freiwilligkeit der Teilnahme fest: „durch die veränderten Ökonomien der

Beteiligung kann eine Vielzahl schwacher Bindungen entstehen“ (Arnold 2003, S. 233); diese Bindungen können Studierende nach Bedarf z.B. zur Informationsbeschaffung nutzen.

Im Gegensatz zu Granovetter sieht Burt nicht in der Schwäche einer Beziehung das relevante Kriterium für deren Bedeutung in einem Netzwerk. Entscheidend sei die Einbettung des Akteurs in die Sozialstruktur, seine „Positionierung als Brücke über ein strukturelles Loch“ (Scheidegger 2010, S. 145). Diese Positionierung ermöglicht ihm eine Broker-Tätigkeit. Eine Form des Austausches zwischen Communities of Practice sind „brokering-connections provided by people who can introduce elements of one practice into another“ (Wenger 2008, S. 105).

In Bezug auf den Bildungsgehalt verweist Scheidegger auf Broker-Leistungen, bei denen Netzwerkmitglieder sich vorher nicht über Informationslücken bewusst waren, und zitiert Burt: „Die Position zwischen strukturellen Löchern birgt Lernmöglichkeiten und zeichnet für kreative Lösungen verantwortlich: ‚Brokerage puts people in a position to learn about things they didn’t know they didn’t know‘“ (Scheidegger 2010, S. 149). Bei dieser Broker-Leistung wird auf Grundlage einer vorher nicht bekannten Regel nach passenden Paaren gesucht (Jörissen 2015, S. 12).

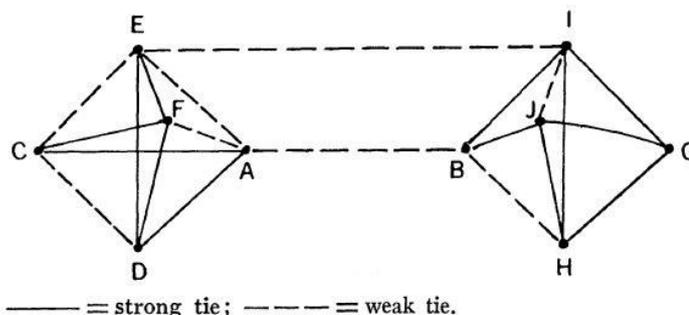


Abbildung 5: „Weak Ties as Local Bridges“ aus: Granovetter 1973, S. 1365

Die hier zu konzipierende digitale Plattform für ein Alumni-Netzwerk soll ihre Nutzer entsprechend in die Lage versetzen, schwache Bindungen aufzubauen und bei Bedarf zu nutzen sowie als Broker tätig zu werden.

### 2.3.3 Relationale Netzwerktheorie

Perspektiven auf die Bedeutung von Netzwerken für die Identitätsbildung und auf das Wesen von Identitäten bietet die Soziologie von Harrison C. White, dessen Arbeiten dem sozialen Prozess der Formierung und Veränderung von ties

(Netzwerkbeziehungen) gelten und der dabei eine radikal relationale Perspektive einnimmt: „Personen sind nicht der Ursprung, sondern selbst das Produkt von Netzwerken“ (Holzer 2010, S. 83). Der Entstehung von Netzwerken, Beziehungen sowie komplexen sozialen und kulturellen Strukturen liegt nach White ein relationaler Prozess zugrunde, und dieser Prozess bringt zugleich individuelle Identität hervor.

**Identität** entsteht aus der Bemühung des Individuums, eine als turbulent wahrgenommene Umgebung – Unsicherheit und Kontingenz – zu kontrollieren. Dabei versucht das Individuum nicht, andere Identitäten zu dominieren, sondern es findet eine „Verortung“ (footing) in Orientierungsleistungen in seiner sozialen Umwelt und durch die Einnahme einer eigenen Position gegenüber anderen (White 2008, S. 2). Neben diesem primären Identitätsbegriff lassen sich bei White drei weitere Ebenen finden:

- Identität ist das soziale Gesicht eines Menschen, das sich aus seiner Zugehörigkeit zu gesellschaftlichen Gruppen (Disziplinen) ableitet;
- die unverwechselbare Identität entsteht aus „Friktionen“ zwischen solchen sozialen Kontexten: aus der Mitgliedschaft in nicht aufeinander abgestimmten oder sogar widersprüchlichen sozialen Netzwerken;
- die vierte Ebene der Identität ergibt sich aus diesen Friktionen, hier entsteht die „Biographie als Ansammlung mehr oder weniger kohärenter Erzählungen, in denen Unstimmigkeiten durch die Rationalisierung vergangener Handlungen und Ereignisse größtenteils zum Verschwinden gebracht werden“ (Holzer 2010, S. 83)

Nach White handeln Individuen bei dem Bemühen um Kontrolle über verschiedene „Netdoms“ hinweg – ‚dom‘ from domain of topics and ‚net‘ from network of relations“ (White 2008, S. 3), woraus das Individuum Bedeutungszuschreibungen ableitet, die wiederum in **Narrationen** („Stories“) kulminieren – kompakte Beschreibungen sozialer Beziehungen (Holzer 2010, S. 86); „stories constitute the texture of living culture“ (White 2008, S. 5).

Von einzelnen Netzwerkbindungen kann sich das Individuum – temporär – entkoppeln (Decoupling), was das „**Switching**“ – ein ständiges Entkoppeln und Einbetten – über Netdoms hinweg ermöglicht. Diese kann als „eine auf Dauer gestellte Oszillation zwischen sinnhaften Domänen des eigenen Lebens vorgestellt werden“, wobei die „so entstehende ‚Person‘ als Bündel von Identitäten“ (Jörissen 2015, S. 15) vorstellbar wird. „Dieses identitätsrelevante und sozial wirksame

Verweben von Bedeutungsebenen entspricht sehr genau dem, was im Diskurs der Medienbildung unter dem Begriff der ‚Artikulation‘ gefasst wird.“ (ebd., S. 17)

Dieses „Bündel von Identitäten“ kommt dem Modell von Rainie et.al. (2012) nahe, der für vielseitige Identitätsausprägungen das Bild einer Amöbe verwendet. Danach rekonfigurieren Individuen ihr Selbst in unterschiedlichen Netzwerken, indem sie unterschiedliche Aspekte dieses Selbst betonen und es in seinem Kern unverändert bleibt: „Our working visual image of this is an amoeba, with both a core nucleus and constantly changing pseudopods.“ (Rainie et.al. 2012, Abs.5)

Für die Konzeption der digitalen Plattform für ein Alumni-Netzwerk ergibt sich daraus insbesondere der Anspruch, dass diese Plattform ein Switching über Netdoms hinweg ermöglicht und fördert.

## **2.4 Communities of Practice**

Bei der Konzeption einer digitalen Plattform für ein Netzwerk für Berufseinsteiger liegt der Rückbezug auf das Konzept der „Community of Practice“ (CoP) nahe. Mit CoPs werden hohe Erwartungen verknüpft: Sie sollen lernende Organisationen und die berufliche Entwicklung ihrer Mitglieder fördern, das Wissensmanagement und die Kommunikation verbessern sowie die Zufriedenheit der Beteiligten steigern (Webber 2016, Abs. Einleitung). Der Begriff „Community of Practice“ bildet den Kern der auf Jean Lave und Étienne Wenger zurückgehenden Theorie des Situierten Lernens (der situierten Kognition).

### **2.4.1 Theorie des Situierten Lernens**

Nach Barab unterstützen die Theorien des Situierten Lernens und konstruktivistische Lerntheorien trotz unterschiedlicher Foki und Terminologien in der Praxis des Lernens ähnliche Prinzipien und führen zur Gestaltung vergleichbarer Lernumgebungen (Barab 2012, Abs. Prefatory Note).

Grundlegend in der Theorie des Situierten Lernens ist der Begriff „**Community**“: Er bezeichnet eine Gruppe interagierender Individuen mit gemeinsamen Interessen und Praktiken, gekennzeichnet durch ein gewisses Maß an Kohäsion und ein Gefühl der Zusammengehörigkeit, jedoch mit einem losen Zusammenhalt und freiwilliger Teilnahme (Ley et.al. 2012, S. 261).

Die Theorie der Community of Practice eröffnet zugleich einen erweiterten Blick auf das **Lernen**, dessen Praxis und Ergebnisse nicht nur als im Individuum verankert gesehen, sondern in den Beziehungen und Prozessen innerhalb der Gruppe verortet werden (Hoadley 2012, Abs. Feature-Based Definition). Die CoPs sind damit selbst Subjekte von Bildung (vgl. Abs. 2.2.3).

Die Definition von **Wissen** in diesem Kontext lässt sich an Gegensatzpaaren beschreiben (Barab 2012, Abs. Participation Metapher):

- Wissen bezieht sich auf Aktivitäten – nicht auf Sachen.
- Wissen ist immer kontextualisiert – nie abstrakt.
- Wissen ist reziprok in Individuum-Umwelt-Interaktionen verankert – nicht objektiv definiert oder subjektiv konstruiert.
- Wissen ist eine funktionale Haltung zu einer Interaktion – nicht „Wahrheit“.

Den Prozessen des Anschlusses von Individuen an solche Communities und ihres Hineinwachsens in diese Communities kommt für die Reproduktion und Weiterentwicklung von Wissen eine besondere Bedeutung zu (Hoadley 2012, Abs. Defining CoP as a Process). Solche Prozesse werden als *legitime periphere Partizipation* bezeichnet: Neue Mitglieder werden schrittweise in die soziale Praxis einer Gemeinschaft eingeführt, übernehmen dabei deren Werte und Normen und gestalten den kontinuierlichen Prozess der Bedeutungsaushandlung („*Negotiation of Meaning*“ – Ley et.al. 2012, S. 262f.) mit. In diesem Prozess spielt einerseits die *Angleichung* an die Community eine Rolle; andererseits können Mitglieder *Vorstellungen* entwickeln, die Erfahrungen aus anderen Communities beinhalten und als reflexive Prozesse einen wesentlichen Lernbeitrag leisten.

#### **2.4.2 Kennzeichen einer Community of Practice**

Gemeinschaften werden nach Wenger (2008) durch eine gemeinsame Praxis verbunden, wobei sich die Beziehungen innerhalb solcher Gemeinschaften in drei Dimensionen beschreiben lassen (Wenger 2008, S. 73ff.):

**Wechselseitiges Engagement:** Mitglieder einer CoP bringen ihr Wissen und ihre Fähigkeiten in eine gemeinsame Praxis ein und definieren die Bedeutungen dieser Handlungen gemeinsam. Sowohl Diversität als auch Homogenität sind dabei bedeutsam. Die wechselseitigen Beziehungen können durch Kräfteverhältnisse und Abhängigkeiten, Erfahrung und Hilflosigkeit oder Allianzen und Wettbewerb gekennzeichnet sein.

**Gemeinsames Vorhaben:** Gemeinsame Vorhaben sind Ergebnisse eines sich wiederholenden Beratungsprozesses, in dem die Vielfalt des wechselseitigen Engagements reflektiert wird. Dieses gemeinsame Vorhaben bringt Verantwortung in die wechselseitigen Beziehungen. Es ist zugleich die Antwort der CoP auf den sozialen, kulturellen oder historischen Kontext, in dem sie tätig wird.

**Geteiltes Repertoire:** Dieses Repertoire umfasst etwa Routinen, Texte, Werkzeuge, Symbole oder Handlungsweisen, die im Zeitverlauf zu einem Teil der gemeinsamen Praxis wurden. Hierin spiegelt sich einerseits die Geschichte des gemeinsamen Engagements wider, andererseits bleibt dieses geteilte Repertoire vieldeutig und wird damit zu einer Ressource für zukünftige Bedeutungsaushandlungen.

### 2.4.3 Handlungsformen in einer Community of Practice

Ein Wechselspiel aus Bedeutung, Bedeutungsaushandlung, Partizipation und Vergegenständlichung kennzeichnet die CoP (Wenger 2008, S. 51ff.):

Im praktischen Handeln (in Praktiken) erlebt der Mensch die ihn umgebende Welt und sein eigenes Handeln als bedeutungsvoll; **Bedeutung** (Sinn) ergibt sich damit aus alltäglichem Handlungsvollzug. Ein Bezug zu den eigenen Lebensbedingungen trägt wesentlich zur Akzeptanz von CoPs als Bildungsgemeinschaften bei (Arnold 2003, S. 234f.).

Bedeutung existiert nicht im Einzelnen oder in der ihn umgebenden Welt, sondern in dynamischen Beziehungen zwischen Individuen und Umwelt. Damit kommt dem Prozess der **Bedeutungsaushandlung** in CoPs – der Zusammenführung unterschiedlicher Perspektiven – eine große Bedeutung zu. Die Vorläufigkeit der Aushandlungsergebnisse fördert ein *tentatives* und ephemeres Handeln.

**Partizipation** beschreibt die soziale Erfahrung des Lebens in Gemeinschaften, einen komplexen Prozess aus Handlungen, Kommunikationen, Überlegungen, Emotionen und Zugehörigkeitsgefühlen. Sie kann alle Arten von Beziehungen – konflikthafte wie harmonische – umfassen. Grundlegend für diesen Prozess ist die wechselseitige Akzeptanz; Partizipation wird damit zugleich eine Quelle der Identitätsbildung. Partizipation ist mit dem nachfolgend beschriebenen Prozess der Vergegenständlichung verwoben.

Durch die **Vergegenständlichung** werden Ergebnisse der Bedeutungsaushandlung sowie Erfahrungen einer Community sichtbar gemacht und in die Welt getragen.

Konzepte, Geschichten, Symbole, Definitionen oder Werkzeuge können Ergebnisse der Vergegenständlichung darstellen. Vergegenständlichungsprozesse belegen einen großen Teil der Energie einer Community. Vergegenständlichung meint dabei etwas anderes als Objektivierung: Bedeutung kann nicht in ein Produkt eingetragen werden. Vielmehr stellen Vergegenständlichungen *Reflexionen* auf den Prozess der Bedeutungsaushandlung dar.

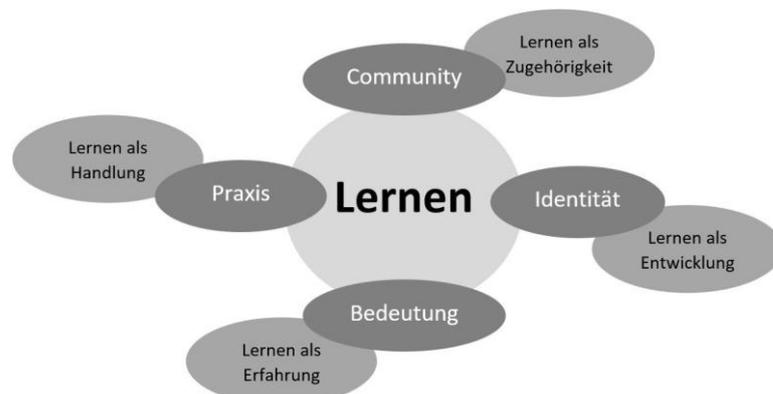


Abbildung 6: Elemente der Theorie des Situierten Lernens. aus: Wenger 2008, Fig. 0.1 (eigene Übersetzung)

#### 2.4.4 Vermittlung zwischen Communities of Practice

Aus Bildungsperspektive besitzt der Austausch zwischen CoPs und ihrer Umwelt eine besondere Bedeutung. CoPs bestehen nicht als isolierte Gebilde, sondern als Teil der sie umgebenden Welt. „Their histories are not just internal; they are histories of articulation with the rest of the world” (Wenger 2008, S. 103). Dieser Austausch geschieht nach Wenger (2008, S. 105ff.) auf zweifache Weise:

**Grenzobjekte** (Boundary Objects) sind Vergegenständlichungen – insbesondere Artefakte wie Dokumente, Werkzeuge, Systeme oder Informationen im Internet – die in einer Community entstanden sind und von dort in andere Communities wechseln. Grenzobjekte können eine weite Verbreitung erlangen – verbunden mit der Wahrscheinlichkeit, dass sie dabei unterschiedliche Interpretationen erfahren, Missverständnissen unterliegen, aber auch neue Perspektiven eröffnen.

**Vermittler** (Broker – siehe Abs. 2.3.2) sind Menschen mit einer Mitgliedschaft in mehreren CoPs, die sich eher an den Grenzen als im Zentrum aufhalten und zwischen Communities vermitteln. Sie ermöglichen den Austausch von Praktiken zwischen diesen Communities und fördern damit neue Bedeutungsaushandlungen. Während einerseits viele Menschen zu mehreren CoPs gehören, sind wenige als Vermittler zwischen Communities tätig.

#### 2.4.5 Gestaltung von Grenzobjekten

Grenzobjekte besitzen nicht nur für den Austausch zwischen CoPs eine Bedeutung, sondern ebenfalls für den Informationsaustausch und die Bedeutungsaushandlung zwischen den Mitgliedern einer CoP. Marheineke (2016, S. 20f.) weist zunächst drei Grenztypen aus, deren Überwindung durch Grenzobjekte erfolgen kann:

- syntaktische Grenzen (Verständigungsgrenzen auf der Ebene sprachlicher Codes);
- semantische Grenzen (die Entwicklung geteilter mentaler Modelle bzw. Vorstellung insbesondere angesichts des Neuen und bisher Unbekannten);
- pragmatische Grenzen (unterschiedliche Interessenlagen bei wechselseitiger Abhängigkeit)

Den drei Grenztypen entsprechen drei Typen von Grenzobjekten:

**Syntaktische Grenzobjekte** bieten eine technische Infrastruktur für die virtuelle Kooperation (Marheineke 2016, S. 201). Sie dienen der eindeutigen Definition von Sachverhalten, wie dies etwa in komplexen Arbeitsprozessen erforderlich ist, und bilden einen „Common Ground“ für den Austausch (Marheineke 2016, S. 134). Als syntaktische Grenzobjekte können in der virtuellen Welt z.B. dienen: Wikis, Foren, Word-Dokumente oder Roadmaps (ebd., S. 88f.)

**Semantische Grenzobjekte** fördern die Diskussion, die Bedeutungsaushandlung und die Kollaboration etwa bei der Entwicklung neuer Ideen. Sie unterstützen die Handelnden zudem bei der Gestaltung ihrer sozialen Identität. Zu diesen Grenzobjekten gehören Visualisierungsprogramme (Zeichen- und Grafikprogramme) sowie Social Networking- und Kollaborationsprogramme wie Facebook oder Dropbox (Marheineke 2016, S. 87f./91f.).

**Pragmatische Grenzobjekte** erleichtern und stärken soziale Beziehungen (Marheineke 2016, S. 113f.). Sie zielen auf den Ausgleich von Interessen und die Lösung (interkultureller) Konflikte und ermöglichen eine Veränderung von und eine Verständigung auf Bedeutungszuschreibungen (ebd., S. 208). Aufgrund ihrer Verankerung im Sozialen werden hierzu insbesondere multimodale bzw. möglichst reichhaltige Kommunikationstools eingesetzt, etwa Skype-, Video- oder Audiokonferenzen oder synchrone Whiteboards (ebd., S. 87).

Für eine effektive Nutzung von Grenzobjekten ist nach Marheineke (2016) zu beachten:

- Syntaktische Grenzobjekte dienen dem *Transport*, semantische und pragmatische Grenzobjekte der *Zusammenführung* von Informationen. Diese Aktivitäten wechseln sich in CoPs ab (ebd., S. 205)
- Insbesondere beim Einsatz von syntaktischen Grenzobjekten ist ein *Information Overload* zu vermeiden (ebd., S. 99).
- Die Bedeutungsaushandlung wird insbesondere durch *visuelle pragmatische Grenzobjekte* unterstützt (ebd., S. 99).
- Bei den pragmatischen Grenzobjekten erweisen sich insbesondere *Symbole* und *Metaphern* als hilfreich, um eine Verständigungsbasis zu schaffen (ebd., S. 101).
- Für die Mehrzahl der Aufgaben einer CoP erweist sich eine *Kombination* verschiedener Grenzobjekte als die förderlichste Lösung (ebd., S. 100)

#### 2.4.6 Identität und die Communities

Identität wird als durch komplexe Beziehungsgefüge zwischen Individuen und Gruppen geformt aufgefasst. Beziehungen zwischen Identitätsentwicklung und Community-Zugehörigkeit gestalten sich dabei vielfältig (Wenger 2008, S. 150ff.):

- *Identität aus Erfahrung von (Ver-)Handlungsfähigkeit*: Menschen assoziieren sich einerseits mit CoPs, denen sie angehören, und grenzen sich andererseits ab. Und sie erleben, dass sie auf Bedeutungsaushandlungen in diesen CoPs einen unterschiedlich starken Einfluss besitzen.
- *Identität aus Community-Mitgliedschaft*: Menschen erleben sich in CoPs, denen sie angehören, als kompetent, und diese Kompetenzerfahrung wird Teil ihrer Identität.
- *Identität aus Lernverläufen*: Identität ist abhängig von der Bewegung eines Individuums vom Rand einer CoP in deren Zentrum bzw. aus einer CoP heraus. Anfänger in einer CoP leben etwa mit dem Ziel einer vollen Mitgliedschaft und richten ihre Identität an dieser Erwartung aus. Aufgrund ihrer Abhängigkeit von Lernverläufen sind Identitäten vorläufig.
- *Identität als Bindeglied zwischen mehreren Community-Mitgliedschaften*: Individuen vereinen ihre verschiedenen Mitgliedschaften in einer diese verbindenden Identität.
- *Identität als Beziehung zwischen dem Lokalen und dem Globalen*: Identitäten verbinden die Zugehörigkeit zu lokalen mit der zu übergeordneten Communities.

Dieses Identitätsmodell hebt damit die vermittelnde Funktion von Identität sowie deren Vorläufigkeit und Abhängigkeit von der Mitgliedschaft in CoPs hervor, was der Bedeutung des Switching für die Identitätsbildung im Modell der Relationalen Netzwerktheorie nahekommt (vgl. Abs. 2.3.3).

