

Raphael Zender (Hrsg.): Proceedings of DeLFI Workshops 2016
co-located with 14th e-Learning Conference of the German Computer Society (DeLFI 2016)
Potsdam, Germany, September 11, 2016 138

Forschungsorientierte Gruppenlernprozesse „blended“ gestalten

Martin Arndt¹

Abstract: „Wurzeln und Flügel“ sollten Kinder bekanntlich von ihren Eltern bekommen um Bindung und Freiheit zu erfahren. Möchte man engagierte forschungsorientierte Gruppenlernprozesse gestalten spielen diese beiden Aspekte ebenfalls eine zentrale Rolle. Die Teilnehmenden solcher Prozesse erarbeiten sich gemeinsam den Zugang zu einem Themengebiet, finden sich in Gruppen zusammen, um sich gegenseitig zu unterstützen und bekommen durch die Auflösung der Seminarstruktur die Freiheit, sich intensiv mit den selbst gewählten Schwerpunkten auseinanderzusetzen. Sie teilen Erfahrungen und Erkenntnisse mit der Gesamtgruppe und profitieren von einem umfassenden Peer-Review im Prozess der Verschriftlichung der Ergebnisse. Einblicke in die Planung, die Durchführung und vor allem die umfassende Evaluation eines solchen „blended“ gestalteten Seminars der Kunstdidaktik (Fachdidaktische Kritik digitaler Arbeitsmittel im Kunstunterricht) bilden in diesem Workshop die Basis für Diskussionen, praktische Überlegungen und kleine Anwendungen.

Keywords: blended learning, forschungsorientiertes/forschendes Lernen, Peer-Review

1 Ausgangssituation

1.1 Warum Forschungsorientierung in der Lehrerbildung?

Es wird gefordert, dass Kunstlehrerinnen und Kunstlehrer eine empirisch forschende Unterrichtspraxis entwickeln und damit selbstständig die persönliche Unterrichtsentwicklung vorantreiben und evaluieren. [vgl. Brenne 12] Angesichts der Tendenz zur dezentralen Steuerung durch eine verstärkte Output-Orientierung gewinnt dieses Moment der fundierten Praxisreflexion weiter an Bedeutung. Dass diese Forderung im Schulalltag verhallt und sich gegenüber dem fordernden Tagesgeschäft nicht durchsetzen kann ist hingegen ebenso flagrant wie nachvollziehbar. Dennoch bleibt die Erwartung an Lehrerinnen und Lehrer zentral, ihr Tun zu reflektieren und zu innovieren. [vgl. KMK 4ff.] Soll dies in fachlich und fachdidaktisch anspruchsvoller Art und Weise geschehen, gilt Forschung und Lehre einander anzunähern.

¹ Technische Universität Dresden, Zentrum für Lehrerbildung, Schul- und Berufsbildungsforschung, 01062 Dresden, martin.arndt2@tu-dresden.de

1.2 Welche Seminarkonzeption als Antwort?

Welches Kompetenzziel verfolgte das Seminar?

Ein Ansatz, dieses scheinbare Dilemma aufzulösen, besteht darin, einerseits Forschungsinteresse und Forschungsanspruch der persönlichen Kapazität anzupassen und andererseits, den Lehrenden ohne Forschungserfahrung Anregungen zu geben und mit Strategien für Forschungsvorhaben vertraut zu machen. Dieser Schritt auf dem Weg zu forschend reflektierenden Praktikerinnen und Praktikern kann und sollte bereits im Studium gegangen werden. Eines der Ausbildungsziele sollte demnach lauten:

Die Studierenden haben Einblicke in verschiedene Ansätze evidenzbasierter Forschung. Sie können ausgewählte Ansätze auf die Anforderungen des Kunstunterrichts übertragen und haben eigene praktische Erfahrungen in der Konzeption, Durchführung und Reflexion eines fachspezifischen Forschungsvorhabens unter Einbezug aktueller fachlicher und fachdidaktischer Diskurse.

Welcher didaktische Bezugsrahmen wurde gesetzt?