### **2.4.7 Digitale Tools in einer Community of Practice**

Wenger et.al. (2009, Abs. 1) haben auch untersucht, welchen Beitrag digitale Hilfsmittel in einer Community of Practice leisten können. Sie unterscheiden dabei zwischen

- Tools (etwa ein Forum);
- Plattformen (ein Bundle von Tools – etwa WordPress);
- Features (Eigenschaften von Tools und Plattformen) und
- Konfigurationen (etwa die Anordnung von Tools auf Plattformen).

Es sind drei Kernherausforderungen der Communities, auf die der Einsatz von Technologien ausgerichtet erscheint und bei denen dieser Einsatz zu einer Balance zwischen gegensätzlichen Polen beitragen soll (Wenger et.al. 2009, Abs. 5):

- die Gestaltung eines Rhythmus zwischen Gemeinschaft und Separation;
- die Interaktionen zwischen Partizipation und Vergegenständlichung;
- die Identitätsausgestaltung zwischen Individuen und der Gruppe.

Zugleich identifiziert Wenger neun Orientierungen von Communities, die der Einsatz digitaler Technologien fördern kann – Beispiele für jeweils geeignete Tools sind in Klammern gesetzt (Wenger et.al. 2009, Abs. 6):

- Meetings (Medien für synchrone und asynchrone Kommunikation);
- offene unbegrenzte Kommunikation (Blogs, Microblogging);
- Projektorientierung (Kommunikations- und Abstimmungstools);
- Content-Generierung & -Verbreitung (Wikis, CMS);
- Zugang zu Experten (Soziale Netzwerktools);
- Beziehungsaufbau (Fotogalerien, Fotosharing);
- individualisierte Partizipation (mehrsprachige Interfaces, Portfolios);
- Entwicklung der Community-Kultur (Umfragen, Brainstorming-Tools);
- Gestaltung des Community-Umfeldes (Newsletter, Gastzugänge).

Die vorstehenden Erkenntnisse lassen sich unmittelbar bei der Konzeption der digitalen Plattform für ein Alumni-Netzwerk berücksichtigen.

## **2.5 New Literacy Pedagogy**

Abschließend soll an dieser Stelle auf ein mediendidaktisches Konzept Bezug genommen werden, welches konstruktivistische Lerntheorien ebenso wie die Theorie des Situierten Lernens als seine theoretischen Grundlagen benennt: die New Literacy Pedagogy (NLP) (Kalaitzidis et.al. 2017, S. 181). Die Bezeichnung knüpft an den Begriff der New Media Literacy an, welche – aufbauend auf die klassische Lese- und Schreibkompetenz – als soziale Fähigkeit verstanden wird, in

sozialen Netzwerken Bedeutungen auszuhandeln, Grundannahmen über kulturelle Grenzen hinweg zu diskutieren, Wissensbestände kollektiv zu bilden und dabei unterschiedliche Medien zu nutzen (Jenkins et.al. 2009, S. 29,32). Die NLP benennt Vorgehensweisen für das Design digitaler Lernplattformen (Kalaitzidis et.al. 2017, S. 183ff.):

**Produktionsorientierung:** Digitale Plattformen ermöglichen es ihren Nutzern, zu Produzenten und Designern zu werden. Sie unterstützen dazu die Gestaltung von Artefakten, fördern eine Identitätsbildung der Nutzer als Produzenten und unterstützen in einer medial reichhaltigen Umgebung die Kollaboration der Nutzer. Diese Artefakte sollen für die Nutzer bedeutsam und zugleich innovativ sein, wobei die digitale Plattform den Rückgriff auf und die kreative Weiterentwicklung von kulturellen Techniken fördert. Die Identitätsbildung der Nutzer als Produzenten und Designer fördert die Plattform dadurch, dass sie diese zur Reflexion ihres Designprozesses und zur Kommunikation darüber mit anderen Nutzern anregt.

**Kritisches Denken und Reflexion:** Digitale Plattformen stoßen einen meta-kognitiven Prozess an, der nicht natürlicherweise aus dem Produktionsprozess selbst entsteht. Diesen Prozess fördern digitale Plattformen dadurch, dass sie Nutzer zur Diskussion ihrer Produkte in unterschiedlichen Communities motivieren und ihnen die Führung eines Journals (ePortfolios) zur Reflexion von Lernprozessen nahelegen. Ziel ist der Aufbau einer meta-repräsentativen Kompetenz, die es den Nutzern ermöglicht, bei der Wahl ihrer digitalen Werkzeuge deren Potenzial für die Repräsentation von Sinn und den Dialog darüber zu erkennen.

**Authentische Zielgruppen:** Digitale Plattformen regen den Austausch von Artefakten über ihre Grenzen hinaus an und fördern so Kritik und Reflexion. Dazu identifizieren diese Plattformen geeignete Zielgruppen und ermöglichen ihren Nutzern einen Zugang dazu. Das Wissen des Nutzers um diese Zielgruppen beeinflusst bereits den Gestaltungsprozess der Artefakte.

## **2.6 ROME Phase 2: Gesamtkonzept**

Die Ergebnisse dieses Kapitels fließen in die Artefakte zur 2. Phase nach ROME – das Gesamtkonzept – ein. (siehe Anhang 1). Diese tragen die Bezeichnungen A2.1 Ziele, A2.2 Didaktischer Ansatz und A2.3 Gesamtkonzept Hambach 2008, S. 231ff.).

### **Ziele (Dokument A2.1)**

Entsprechend der Vorlage von ROME (Hambach 2008, S. 231) bietet das Dokument A2.1 die Möglichkeit, zwischen Bildungszielen, allgemeinen Zielen, Zielen Beteiligter und Projektmanagementzielen zu differenzieren.

Hier werden die Bildungsziele aus den Orientierungsdimensionen der Strukturalen Medienbildung abgeleitet. Unter den allgemeinen Zielen werden die generellen Erwartungen von Alumni an eine solche Plattform berücksichtigt (etwa zu anderen Alumni Kontakt zu halten). Die Ziele Beteiligter geben Erwartungen des Bildungsträgers wieder (etwa Alumni als Praxisbegleiter zu gewinnen). Die Projektmanagementziele sind zwischen den Alumni, der Leitung der Bildungsinstitution und den beteiligten Mediendidaktikern abzustimmen.

### **Didaktischer Ansatz (Dokument A2.2)**

Als didaktischer Ansatz wird eine Verbindung von Strukturaler Medienbildung (Abs. 2.1) und Situiertem Lernen (Abs. 2.4) gewählt. Aus der Strukturalen Medienbildung wurden bereits die Bildungsziele abgeleitet. Die Strukturale Medienbildung definiert den Bildungsbegriff in Anlehnung an Bateson (1985) und benennt die Bedeutung von Reflexionsprozessen für eine Flexibilisierung von Rahmungen. Sie beschreibt Artikulationsprozesse in medialen Arenen und analysiert die Struktur medialer Räume, die Bildungsprozesse ermöglicht.

Gemeinsam sind der Strukturalen Medienbildung und der Theorie des Situierten Lernens die Fokussierung auf Biographisierungsprozesse und deren Vollzug in medialen Räumen. Auf der Praxisebene benennen etwa beide die Bedeutung tentativen Handelns angesichts kontingenter Weltverhältnisse.

Mit dem Modell der Communities of Practice beschreibt die Theorie des Situierten Lernens die Bedeutung der Mitgliedschaft in Praxisgemeinschaften für Bildungsprozesse. Dabei wird konkretisiert, welche Bedeutung Partizipation, Aushandlungs- sowie Austauschprozesse in CoPs und zwischen CoPs für die Bildung besitzen.

### **Gesamtkonzept A2.3**

Das Gesamtkonzept benennt einleitend unter Verweis auf die ausführlicheren Dokumente die Zielgruppe, Bildungsbedarfe, Bildungsziele, Bildungsinhalte und den organisatorischen Rahmen. Ein Bildungseffekt wird dadurch erreicht, dass das Alumni-Netzwerk eine entsprechende Bildungskultur und die digitale Plattform einen Bildungsraum zur Verfügung stellen. Beide sind unmittelbar miteinander verknüpft; die Anforderungen daran werden im Dokument A2.3 (Hambach 2008, S. 232) auf den Ebenen

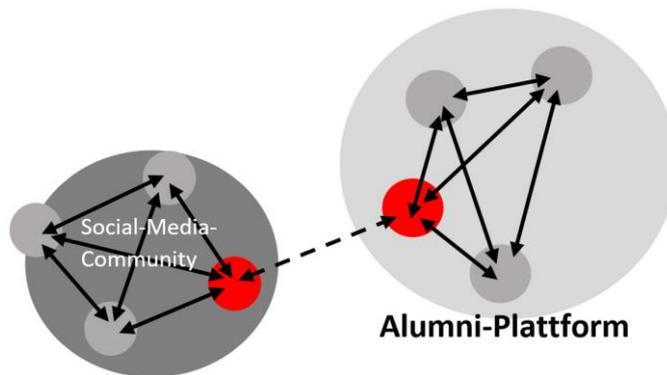
- Eigenschaften der technischen Online-Umgebung
- Eigenschaften der Online-Community
- Eigenschaften der kollaborativen Praktiken
- Eigenschaften der Selbstdarstellungsoptionen
- Eigenschaften der Produktion von Artefakten
- Umfeldbeziehungen der Community

beschrieben (siehe Anhang 1).

An dieser Stelle soll das dem Gesamtkonzept zugrundeliegende Grundprinzip der Alumni-Plattform dargestellt werden:

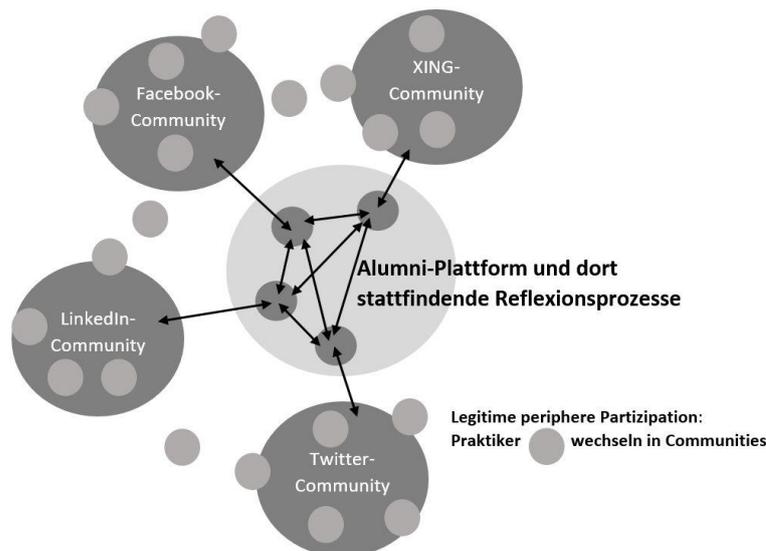
Den **strukturellen Kerngedanken** bildet die Verknüpfung einer exklusiven Alumni-Plattform mit offenen Social-Media-Plattformen. Diese Konstruktion folgt der Prognose von Strunk et.al. (2010, Abs. 13.5.3): Zukünftig verschwimmen „die Grenzen zwischen verschiedenen Plattformen, sodass in Zukunft eine Verschmelzung einzelner Insel-Communities hin zu einem Netzwerk aus verschiedenen Communities [sic!] zu erwarten ist.“ Zudem folgt das Konzept den Erkenntnissen der NLP (Abs. 2.5), welche die Bedeutung einer Mitgliedschaft in mehreren Communities und meta-reflexive Prozesse dazu herausstellen.

Alumni und mitwirkende Mediendidaktiker bilden in den Social Media, in denen sie sich alltäglich bewegen (etwa auf Facebook, Twitter, LinkedIn oder XING), berufsbezogene **Netzwerke**. Diese Social-Media-Netzwerke stehen auch Nicht-Alumni offen. Durch diese Struktur wird einerseits das exklusive Format einer Alumni-Plattform gewahrt, andererseits wird die für Reflexionsprozesse ebenso wie für CoPs erforderliche Offenheit ermöglicht. Zugleich erleichtert es die Kombination unterschiedlicher Plattformen den Alumni, Broker-Positionen einzunehmen, wie die folgende Abbildung zeigt:



**Abbildung 7: Broker-Position auf einer mit Social-Media-Netzwerken verknüpften Alumni-Plattform**

Die Offenheit der Social-Media-Netzwerke ermöglicht eine legitime periphere Partizipation. Diskussionen aus Social-Media-Netzwerken werden auf der Alumni-Plattform widergespiegelt und kommentiert. Es ist zu erwarten, dass dadurch aus unterschiedlichen Plattformen unterschiedliche Welt- und Problemsichten zusammengetragen werden, was im Sinne der Strukturalen Medienbildung eine Flexibilisierung von Rahmungen und damit Bildungsprozesse anstößt. Verdeutlicht wird dies durch die folgende Grafik:



**Abbildung 8: Reflexionsprozesse und legitime periphere Partizipation**

Eine Flexibilisierung von Rahmungen wird zudem auf der individuellen Ebene gefördert. Der einzelne Alumnus wird durch die Alumni-Plattform zur Partizipation in unterschiedlichen Communities herausgefordert, was zu einer Erfahrung unterschiedlicher Welt- und Problemsichten beiträgt. Entscheidend für die Reflexionsprozesse auf der Alumni-Plattform ist, dass diese Spannungsverhältnisse zwischen unterschiedlichen Welt- und Problemsichten in den Blick nehmen und Alumni darin unterstützen, ihre eigenen Ausgangspunkte als Beobachter bzw.

Akteure zu reflektieren. Dies wird ein wesentliches Element der später zu beschreibenden Moderation darstellen.

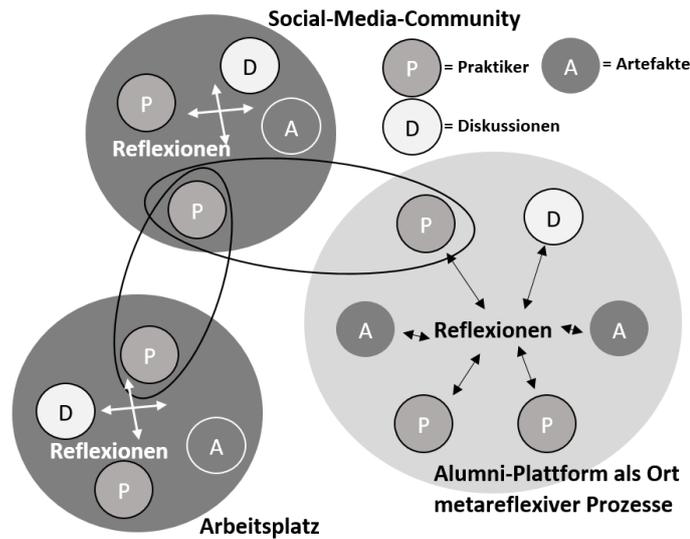


Abbildung 9: Mitgliedschaft in mehreren Communities als Chance zu metareflexiven Prozessen auf der Alumni-Plattform

Eine vergleichbare Struktur bietet die Alumni-Plattform für die Präsentation und Reflexion von Artefakten: Die Plattform bietet Anreize, Artefakte dort zu produzieren und zu reflektieren, andererseits werden diese in externen offenen Communities (wie YouTube, Instagram oder Pinterest) präsentiert und dort ebenfalls kommentiert.

Eine Übersicht zu der Struktur der geplanten Alumni-Plattform bietet der Wireframe im Anhang (ROME-Dokument A3.2).

Die detaillierte Umsetzung der hier skizzierten Anforderungen beschreiben die Dokumente zu Phase 3 („Detailkonzept“), die zudem auf den im folgenden Kapitel erarbeiteten Theorien und Forschungsergebnissen beruhen.

### **3. Gestaltungselemente einer digitalen Bildungsplattform für Alumni**

Im Folgenden werden die Tools der hier zu gestaltenden Bildungsplattform näher untersucht. Dabei wird mit Strunk et.al. (2010, Abs. 13.5.1) davon ausgegangen, dass inzwischen eine „NetGeneration“ in den Bildungsinstitutionen angekommen ist, die digitale Medien intensiv für den Privatbereich nutzt und die über hochwertige digitale Endgeräte verfügt, der manche Features (etwa RSS-Feeds) aber trotzdem weitgehend unbekannt sind. Da eine Plattform und ihre Tools und Features alleine nicht die Kollaborationskultur bestimmen, wird zudem der Faktor eModeration berücksichtigt.

#### **3.1 Digitale Lernumgebung**

Auf den begrenzten Einfluss von Technologien verweist Chitanana (2012, S. 41): „Technology tools such as discussion forums, emails and web pages do not define collaboration.“ Es ist die Kultur in einer Gemeinschaft, die über Kollaborationsformen entscheidet, so Chitanana. Demgegenüber betont Jonassen (2014, S. 7), dass Technologien mehr beinhalten als Hardware. Der Begriff umschließt demzufolge auch das Design einer Lernumgebung und Methoden, mit denen eine Beteiligung der Teilnehmenden und deren kritisches Denken gefördert werden sollen – wodurch Kollaborationsstrukturen mitgestaltet werden. Ein solches – erweitertes – Technologieverständnis bezieht eModeration mit ein.

Arnold et.al. (2010) haben im Blick auf CoPs die Auswirkungen der Einführung neuer digitaler Tools analysiert und festgestellt, dass dies das Kräfteverhältnis der Stimmen in einer Community, die Aushandlung von Zuständigkeiten, Bedeutsamkeitszuschreibungen und potentiell auch Partizipation in und Identifikation mit der CoP beeinflusst (ebd., S. 25). Diese Gestaltungsmacht digitaler Tools gilt es ebenso für deren Erstauswahl im Blick zu behalten.

Technologien erweisen sich als bildungsfördernd, wenn sie Lernende anregen zu

- Wissenskonstruktion statt Reproduktion;
- Konversation statt Rezeption;
- Artikulation statt Repetition;
- Kollaboration statt Wettbewerb;
- Reflexion statt „Verordnung“ von Wissen (Jonassen 2014, S. 16f.).

Lernerzentrierte digitale Plattformen sollten dabei an Alltagserfahrungen anknüpfen, was den Nutzern die Orientierung erleichtert. Problemstellungen mit Lebensweltbezug sollten in ihrer ganzen Komplexität darstellbar sein, anstatt diese zu vereinfachen (Land et.al. 2012). Dabei können die in digitale Plattformen integrierten Tools Komplexität und Multi-Perspektivität fördern, indem sie etwa die Visualisierung von Ideen und das Teilen persönlicher Erfahrungen und Beobachtungen anregen. Dabei unterteilen Land et.al. (2012) die in lernerzentrierten digitalen Plattformen verwendeten Komponenten in vier Gruppen:

- **Kontext** (die Repräsentation der Problemstellung oder der Aufgabe);
- **Tools** (die technologiebasierte Unterstützung für die Repräsentation, Organisation, Manipulation und Konstruktion von Verständnis), die sich wiederum in drei Kategorien einteilen lassen:
  - *Prozessorientierte Tools* (etwa Suchfunktionen),
  - *Gestaltungstools* (etwa Visualisierungswerkzeuge),
  - *Kommunikationstools*;
- **Ressourcen** (Inhalte und Quellen)
- **Lerngerüste** („Scaffolds“), die auf vier unterschiedliche Arten unterstützen können:
  - *Förderung des Konzeptverständnisses* (bei der Problemanalyse),
  - *metakognitive Unterstützung* (etwa bei Reflexion und Planung),
  - *prozedurale Unterstützung* (etwa bei der Nutzung der Features der digitalen Plattform),
  - *strategische Unterstützung* (etwa beim Zugang auf das Problem).

Jonassen et. al. (2014, S. 23) sprechen sich dafür aus, vielseitige Tools in digitalen Plattformen zur Anwendung zu bringen, was eine Flexibilität im Umgang mit solchen Tools fördert. Diese Flexibilität stellt angesichts schneller technischer Veränderungen eine wichtige Fähigkeit dar.

Eine besondere Bedeutung kommt Tools zu, die eine informelle Kommunikation ermöglichen oder erleichtern: die Mitteilung persönlicher Sichtweisen, Interessen und Affekte und das so ermöglichte Verständnis können zu einem wichtigen Fundament für die konstruktive Kommunikation werden (Jonassen et.al. 2014, S. 100).

Erfolgsfaktor für online-basierte Kollaboration ist dabei nicht die digitale Verfügbarkeit von Inhalten (Content), sondern die Ermöglichung von Partizipation (Chitanana 2012, S. 28). Motivierend wirkt eine Online-Umgebung, in der

- Aufgaben der realen Lebens- und Arbeitswelt der Nutzer entstammen;
- die Nutzer eine Wertschätzung ihrer Beiträge erfahren;

- Diskussionen herausfordernd und wirklichkeitsbezogen sind;
- zeitnahe Antworten und Kommentare zu Beiträgen gefördert werden – etwa durch die Vereinbarung von Kommunikationsstandards;
- die Diskussionsteilnahme nicht mit Risiken verbunden ist;
- die Selbstbestimmung der Nutzer gefördert wird;
- ein reflexives Denken unterstützt wird, dass die Entwicklung von Bedeutungszuschreibungen erleichtert;
- Tutoren ein multi-perspektivisches Arbeiten fördern
- und die Ergebnisse der Zusammenarbeit für den Alltag der Nutzer Bedeutung besitzen (Chitanana 2012, S. 29f., 42f.).

Einer Kultur der wechselseitigen Unterstützung kommt hierbei eine besondere Bedeutung zu, weshalb nach Chitanana als einzige Regel in der Online-Umgebung zu gelten hat: „support your fellow community members“ (2012, S. 41).