Das thematisierte Seminarkonzept setzt am ausgewählten Bereich der Frage nach dem Einsatz von digitalen Arbeitsmitteln im Kunstunterricht an [Matthes 8f.]. Die Anforderungen und Ziele des Kunstunterrichts und damit die Frage nach dem Kern der Didaktik stellen das Maß dar, an dem verschiedenste digitale Arbeitsmittel gemessen werden, um eine kritische Kompetenz hinsichtlich der Wahl und des sinnstiftenden Einsatzes, aber auch der kreativen Andersnutzung zu entwickeln. Fragen nach sinnlicher Erfahrbarkeit, Medialität, Umnutzungsmöglichkeiten, Hacks im Sinnes des MIT [MIT] sowie der Nachhaltigkeit sind hier zentral. Die drei nachfolgenden didaktischen Perspektiven für den Kunstunterricht lassen sich aus den hier abgebildeten kunsttheoretischen Betrachtungen Büschers ableiten.

"Sehnsüchte verbinden sich mit neuem technischen Gerät. Einerseits. Utopische Entwürfe und apokalyptische Visionen – ums Ganze (Andere, Neue) geht es, scheinbar. Gleichzeitig und andererseits: Gebrauchsweisen, Anwendungen – reflektierende oder blinde –, Verstehen (wollen) der Konstruiertheit und Konstruktion. Wer und warum entschied über Entwurfsrichtungen, Realisierungsmodi.

Arbeiten gegen die Gebrauchsanweisung.

Der Umgang von Künstlern mit neuen Technologien ist oft beides: Teil einer Vision (eines kritischen Verstehens Wollens, Anteil haben an Zeitgenossenschaft) und Neu/Konstruktion. Oder der Versuch einer Neu/Kontextualisierung, vorsichtiger ausgedrückt. (Aber natürlich auch: affirmativer Anhang an die Marktstrategien der entsprechenden Industrien. Blinde Akzeptanz der black boxes und des vermeintlich zwangsläufigen Oberflächen-Designs)." [Büscher 5]

1. Einerseits zeigt sich hier die mit dem technischen Gerät verbundene gesellschaftliche Vision und Funktion.
2. Andererseits wird der Aspekt der Funktionalität, des technischen Verständnisses deutlich.
3. Darüber hinaus tritt die Fragen nach der Umnutzung, der Neukontextualisierung als künstlerische Strategie in den Vordergrund.

Die Parallelen zu dem kürzlich von Döbeli Honegger vorgestellten Dagstuhl-Dreieck, welches die technische Perspektive mit „Wie funktioniert das?“, die gesellschaftliche-kulturelle Perspektive mit „Wie wirkt das?“ und die anwendungsbezogene Perspektive mit „Wie nutze ich es?“ befragt [vgl. Döbeli Honegger] sind beeindruckend deutlich und weisen damit auf einen didaktischen Kern in der Auseinandersetzung mit Medien und technischem Gerät, dem sich die schulische Bildung in den verschiedenen Fächern annehmen sollte. Die Rolle des Kunstunterrichts in diesem Bezugsrahmen ist eine der zentralen im Seminar behandelten Fragen.

1.3 Welche Seminarstruktur wurde erprobt?

Die Seminarstruktur entspricht im Kern einer Dreiteilung.²

Der *erste Zeitraum* schafft die Gruppen, erläutert die Anforderungen und vermittelt Grundlagen zur Terminologie, zur empirischen Forschung im Kunstunterricht sowie zu Kernfragen von Didaktik und Fachdidaktik. Durch Literaturhinweise und Lektüreaufgaben wird eine Orientierung im betreffenden Feld geschaffen. Dazu trägt ebenso eine Vielzahl an thematischen Anregungen bei, die über die ersten Sitzungen präsentiert werden. Um die Umsetzung des Vorhabens zu unterstützen, werden zumeist dezentral verfügbare Ressourcen vermittelt. Diese Phase findet als Präsenzphase in Seminar statt und macht mit den einzusetzenden Arbeitsmitteln sowie den Anforderungen an die Forschungsarbeit vertraut.