### **3.2 Social Networking**

Die digitale Plattform für ein Alumni-Netzwerk stellt ihrer Natur nach eine Social-Networking-Plattform dar. Solche Plattformen sind Studierenden vertraut, was sie gegenüber deren Nutzung für das Lernen geneigt sein lässt (Lillo-Bañuls et.al. 2016). Der Begriff Social-Networking-Plattform umfasst hier Web-Applikationen, mit denen Nutzer Profile und Inhalte erstellen, kommunizieren, Informationen teilen und kollaborativ arbeiten können (Issa et.al. 2016b, Abs. 5). Bekannte Beispiele bilden LinkedIn, Facebook, XING und Google+ oder der Micro-Blogging-Dienst Twitter, aber es können ebenso Blogs für das Social Networking genutzt werden (etwa durch die Integration der Netzwerk-Software BuddyPress in WordPress-Blogs). Digitale soziale Netzwerke „sind dabei nicht klar nach außen abgegrenzt, sondern enthalten auch schwache Verbindungen“ (Ebner et.al. 2012, S. 102).

Eine Studie unter niederländischen Studierenden weist aus, dass diese durch die Nutzung von Social Networking nach eigener Auffassung sinnhaftere Lernebenen erreichen, bei denen für sie relevante Dimensionen wie Nachhaltigkeit und ethische Aspekte einbezogen werden, und dass sie einen höheren Grad an Reflexion und kritischem Denken erlangen (Kommers et.al. 2016, Abs. 9). Der Einsatz von Social Networking in der Lehre eröffnet Chancen – die Vermittlung innovativen Wissens sowie die Förderung von Kommunikationsfähigkeiten, Kollaboration und einem umweltfreundlichen Arbeiten – und beinhaltet Risiken für die kognitive Entwicklung (etwa Ablenkung beim Lernen), die soziale Entwicklung (etwa

Stress), die körperliche Entwicklung (etwa Bewegungsmangel) und die Sicherheit (etwa Verletzungen der Privatsphäre) (Issa et.al. 2016c, Abs. 2). Um Chancen des Social Networking zu nutzen und zugleich Risiken zu minimieren, haben Issa et.al. (2016c) das Social Networking Education Model (SNEM) entwickelt. Das SNEM identifiziert dazu fünf relevante Ebenen (Issa et.al. 2016c, Abs. 4):

**Lehrmethoden:** Hier geht es etwa um die Lösung praktischer Herausforderungen wie der Förderung von Teamwork, Experimentierfreudigkeit und von Projekten.

**Soziales Lernen:** Aufmerksamkeitslenkung, Informationsspeicherung und -reproduzierbarkeit sowie Motivation berücksichtigt diese Ebene.

**Technologie:** Erfolgreiches Social Networking erfordert eine ausreichende Ausstattung mit Hard- und Software, einen Internetzugang und technische Assistenz.

**Design:** Insbesondere das Interface Design sollte eine schnelle Orientierung zur Funktionalität der Plattform ermöglichen, eine übersichtliche Navigation anbieten und stilistisch ansprechend gestaltet sein.

**Psychologische Aspekte:** Inspiration, Ermutigung, Bewusstmachung von Lernprozessen und Feedback fasst das SNEM auf dieser Ebene zusammen.

### 3.3 Blogs

Als Kerntechnologie der hier zu gestaltenden digitalen Bildungsplattform wird eine Blogsoftware verwendet. Blogs (oder Weblogs) gelten als das bedeutendste Element des Web 2.0, da sie Internetnutzer weltweit miteinander in Kontakt bringen und es ihnen ermöglichen, Texte, Bilder, Videos und eine Vielzahl an Dateiformaten zu publizieren, Beiträge anderer Nutzer zu kommentieren oder diese per RSS-Feed oder Newsletter zu beziehen und sich so mit Nutzern weltweit zu vernetzen (Issa 2016b, Abs. 4.2). Insbesondere die Verbreitung von nutzerfreundlicher Blogging-Software hat zu der extremen Verbreitung von Blogs beigetragen (Jörissen et.al. 2008b, S. 208). So gibt alleine die Open-Source-Software WordPress an, dass sie von 60 Millionen Bloggern weltweit genutzt wird (WordPress 2017a), davon 5,2 % (etwa 3 Millionen) in Deutschland (WordPress 2017b). „Vielleicht das wesentlichste Charakteristikum eines Weblogs ist seine

Subjektivität“ (Ebner et.al. 2012, S.105), Blogger teilen häufig ihre persönlichen Sichtweisen mit.

Insbesondere aus der Perspektive konstruktivistischer Lerntheorien weisen Blogs ein großes Potenzial auf: Sie ermöglichen ihren Nutzern ein vielseitiges kognitives Engagement, erleichtern selbstbestimmtes Lernen, fördern die Kommunikation sowie – bei einer Nutzung der Blogs als Journale – für die Nutzer relevante Reflexionsprozesse und motivieren durch die Präsentation von Artefakten gegenüber einem – möglicherweise weltweiten – Publikum (Noel 2015, S. 619).

### **3.3.1 Sozietät**

Der Begriff „Blogosphäre“ bezeichnet die Gesamtheit aller Blogs. Die Blogosphäre ermöglicht komplexe Bildungseffekte, denn Blogger, die mit anderen Bloggern „eine Community des Lesens, Gegenlesens und Kommentierens bilden, erschaffen sich damit ein neues kulturelles Feld“ (Jörissen 2008b, S. 213).

Kommentarfunktionen, ein typisches Kennzeichen von Blogs, bieten Nutzern eine Partizipationsoption (Jörissen et.al. 2008b, S.212), werden allerdings bei Blogs im pädagogischen Umfeld selten genutzt: Häufiger legen Kritiker einen kontroversen Beitrag in ihrem eigenen Blog an (Panke 2012, S.10).

Die Vernetzung von Blogs untereinander wird – außer durch wechselseitiges Kommentieren – gefördert durch

- Blogrolls (auch Linksammlung oder Ressourcen genannt, eine Sammlung von Links zu anderen – empfohlenen – Blogs);
- Hyperlinks in Blogbeiträgen;
- Pingbacks und Trackbacks (Systembenachrichtigungen über Verlinkungen in einem Blogbeitrag).

In dem Miteinander von manueller und (halb-) automatischer Verknüpfung von Blogs und Blogbeiträgen zeigt sich die für das Web 2.0 charakteristische „Verschränkung von Technik und Sozietät“ (Jörissen et. al 2008b, S. 222). Allerdings erscheinen Vernetzungen in der Blogosphäre nicht gleichmäßig verteilt, sondern es treten einige gut vernetzte Blogs deutlich stärker als andere Blogs hervor (Herring et.al. 2005, S. 1). Ähnliches zeigen Panke et.al. (2012, S. 11f.) für die deutschsprachige Edublogger-Szene (Blogs zur digitalen Lehre).

### **3.3.2 Ko-Konstruktion und Kollaboration**

Blogs bieten verschiedene Ansätze für die Ko-Konstruktion von Wissen und für durch Kollaboration ermöglichte höhere Orientierungspotenziale. Für letzteres bildet das *Social Tagging* ein Beispiel: Tags ermöglichen eine semantische Indizierung von Blogbeiträgen. Indem diese von der Gemeinschaft der Nutzer vorgenommen wird, können „Objekte auf ihrer sozialen und kulturellen Bedeutungsebene erfasst werden“ (Jörissen et.al. 2008b, S. 214). Tags und die Häufigkeit ihrer Zuweisung werden mittels Tagclouds visualisiert und zudem als Orientierungen neben Blogbeiträgen angeboten.

Ansatzpunkte für die Ko-Konstruktion von Wissen bieten Blogs, indem in ihnen Fragen formuliert, Informationen geteilt, widersprüchliche Positionen zum Ausdruck gebracht und eine Kulturraum-übergreifende Kommunikation gepflegt werden kann (Noel 2015, S. 619). Anders als etwa in gedruckten Fachartikeln werden auch in wissenschaftlichen Blogs „unfertige“ Gedanken geäußert, die Diskussionen und ein Weiterdenken anstoßen (Panke 2012, S. 11).

### **3.3.3 Reflexivität**

Blogs können reflexives Lernen fördern und behindern. Nutzer können einerseits eine höhere Reflexivität dadurch erreichen, dass sie in Blogs Themen mit anderen Nutzern diskutieren, die diese Themen in jeweils unterschiedlichen Kontexten erleben (Anderson 2016, S.154). Reflexivität kann zudem dadurch gefördert werden, dass Nutzer ihre Erfahrungen multimedial und multimodal in Blogs dokumentieren (ebd., S. 148).

Bei Untersuchungen zum Einsatz von Blogs in der Hochschullehre stellte Noel (2015, S. 619f.) als hinderlich fest, dass Studierende häufig nur kurze und wenig reflexive Blogbeiträge erstellten, wenn diese von Lehrenden erwartet wurden. Die Vielzahl der Blogs, an denen Studierende sich beteiligen sollten, sieht die Autorin als eine Ursache.

### **3.3.4 Blog-Design**

In einer Studie zur Performance Blog-basierter Kurse stellen Poldoja et.al. (2015, S. 78) vier Herausforderungen für deren Design fest:

- die Kombination und Präsentation fragmentierter Diskussionen;
- das Angebot koordinierender Strukturen;

- die Aufmerksamkeitslenkung und
- die Prävention von „Over-Scripting“ (zu ausführliche schriftliche Äußerungen).

Die Kombination von Blogs mit anderen Social-Media-Tools kann danach einem Over-Scripting vorbeugen (ebd., S.69). Ein geeignetes Tool könnte etwa der Micro-Blogging-Anbieter Twitter darstellen, wobei sich Studierende in einer Studie von Chan et.al. (2016) zunächst mit dem Einsatz von Twitter für das Lernen nicht vertraut zeigten, diesen aber schnell erlernten und als für ihre Ziele geeignet erlebten.

### **3.4 Foren**

Für die digitale Plattform eines Alumni-Netzwerks erscheint ein Forum unerlässlich. Foren stellen in der Regel asynchrone Diskussionsplattformen im Web dar, wobei Diskussionsbeiträge zumeist nach ihrem zeitlichen Eingang unter dem Diskussionsthema geordnet erscheinen und einzelne Diskussionsbeiträge selbst wiederum kommentiert werden können. Häufig können Nutzer selbst neue Diskussionsthemen eröffnen – etwa indem sie Fragen stellen oder Thesen einbringen. Aus der Bildungsperspektive bieten sich Foren für das Teilen und Diskutieren von Ideen, die Darstellung unterschiedlicher Perspektiven und die Gegenüberstellung widersprüchlicher Standpunkte an (Biasutti 2017, S. 170). Foren eignen sich als Plattform für Argumentationen, die Ausarbeitung von Ideen und die Synthese von Konzepten; sie fördern die Kollaboration ebenso wie das Netzwerken. Dabei erleichtern Foren zugleich den Ausdruck von Emotionen und die wechselseitige Unterstützung in der Teamarbeit (ebd.).

Foren-Diskussionen können über längere Zeit aufrechterhalten werden und führen – im Unterschied zur Arbeit in Wikis – tendenziell eher zu einer Verzweigung solcher Diskussionen als zu deren Zusammenführung (Ioannou et.al. 2015, S. 40f.).

Herausforderungen für den Einsatz von Foren in der Bildungsarbeit sind (Biasutti 2017, S. 169; Hinze 2004, S. 56f.):

- Diskussionen zu initiieren und zu fördern;
- die Entwicklung eines ausgeglichenen Partizipationslevels aller Nutzer;
- eine fehlende Koordination der Beiträge (fehlende Übersicht);
- die Sicherung der inhaltlichen und formalen Qualität und
- späte Reaktionen auf Beiträge.

Aufgrund der komplementären Eigenschaften von Foren im Gegenüber zu den nachfolgend dargestellten Wikis wird der kombinierte Einsatz beider Tools in der Bildungsarbeit empfohlen (Biasutti 2017, S. 158).

### **3.5 Wikis**

Um die zuvor beschriebenen komplementären Eigenschaften von Foren und Wikis zu nutzen, soll ein Wiki auf der hier zu konzipierenden digitalen Bildungsplattform zum Einsatz kommen. Wikis bilden eine Struktur per Hyperlink vernetzter Internetseiten, die kollaborativ von (angemeldeten) Nutzern erstellt werden, wobei die Änderungshistorie und häufig auch Diskussionen zu Änderungen auf zugeordneten Seiten dokumentiert und damit nachvollziehbar werden (integrierte Versionskontrolle). Weitere Kennzeichen von Wikis sind ein leicht handhabbarer Texteditor sowie die integrierte (Volltext- und Titel-) Suchfunktion (Ebner 2012, S. 104)

Bei Wikis werden umfangreiche technische Sicherheitsmaßnahmen durch soziale Mechanismen ersetzt, weshalb diese als sozio-technische Gebilde bezeichnet werden können (Koenig 2011, S. 22f.). Die sehr einfach bedienbare Oberfläche trägt weiter dazu bei, Wikis als niedrighschwellige Partizipationstools zu positionieren (Jörissen et.al. 2008b, S. 208). Andererseits sind Studierenden solche Wikis häufig nur aus der Leser-Perspektive bekannt und sie lernen das Schreiben in einem Wiki erstmals kennen (Seufert 2012, S. 440). Die Zusammenarbeit in Wikis zielt nicht auf den sozialen Kontakt, sondern auf ein gemeinsames, die Summe der Einzelbeiträge übertreffendes Ergebnis (Jörissen et.al. 2008b, S. 214). Wikis erleichtern die Koordination von Zusammenarbeit und eignen sich für das Zusammenführen von Diskussionen sowie die gemeinsame Arbeit an Artefakten (Ioannou et.al. 2015, S. 40f.).

Herausforderungen für den Einsatz von Wikis in der Bildungsarbeit sind insbesondere Kommunikationsdefizite durch das Fehlen non-verbaler Kommunikation (Biasutti 2017, S. 169). Zudem stellt die Präsentation eigener Standpunkte und Ideen für Studierende mit geringer Selbstwirksamkeitserfahrung eine Hemmschwelle dar (Carroll et.al. 2013, S. 523); ein Vertrauen in die eigenen kommunikativen und produktiven Fähigkeiten wird andererseits gerade durch die Arbeit mit einem Wiki aufgebaut (Carroll et.al. 2016, S. 97). Zu einer

Verwirklichung von Reflexivität ist darauf zu achten, dass Wikis tatsächlich für die Diskussion von Inhalten genutzt werden – und nicht nur andernorts produzierte Inhalte eingebracht werden (Seufert 2012, S. 441).

### **3.6 eModeration**

Die didaktisch begründete Ausgestaltung einer digitalen Bildungsplattform mit dem Ziel, Reflexions- und Kollaborationsprozesse zu fördern, kann unter das Motto der Reggio-Pädagogik gestellt werden: „The Environment is the Third Teacher“ (Wurm 2014, Abs. 2). Dennoch wird auf eine unmittelbare Mitgestaltung der Bildungsprozesse durch Didaktiker nicht verzichtet werden können. Auf einer digitalen Bildungsplattform fungieren eModeratoren (verwandte Bezeichnungen sind Teletutor, Online-Moderator oder Teledoziert) als Vermittler zwischen Bildungsträger, virtueller Lernumgebung und Lernenden (Arnold et.al. 2014, Abs. 6.6). Zu ihren Aufgaben gehören (ebd.):

- Einweisung der Lernenden in den virtuellen Bildungsraum;
- Hinweise bei medien- und kommunikationstechnischen Problemen;
- Anregung zur Reflexion der Lernaufgaben in Bezug auf ihre Praxisrelevanz;
- Unterstützung der Reflexion der Lernprozesse;
- Anregung der fachlichen Kommunikation und Kooperation der Lernenden im virtuellen Bildungsraum;
- Hinweis auf rechtliche Rahmenbedingungen (Persönlichkeits-, Datenschutz- oder Urheberrechte).

„Moderatoren haben bei der Gestaltung des Lernprozesses die Phasen der Gruppenentwicklung und die Gruppendynamik (...) im Blick zu halten.“ (Schenk 2012, S. 206) Viele eModerations-Modelle beziehen sich hierzu auf Tuckmans Stufenmodell zur Gruppendynamik (Ebner et.al. 2013). Daraus lassen sich folgende Anforderungen an die eModeration ableiten:

Gruppenphase	Gruppenstruktur	Aufgabe der (e-)Moderation
<b>Forming</b>	Austesten, Beziehungsaufbau	Ermöglichung selbstbestimmter Entscheidungen fördert Motivation; Kommunikation gemeinsamer Ziele
<b>Storming</b>	Gruppeninterne Konflikte um Positionen, Rollen und Normen	Ermütigung zu Zusammenarbeit und Meinungsäußerung, Förderung der Strukturentwicklung
<b>Norming</b>	Entwicklung eines Gruppengefühls; Standards und Rollen werden entwickelt	Breite Streuung von Verantwortung; Motivierung und Förderung von Zuversicht
<b>Performing</b>	Rollen werden flexibel und funktional; strukturelle Herausforderungen sind gelöst	Zurückhaltende Moderation; Bereitstellung erforderlicher Ressourcen; Weiterentwicklung des Lernumfelds
<b>Adjourning</b>	Angst vor Abspaltung und Auflösung, Eintönigkeit	Förderung legitimer peripherer Partizipation und des Austausches mit dem Umfeld

Tabelle 7: Gruppenphasen nach Tuckman (1965) und Folgerungen für die (e-)Moderation in Anlehnung an Becker (2016) (eigene Darstellung)

In Bezug auf das hier zu konzipierende Alumni-Netzwerk werden die ersten vier Gruppenphasen mit dem Start des Netzwerks bedeutsam werden; sie sind damit bei der eModeration zu beachten. Die Phase Adjourning wird eine wiederkehrende Herausforderung darstellen.

Beschreiben lassen sich die Entwicklung kollaborativer Gemeinschaften und die daraus erwachsenden Anforderungen an die Moderation zudem mit einem Fokus auf die Technik. Hier ist insbesondere das 5-Stufen-Modell von Salmon et.al. (2004) zu erwähnen:

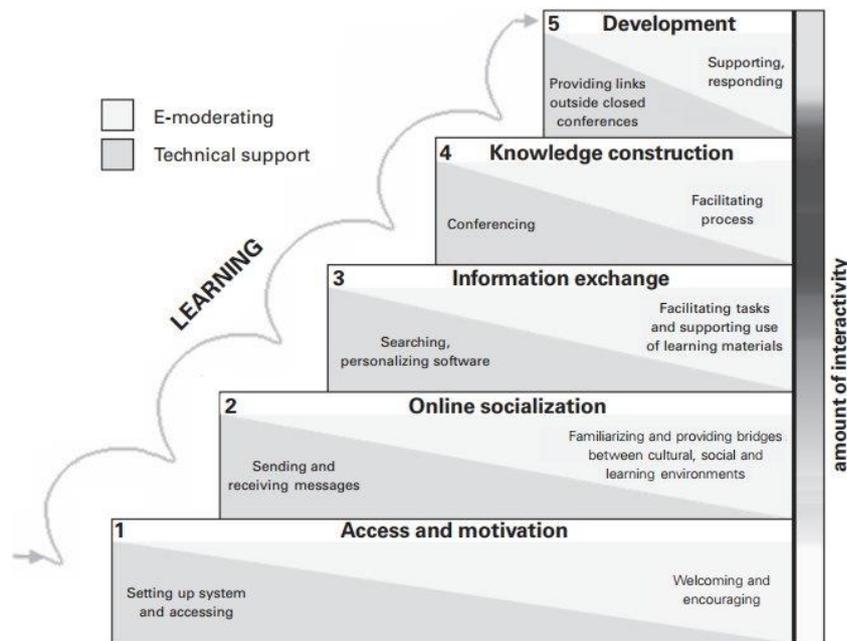


Abbildung 10: 5-Stufen-Modell der eModeration nach Salmon et.al. (2004, S. 11)

Für die eModeration ergibt sich aus diesem Stufenmodell (Hinze 2004):

- Auf der ersten Stufe informiert der eModerator über Informationstools und begrüßt die Teilnehmenden.

- Auf der zweiten Stufe fördert er das vertiefte Kennenlernen der Teilnehmenden und den Vertrauensaufbau.
- Auf der dritten Stufe fördert der eModerator die Kommunikation (z.B. durch die Bereitstellung von Chatprotokollen).
- Auch auf der vierten Stufe ist das Kommunikationsmanagement (z.B. die Zusammenfassung von Ergebnissen) gefragt; ggf. kommt zudem ein Konfliktmanagement zum Einsatz.
- Auf der fünften Stufe fördert der eModerator insbesondere die Kompetenz der Teilnehmenden (z.B. durch die Präsentation neuer Perspektiven).

Eine besondere Rolle kommt eModeratoren im Forenchat zu. Als förderlich erweisen sich hier folgende methodische Aspekte (Schenk 2012, S. 216f.):

- Ansprechen starker Gefühle;
- Förderung der Neugier von Gruppenmitgliedern untereinander;
- Anerkennung zuteilen;
- zu Feedback ermutigen;
- Zwischenbilanzen anregen;
- Aufbau persönlicher Beziehungen zu den Gruppenmitgliedern;
- Beschränkung der Beiträge auf jeweils eine Idee;
- Ironie und Zynismus vermeiden.

Aus dem hier gewählten didaktischen Absatz (Abs. 2) ergeben sich besondere Anforderungen an die eModeration, die sich wie folgt zusammenfassen lassen.

In Bezug zu einzelnen Teilnehmenden:

- eModeratoren lenken die Aufmerksamkeit der Teilnehmenden auf unterschiedliche Rahmungen bzw. die Veränderung von Rahmungen (Abs. 2.1.2);
- eModeratoren ermutigen zum Storytelling (Abs. 2.2.2);
- eModeratoren unterstützen das „Switching“, das Einbetten und Entkoppeln über Beziehungs- und Themenfelder hinweg (Abs. 2.3.3);
- eModeratoren fördern Vergegenständlichungen - etwa durch die Nutzung der Toolbox auf der Alumni-Plattform (Abs. 2.4.3).

In Chats / Forendiskussionen:

- eModeratoren lenken die Aufmerksamkeit auf kontingente gesellschaftliche Bedingungen (Abs. 2.1.4.1);
- eModeratoren lenken die Aufmerksamkeit auf die Qualität von Bindungen (Abs. 2.1.4.2);
- eModeratoren fördern die Reflexion von Grenzerfahrungen (Abs. 2.1.4.3);
- eModeratoren fördern das Potenzial von Diskussionen zur Bedeutungs- und Sinnherstellung (Abs. 2.1.4.3);
- eModeratoren artikulieren Differenzen (Abs. 2.2.2);
- eModeratoren unterstützen Prozesse der Bedeutungsaushandlung - etwa indem sie auf ein Ausweichen aufmerksam machen (Abs. 2.4.1).

In der Kollaboration:

- eModeratoren fördern Syndikation – konkret z.B. die Überführung von Diskursen in Social Networks auf die Alumni-Plattform (Abs. 2.1.4.1);
- eModeratoren fördern die Kollaboration von Experten und Novizen (Abs. 2.2.2);
- eModeratoren initiieren Reflexionen zum Wert der Kollaboration (Abs. 2.2.2);
- eModeratoren fördern die redundante Verteilung von Speicher- und Verbreitungsmedien (Ermöglichung des Herumroutens) (Abs. 2.2.4);
- eModeratoren unterstützen das Hineinziehen Externer – etwa von Vertretern der Bildungsinstitution (Abs. 2.2.2);
- eModeratoren achten auf die Ermöglichung lockerer Kopplungen (Abs. 2.2.2);
- eModeratoren unterstützen die Entwicklung syntaktischer, semantischer und pragmatischer Grenzobjekte – etwa indem sie die Aufmerksamkeit auf einen entsprechenden Bedarf lenken (Abs. 2.4.5).

### **3.7 ROME Phase 3: Detailkonzept**

Nach den Ausführungen zu einzelnen Tools wird hier das Detailkonzept vorgestellt, das mit den Dokumenten A3.1 bis A3.4 als Anhang 1 beigelegt ist.

Das Dokument *A3.1 Lehr-/Lernziele* bietet eine klassische didaktische Unterteilung nach Richt-, Grob- und Feinzielen, wobei die Feinziele aufgrund der prinzipiellen Offenheit der hier zu konzipierenden Plattform beispielhaft bleiben müssen. Dabei werden die dem Modell der Strukturalen Medienbildung entnommenen Ziele aus Dokument A2.1 verfeinert.

Das Dokument *A3.2 Struktur des E-Learning-Angebotes* enthält Wireframes der hier zu konzipierenden Bildungsplattform und Erläuterungen zur Zuordnung der Plattformelemente und ist damit für das Verständnis der Gesamtkonzeption dieser Plattform bedeutsam. Die Wahl und Konfiguration der Elemente Alumni-Liste, persönliche Profile, persönlicher Blog, Kreativtoolbox, Forum, Diskussion, Foto/Video und Wissen sowie die Durchführung der Moderation soll auf der Grundlage der zuvor erarbeiteten Theorien erfolgen. Dazu hier eine kurze Übersicht:

Alumni	Drop-Down-Liste aller auf der Plattform registrierten Alumni. Die Alumni erstellen dabei kein klassisches Profil, sondern verweisen in einer Kurzvorstellung auf Profile in anderen Netzwerken, was die Möglichkeit eröffnet, unterschiedliche Profile mit unterschiedlichen Personenkreisen zu teilen.
Mein Blog	Dieser Bereich enthält Elemente, die eine Biographisierung fördern sollen, wie etwa eine Timeline, die mit privaten Notizen versehen und nachträglich kommentiert werden kann. Eine Toolbox soll zur Einschreibung von Erfahrungen in Artefakten und zum Austausch mit anderen dazu anregen.
Forum	Besonderheiten des Forums sind die nach Farben geordneten Kategorien der Forenbeiträge und die mediale Reichhaltigkeit (Multimodalität) des Tools, was Reflexionsprozesse unterstützen soll.
Diskussion	In diesem Bereich erfolgt die Syndikation und Kommentierung von Diskussionen aus verbundenen Social-Media-Netzwerken. Das Tagging bietet eine weitere Möglichkeit der Kollaboration.
Foto/Video	Artefakte werden ebenfalls in externen Netzwerken präsentiert bzw. Artefakte aus verbundenen Netzwerken nach hier übertragen und diskutiert, was multiple Perspektiven eröffnen soll.
Wissen	Ein Wiki dient z.B. zum Verweis auf relevante externe Wissensbestände. In kollaborativer Arbeit werden hier zudem die Grundlagen der Alumni-Plattform selbst weiterentwickelt.

Abbildung 11: Grundelemente der Alumni-Plattform

Im Detailkonzept **A3.3 Lehr-/Lerninhalte & Moderation** werden insbesondere die Arbeitsanweisungen für Moderatoren vorgestellt. Die Alumni-Plattform ist in der Praxis der Teilnehmer situiert, Lehr- und Lerninhalte aus der Praxis werden dort eingebracht. Die Moderation allerdings beeinflusst, wie mit den eingebrachten Inhalten gearbeitet wird.

Im Detailkonzept **A3.4 Lehr-/Lernformen** werden die einzelnen Tools und ihre Konzeption bzw. ihre Funktionen näher erläutert.

Ein Detailkonzept **A3.5 Lehr-/Lernmaterialien** wird nicht erstellt, da solche Materialien für die Plattform nicht vorbereitet werden.

## **4. Gestaltung einer Alumni-Plattform als Bildungsnetzwerk: der Prozess**

Da die Erstellung der Alumni-Plattform nicht mehr zum Gegenstand dieser Arbeit gehört, werden hier nur kurze und grundlegende Hinweise gegeben.

### **4.1 Web-didaktische Überlegungen**

Aus der Webdidaktik erscheinen insbesondere Ausführungen zu den Teilontologien der Medienarten (Bettels et.al. 2006) relevant, da auf der Bildungsplattform sehr unterschiedliche Medienarten zum Einsatz kommen. Danach ist bei dem didaktischen Einsatz von Bildern zu beachten, dass diese Informationen in einer hohen Dichte liefern und eine sehr schnelle Aufnahme ermöglichen, es ihnen aber an analytischer Genauigkeit fehlt (ebd., S. 183). Diese analytische Ungenauigkeit ist beim Bildeinsatz im Kontext der hier gestalteten Plattform beabsichtigt; dazu wird eine Kommentierung und Diskussion über Bilder anzustreben sein.

Ähnliches gilt für Videos: Sie ermöglichen eine schnelle und intuitive Erfassung von Sachverhalten. „In bezug [sic!] auf analytische und reflektierende kognitive Prozesse ist die Art der Informationsaufnahme eher arm.“ (Bettels et.al. 2006, S. 185) Auch hier wird auf die Kommentierung und Diskussion der Videos zu achten sein, um reflexive Prozesse anzustoßen.

Beim synchronen Chat übernimmt die Schriftlichkeit unter Zeitdruck eine didaktische Funktion: Sie bewirkt auf den Kern reduzierte und über den Prozess des Niederschreibens reflektierte Aussagen (Bettels u.a. 2006, S. 193). Der asynchrone Chat bietet ein Reflexionspotenzial gerade durch die zeitversetzte Kommunikation, sodass Äußerungen im Zusammenhang betrachtet und reflektiert werden können (ebd., S. 195). Es erscheint also durchaus sinnvoll, auf der Plattform die Möglichkeiten zu synchronem und asynchronem Chat anzubieten und deren Nutzung zu fördern.

Andere Bereiche der Webdidaktik können wir diese Bildungsplattform weniger herangezogen werden: Eine Abbildung sachlogischer Beziehungen in der Zeit (Meder 2006, S. 28ff.) ist bei einer offenen und situierten kollaborativen Bildungsplattform nicht möglich.

## **4.2 Entwicklungsplanung**

Die hier konzipierte Alumni-Plattform soll den Alumni selbst weitgehendste Gestaltungsmöglichkeiten bieten und damit dem Anspruch von Strunk et.al. (2010, Abs. 13.5.3) gerecht werden: „Lehrende sollten im Dialog mit Studierenden die Einsatz-Möglichkeiten Neuer Medien diskutieren und die Studierenden in die Entwicklungen aktiv integrieren“. Andererseits ist davon auszugehen, dass Alumni gerade am Berufsstart begrenzte zeitliche Ressourcen für das Gestalten einer solchen Plattform zur Verfügung stehen. Zudem startet das Alumni-Netzwerk des Bildungsträgers parallel mit der digitalen Plattform. Deshalb wird folgendes Vorgehen geplant:

Die Plattform wird in der hier beschriebenen Konfiguration erstellt. Didaktische Grundlagen der Plattform werden in deren Wiki veröffentlicht und diskutiert. Da es sich bei den Alumni um Pädagogen handelt, können fachkompetente Diskussionen erwartet werden. Mit dem Launch der Plattform wird ein kontinuierlicher Prozess von deren Weiterentwicklung gestartet.

Perspektivisch könnte aus dem parallel gestarteten Alumni-Netzwerk ein „Alumni e.V.“ entstehen, der die Trägerschaft der Alumni-Plattform übernimmt.

## **4.3 Medien-Produktion**

Die hier konzipierte Bildungsplattform soll auf der Grundlage der Open Source-Blogsoftware WordPress erstellt werden. Dafür können teilweise vorhandene Elemente (Plugins) genutzt werden, teilweise sind Plugins neu zu programmieren. Neu programmierte Plugins sollen auch anderen Bildungsplattformanbietern zur Verfügung gestellt werden. Insgesamt erscheint WordPress als eine kostengünstige und modular entwickelbare Lösung, die sich zudem durch einfache Administrierbarkeit auszeichnet.

Bei der Gestaltung der Plattform werden die Mediendidaktiker des Bildungsträgers, eine WordPress-Agentur (Programmierer) sowie ein Grafiker Hand in Hand arbeiten.

Eine detailliertere Planung der Medienproduktion kann im Rahmen dieser Arbeit nicht erfolgen. In der Produktionsphase sind dann auch die ROME-Dokumente der Phasen 4 bis 6 zu erstellen.

## 5. Evaluation

Nach einer etwa sechsmonatigen Findungsphase des Alumni-Netzwerks und der Eingewöhnung der Alumni auf der Bildungsplattform soll prozessbegleitend die *formative Evaluation* (Mayer 2010, Abs. 2.2.3) starten. Die Evaluation zielt auf die Schaffung von *Transparenz* (Stockmann 2004, S. 25) gegenüber den beteiligten Alumni und dem Bildungsträger: Für den Bildungsträger geht es dabei etwa um die Frage, ob sich mit der hier geplanten Plattform tatsächlich Bildungsprozesse unterstützen lassen und ob dieses Konzept für den Einsatz an anderen Bildungsinstitutionen empfohlen werden kann. Für die Alumni bietet Transparenz eine Voraussetzung, um die Kollaboration auf der Plattform zu reflektieren. Über die Wirkungsüberprüfung hinaus zielt die Evaluation idealerweise auf eine Kausalbetrachtung: Welche Wirkungen können welchen Elementen der Plattform bzw. der Moderation auf der Plattform zugeschrieben werden (ebd., S. 28)?

An *Ebenen der Evaluation* sind für die hier geplante Plattform relevant (Mayer 2010, Abs. 2.2.2):

- Evaluation der Akzeptanz;
- Evaluation des Lernerfolges und
- Evaluation des Transfers des Gelernten in das berufliche Handeln.

Insgesamt folgt der hier vertretene Ansatz einem *Evaluationsparadigma*, das Evaluation als einen transformatorischen Akt fasst (Stockmann 2004, S. 30).

Um Einstellungen, Beweggründe und Reflexionsvorgänge möglichst erfassen zu können, wird zudem ein *qualitatives Vorgehen* gewählt (Arnold et.al. 2014, Abs. 9.1; Mayer 2010, Abs. 2.2.3). Dabei sollen die Lernenden im Fokus stehen, die ihre Bildungsprozesse selbst ausgestalten und vollziehen (Arnold et.al. 2014, Abs. 9.1). Als *Evaluationsansatz* wird der Community-Based Participatory Research (CBPR) gewählt (Döring et.al. 2016, Abs. 18.2.4; Hacker 2013) und in der Variante der *internen Evaluation* umgesetzt: Die Mediendidaktiker des Bildungsträgers und die auf Bachelor-Ebene ausgebildeten Alumni verfügen über Kenntnisse der Evaluation und der Methoden der Sozialforschung. Somit können die Vorteile einer raschen Durchführung bei vergleichsweise geringem Aufwand und die umfassende Kenntnis der Evaluatoren zum Gegenstand der Evaluation genutzt werden (Stockmann 2004, S. 29). Zudem lässt sich mit diesem Ansatz eine

anwenderorientierte Handlungsforschung (Arnold et.al. 2014, Abs. 9.2) verwirklichen.

Die **Umsetzungsplanung** dieses formativen Evaluationsvorhabens folgt mit den nachfolgend dargestellten Schritten einerseits Hense (2010, Abs. 4.3) und berücksichtigt andererseits die CBPR-Schritte (Hacker 2013, S. 63ff.):

1. Vereinbarung zum Forschungsvorhaben
2. Klärung der Evaluationsbereiche
3. Bestimmung von Zieldimensionen und Standards
4. Festlegung der Indikatoren
5. Erstellen der Instrumente
6. Datensammlung
7. Datenauswertung
8. Feedback / Distribution der Erkenntnisse
9. Umsetzung von Konsequenzen

Als **Forschungsinstrumente** sind qualitative Fragebögen und eine qualitative Dokumentenanalyse vorgesehen.

### **5.1 Community-Based Participatory Research**

Der als Evaluationsansatz gewählte Community-Based Participatory Research (CBPR) fordert, die Community in allen Phasen der Evaluationsforschung vollumfänglich zu beteiligen. Dadurch sollen (Hacker 2010, S. 3, 12, 14, 16)

- die Relevanz des Forschungsgegenstands erhöht,
- die Akzeptanz der Ergebnisse gesteigert,
- Kompetenzen der Community-Mitglieder in kritischem Denken gefördert,
- die Zieldimension der Forschung an den Bedürfnissen der Community ausgerichtet,
- ein Zugang zu schwer zugänglichen Informationen ermöglicht und
- die Verbreitung und Umsetzung der Forschungsergebnisse erleichtert

werden. CBPR setzt eine gute Kenntnis der Community durch die Evaluationsforscher und wechselseitig vertrauens- sowie respektvolle Beziehungen voraus (ebd., S. 32), was seitens der Evaluationsforscher durch eine Haltung der „cultural humility“ gefördert wird (ebd.): der Bereitschaft zu einer lebenslangen Infragestellung eigener Positionen und zur kontinuierlichen Selbst-Reflexion. Da im CBPR auch Community-Mitgliedern zu Forschungsbeteiligten werden, wird der Evaluationsprozess zu einem Teil des mit der Alumni-Plattform angestrebten reflexiven Prozesses.

Die Umsetzung der Anforderungen des CBPR wird nachfolgend zu den Schritten der Evaluationsplanung beschrieben.

## **5.2 Vereinbarung zum Forschungsvorhaben**

Zu Anfang des Evaluationsprozesses gilt es, die Community-Mitglieder als Beteiligte zu gewinnen. Dazu gehören eine erste Verständigung über Sinn und Ziel des Evaluationsvorhabens, eine Klärung wechselseitiger Verpflichtungen zwischen Evaluatoren und Community-Mitgliedern sowie eine Vereinbarung von Regeln und ethischen Standards. Die Ergebnisse können in einem „Memorandum of Understanding“ (MOU) zusammengefasst werden (Hacker 2013, S. 35). Dabei könnten beispielsweise die Evaluationsstandards der „DeGEval – Gesellschaft für Evaluation e.V.“ (2016) Berücksichtigung finden.

Konkret kann die Diskussion des Evaluationsprozesses in einem Video-/Audiochat angestoßen und in einem asynchronen Chat fortgesetzt werden. Das MOU kann dann ins Wiki eingestellt und dort nach Bedarf aktualisiert werden.

Schließlich ist zu überlegen, ob für die Phase der Evaluationsforschung ein Community Advisory Board (Hacker 2013, S. 28f.) gebildet wird.

## **5.3 Klärung der Evaluationsbereiche**

Die Festlegung des Evaluationsbereichs erfolgt gemeinsam mit den Alumni. Im Planungskontext der Plattform erscheinen drei Bereiche besonders relevant:

**Bildungsbedarfe:** Stimmen die Annahmen über die Bildungsbedarfe (Abs. 1.2) mit den tatsächlichen Bedarfen der Alumni überein? Und werden die tatsächlichen Bedarfe der Alumni auf der Bildungsplattform thematisiert?

**Reflexivität:** Wird mit den Präsentationen und Diskussionen auf der Alumni-Plattform tatsächlich eine reflexive Bildung – eine Flexibilisierung von Rahmungen im Sinne der Strukturalen Medienbildung (Abs. 2.1.2) – erreicht? Welche Elemente und Prozesse fördern solche Bildungsprozesse?

**Legitime periphere Partizipation:** Lässt sich durch die Verknüpfung einer exklusiven Alumni-Plattform mit Diskussionsgruppen in sozialen Netzwerken eine legitime periphere Partizipation ermöglichen? Welche Elemente und Prozesse fördern das Hineinwachsen von Praktikern und den Community-überschreitenden Austausch von Artefakten?

## 5.4 Bestimmung von Zieldimensionen und Standards

Zur theoretischen Begründung der Zieldimensionen werden zugrundeliegende Elemente der Strukturalen Medienbildung und des Situiereten Lernens in einem Logic Model (W.L. Kellogg Foundation 2004) zusammengefasst:

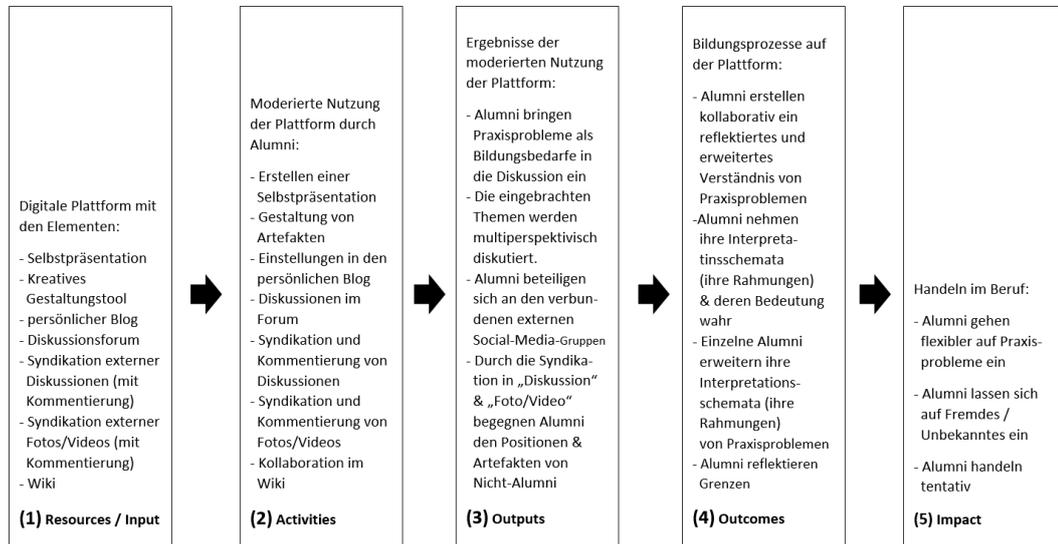


Abbildung 12: Logic Model zur Evaluation der Plattform (in Anlehnung an W.K. Kellogg Foundation 2004, S. 3) (eigene Darstellung)

Auch dieses Modell und die der Evaluationsforschung zugrundeliegenden Zieldimensionen und Standards werden im Rahmen des CBPR im Forum der Plattform mit den Alumni diskutiert. Auf der Basis der zugrundeliegenden Theorien und ihrer Verknüpfung werden sodann folgende Hypothesen bzw. weiterführende Forschungsfragestellungen formuliert:

### Zu den Bildungsbedarfen:

Die sozialpädagogischen Alumni bringen folgende Bildungsbedarfe mit und bringen diese in die Diskussion auf der Plattform ein (Abs. 1.2):

- Reflexion von Grundhaltung & Werten;
- Reflexion der Persönlichkeit;
- Reflexion von Biographie und Identität;
- Reflexion von Ansprüchen und Erwartungen;
- Balance des Engagements;
- Zeit-, Ressourcen- und Stressmanagement;
- im Team arbeiten, motivieren und kreativ sein.

Einige der zentralen Bildungsbedarfe werden von den Alumni nicht auf der Plattform eingebracht. Es gilt zu ermitteln, welche Faktoren die Einbringung von Bildungsbedarfen begünstigen und welche sie behindern.

Die vorstehende Aufzählung enthält nicht alle zentralen Bildungsbedarfe der Alumni. Es gilt die nicht erfassten Bildungsbedarfe zu ermitteln.

Die vorstehenden Forschungsziele gelten als erreicht, wenn die Annahmen über Bildungsbedarfe der Alumni verifiziert oder falsifiziert werden können, wenn darüber hinaus konkrete, bisher nicht bekannte Bildungsbedarfe abgeleitet und durch die Moderatoren adressiert werden können und wenn die der Einbringung von Bildungsinhalten zuwiderlaufenden Elemente in Moderation und technischer Ausgestaltung so konkret definiert werden, dass sie reformiert werden können.

### **Zur Reflexivität:**

Bei der Diskussion von Praxisproblemen auf der Plattform werden verschiedene Interpretationsschemata / Rahmungen erkennbar. Die Alumni nehmen eigene Interpretationsschemata / Rahmungen in den Blick und erweitern bzw. flexibilisieren diese.