Der *zweite Zeitraum* hat Werkstattcharakter und läutet die Phase ein, in der die Eigenaktivität der Studierenden im Mittelpunkt steht. Dem Ansatz des Forschenden Lernens folgend, in dem „*die studentische Person jeweils Theorie und Praxis auf aktivhandelnde und forschende Weise miteinander verbinden kann*“ [Denner 25, *ähnlich bei Roters 87*] werden die Studierenden im Verbund der Kleingruppe persönliche Forschungsfrage hinsichtlich einer fachdidaktischen Kritik digitaler Arbeitsmittel im Kunstunterricht aufstellen und entsprechende Designs entwerfen.³ In dieser Arbeitsphase stellen die umfangreichen individuellen Konsultationen das zentrale Element zur Schärfung von Forschungsfrage und Methodik dar. Die Arbeit erfolgt dezentral an den entsprechenden Ressourcen. Eine Sitzung wird ebenfalls dezentral als Online-Seminar gestaltet, in dem alle ihren Zwischenstand präsentieren. Nach dem Entwurf und der Besprechung

² Siehe Schaubild am Ende des Beitrags

³ Folgt man Denners drei vorgeschlagenen Formaten, verortet sich die Arbeit klar im dritten Format, den studentischen Forschungsprojekten [vgl. Denner 32].

werden die Forschungsvorhaben umgesetzt. Die Umsetzung wird von einem Reflexion-Aktions-Kreislauf geleitet, in dem die Aktion durch Datensammlung, Analyse und Interpretation Konsequenzen erfährt und darin die Aktionsidee weiterentwickelt wird. [vgl. Altrichter 17f.] Intention, Planung, Durchführung sowie Ergebnisse werden in einem Artikel verschriftlicht und der jeweilige Zwischenstand der Gruppe vor Ort präsentiert.

Diese Präsentationen bilden den *dritten Zeitraum* des Seminars. Sie dienen der Multiplikation, als Teil des Leistungsnachweises sowie vor allem den gemeinschaftlichen Rückmeldungen und damit dem Aufzeigen von Weiterentwicklungsmöglichkeiten. Die Stärken von Peer-Rückmeldungen werden durch Anforderungen [vgl. Hattie 273], Beobachtungshinweise und online Feedbacksysteme unterstützt und erfolgen außerhalb der Seminarzeit über das Forum.

Den abschließenden vierten Zeitraum bildet die Arbeitsphase, in der die Studierenden ihre Forschungsarbeit mithilfe der Rückmeldungen abschließen und den Artikel schreiben. Diese zweite dezentrale Phase findet überwiegend in der vorlesungsfreien Zeit statt und wird selten bewusst zum Seminar gezählt. Die Arbeit in diesem Zeitraum wird wiederum durch Konsultationen gestützt.

Nach Einreichung der Artikel werden diese bewertet. Die Studierenden erhalten eine umfassende Rückmeldung, die es ihnen ermöglicht, ihre Artikel mit dem Ziel einer gemeinsamen Publikation zu überarbeiten.

2 Einsatz der E-Learning-Bausteine

Der überwiegende Teil der eingesetzten E-Learning-Bausteine ist in der genutzten Online-Plattform für Akademisches Lehren und Lernen (OPAL) verfügbar. Diese regelt durch ein Gruppenmanagement die Zugriffsrechte und schafft einen nicht öffentlichen Kursraum. Neben Materialordnern zur Bereitstellung von Grundlagenliteratur, Materialien und zum Datenaustausch, einem virtuellen Klassenzimmer für Videokonferenzen und Telepräsentationen wurde vor allem das Forum eingesetzt, um einen gleichberechtigten und selbstorganisierten Austausch von Informationen zu ermöglichen. Ergänzend kamen Tools zur kooperativen Textbearbeitung und virtuelle Pinnwände zum Einsatz, um Gruppenergebnisse zu fixieren, Partizipation zu ermöglichen und Erkenntnisse zu teilen.

Exemplarisch wird im Folgenden die gezielte technische Unterstützung des Peer-Review-Prozesses aufgezeigt.

2.1 Peer-Review im Forum

Die Formulierung von Rückmeldungen auf Einblicke in fremde Forschungsprojekte erfordert Perspektivwechsel, Nachvollzug von Argumentationen und fachliches Verständnis. Damit stellt die Rückmeldung auch für die Rückmeldenden einen zentralen Inhalt des Lernprozesses dar, der neben der Erweiterung der fachlichen Perspektive vor allem die eigene Vorstellung von Forschungsmethodik und Argumentation fördert.