Die Evaluationsforschung widmet sich hier insbesondere der *Moderation* und fragt danach, wie und welche Vorgehensweisen der Moderation ein In-den-Blick-Nehmen eigener Interpretationsschemata und eine Flexibilisierung von Rahmungen fördern.

Die vorstehenden Forschungsziele gelten als erreicht, wenn daraus konkrete Vorgehensweisen für die zukünftige Moderation abgeleitet werden können.

### **Zur Legitimen peripheren Partizipation:**

In den mit der Alumni-Plattform verbundenen Diskussionsgruppen in sozialen Netzwerken gelingt die Legitime periphere Partizipation und Diskussionen mit Nicht-Alumni. Artefakte von und Diskussionen mit Nicht-Alumni werden auf die Alumni-Plattform übertragen und dort einer Meta-Betrachtung unterzogen.

Die Evaluationsforschung richtet sich an dieser Stelle auf die *technische Ausgestaltung* der Alumni-Plattform (Tools, Features) und fragt danach, welche technischen Elemente und Prozessvorgaben eine solche Übertragung und Meta-Betrachtung erleichtern oder behindern.

Die vorstehenden Forschungsziele gelten als erreicht, wenn aufgrund der Erkenntnisse die technischen Elemente und Prozessvorgaben weiterentwickelt werden können.

## 5.5 Festlegung der Indikatoren

Für die Zieldimensionen lassen sich beispielhaft folgende Indikatoren festlegen.

Zu den Bildungsbedarfen:

- In den Diskussionstools der Plattform werden Grundhaltungen und Werte reflektiert. Beispiel: Es wird der akzeptierende Umgang mit Klientenverhalten als Thema eingebracht und hierzu werden divergierende Perspektiven eingenommen und diskutiert.
- In den Diskussionstools der Plattform werden Persönlichkeitseigenschaften reflektiert. Beispiel: Es wird die Durchsetzungsfähigkeit als Thema eingebracht und hierzu werden divergierende Perspektiven eingenommen und diskutiert.
- In den Diskussionstools der Plattform werden Fragen der beruflichen Identität reflektiert. Beispiel: Es wird Begegnung junger Alumni mit älteren Elternteilen in Erziehungspartnerschaften und Professionalität als Gegenüber von Lebenserfahrung als Thema eingebracht und hierzu werden divergierende Perspektiven eingenommen und diskutiert.
- Für die weiteren bekannten Bildungsbedarfe sind vergleichbare Indikatoren zu bilden.
- Ein bisher nicht adressierter Bildungsbedarf gilt als zentral, wenn er von mindestens einem Drittel der befragten Alumni als bedeutsam benannt wird.
- Ein technisches Element oder ein Aspekt der Moderation gelten als der Einbringung von Bildungsinhalten zuwiderlaufend oder förderlich, wenn sie von mindestens einem Drittel der befragten Alumni als solches bezeichnet werden.

Zur Reflexivität:

- Es werden unterschiedliche Moderationsansätze ermittelt, im Beispiel: Der Moderator spricht einen bisher nicht benannten Bildungsbedarf an. Der Moderator fragt zu einem vorgetragenen Praxisproblem nach einer divergierenden Sichtweise. Der Moderator benennt zu einem vorgetragenen Praxisproblem eine divergierende Sichtweise.
- Als förderlich gelten Moderationsansätze, wenn darauf in einer weiteren Diskussion eingegangen wird, die dabei verschiedene Rahmungen für ein vorgetragenes Praxisproblem anbieten. Als förderlich gelten Moderationsansätze insbesondere dann, wenn der das Problem präsentierende Alumni zu den benannten gegensätzlichen Rahmungen Position bezieht.
- Voraussetzung ist, dass der zuvor beschriebene Förderungseffekt in mindestens drei voneinander unabhängigen Diskussionssträngen ermittelt werden kann.

Zur Legitimen peripheren Partizipation:

- Die Evaluationsforschung wird auf die Alumni-Plattform selbst beschränkt; verbundene Diskussionsgruppen in Social Media-Netzwerken werden nur mittelbar berücksichtigt.

- Auf die Alumni-Plattform werden Artefakte (Beispiele: Fotos, Videos) oder Diskussionen übertragen, die von Nicht-Alumni erstellt bzw. initiiert wurden.
- Diese Artefakte oder Diskussionen werden von mindestens drei Alumni kommentiert.
- Die an der Kommentierung solcher „erfolgreichen“ Übertragungen beteiligten Alumni benennen zu einem Drittel ein Tool (den gut sichtbaren Kommentar- oder Einfügen-Button) oder einen Prozess (die übersichtliche Präsentation längerer Kommentarstrecken) als für ihren Beitrag förderlich.

## 5.6 Erstellen der Instrumente

Die Erstellung von Evaluationsinstrumenten sprengt den Rahmen der vorliegenden Arbeit. An dieser Stelle können jedoch eine Begründung zur Auswahl der Instrumente sowie Hinweise für deren Erstellung gegeben werden.

Für die Erhebungen zu den Bildungsbedarfen und zu der Legitimen peripheren Partizipation standen Qualitative Interviews und die *Qualitative Fragebogenmethode* (Döring 2016, Abs. 10.3.2) in der näheren Auswahl. In der Diskussion mit der Community soll die Qualitative Fragebogenmethode vorgeschlagen werden, um den zeitlichen Aufwand zu reduzieren bzw. in einem angemessenen Verhältnis zu halten. So eignen sich für den Forschungsschwerpunkt der Legitimen peripheren Partizipation eine *nicht-strukturierte schriftliche Befragung* mit der Bitte um schriftliche Erklärungen, die mentale Modelle zum Verständnis von Ursache-Wirkungs-Relationen bieten. Hier erhalten alle an der Kommentierung einer „erfolgreichen“ Übertragungen beteiligten Alumni (Abs. 5.5.) einen einmalig verwendbaren Link zu einem Online-Fragebogen. Zu den Bildungsbedarfen eignen sich schriftliche autobiografische Erzählungen, die von Döring (ebd.) u.a. für Erhebungen zu beruflichen Biographien empfohlen werden. Hier erhält – nach einem Zufallsprinzip ausgewählt – jeder fünfte Alumni einen einmalig verwendbaren Link zu einem Online-Fragebogen. Zu beiden Untersuchungsbereichen können ergänzend *halbstrukturierte schriftliche Fragen* entwickelt und in den Online-Fragebogen aufgenommen werden.

Zum Untersuchungsbereich der Reflexivität wird die *Qualitative Inhaltsanalyse* als Methode aus dem Spektrum der Dokumentenanalysen vorgeschlagen (Döring 2016, Abs. 10.6.2; Mayring 2015). Deren systematisches Vorgehen – etwa bei der induktiven Bildung von Analysekr iterien – erlaubt die (PC-unterstützte) Analyse einer größeren Zahl an Dokumenten; zudem werden die Dokumente auf dem

Hintergrund ihrer Sinnstruktur und des konkreten Kommunikationsgeschehens analysiert. Das Vorgehen in einer Zirkelstruktur sowie der reflektierende Umgang der Forscher mit ihrem eigenen Vorverständnis fördern wiederum reflektierendes Denken (Mayring 2015, S. 29f.). Gegenstand der Untersuchung sollen alle Posts in den Menüebenen „Diskussion“ und „Foto/Video“ mit den zugehörigen Kommentierungen in einem definierten Zeitraum (z.B. eine Woche) darstellen. Mit der Perspektive auf die Reflexivität sind im Verlauf der Analyse induktiv Kriterien zu entwickeln, mit denen sich der Reflexionsgehalt der Dokumente erschließen lässt und die im weiteren Verlauf zusammengefasst, expliziert und strukturiert werden können (Mayring 2015, S. 51f.).

Der CBPR-Ansatz sieht die Beteiligung von Community-Mitgliedern an der Wahl der Erhebungsmethoden sowie an Datenerhebung und -auswertung vor (Hacker 2013, S. 77-79). Hier ist es vorstellbar, dass interessierte sozialpädagogische Alumni in die vorstehend genannten Forschungsmethoden eingeführt werden.

## **5.7 Weitere Prozessschritte**

Als weitere Prozessschritte werden im Rahmen der Evaluationsforschung folgen: die Datensammlung, die Datenauswertung, das Feedback und die Distribution der Erkenntnisse sowie die Umsetzung von Konsequenzen – wiederum unter Beteiligung der Community. Der CBPR-Ansatz zielt auf eine Steigerung der Authentizität von Forschungsergebnissen und auf deren verbesserte Akzeptanz in der Community (Hacker 2013, S. 43), was auch bei der hier geplanten Alumni-Plattform die Umsetzung von Konsequenzen aus der Evaluationsforschung erleichtern wird.

## 6. Fazit

Eine wichtige Motivation für den Verfasser dieser Arbeit bildete, dass mit dem Schuljahr 2017/2018 die hier konzipierte digitale Plattform für das Alumni-Netzwerk des Berufskollegs Bleibergquelle in die Praxis umgesetzt werden soll. Inhaltlich stellt sich die Arbeit dem Anspruch, mit dieser digitalen Plattform Bildungsprozesse im Alumni-Netzwerk zu fördern – und die Alumni nicht nur miteinander und mit dem Berufskolleg zu vernetzen. Dabei zeigte sich eine Herausforderung gleich zu Anfang: Alumni-Netzwerke sind ihrer Natur nach exklusive Vereinigungen und diese Exklusivität erschwert Bildungsprozesse („den Blick über den Tellerrand“).

Für die Ermittlung der Bildungsbedarfe konnte neben der Fachliteratur auf ein Forschungsprojekt in einem vergleichbaren Bildungsgang zurückgegriffen werden. Zugleich konnte die Bedeutung professionsorientierter Netzwerke für Berufseinsteiger aufgezeigt werden.

Als theoretische Grundlagen wurden die Strukturelle Medienbildung und das Situierte Lernen – ergänzt um netzwerktheoretische Betrachtungen – gewählt. Diese Perspektiven ergänzen sich mit dem Blick der Strukturalen Medienbildung auf Reflexions- und Biographisierungsprozesse und der Beschreibung bildungsrelevanter Vorgänge in Communities of Practice in der Theorie des Situierten Lernens für die hier zu konzipierende Plattform sehr gut. Eine umsetzungsbezogene Gesamtsicht bietet zudem das in diesem Jahr publizierte Konzept der New Literacy Pedagogy.

Sodann wurden aktuelle Studien zu der Bildungsrelevanz von Tools digitaler Plattformen herangezogen und Vorgehensweisen für die eModeration beschrieben. Insbesondere konnten aus den theoretischen Grundlagen Handlungsrichtungen für die eModeration entwickelt werden.

In der Evaluationsplanung wurde ein Konzept zur Anwendung gebracht, das sich zugleich als Teil der angestrebten Reflexionsprozesse versteht und Bildung in der Community unmittelbar fördert: der Community-Bases Participatory Research.

Für die digitale Bildungsplattform wurde auf dieser Basis eine Struktur ermittelt, die so in der Praxis durch den Verfasser bisher nicht zu finden war: Die

Verknüpfung einer (exklusiven) digitalen Plattform für das Alumni-Netzwerk mit externen (offenen) Social-Media-Plattformen. Zudem soll die Bildungsplattform durch eine spezielle Konfiguration herkömmlicher Tools wie Blogs, Foren und Wikis sowie durch ihre Gesamtkonfiguration Bildungsprozesse fördern. Dokumentiert wurden die Planungen im Anhang nach dem Rostocker Modell zur systematischen Entwicklung von E-Learning Angeboten (ROME); der Blick auf diese Dokumentation vermittelt einen Überblick zu dem Gesamtkonzept der Bildungsplattform.

Als technische Basis für die Umsetzung wurde die Open-Source-Software WordPress vorgeschlagen. Einige der geplanten Tools sind dort – zumindest in ihrer Grundfunktionalität – als Plugins bereits verfügbar. Nicht abgeschätzt werden konnte, welcher Aufwand für die noch zu programmierenden Tools entstehen wird.

Spannend wird es für den Verfasser zudem sein zu sehen, ob sich das Miteinander von exklusiver Alumni-Plattform und externen Social-Media-Plattformen in der Praxis verwirklichen lässt und welche Bildungsprozesse daraus entstehen. Der Begleitforschung wird hier für Korrekturen und die Weiterentwicklung der Plattform eine große Bedeutung zukommen.

In der Praxis der Arbeit auf dieser Plattform wird im Blick zu halten sein, dass diese zu einer Vermischung beruflichen und privaten Engagements beitragen wird - was für manche Nutzer Stress bedeuten kann (Abs. 3.2). Gemeinsam mit den Alumni wird darüber zu diskutieren sein, wie dieser Herausforderung begegnet werden kann.

Einer zweiten Phase der Begleitforschung wird es zudem vorbehalten bleiben zu evaluieren, welcher Impact aus den Bildungsprozessen auf dieser Plattform tatsächlich im Berufsalltag der Alumni Bedeutung gewinnt (Abs. 5.4).

Jedenfalls liegt mit dieser Arbeit eine ausreichende konzeptionelle Grundlage vor, um mit der Umsetzung der digitalen Plattform für das Berufskolleg Bleibergquelle zu beginnen.

## V. Literaturverzeichnis

Ala-Mutka, Kristi (2009): Review of Learning in ICT-enabled Networks and Communities. Hg. v. European Commission Joint Research Centre Institute for Prospective Technological Studies. Luxemburg. URL: <http://ftp.jrc.es/EURdoc/JRC52394.pdf> (7.5.2017).

Anderson, Greg; Caldwell, Helen; Heaton, Rebecca (2016): The interdisciplinary use of blogs and online communities in teacher education. In: *Int Jnl of Info and Learning Tech* 33 (3), S. 142–158. DOI: 10.1108/IJILT-01-2016-0006.

Arnold, Patricia (2003): Kooperatives Lernen im Internet. Qualitative Analyse einer Community of Practice im Fernstudium. Zugl.: Hamburg, Univ. der Bundeswehr, Diss., 2002. Münster: Waxmann.

Arnold, Patricia; Smith, John David; Trayner, Beverly (2010): One more tool – or exploring the practice of introducing new technologies in dispersed communities. Proceedings of the 7th International Conference on Networked Learning. Aalborg, Denmark. URL: <http://www.lancaster.ac.uk/fss/organisations/netlc/past/nlc2010/abstracts/PDFs/Arnold.pdf> (9.7.2017).

Arnold, Patricia; Thilloßen, Anne; Zimmer, Gerhard; Kilian, Lars (2014): Handbuch e-learning. Lehren und Lernen mit digitalen Medien. eBook. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

Avenarius, Christine B. (2010): Starke und Schwache Beziehungen. In: Roger Häußling und Christian Stegbauer (Hg.): Handbuch Netzwerkforschung. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss., S. 99–112.

Banaszczuk, Yasmina (2017): Netzwerke beim Berufseinstieg. Strukturen, Nutzungsweisen und soziale Herkunft. eBook. Wiesbaden: Springer Fachmedien.

Barab, Sasha A.; Duffy, Thomas (2012): From Practice Fields to Communities of Practice. In: David H. Jonassen und Susan M. Land (Hg.): Theoretical foundations of learning environments. eBook. 2. Aufl. New York: Routledge.

Bateson, Gregory (1985): Ökologie des Geistes. Anthropologische, psychologische, biologische und epistemologische Perspektiven. Frankfurt am Main: Suhrkamp-Taschenbuch-Verlag.

Becker, Florian (2016): Teamarbeit, Teampsychologie, Teamentwicklung. eBook. Berlin, Heidelberg: Springer.

Bettels, Mirko; Meder, Norbert (2006): Die Teilontologien der Medienarten. In: Norbert Meder (Hg.): Web-Didaktik. Eine neue Didaktik webbasierten, vernetzten Lernens. Bielefeld: Bertelsmann, S. 175–198.

Biasutti, Michele (2017): A comparative analysis of forums and wikis as tools for online collaborative learning. In: *Computers & Education* 111, S. 158–171. DOI: 10.1016/j.compedu.2017.04.006.

Bundesjugendkuratorium (Hg.) (2016): Digitale Medien, ambivalente Entwicklungen und die neuen Herausforderungen in der Kinder- und Jugendhilfe. Stellungnahme des Bundesjugendkuratoriums. URL: [http://www.bundesjugendkuratorium.de/assets/pdf/press/Stellungnahme\\_Digitale\\_Medien.pdf](http://www.bundesjugendkuratorium.de/assets/pdf/press/Stellungnahme_Digitale_Medien.pdf) (7.3.2017).

Carroll, Julie-Anne; Diaz, Abbey; Meiklejohn, Judith; Newcomb, Michelle; Adkins, Barbara (2013): Collaboration and competition on a wiki: The praxis of online social learning to improve academic writing and research in under-graduate students. In: *Australasian Journal of Educational Technology* 29 (4), S. 513–525. URL: <https://ajet.org.au/index.php/AJET/article/view/154/607> (6.6.2017).

Carroll, Julie-Anne; Sankupellay, Mangalam; Cornford, Michelle; Bahir, Najmah (2016): ‘Women on a Wiki’: Social Constructivist Analysis of the Effectiveness of Online Collaborative Spaces for Reflective Learning in Women’s Health Studies. In: Dragan Cvetkovic (Hg.): *Virtual Learning*. Rijeka (Kroatien): InTech, S. 87–99. DOI: 10.5772/65298.

Chan, Winslet Tig Yan; Leung, Chi Hong (2016): The Use of Social Media for Blended Learning in Tertiary Education. In: *Universal Journal of Educational Research* 4 (4), S. 771–778. DOI: 10.13189/ujer.2016.040414.

Chitanana, Lockias (2012): A Constructivist Approach To The Design and Delivery of an Online Professional Development Course: A Case Of The iEARN Online Course. In: *International Journal of Instruction* 5 (1), S. 23–48. URL: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED529108.pdf> (18.5.2017).

Cohen, Daniel (2016): *The Alumni Revolution: Re-Thinking Alumni Relations In A Digital World*. eBook. London.

DeGEval - Gesellschaft für Evaluation e.V. (Hg.) (2016): *Standards für Evaluation*. Erste Revision auf Basis der Fassung 2002. Mainz. URL: <http://www.degeval.de/degeval-standards-alt/kurzfassung/> (15.7.2017).

Döring, Nicola; Bortz, Jürgen (2016): *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften*. eBook. Unter Mitarbeit von Sandra Pöschl. 5. Auflage. Berlin, Heidelberg: Springer.

Driouech, Nouredin; Sisto, Luigi; Lorusso, Onofrio; Raeli, Maurizio (2015): Alumni Network and Peer Learning: Exxperience of Mediterranean Agronomic Institute of Bari. In: *Agriculture & Forestry* 61. Jg. (1), S. 239–249. URL: <https://www.researchgate.net/publication/274251176> (8.5.2017).

Ebner, Martin; Lorenz, Anja (2012): Web 2.0 als Basistechnologien für CSCL-Umgebungen. In: Jörg Haake, Gerhard Schwabe und Martin Wessner (Hg.): *CSCL-Kompodium 2.0. Lehr- und Handbuch zum computerunterstützten, kooperativen Lernen*. 2. Aufl. München: Oldenbourg, S. 97–111.

Ebner, Martin; Schön, Sandra; Bäuml-Westebbe, Gabriela; Buchem, Ilona; Lehr, Christian (2013): *Kommunikation und Moderation*. Internetgestützte Kommunikation zur Lernunterstützung. In: Martin Ebner und Sandra Schön (Hg.): *Lehrbuch für Lernen und Lehren mit Technologien*. eBook. 2. Aufl. Berlin: Epubli.

Fröhlich-Gildhoff, Klaus; Nentwig-Gesemann, Iris; Pietsch, Stefanie (2011): Kompetenzorientierung in der Qualifizierung frühpädagogischer Fachkräfte. Hg. v. Deutsches Jugendinstitut e. V. (DJI). München. URL: [http://www.weiterbildungsinitiative.de/uploads/media/WiFF\\_Expertise\\_Nr\\_19\\_Fröhlich\\_Gildhoff\\_ua\\_Internet\\_\\_PDF.pdf](http://www.weiterbildungsinitiative.de/uploads/media/WiFF_Expertise_Nr_19_Fröhlich_Gildhoff_ua_Internet__PDF.pdf) (28.5.2017).

Goldstein, Bruce Evan; Chase, Claire; Frankel-Goldwater, Lee; Schweizer, Sarah (2016): Transformative Learning Networks. Conference Paper. 60th Annual Meeting of the International Society for the Systems Sciences (ISSS) and 1st Policy Congress of ISSS, At Boulder, Colorado USA. URL: <https://www.researchgate.net/publication/313211770>, (8.5.2017).

Granovetter, Mark S. (1973): The Strength of Weak Ties. *American Journal of Sociology* (Volume 78, Issue 6, Mai 1973, S. 1360-1380). URL: [https://sociology.stanford.edu/sites/default/files/publications/the\\_strength\\_of\\_weak\\_ties\\_and\\_exch\\_w-gans.pdf](https://sociology.stanford.edu/sites/default/files/publications/the_strength_of_weak_ties_and_exch_w-gans.pdf) (29.10.2016)

Günster-Schöning, Ursula (2013): Ich bin dann mal Erzieherin. Ausbildung und berufliche Realität. eBook. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Hacker, Karen (2013): Community-Based Participatory Research. eBook. Los Angeles: Sage.

Hambach, Sybille (2008): Systematische Entwicklung von E-Learning-Angeboten. Vorgehensmodelle und Entwicklungsumgebung. Stuttgart: Fraunhofer.IRB Verlag.

Harvey, Marina; Huber, Elaine (2012): Expanding the Horizons of Professional Learning: A Foundations Alumni Network. In: *Asian Social Science* 8. Jg. (8), S. 19–27. DOI: 10.5539/ass.v8n14p19.

Herring, Susan C.; Kouper, Inna; Paolillo, John C.; Scheidt, Louis Ann; Tyworth, Michael; Welsch, Peter et al. (2005): Conversations in the Blogosphere: An Analysis "From the Bottom Up". Proceedings of the Thirty-Eighth Hawai'i International Conference on System Sciences. DOI: 10.1109/HICSS.2005.167.

Hinze, Udo (2004): Computergestütztes kooperatives Lernen. Einführung in Technik, Pädagogik und Organisation des CSCL. Münster: Waxmann.

Hoadley, Christopher (2012): What is a Community of Practice and How Can We Support It? In: David H. Jonassen und Susan M. Land (Hg.): *Theoretical foundations of learning environments*. eBook. 2. Aufl. New York: Routledge.

Holzer, Boris (2010): *Netzwerke*. 2. Aufl. Bielefeld: transcript Verlag.

Horvitz, Eric; Leskovec, Jure (2007): Planetary-Scale Views on a Large Instant-Messaging Network. Hg. v. Microsoft Research. Redmond, WA, USA. URL: [http://erichorvitz.com/Leskovec\\_Horvitz\\_worldwide\\_buzz.pdf](http://erichorvitz.com/Leskovec_Horvitz_worldwide_buzz.pdf) (12.4.2017).

Ioannou, Andri; Brown, Scott W.; Artino, Anthony R. (2015): Wikis and forums for collaborative problem-based activity. A systematic comparison of learners' interactions. In: *The Internet and Higher Education* 24, S. 35–45. DOI: 10.1016/j.iheduc.2014.09.001.

Issa, Tomayess; Isaias, Pedro; Kommers, Piet A. M. (Hg.) (2016a): Social Networking and Education. Global Perspectives. eBook. 2016. Cham: Springer.

Issa, Tomayess; Isaias, Pedro; Kommers, Piet A. M. (2016b): Social Networking. In: Tomayess Issa, Pedro Isaias und Piet A. M. Kommers (Hg.): Social Networking and Education. Global Perspectives. eBook. 1st ed. 2016. Cham: Springer.

Issa, Tomayess; Isaias, Pedro; Kommers, Piet A. M. (2016c): Social Networking and Education Model (SNEM). In: Tomayess Issa, Pedro Isaias und Piet A. M. Kommers (Hg.): Social Networking and Education. Global Perspectives. eBook. 1st ed. 2016. Cham: Springer.

Jenkins, Henry; Purushotma, Ravi (2009): Confronting the challenges of participatory culture. Media education for the 21st century. Cambridge, Mass.: The MIT Press.

Jörissen, Benjamin; Marotzki, Winfried (2008a): Wissen, Artikulation und Biografie: theoretische Aspekte einer strukturalen Medienbildung. In: Johannes Fromme und Werner Sesink (Hg.): Pädagogische Medientheorie. eBook. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss.

Jörissen, Benjamin; Marotzki, Winfried (2008b): Neue Bildungskulturen im "Web 2.0": Artikulation, Partizipation, Syndikation. In: Friederike von Gross, Winfried Marotzki und Uwe Sander (Hg.): Internet - Bildung - Gemeinschaft. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss., S. 203–225.

Jörissen, Benjamin; Marotzki, Winfried (2009): Medienbildung - eine Einführung. Theorie - Methoden - Analysen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Jörissen, Benjamin (2015): Zur bildungstheoretischen Relevanz netzwerktheoretischer Diskurse. Preprint; erscheint als: Jörissen, B. (2015): Zur bildungstheoretischen Relevanz netzwerktheoretischer Diskurse. In: Dan Verständig/Jens Holze/Ralf Biermann (2015): Von der Bildung zur Medienbildung. Wiesbaden: VS-Verlag. URL: <http://joerissen.name/wp-content/uploads/2008/06/Jo%CC%88rissen-2015.-Zur-bildungstheoretischen-Relevanz-netzwerktheoretischer-Diskurse-preprint.pdf> (29.10.2016).

Jonassen, David H.; Marra, Rose M.; Howland, Jane L. (2014): Meaningful Learning with Technology. eBook. 4. Aufl. Harlow (Essex): Pearson.

Jung, Matthias (2005): "Making us explicite": Artikulation als Organisationsprinzip von Erfahrung. In: Magnus Schlette und Matthias Jung (Hg.): Anthropologie der Artikulation. Begriffliche Grundlagen und transdisziplinäre Perspektiven. Würzburg: Königshausen & Neumann, S. 103–142.

Kalaitzidis, T. J.; Litts, Breanne; Rosenfeld Halverson, Erica (2017): Designing Collaborative Production of Digital Media. In: Charles M. Reigeluth, Brian J. Beatty und Rodney D. Myres (Hg.): Instructional-Design Theories and Models, Volume IV. The Learner-Centered Paradigm of Education. eBook. New York: Taylor and Francis.

- Kerres, Michael (2012): Mediendidaktik. Konzeption und Entwicklung mediengestützter Lernangebote. eBook. 3. Aufl. München: Oldenbourg.
- Koenig, Christoph (2011): Bildung im Netz. Analyse und bildungstheoretische Interpretation der neuen kollaborativen Praktiken in offenen Online-Communities. Dissertation an der Technischen Universität Darmstadt. URL: [http://tuprints.ulb.tu-darmstadt.de/2641/1/Dissertation\\_Christoph\\_Koenig\\_-\\_Bildung\\_im\\_Netz.pdf](http://tuprints.ulb.tu-darmstadt.de/2641/1/Dissertation_Christoph_Koenig_-_Bildung_im_Netz.pdf), (10.3.2017).
- Kommers, Piet A. M. (2016): Social Networking in Higher Education: Students in The Netherlands. In: Tomayess Issa, Pedro Isaias und Piet A. M. Kommers (Hg.): Social Networking and Education. Global Perspectives. eBook. 1st ed. 2016. Cham: Springer.
- Land, Susan M.; Hannafin, Michael J.; Oliver, Kevin (2012): Student-Centered Learning Environments. In: David H. Jonassen und Susan M. Land (Hg.): Theoretical foundations of learning environments. eBook. 2. Aufl. New York: Routledge.
- Ley, Tobias; Seitlinger, Paul; Schöfegger, Karin; Lindstaedt, Stefanie N. (2012): Community-orientiertes Lernen. In: Jörg Haake, Gerhard Schwabe und Martin Wessner (Hg.): CSCL-Kompodium 2.0. Lehr- und Handbuch zum computerunterstützten, kooperativen Lernen. 2., Aufl. München: Oldenbourg, S. 261–273.
- Lillo-Bañuls, Adelaida; Perles-Ribes, José Francisco; Fuentes, Ramón (2016): Wiki and blog as teaching tools in tourism higher education. In: Journal of Teaching in Travel & Tourism 16 (2), S. 81-100. DOI: 10.1080/15313220.2015.1118367.
- Manca, Stefania; Ranieri, Maria (2016): Facebook and the others. Potentials and obstacles of Social Media for teaching in higher education. In: Computers & Education 95, S. 216–230. DOI: 10.1016/j.compedu.2016.01.012.
- Marheineke, Marc (2016): Designing Boundary Objects for Virtual Collaboration. eBook. Wiesbaden: Springer Gabler.
- Mayer, Horst Otto (2010): Evaluation von eLearning-Prozessen/Produkten. In: Horst Otto Mayer und Willy Kriz (Hg.): Evaluation von eLernprozessen. Theorie und Praxis. eBook. München: Oldenbourg.
- Mayring, Philipp (2015): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. eBook. 12. Aufl. Weinheim: Beltz.
- McLuhan, Marshall (2013) [Erstveröffentlichung 1964]: Understanding media. The extensions of man. eBook, Berkeley, California: Gingko Press.
- Meder, Norbert (2006): Aufbau der Wissensbasis in der Web-Didaktik. In: Norbert Meder (Hg.): Web-Didaktik. Eine neue Didaktik webbasierten, vernetzten Lernens. Bielefeld: Bertelsmann, S. 27–69.
- Mierke, Katja; Gansen-Ammann, Dominic-Nicolas (2016): Networking-Kompetenz im Job. Psychologisches Kommunikationswissen für Berufseinstieg und Karriere. eBook. Wiesbaden: Springer Fachmedien.

Moch, Matthias; Meyer, Thomas; Bense, Oliver (Hg.) (2013): Berufseinstieg in die soziale Arbeit. Ibbenbüren: Münstermann.

Moch, Matthias (2013): Kompetenzen in Berufsfeldern der Sozialen Arbeit - Studienabsolventinnen und -absolventen zwischen Leitlinien, Erwartungen und Selbstzuschreibungen. In: Moch, Matthias; Meyer, Thomas; Bense, Oliver (Hg.): Berufseinstieg in die soziale Arbeit. Ibbenbüren: Münstermann. S. 134-148

Noel, Lindsay (2015): Using Blogs to Create a Constructivist Learning Environment. In: *Procedia - Social and Behavioral Sciences* (174), S. 617–621. DOI: 10.1016/j.sbspro.2015.01.591.

Panke, Stefanie; Gaiser, Birgit; Maaß, Stefanie (2012): Wenn Edusphäre und Blogosphäre sich treffen. Weblogs an Hochschulen zwischen Zitationskartell und Diskursrevolte. In: *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung* (21), S. 1-22. DOI: 10.21240/mpaed/21/2012.03.02.X.

Poldoja, Hans; Duval, Erik; Leinonen, Teemu (2015): Design and evaluation of an online tool for open learning with blogs. In: *Australasian Journal of Educational Technology* 32 (2), S. 64-81. DOI: 10.14742/ajet.2450.

Rainie, Harrison Lee; Wellman, Barry (2012): *Networked. The new social operating system.* eBook. Cambridge, Mass.: MIT Press.

Rekha, V. Smrithi; Venkatapathy, S. (2015): Understanding the Usage of Online Forums as Learning Platforms. In: *Procedia Computer Science* 46, S. 499–506. DOI: 10.1016/j.procs.2015.02.074.

Rubens, Neil; Russell, Martha; Perez, Rafael; Huhtamaki, Jukka; Still, Kaisa; Kaplan, Dain; Okamoto, Toshio (2011): Alumni network analysis. In: *IEEE Global Engineering Education Conference (EDUCON)*, 2011. 4 - 6 April 2011, Princess Sumaya University for Technology in Amman, Jordan. Piscataway, NJ: IEEE, S. 606-611.

Salmon, Gilly (2004): *E-tivities. The key to active online learning.* eBook. Reprinted (First published 2002). London: Kogan Page.

Scheidegger, Nicole (2010): Strukturelle Löcher. In: Roger Häußling und Christian Stegbauer (Hg.): *Handbuch Netzwerkforschung.* Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss, S. 145–155.

Schenk, Birgit (2012): Moderation. In: Jörg Haake, Gerhard Schwabe und Martin Wessner (Hg.): *CSCL-Kompendium 2.0. Lehr- und Handbuch zum computerunterstützten, kooperativen Lernen.* 2. Aufl. München: Oldenbourg, S. 206–217.

Sesink, Werner (2008): *Bildungstheorie und Medienpädagogik. Versuch eines Brückenschlags.* In: Johannes Fromme und Werner Sesink (Hg.): *Pädagogische Medientheorie.* eBook. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss.

Seufert, Sabine (2012): Reflexives Lernen mit Web 2.0. In: Jörg Haake, Gerhard Schwabe und Martin Wessner (Hg.): *CSCL-Kompendium 2.0. Lehr- und Handbuch zum computerunterstützten, kooperativen Lernen.* 2. Aufl. München: Oldenbourg, S. 434–443.

Seufert, Sabine; Scheffler, Nina (2017): Medienkompetenzen in der Berufsschule: Neue Medienkurse für Lehrpersonen oder neue Ansätze der Lehrerbildung? In: Kerstin Mayrberger, Johannes Fromme, Petra Grell und Theo Hug (Hg.): Jahrbuch Medienpädagogik 13. Vernetzt und entgrenzt - Gestaltung von Lernumgebungen mit digitalen Medien. Wiesbaden: Springer VS, S. 96–115.

Stockmann, Reinhard (2004): Wirkungsorientierte Programmevaluation: Konzepte und Methoden für die Evaluation von E-Learning. In: Dorothee M. Meister (Hg.): Evaluation von E-Learning. Zielrichtungen, methodologische Aspekte, Zukunftsperspektiven. Münster: Waxmann, S. 23–42.

Strunk, Oliver; Dittler, Ullrich (2010): Die NetGeneration im Studium? In: Horst Otto Mayer und Willy Kriz (Hg.): Evaluation von eLernprozessen. Theorie und Praxis. eBook. München: Oldenbourg.

Tuckman, Bruce W. (1965): Developmental sequence in small groups. In: Psychological Bulletin 63 (6), S. 384–399. DOI: 10.1037/h0022100.

Webber, Emily (2016): Building Successful Communities of Practice: Discover How Connecting People Makes Better Organisations. eBook. London.

Wenger, Etienne (2008): Communities of practice. Learning, meaning, and identity. eBook. 18. Aufl., Cambridge: Cambridge Univ. Press.

Wenger, Etienne; White, Nancy; Smith, John D. (2009): Digital habitats. Stewarding technology for communities. eBook. Portland, OR: CPsquare.

White, Harrison C.; Godart, Frédéric C.; (2008): Network Stories and Institutions from Identity' and Control. Paper, Harvard Business School. Cambridge, Massachusetts. URL: [http://people.hbs.edu/cmarquis/OB\\_Seminar\\_Spring\\_2008\\_Papers/2008-White\\_Godart-Manchester\\_talk.pdf](http://people.hbs.edu/cmarquis/OB_Seminar_Spring_2008_Papers/2008-White_Godart-Manchester_talk.pdf), (29.6.17).

W.K. Kellogg Foundation (Hg.) (2004): Logic Model Development Guide. Battle Creek, Michigan. URL: <https://www.wkkf.org/who-we-are/overview> (16.7.2017).

WordPress (2017a), URL: <https://wordpress.org> (17.6.2017)

WordPress (2017b): Statistics. URL: <https://wordpress.org/about/stats/> (17.6.2017)

Wurm, Julianne (2014): More working in the Reggio way. eBook. St. Paul, MN: R3.

# VI. Anhang

## Anhang 1

### Vorgehensschritte zum Aufbau einer digitalen Plattform für das Alumni-Netzwerk des Berufskollegs Bleibergquelle (nach ROME)

A1.1 Bedarfsbeschreibung						
<p>Als Bildungsbedarfe für Erzieherinnen und Sozialpädagoginnen am Berufsstart gelten</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• die Reflexion von Erfahrungswissen, um mehrdeutigen, hochkomplexen und nicht standardisierbaren Interaktionssituationen gerecht werden zu können;</li> <li>• Unterstützung bei der Anwendung von Theorie in der Praxis;</li> <li>• Unterstützung bei der Auseinandersetzung mit der Berufsrolle;</li> <li>• Förderung der Belastungsfähigkeit;</li> <li>• Unterstützung bei der (Weiter-)Entwicklung persönlicher Grundwerte;</li> <li>• Unterstützung bei der Teamarbeit (Motivation anderer, effektive Zusammenarbeit);</li> <li>• Förderung der Selbstreflexionsfähigkeit im Spannungsfeld von Ansprüchen und Erwartungshaltungen;</li> <li>• Förderung der Selbstreflexionsfähigkeit in Bezug auf die eigene Biografie und Identität;</li> <li>• Unterstützung bei Balance von Engagementbereitschaft und Grenzen des Engagements;</li> <li>• Unterstützung beim Aufbau von Zeit-, Ressourcen-, und Stressmanagement.</li> </ul>						
Reflexion von Grundhaltungen & Werten	Reflexion der Persönlichkeit	Reflexion von Biografie & Identität	Reflexion von Ansprüchen & Erwartungen	Balance des Engagements	Zeit-, Ressourcen- & Stressmanagement	im Team arbeiten - motivieren - kreativ sein
Erfahrungswissen			⇨ (wird zu)	reflexives Erfahrungswissen		
<b>hochkomplexe &amp; mehrdeutige Praxissituationen</b>						
<p><b>Ressourcen:</b> Bense 2013, Fröhlich-Gildhoff et.al. 2011, Günster-Schöning 2013, Moch et.al. 2013.</p>						
<p><b>Weiteres Vorgehen:</b> Eine Konkretisierung des Bildungsbedarfs erfolgt zweistufig gemeinsam mit den beteiligten Alumni in der Startphase der Alumni-Bildungsplattform auf der Plattform selbst durch die Ideensammlung in einem Forum (asynchron) und die anschließende Gewichtung der dort diskutierten Ideen in einem Video-Live-Chat (synchron).</p>						

### **A1.2 Zielgruppenprofil**

Zielgruppe des Alumni-Netzwerks und der digitalen Plattform sind Absolventen der Fachschule des Berufskollegs Bleibergquelle:

- junge Menschen mit einem Altersschwerpunkt zwischen 22 und 26 Jahren;
- rund drei Viertel Frauen;
- großes Interesse an der Mitgliedschaft in einem Alumni-Netzwerk besteht;
- überwiegend in den Bereichen Elementar- und Primarpädagogik sowie in der stationären Jugendhilfe tätig;
- Arbeitszeiten mit Früh-, Spät und Nachtdiensten sind häufig;
- die Nutzung digitaler Medien für die Kommunikation mit Klienten und den fachlichen Austausch wird in der Berufspraxis zunehmend als bedeutsam erlebt;
- die jungen Berufstätigen haben in ihrer Ausbildung kommunikative und gruppenpädagogische Kompetenzen erworben und sich mit medienpädagogischen Themen auseinandergesetzt;
- erste Erfahrungen mit der fachlichen Nutzung von Internet-Foren, digital geführten Diskussionen oder der Erstellung eines Wikis sind vorhanden;
- die ausbildungsbezogene Nutzung der digitaler Bildungs-Plattform Moodle bereitet vielen jedoch Schwierigkeiten;
- die Nutzung grundlegender Funktionen digitaler Plattformen - etwa die Erstellung eines persönlichen Profils in sozialen Netzwerken, die Kommunikation via E-Mail oder das Hochladen von Dateien in die Cloud- kann als bekannt vorausgesetzt werden.

Pro Jahrgang absolvieren etwa 80 Studierende. Es kann damit gerechnet werden, dass sich etwa 90 % des aktuellen, 70 % des vorausgegangenen und 40 % des davorliegenden Abschlussjahrganges dem Alumni-Netzwerk anschließen. Dies entspricht einer Gruppe von etwa 160 Personen für das erste Jahr des Alumni-Netzwerks.

**Ressourcen:** Bundesjugendkuratorium 2016; eigene Beobachtungen

### A1.3 Kontextbeschreibung

**Organisatorischer Rahmen:** Die Schulleitung hat den Start eines Alumni-Netzwerks und den Aufbau einer digitalen Plattform beschlossen. Über die dafür einzusetzenden zeitlichen, technischen und monetären Ressourcen muss noch entschieden werden. Hier wird zunächst davon ausgegangen, dass den beteiligten Mediendidaktikern zu Schuljahresbeginn 80 Stunden für die technische Umsetzung der hier konzipierten Plattform zur Verfügung stehen und in den Folgemonaten jeweils 30 Stunden für deren Begleitung. Ein Internetserver ist ebenso vorhanden wie Rechnerarbeitsplätze. Für externe Unterstützung (Programmierung / Grafik) wird ein Budget von 6.000 EUR veranschlagt.

**Zeitlicher Rahmen:** Der Aufbau der digitalen Plattform für das Berufskolleg Bleibergquelle soll mit dem Schuljahresbeginn 2017/18 starten. Ein Ende des Projektes ist nicht terminiert.

**Gesetzliche Grundlage:** § 1 Anlage E zur Ausbildungs- und Prüfungsordnung Berufskolleg - APO-BK (Weiterbildung als Aufgabe der Berufskollegs)

**Beteiligte:** Mediendidaktiker des Berufskollegs Bleibergquelle (3), etwa 160 Alumni im ersten Jahr

**Voraussetzungen:** Lerngruppen im Unterricht fördern die Vernetzung der Alumni. Die Alumni erleben ihre Kontakte aus Ausbildung/Studium als für den Berufsstart bedeutsam.