Da die Seminarzeit jedoch gerade hinreichend Kapazität bietet, allen Teilnehmenden eine Präsentation und ein kurzes Feedback zu ermöglichen, eröffnet hier der Rückgriff auf das Forum als E-Learning-Baustein eine neue Perspektive. Während der Präsentationen im Seminar machen sich alle Zuhörerinnen und Zuhörer Gedanken und Notizen. Im Anschluss an das Seminar eröffnen die Referierenden jeweils einen Beitrag im Forum und stellen ihre Präsentationen bereit. Hier sind nun alle aufgefordert, ihre Rückmeldungen anzufügen solange es noch Dinge hinzuzufügen gibt, bzw. gegebene Hinweise zu be- oder entkräften. Der Einsatz des Forums entstand hier aus einer didaktischen sowie didaktisch-methodischen Notwendigkeit. Einerseits ist es ein Teil des behandelten Themenfeldes und stellt damit eine praktische Erprobung dar, andererseits ermöglicht es die angestrebte gegenseitige Rückmeldung im gegebenen seminarorganisatorischen Rahmen. Es ermöglicht allen Teilnehmenden gleichberechtigte synchrone und asynchrone Kommunikationsprozesse räumlich und zeitlich auszulagern.

3 Evaluation der Seminarkonzeption

Die Darstellung der Evaluation erfolgt auszugsweise und mit einem Schwerpunkt auf den E-Learning-Bausteinen. Die Evaluation der Seminarkonzeption fand während und nach der ersten Durchführung im Wintersemester 2015/2016 statt. Es wurde eine quantitative Auswertung der genutzten E-Learning-Bausteine anhand der Nutzerstatistik in Abgleich mit dem Seminarprogramm vorgenommen, die subjektiven Wahrnehmungen der Studierenden, Erfahrungen und deren Konzept in einer qualitativen Fragebogenbefragung erhoben sowie die Produkte in Form der Artikel bewertet.

3.1 Evaluation der Ziele des Seminars

Aus den Rückmeldungen und den Ergebnissen der Studierenden wurde deutlich, dass die Ziele hinsichtlich des didaktischen Bezugsrahmens erreicht wurden. Die Artikel erschließen teils sehr innovative Felder und setzen sich intensiv mit fachdidaktischen Argumentationen auseinander. Die Befragung nach den größten eigenen Fortschritten ergab häufig Antworten in den Bereichen der Entwicklung der eigenen Haltung gegenüber und der Zugriffsweisen auf technisches Gerät, des Verständnisses der Ziele des Faches und deren argumentativer Anwendung sowie der selbstorganisierten und eigenverantwortlichen Praxisforschung. Defizite sehen die Studierenden eigenen Aussagen zufolge im Umgang mit Theorie und Praxis empirischer Forschung. In der Befragung danach, ob die Studierenden sich vorstellen könnten, ihre eigene Lehrpraxis zu erfor-

schen zeigten sich sehr unterschiedliche Antworten. Neben der angestrebten eigenständigen Adaption des Forschungsbegriffs, die eine Reflexion der eigenen Praxis ermöglicht, ganz spezifischen Interessen, Ansätzen zum Einbezug von Schülerinnen und Schülern wurde aber auch deutlich, dass einige sich eine systematische Beforschung der eigenen Praxis aus Zeitgründen nicht vorstellen könnten.

3.2 Evaluation der Seminarstruktur

Der erste Zeitraum in Präsenz wurde in der Befragung als notwendige Grundlage zum Beziehungsaufbau, der thematischen Einarbeitung und Gruppenfindung beschrieben. Die inhaltliche Dichte wurde jedoch als häufig zu hoch und durch die schlaglichtartige Betrachtung zu wenig zusammenhängend eingeschätzt. Deutlich hebt sich die durchgängige Betonung der vielen gegebenen thematischen Anregungen als sehr bereichernd hervor.