**Umfeld:** Es bestehen zahlreiche Alumni-Netzwerke an Hochschulen; an Berufskollegs sind sie selten.

**Ressourcen:** Banaszczuk 2017; eigene Beobachtungen

<b>A2.1 Ziele</b>	
<b>Bildungsziele:</b>	
<b><i>Förderung von Reflexions- und Identitätsbildungsprozessen</i></b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Umgang mit Kontingenz (z.B. in Bezug Entwicklungen in beruflichen Handlungsfeldern)</li> <li>• Flexibilisierung (z.B. im Zugang auf hochkomplexe Praxissituationen)</li> <li>• Tentativität (z.B. bei der Balance der eigenen Ressourcen)</li> <li>• Einlassen auf Fremdes (z.B. in multikulturellen Settings)</li> </ul>	<b><i>Wissensbezug</i></b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Beziehungen: Nähe &amp; Distanz (z.B. im Team &amp; gegenüber Klienten)</li> <li>• Beziehungen: Verpflichtung &amp; Freiheit (z.B. im Team &amp; gegenüber Klienten)</li> </ul>	<b><i>Handlungsbezug</i></b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Grenzerfahrung (z.B. Leben &amp; Tod)</li> <li>• Grenzüberschreitung (z.B. Drogenkonsum)</li> <li>• Grenzwanderung (z.B. Virtualitätslagerung)</li> </ul>	<b><i>Grenzbezug</i></b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Berufsbiographie-Entwicklung <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Sinnherstellung zu berufl. Handlungssituationen</li> <li>○ Erzeugung von Selbst- &amp; Weltbildern</li> </ul> </li> </ul>	<b><i>Biographiebezug</i></b>
<b>Allgemeine Ziele:</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kontaktpflege zwischen Alumni</li> <li>• Austausch berufsrelevanter Informationen</li> <li>• Hinweis auf &amp; Informationen zu Stellenangebote(n)</li> </ul>	
<b>Ziele Beteiligter (hier: Bildungsinstitution):</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Alumni-Beteiligung an Bildungsauftrag (z.B. als Praxisbegleiter)</li> <li>• Alumni-Teilnahme an Fort- und Weiterbildungen</li> <li>• Alumni als Werbeträger für die Institution</li> <li>• Alumni als Spender</li> </ul>	
<b>Projektmanagementziele:</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Zeitliche, personelle und finanzielle Ressourcen sind auf Grundlage des Entwurfs der Mediendidaktiker zwischen der Leitung der Bildungsinstitution und den in der Startphase beteiligten Alumni abzustimmen.</li> <li>• Ebenso sind die Richtlinien für das Projekt- und Qualitätsmanagement auf Grundlage des Entwurfs der Mediendidaktiker zwischen der Leitung der Bildungsinstitution und den in der Startphase beteiligten Alumni abzustimmen.</li> </ul>	
<b>Ressourcen:</b> Jörissen et.al. (2008a); Jörissen et.al. (2008b); Jörissen et.al. (2009); Jörissen (2015)	

## A2.2 Didaktischer Ansatz

### **Bezeichnung:**

Verbindung von Strukturaler Medienbildung & Situiertem Lernen

### **Kurzbeschreibung:**

Der Strukturele Medienbildung werden entnommen

- die Definition des Bildungsbegriffs;
- die Bestimmung der Bildungsziele;
- die Bedeutung von Reflexionsprozessen für eine Flexibilisierung von Handlungen;
- die Bedeutung medialer Räume für Artikulationsprozesse;
- die Analyse der Struktur medialer Räume.

Strukturaler Medienbildung & Situiertem Lernen sind gemeinsam und hier bedeutsam

- die Fokussierung auf Biographisierungsprozesse;
- die Beschreibung der Bedeutung medialer Räume für Biographisierungsprozesse.

Der Theorie des Situierten Lernens werden entnommen

- die Bedeutung der Mitgliedschaft in Praxisgemeinschaften für Bildungsprozesse;
- die Bedeutung und Beschreibung von Partizipationsprozessen;
- die Bedeutung und Beschreibung von Aushandlungsprozessen;
- die Bedeutung und Beschreibung von Austauschprozessen.

### **Nicht-berücksichtigte Alternativen:**

Behavioristische und kognitivistische didaktische Ansätze erscheinen für eine auf selbstbestimmtes Lernen ausgerichtete Alumni-Plattform als ungeeignet. Unter den konstruktivistischen Ansätzen wurde auf Medien- und Praxisbezug geachtet.

**Ressourcen:** Barab 2012; Hoadley 2012; Ley et.al. 2012; Jörissen et.al. (2008a); Jörissen et.al. (2008b); Jörissen et.al. (2009); Jörissen (2015); Webber 2016; Wenger 2008; Wenger et.al. 2009

## A2.3 Gesamtkonzept

### Gestaltung der digitalen Plattform für ein Alumni-Netzwerk

**Zielgruppe** des Angebotes sind die ehemaligen Schüler und Studierenden des Berufskollegs Bleibergquelle, die als Erzieherinnen und Sozialpädagoginnen am Anfang ihrer beruflichen Laufbahn stehen (siehe A1.2).

Das Alumni-Netzwerk will die Berufsstarter nicht nur miteinander und mit dem Berufskolleg vernetzen, sondern einen Bildungsauftrag erfüllen. **Bildungsbedarfe** werden in A1.1, **Bildungsziele** in A2.1 beschrieben; Schwerpunkte liegen auf der Reflexion berufsrelevanter Prozesse und auf berufsbezogenen Biographisierungsprozessen. Der **didaktische Ansatz** folgt der Strukturalen Medienbildung und der Theorie des Situierten Lernens (A2.2).

Die **Bildungsinhalte** ergeben sich aus den Praxisherausforderungen der Alumni, die diese in das Netzwerk einbringen. Annahmen dazu finden sich ebenfalls in A1.1. Aus der unmittelbaren Praxisverknüpfung folgt die Situierung der Bildungsprozesse.

Zum **organisatorischen Rahmen** werden die von der Bildungsinstitution einzubringenden Ressourcen in A1.3 beschrieben. Die Alumni werden eigene digitale Endgeräte für den Zugriff auf die digitale Plattform nutzen (Bring Your Own Device - BYOD). Da sehr unterschiedliche (lose und verbindlichere) Koppelungen mit dem Alumni-Netzwerk ermöglicht werden sollen, lässt sich der zeitliche Aufwand seitens der Alumni nicht bestimmen.

Ein Bildungseffekt wird dadurch erreicht, dass das Alumni-Netzwerk eine entsprechende **Bildungskultur** und die digitale Plattform einen **Bildungsraum** zur Verfügung stellen. Beide sind unmittelbar miteinander verknüpft; die Anforderungen daran werden im Folgenden beschrieben. Die Umsetzung dieser Anforderungen beschreiben die Dokumente zu Phase 3 („Detailkonzept“).

### Eigenschaften der technischen Online-Umgebung (Plattform, Tools, Features und Konfigurationen)

Die Online-Umgebung

- stellt Tools zur kollaborativen Wissensgenerierung bereit
- stellt Tools zur Identitäts-Präsentation / Biographisierung bereit
- stellt Tools zur Reflexion bereit
- stellt Tools zur Syndikation bereit
- ist auf die Bedürfnisse der Alumni zugeschnitten
- ist aktivierend und emotional positiv ausgestaltet
- ist nach den Vorstellungen der Alumni weiterentwickelbar
- ist heterogen ausgestaltet und ermöglicht diffuse sozio-technische Arrangements
- ermöglicht präreflexive, reflexive und metareflexive Artikulationen
- ermöglicht Herumrouten (durch verteilte Speicher- und Verbreitungsmedien)
- ist einfach auf mobilen Endgeräten handhabbar (Sitz im Alltag)

### Eigenschaften der Online-Community als Community of Practice

Die Online-Community

- ermöglicht unterschiedlich verbindliche Koppelungen (auch lose Koppelung)
- erleichtert bisher unverbundene Akteuren den Anschluss (offene Vernetzung)
- bietet flexible Partizipationsmöglichkeiten
- erweist sich an ihren Rändern als offen für den Austausch („ausfransend“)
- ermöglicht Regeldistanzierung und Nischennutzung
- ermöglicht legitime periphere Partizipation („Hineinwachsen“)
- ermöglicht aus der gemeinsamen Praxis erwachsende Führungsrollen

- ermöglicht eine konzentrierte und zugleich redundante Vernetzung (zentrale Knoten halten die Kommunikation im Netz aufrecht, ihre Funktion kann nötigenfalls aber von anderen Knoten übernommen werden)
- ermöglicht die Entstehung fraktaler Strukturen (redundante Konzentrationen in verschiedenen Größenordnungen des Netzes)
- ermöglicht den Zusammenhalt bei Wahrung unterschiedlicher Perspektiven
- fördert das Netzwerkwachstums - mit auch schwachen Beziehungen der Alumni
- ermöglicht Alumni die Einnahme von Broker-Positionen

### **Eigenschaften der kollaborativen Praktiken**

Die kollaborativen Praktiken

- ermöglichen diverse Beziehungsqualitäten (durch eine hohe Bandbreite und die Vielgestaltigkeit der Kommunikation)
- sind in der Praxis situiert
- fördern die Kontextualisierung von Wissen
- unterstützen Narrationen und Digital Storytelling
- bieten neuartige Gelegenheiten zu Reflexion
- sind durch Inklusivität, Diversität und Transparenz gekennzeichnet
- bieten Zugang zu Wissensressourcen (z.B. zu Datenbanken oder Experten)
- fördern Erfahrungslernen (etwa durch Kollaborationsprojekte wie Wikis)
- fördern Beobachtungslernen (auch durch „Lurken“)
- ermöglichen die Kollaboration von Experten und Novizen
- bieten interessante Herausforderungen (sind weder über- noch unterfordernd)
- fördern Prozessen der Bedeutungsaushandlung
- fördern tentatives Handeln
- lassen den Wert der Partizipation in der Community erfahrbar werden

### **Eigenschaften der Selbstdarstellungsoptionen (Profile)**

Die Profile

- ermöglichen eine kontextbezogen variable Präsentation
- ermöglichen eine Anreicherung mit Narrationen
- erleichtern ein Switching (Encouping / Decouping)
- bieten einen geschlossenen Bereich für persönliche Reflexion (Portfolio)
- ermöglichen die Präsentation unterschiedlichster Artefakte

### **Eigenschaften der Produktion von Artefakten / eines geteilten Repertoires**

Online-Umgebung, Community und kollaborative Praktiken

- fördern die Vergegenständlichung (Produktion von Artefakten)
- fördern eine kollaborative Praxis bei der Produktion & im Umgang mit Artefakten
- fördern die Gestaltung syntaktischer, semantischer & pragmatischer Grenzobjekte
- fördern den Export und Import von Artefakten

### **Umfeldbeziehungen der Community**

Die Community

- steht in Bezug auf Personen und Artefakte im Austausch mit anderen Communities
- ermöglicht den Identitätstransfer in/aus andere(n) Community-Mitgliedschaften
- ermöglicht des Hineinziehens (etwa von Vertretern der Bildungsinstitution)
- wird nicht durch die verbundene Bildungsinstitution instrumentalisiert

**Ressourcen:** Ala-Mutka 2009; Goldstein et.al. 2016; Granovetter 1973; Holzer 2010; Jenkins et.al. 2009; Jörissen et.al. (2008a); Jörissen et.al. (2008b); Jörissen et.al. (2009); Jörissen (2015); Kalaitzidis et.al. 2017; Kerres 2012; Koenig 2011; Marheineke 2016; Rainie et.al. 2012; Scheidegger 2010; Wenger 2008; Wenger et.al. 2009; White 2008

### **A3.1 Lehr-/Lernziele**

#### **Richtziele**

- Die Alumni erweitern in der Reflexion von Praxiserfahrungen ihre Deutungs- und Handlungsmuster.
- Die Alumni erkennen in der Reflexion von Praxiserfahrungen den Zusammenhang zwischen eigenen Weltbildern und der Deutung der Praxissituationen
- Die Alumni reflektieren Bedeutungs- und Sinnzuschreibungen, mit denen sie ihre Berufsidentität bzw. Berufsbiografie entwickeln.

#### **Grobziele**

- Die Alumni erkennen die Kontingenz in entsprechenden beruflichen Handlungssituationen und reagieren unabhängig von bekannten/bewährten Handlungsstrategien.
- Die Alumni entwickeln für hochkomplexe berufliche Handlungssituationen flexible Interventionsstrategien.
- Die Alumni entwickeln tentative Lösungsansätze für neue berufliche Anforderungen.
- Die Alumni reflektieren in den Beziehungen zu Kollegen und Klienten die Dimensionen „Nähe & Distanz“ sowie „Verpflichtung & Freiheit“ und gestalten diese Beziehungen reflektiert.
- Die Alumni reflektieren berufliche Grenzerfahrungen - auch in Bezug auf deren Bedeutung für die eigene Identität.
- Die Alumni entdecken, welche beruflichen Erfahrungen für die Entwicklung ihrer Berufsidentität relevant sind, und reflektieren solche Erfahrungen auch in der Kommunikation mit anderen.

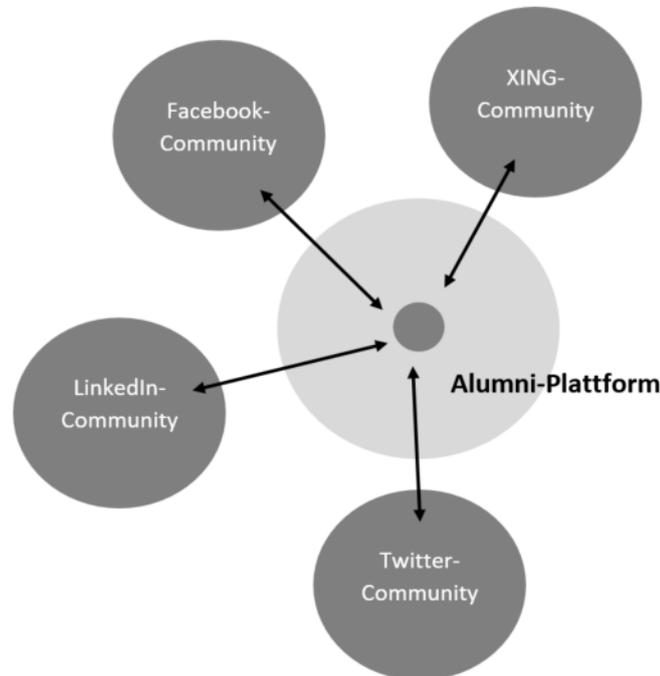
#### **Feinziele (Beispiele)**

- Bei der Einführung digitaler online-basierter Dokumentationsverfahren am Arbeitsplatz benennen die Alumni deren Vor- und Nachteile aus unterschiedlichsten Perspektiven (Pädagoge, Klient, Anstellungsträger, Auftraggeber) und benennen, welche berufsrelevanten Werte durch diese Tools besser und welche schlechter erfüllt werden.
- Als Pädagogen in der Altenhilfe entwickeln Alumni neue Wege des Zugangs zu Demenzpatienten und variieren diese erfolgsabhängig.
- In der Jugendpsychiatrie tätige Alumni reflektieren, was die Erfahrung des Sterbens an Anorexia nervosa erkrankter Jugendlicher für ihre Beziehung zu solchen Jugendlichen und für ihr eigenes Lebens- und Berufsverständnis bedeuten.
- Alumni reflektieren berufliche Erfahrungen, die als Scheitern erlebt werden (etwa den Rückfall eines Probanden in der Straffälligenhilfe), mit anderen und bauen reflektierte Erfahrungen in ihre Berufsidentität ein.

### A3.2 Struktur der Bildungsplattform

Die digitale Plattform für das Alumni-Netzwerk ist so konzipiert, dass sie vielseitige Bildungspotenziale eröffnet.

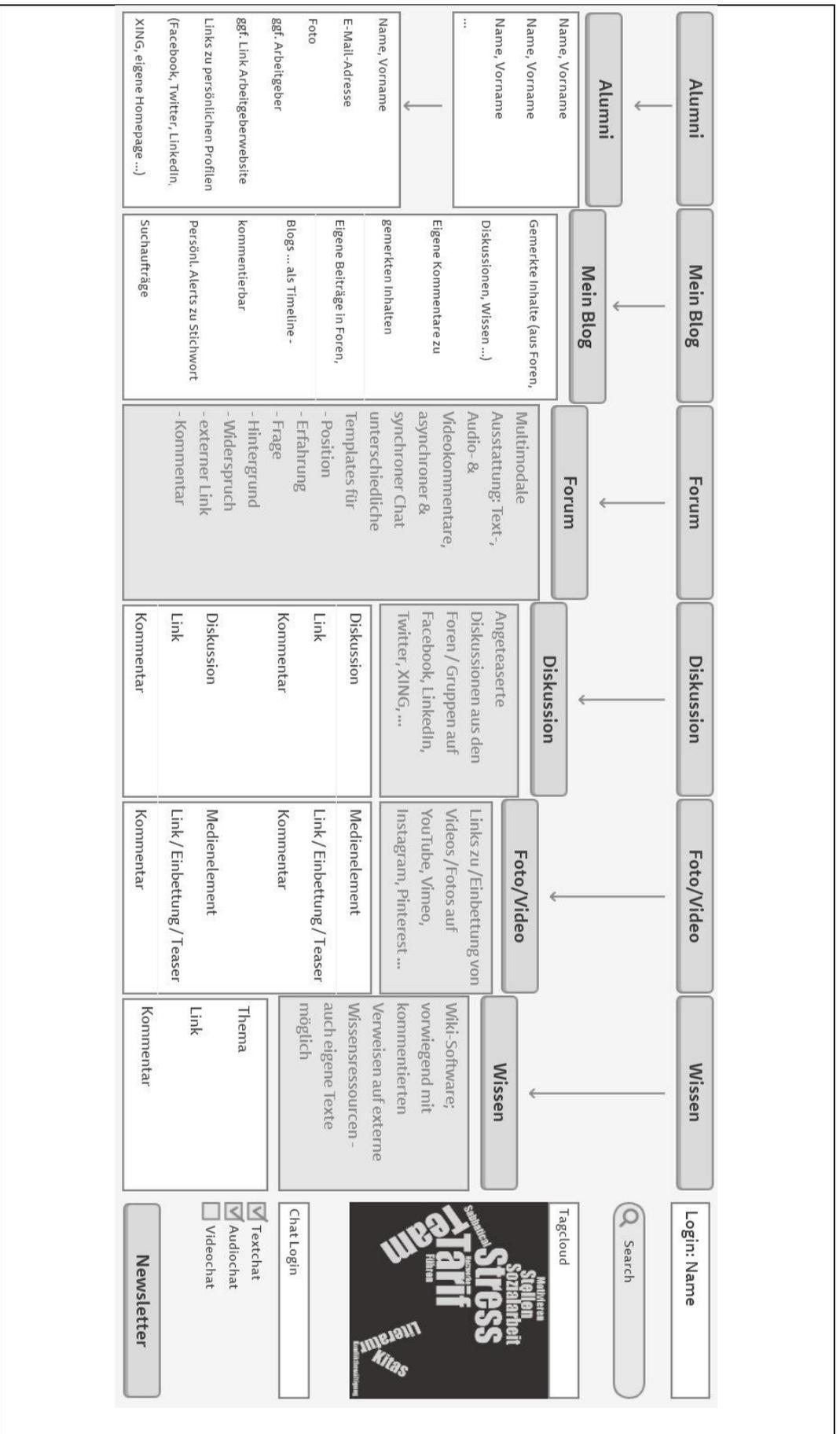
Auf zweifache Weise ist die Alumni-Plattform mit Aktivitäten in externen Social Media-Netzwerken verbunden:



Zum einen präsentieren die Alumni auf der Alumni-Plattform keine eigenen Profile, sondern verweisen auf ihre Profile in anderen sozialen Netzwerken. Das ermöglicht es ihnen zu entscheiden, wie sie sich wem gegenüber präsentieren wollen.

Zum anderen gründen / gestalten Alumni in externen Social Media-Plattformen Diskussionsgruppen, die auch Nicht-Alumni offenstehen. Dadurch wird die für Bildungsprozesse erforderliche Offenheit der Community erreicht. Zudem ist ganz praktisch davon auszugehen, dass Diskussionen am ehesten dort geführt werden, wo sich die Alumni auch sonst aufhalten. Die Diskussionen aus den Social Media-Netzwerken werden auf die Alumni-Plattform zurückgespiegelt und dort meta-kommentiert. Zudem ist damit zu rechnen, dass durch unterschiedliche Teilnehmende und unterschiedliche Diskussionsverläufe in den Diskussionen auf verschiedenen Plattformen auch unterschiedliche Welt- und Lebensauffassungen deutlich werden, was die Chance zu einer Erweiterung von Rahmungen bietet.

Eine Übersicht zu den Elementen der Alumni-Plattform selbst bietet der folgende Wireframe:



Die einzelnen Elemente werden nachfolgend näher vorgestellt. Hier eine Erläuterung zu den in der **rechten Seitenleiste** verankerten Elementen (rechts außen im Wireframe):

Der Zugang zur Alumni-Plattform - alle Seiten unterhalb der Startseiten - erfordert einen Login. Dies bietet einen exklusiven Raum für die interne, vertrauliche Diskussion unter den Alumni.

Eine Suchfunktion bietet einen alternativen Zugangsweg zu den Inhalten der Plattform, die ansonsten über die Menüstruktur erreicht werden.

Einen weiteren alternativen Zugang bietet die Tagcloud. Das Tagging stellt zugleich einen kollaborativen Umgang mit den Inhalten der Plattform dar.

Ein Newsletter informiert wöchentlich über neue Inhalte auf der Plattform.

Zudem kann der Login-Status für den analogen Chat gewählt werden: Der Nutzer kann angeben, ob er für den Text-, den Audio und/oder den Videochat zur Verfügung steht.

Eine Übersicht zu den auf der Plattform Registrierten bietet die **Menüebene** „**Alumni**“:

The wireframe shows a menu titled "Alumni". On the left is a dropdown menu labeled "Dropdown-Menü mit Namen" containing a list of names: Anders, Andrea; Bald, Britta; Cäsar, Charleen; Dort, Daniel; Erikson, Erich; Frank, Freia; Gleich, Gunar; Heim, Hanna; Inn, Iris; and ... (alphabetisch). An arrow points from the dropdown to a form on the right. The form contains the following fields: "Name, Vorname", "Abschlussjahrgang", "Profilbild/Avatar" (with a person icon), "E-Mail-Adresse" (with an envelope icon), "ggf. Arbeitgeber" (with a sub-field "https:// (mit Website)"), "Facebook-Profil" (with a Facebook icon), "Twitter-Account" (with a Twitter icon), "weiterer Social-Media-Account", and "eigene Homepage".

Folgende Elemente beinhaltet die nur dem angemeldeten Besucher selbst zugängliche **Menüebene** „**Mein Blog**“:

**Mein Blog**

 **Mein Profil**  
Verwalten

 **Persönlicher Alert**  
zu Stichworten

 **eigene Notizen**  
fließen ein in die Timeline

 **Meine Toolbox**  
Beispiel: [www.thinklink.com](http://www.thinklink.com)

**Timeline**

**gemerkte Beiträge** 

**eigene Kommentare** 

**eigene Forenbeiträge** 

**eigene Diskussionsposts** 

**eigene Wikibeiträge** 

**eigene Suchalerts** 

**eigene Notizen** 

 **= Kommentare zur Timeline**

Unter „Mein Profil“ kann der Nutzer bestimmen, was zu seiner Person angezeigt wird: E-Mail-Adresse, Foto, Arbeitgeber sowie Links zu externen Social Media-Profilen. Zudem kann er einen persönlichen Such-Alert einrichten, der ihn bei Beiträgen zu dem gewählten Stichwort auf diese aufmerksam macht.

Unter „Mein Blog“ besteht zudem die Möglichkeit, eigene Notizen zu erstellen. Diese erscheinen gemeinsam mit anderen Aktivitäten des Nutzers chronologisch in einer „Timeline“. Eine besondere Eigenschaft dieser Timeline ist, dass deren Elemente nachträglich und nur für den Nutzer sichtbar kommentiert werden können. Dies lädt dazu ein, die Entwicklung eigener Positionen (Rahmungen) zu reflektieren.

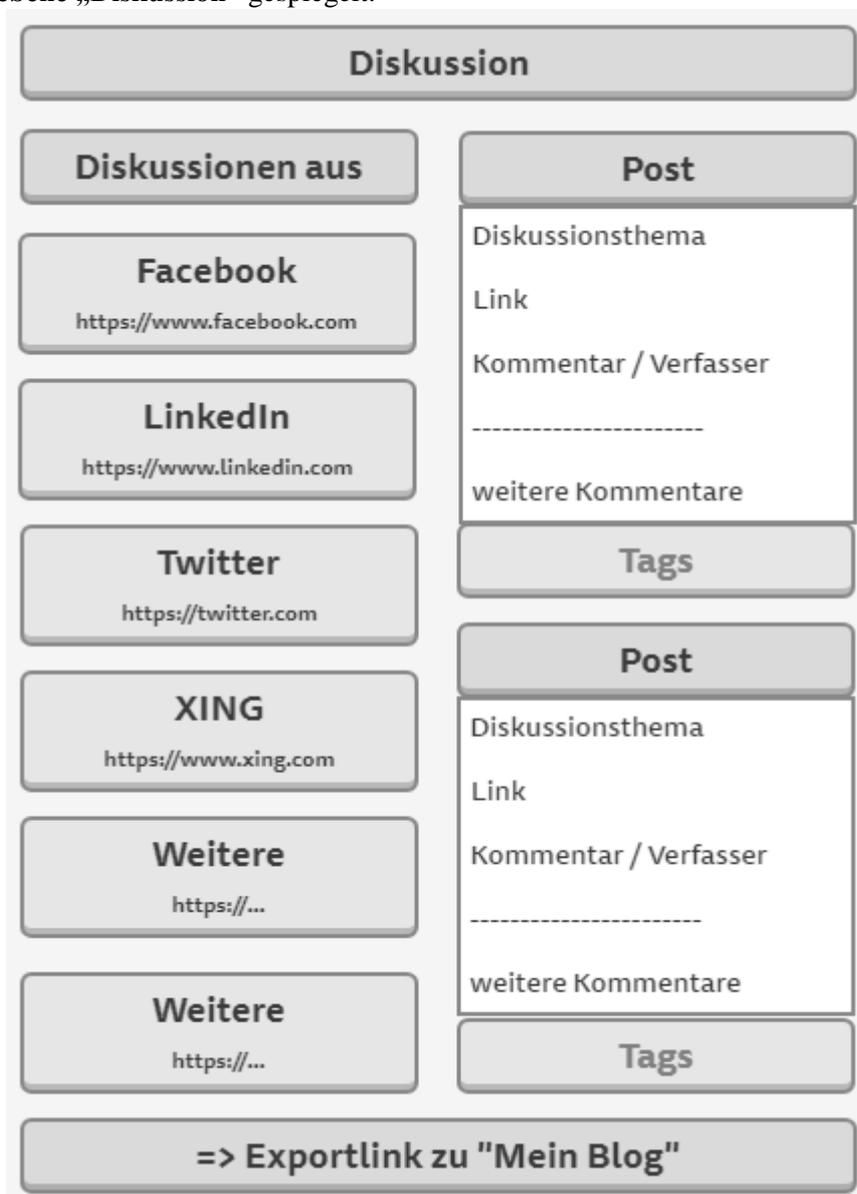
Die „Toolbox“ bietet einen freien Zugang zu Kreativtools wie „Thinklink“ (Kombination und Kommentierung von Videos und Bildern) und soll so zur Erstellung eigener Artefakte anregen.

Eine weitere **Menüebene** bildet das „**Forum**“:



Eine Besonderheit des Forums sind die farblich unterscheidbaren Beitragskategorien: Der Nutzer wählt, welche Kategorie zu seinem Beitrag passt. Das Forum ist medial reichhaltig gestaltet (multimodal) mit Text-, Audio- und Videochat sowie der Möglichkeit zu asynchroner und synchroner Kommunikation. Im Chat ist es auch eine Aufgabe der Moderatoren, Beiträge und Praxiserfahrungen zu den hier angegebenen Themenbereichen „herauszulocken“. In der Anfangsphase der Plattform besteht die Chance, solche Themen moderatorensseitig vorzustellen und nach deren Relevanz für die Alumni zu fragen. Diskutiert werden sollen im Blog zudem die von den Nutzern produzierten Artefakte sowie die Performance der Plattform und die Abläufe darauf. Zusätzlich bietet das Forum noch einen „Exportlink“, mit dem der Nutzer auch für ihn relevante Beiträge anderer in seiner Timeline speichern kann.

Diskussionen aus den verbundenen Social Media-Plattformen werden auf der **Menüebene „Diskussion“** gespiegelt:



Auch diese Menüebene bietet einen Exportlink zur Timeline des Nutzers.

Hier wird auf Diskussionen in den verbundenen Social Media-Plattformen verwiesen, die hier zudem meta-kommentiert werden können. Der Übertrag der Diskussionen erfolgt händisch mit einem Copy-and-Paste-Tool bzw. als freie Zusammenfassung; es soll nicht der ganze Diskussionsverlauf, sondern sein wesentlicher Inhalt erscheinen. Links zu Diskussion ermöglichen es, die ganze originäre Diskussion zu sehen und sich daran zu beteiligen.

Ganz ähnlich funktioniert die **Menüebene „Foto/Video“**:

The image shows a user interface for a 'Foto/Video' menu. At the top is a header bar labeled 'Foto/Video'. Below it, on the left side, is a vertical list of buttons for social media platforms: 'Foto/Video aus', 'YouTube' (with URL https://www.youtube.com), 'Vimeo' (with URL https://vimeo.com), 'Instagram' (with URL https://www.instagram.com), 'Pinterest' (with URL https://www.pinterest.de/), and four 'Weitere' buttons (with URL https://...). On the right side, there are two preview cards for posts. The top card is titled 'Post' and shows a 'Medienelement (Video)' with a play button and a progress bar. Below it are fields for 'Link', 'Kommentar / Verfasser', and 'weitere Kommentare', followed by a 'Tags' button. The bottom card is also titled 'Post' and shows a 'Medienelement (Foto)' with a person silhouette. It has similar fields for 'Link', 'Kommentar / Verfasser', 'weitere Kommentare', and a 'Tags' button. At the very bottom of the interface is a large button labeled '=> Exportlink zu "Mein Blog"'. The entire interface is enclosed in a light gray border.

Hier werden Fotos und Videos von verbundenen Plattformen verknüpft („eingebettet“) und kommentiert. Sie können zudem getaggt und in die Timeline des Nutzers exportiert werden.

Auf der **Menüebene „Wissen“** wird ein Wiki zur Verfügung gestellt:

Wissen				
<b>Inhalte:</b>	Berufsrelevanten Themen (siehe Forum), Grundlagen dieser Plattform	Alle Einträge: A B C D E F G H I J		
<b>Form:</b>	Links zu externen Ressourcen, Texte, anhängende Dokumente			
Artikel	Diskussion	Lesen	Bearbeiten	Versionen
<p>Dies ist ein Beispiel für einen Wikieintrag. Primär sollen hier Links zu externen Wissensressourcen erscheinen - nach dem Muster: Thema - Link - Kommentar.</p> <p>Zudem wird das Wiki für die gemeinsame Arbeit an der Alumni-Plattform genutzt. Hier werden z.B. die didaktischen Grundlagen der Plattform oder Moderatorenrichtlinien veröffentlicht (ggf. als anhängende Dokumente) und diskutiert.</p> <p>Startseite und rechte Seitenspalte des Wiki bieten eine Orientierung zu den Beiträgen in Form eines ABC-Registers.</p> <p>Alle Beiträge können getaggt und/oder in den persönlichen Blog transferiert werden.</p>				
Tags		=> Exportlink zu "Mein Blog"		

Hinweise auf die Gestaltung des Wikis finden sich im Textfeld des vorstehenden Wireframes.

### A3.3 Detailkonzept Lehr-/Lerninhalte & Moderation

Die hier konzipierte Bildungsplattform ist in der Praxis der diese nutzenden Alumni situiert; Lerninhalte richten sich an den aus der Praxis eingebrachten Themen und Anforderungen aus. Einen wesentlichen Einfluss auf diesen Prozess besitzen die eModeratoren, weshalb an dieser Stelle Grundsätze für die eModeration dargestellt werden.

Wer sind die eModeratoren?

Die eModeration soll sowohl von Mediendidaktikern des Bildungsträgers als auch von Alumni selbst wahrgenommen werden. Es ist geplant, dass in der Startphase des Alumni-Netzwerks zwei Mediendidaktiker als Moderatoren tätig werden; zwei Alumni sollen zusätzlich gewonnen werden.

Transparenz der eModeration

Diese Grundsätze der eModeration werden im Wiki der Alumni-Plattform veröffentlicht und zur Diskussion gestellt.

eModeratoren und der Phasenverlauf der Kollaboration

Startphase: Den Auftakt des Alumni-Netzwerkes bildet eine Präsenzveranstaltung beim Bildungsträger. Dort stellen die beiden eModeratoren des Bildungsträgers die digitale Plattform vor. Die Plattform ist zu diesem Zeitpunkt in der hier beschriebenen Ausgangskonfiguration erstellt. Nach Möglichkeit sollen auf der Präsenzveranstaltung bereits zwei Alumni gewonnen werden, als weitere eModeratoren mitzuwirken. Nach dem Launch der Plattform werden die Alumni eingeladen, sich dort zu registrieren. Der weitere Ablauf:

- Die Alumni-eModeratoren werden geschult.
- Die auf der Plattform neu registrierten Alumni werden begrüßt.
- Die Alumni werden in die Funktionsweisen der Plattform eingeführt (Live-Chat, der aufgezeichnet und im Wiki publiziert wird).
- Die eModeratoren stellen die Zielrichtung der Plattform vor und diskutieren diese im Forum. Dabei werden insbesondere die Erwartungen der Alumni mit der Konzeption der Plattform abgeglichen.
- Die eModeratoren verdeutlichen insbesondere, wie die Plattform durch die Alumni selbst gestaltet werden kann.
- Die eModeratoren bringen die Alumni in Kontakt miteinander - ggf. auch durch ein Online-Kennenlernspiel.
- Die eModeratoren stehen für technische Rückfragen zur Verfügung und zeigen dazu eine möglichst hohe Präsenz im synchronen Chat. Asynchrone Anfragen der Alumni werden in spätestens 24 Stunden beantwortet - möglichst früher.

Phase der Online-Sozialisation: Mit dem Beginn der Kollaboration ist darauf zu achten, dass die Plattform die beschriebenen Potenziale für die Alumni nachvollziehbar entfaltet. Das bedeutet für die eModeration:

eModeratoren fordern zur Nutzung aller Ebenen der Plattform heraus.

Eine besondere Aufmerksamkeit liegt zu Anfang auf der Nutzung des Forums und der Ebene „Diskussion“.

eModeratoren geben Feedback - etwa wenn ein Alumnus sein Profil eingerichtet oder Beiträge aus einem Social Media-Netzwerk in die Diskussion überführt hat.

eModeratoren diskutieren im Forum „Grundsätze der Kommunikation auf dieser Plattform“ mit den Alumni. Die ersten Ergebnisse werden im Wiki publiziert und können dort weiterentwickelt werden.

Kollaborationsphase: Für die Kollaborationsphase gelten folgende Aufgaben für die eModeratoren:

... in Bezug zu einzelnen Teilnehmenden:

- eModeratoren lenken die Aufmerksamkeit der Teilnehmenden auf unterschiedliche Rahmungen bzw. die Veränderung von Rahmungen.
- eModeratoren ermutigen zum Storytelling.
- eModeratoren unterstützen das „Switching“, das Einbetten und Entkoppeln über Beziehungs- und Themenfelder hinweg.
- eModeratoren fördern Vergegenständlichungen - etwa durch die Nutzung der Toolbox auf der Alumni-Plattform.

... in Chats / Forendiskussionen:

- Die eModeratoren lenken die Aufmerksamkeit auf kontingente gesellschaftliche Bedingungen.
- Die eModeratoren lenken die Aufmerksamkeit auf die Qualität von Bindungen.
- Die eModeratoren fördern die Reflexion von Grenzerfahrungen.
- Die eModeratoren fördern das Potenzial von Diskussionen zur Bedeutungs- und Sinnherstellung.
- eModeratoren benennen Differenzen.
- eModeratoren unterstützen Prozesse der Bedeutungsaushandlung. - etwa indem sie auf ein Ausweichen aufmerksam machen.

... in der Kollaboration:

- eModeratoren fördern Syndikation - konkret z.B. die Überführung von Diskursen in Social Networks auf die Alumni-Plattform.
- eModeratoren fördern die Kollaboration von Experten und Novizen.
- eModeratoren initiieren Reflexionen zum Wert der Kollaboration.
- eModeratoren fördern die redundante Verteilung von Speicher- und Verbreitungsmedien (Ermöglichung des Herumroutens).
- eModeratoren unterstützen das Hineinziehen Externer - etwa Vertreter der Bildungsinstitution.
- eModeratoren achten auf die Ermöglichung lockerer Kopplungen.
- eModeratoren unterstützen die Entwicklung syntaktischer, semantischer und pragmatischer Grenzobjekte - etwa indem sie die Aufmerksamkeit auf einen entsprechenden Bedarf lenken.

### **A3.3 Detailkonzept Lehr-/Lerninhalte & Moderation**

Die Alumni-Plattform bietet ein situiertes Lernen: Berufserfahrungen der Alumni werden zu Ausgangspunkten für Reflexionsprozesse. Den didaktischen Ansatz beschreibt das Dokument A2.2.

Die Einbringung solcher Praxiserfahrungen und Reflexionsprozesse werden durch die Konfiguration der Plattform und durch die Moderation unterstützt. Die Konfiguration der Plattform stellt das Dokument A3.2 vor, die Moderation wird in Dokument A3.3 beschrieben.

Anforderungen an Lernzeiten, Lernorte, Organisation, Technik etc.: Die Nutzung der Plattform ist zu unterschiedlichen Zeiten und auch mit mobilen Endgeräten möglich. eModeratoren sollten - zumindest teilweise - auch nach 16.00 h erreichbar sein. Die Alumni greifen Zuhause, auf der Arbeit oder unterwegs mit eigenen digitalen Endgeräten auf die Plattform zu. Seitens des Bildungsträgers wird die Plattform auf einem bei einem deutschen Serviceprovider angemieteten Webserver aufgesetzt; Hard- und Software für die Kommunikation mit diesem Server ist vorhanden. Als technologische Grundstruktur wird die Open Source-Blogsoftware WordPress genutzt. Teilweise können dort vorhandene Applikationen für die Ausgestaltung der Plattform genutzt werden, teilweise sind Apps neu zu programmieren.

Anforderungen an Lehrende und Lernende: Die Alumni sind in ihrer Ausbildung mit Grundfunktionen digitaler Lernplattformen vertraut geworden. Für die eModeratoren ist ein grundlegendes Wissen über Computer Supported Collaborative Learning (CSCL) erforderlich, das Alumni-Moderatoren individuell vermittelt wird. Seitens des Bildungsträgers werden Mediendidaktiker beteiligt, die entsprechendes Fachwissen mitbringen.

Abhängigkeiten zu anderen Lehr- und Lernformen bestehen nicht.

## Anhang 2

### E-Mail Alumni at School e.V., Herr Vitenius, vom 16.07.17

Von: Ulrich Vitenius - Alumni at School [mailto:ulrich.vitenius@alumni.net]  
Gesendet: Sonntag, 16. Juli 2017 14:49  
An: 'Achim Halfmann (Berufskolleg Bleibergquelle)'  
<achim.halfmann@bkleibergquelle.eu>  
Betreff: AW: Alumni-Netzwerke an (Berufs-) Schulen

Lieber Herr Halfmann,

entschuldigen Sie die verspätete Rückmeldung. Ihre Email ist im Arbeitsstress etwas untergegangen. Zu Ihren Fragen:

1) Wie viele Schulen in Deutschland (ggf. auch Österreich und Schweiz) betreiben nach Kenntnis des Alumni at School e.V. ein Alumni-Netzwerk?

In unserem Portalservice waren bis zur Einstellung im Jahr 2015 etwa 230 Schulen mit Netzwerken vertreten. Ich gehe aber davon aus, dass es deutlich mehr Alumni-Netzwerke gibt, da es viele Netzwerke mit selbst erstellten Softwarelösungen gab und gibt. Außerdem ist ja auch die Frage, was man als „Alumni-Netzwerk“ zählt – nur Schulen mit Onlinenetzwerk oder zählen auch die Schulen mit Ehemaligenverein, aber ohne Onlinelösung, dazu. Dann sinn es sicherlich viele hunderte mehr. Wir haben das aber in all den Jahren unserer Tätigkeit nie genau ermittelt.

2) Können Sie sagen, wie viele darunter Berufskollegs oder Berufsschulen sind?

Bei uns waren rund 10% der Netzwerke Berufsschulen

3) Wie schätzen Sie die Entwicklung ein: Gibt es viele Neugründungen oder stagniert die Zahl der schulischen Alumni-Netzwerke?

Nach den eigenen Erfahrungen nach dürfte es schon weiter zahlreiche Neugründungen geben. Ich denke aber, dass sich das in etwa die Waage hält mit den Netzwerken, die aufgeben bzw. einschlafen.

Falls Sie weitere Fragen haben, können Sie sich gerne bei mir melden. Und an Ihrer Arbeit hätte ich in jedem Fall Interesse.

Beste Grüße  
Ulrich Vitenius

--

Ulrich Vitenius  
1. Vorsitzender  
Alumni at School e.V.

++49 211 15776745 (Tel)  
ulrich.vitenius@alumni-at-school.org  
www.alumni-at-school.org

Wir unterstützen Schulen beim Aufbau von Ehemaligennetzwerken, um die Studien- und Berufsberatung für Schüler zu verbessern.

**Anhang 3**  
**Screenshot <http://alumni-at-school.org/> (Zugriff 19.07.17)**



**ALUMNI AT SCHOOL**

Wir unterstützen Schulen beim Aufbau von Ehemaligennetzwerken, um die Studien- und Berufsberatung für Schüler zu verbessern.

Mit dieser Mission haben wir 2003 unseren gemeinnützigen Verein "Alumni at School" nach amerikanischem Vorbild gegründet. Dort spielen Alumni-Netzwerke bereits eine sehr wichtige Rolle für Schüler und dienen als große Stütze bei der zukünftigen Studien- & Berufswahl sowie beim Jobeinstieg. Auch in Deutschland zeichnet sich dieser Trend immer stärker ab und wird bereits von einer großzahl an Schulen gefördert.

Im letzten Jahrzehnt haben wir über 300 Schulen mit über 70.000 Mitgliedern bei der Gründung ihrer Alumni-Netzwerke unterstützt. Unsere Webseite ist dabei als "Guide für die erfolgreiche Gründung eines Alumni-Netzwerks" gedacht. Durch unsere Kooperation mit Alumni.de, können wir Schulen seit Oktober 2016 nun nach dem zwischenzeitlichen Ende unseres eigenen Alumniportalservice wieder die bestmögliche Vernetzung ihrer Ehemaligen im digitalen Zeitalter gewährleisten!

Alumni.de beschäftigt sich seit vielen Jahren mit der Vernetzung von Alumni und hat eine darauf spezialisierte Software entwickelt. Wir sind stolz, Ihnen mitteilen zu können, dass wir Ihnen in Kooperation mit Alumni ein eigens entwickeltes "Alumni-at-School-Portal" zu Verfügung stellen können.

Sie möchten das Portal testen? Klicken Sie hier.

**Anhang 4**  
**Screenshot <https://www.alumni-clubs.net/index.php?id=24> (20.4.2017)**

Navigation: [Über uns](#) | [Mitglieder](#) | [Verzeichnis](#) | [Service](#) | [Veranstaltungen](#) | [Neuigkeiten](#)

alumni-clubs.net

LOGIN | KONTAKT

Land	Stadt	Institut	Alumni-Netzwerk
Deutschland	München	Hochschule für Fernsehen und Film	<a href="#">Hochschule für Fernsehen und Film München</a>
Deutschland	Heidelberg	Ruprecht-Karls-Universität	<a href="#">Alumni Psychologica</a>
Deutschland	Hagen	FernUniversität	<a href="#">FernUniversität Hagen</a>
Deutschland	Hamburg	Northern Institute of Technology Management	<a href="#">NIT Alumni Network e.V.</a>

Angezeigt: 0 bis 30 von 453 [weiter](#)

## **Eidesstattliche Erklärung**

Hiermit erkläre ich, Achim Halfmann, dass ich die vorliegende Arbeit selbständig verfasst und ohne Benutzung anderer als der angegebenen Hilfsmittel angefertigt habe. Die aus fremden Quellen direkt oder indirekt übernommenen Gedanken sind als solche kenntlich gemacht. Die Arbeit wurde bisher in gleicher oder ähnlicher Form keiner anderen Prüfungsbehörde vorgelegt.

Hückeswagen, den 25.07.2017