Die freien Arbeitsphasen wurden in der Befragung von fast allen Teilnehmenden als besonders geeignet hervorgehoben, um selbstgesteuert an eigenen Schwerpunkten zu arbeiten, in Ruhe in organisatorischer Freiheit zu forschen, zu recherchieren und die Konsultationen ausführlich zu nutzen. Ambivalente Aussagen finden sich zur Kommunikation mit der Gruppe. Einige hoben den Freiraum als geeignet hervor, sich in den Kleingruppen zu treffen, anderen fehlte der direkte Kontakt zum Austausch mit der Seminargruppe.

Die Rückmeldungen zur dritten Phase weisen auf die hohe inhaltliche Dichte während der Präsentationen als bereichernd sowie heraus-bis überfordernd hin, heben aber den sehr hilfreichen Peer-Review-Prozess über das Forum deutlich positiv hervor. Ebenfalls angeführt wird der hohe zeitliche Aufwand.

3.3 Evaluation der E-Learning-Bausteine

Die Ergebnisse lassen sich mit Blick auf drei hier beispielhaft ausgewählte E-Learning-Bausteine wie folgt zusammenfassen.

Baustein Forum

Der gesamte Kurs verzeichnet vom Semesterstart bis zum Zeitpunkt der Erhebung zu Beginn des darauffolgenden Semesters bei 15 Nutzerinnen und Nutzern ca. 4500 Klicks. Der überproportionale Großteil mit ca. 1900 Klicks entfällt auf den Baustein Forum. In der diachronen Betrachtung wird deutlich, dass ein erstes Hoch mit ca. 130 Klicks wöchentlich mit dem Beginn der freien Arbeitsphase und der damit verbundenen Aufforderung an die Gruppen, ihre Projekte im Forum vorzustellen zu verzeichnen ist. Während dieser freien Arbeitsphase sowie der ersten Präsentationen sank die wöchentliche Nutzung deutlich auf ein nicht nennenswertes Niveau. Das zweite Hoch mit meist mehr als 200 wöchentlichen Klicks begann zwei Wochen verzögert zur Aufgabenstellung, Rückmeldungen zu den bereits gehaltenen Präsentationen zu geben. Hier muss beachtet wer-

den, dass oftmals die Referentinnen und Referenten ihre Präsentationen erst eine Woche verzögert hochladen. Das letzte Hoch das Bausteins Forum ist in der Woche des Abgabetermins zu verzeichnen. Hier wurde es von den meisten genutzt, um den fertigen Artikel hochzuladen, Kommentare und die Artikel der anderen Teilnehmer zu konsultieren. Es lässt sich feststellen, dass das Kursforum in der Arbeitsphase nicht zum Austausch in den Arbeitsgruppen genutzt wurde. Hier wurden scheinbar andere etablierte Plattformen genutzt. Mit einer konkreten Aufgabenstellung verbunden diente es vorerst mehr der gegenseitigen Information über die bearbeiteten Themen. Anschließend, wiederum mit konkreter Aufgabenstellung, zeigte es sich als sehr geeignete Form, um Peer-Feedback einzuholen. Durch die zuvor besprochenen Anforderungen an Rückmeldungen, waren diese in bedeutendem Maße konstruktiv. Die Seminarleitung musste zumeist nur noch bekräftigen oder durch andere Perspektiven erweitern. Weiterhin wurde deutlich, dass die Rückmeldungen umfassender und konkreter waren, wenn die Präsentation umfassend und konkret war sowie gezielt Fragen an die Peers gestellt wurden.

Die Befragung der Studierenden zeigte eine durchgehend hohe Wertschätzung dieses Ansatzes, da die Rückmeldungen aufgrund der Zeit, die man sich in Ruhe im Anschluss an die Präsentationstermine nehmen konnte, zumeist sehr reflektiert, argumentativ gut formuliert, in wechselseitigem Bezug und dauerhaft nachvollziehbar gewesen seien. Nichtsdestotrotz wurden vereinzelt der hohe zeitliche Aufwand und das ungleiche Engagement der Studierenden angeführt.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass sich der Baustein Forum verbunden mit einer konkreten Aufgabenstellung eignete, um komplexe wechselseitige Rückmeldeprozesse zu strukturieren und für die Gruppe transparent darzustellen. Damit wird ein höherer Umfang an Rückmeldungen und deren Transfer ermöglicht, als es in einer Seminar-sitzung mit begrenzter Zeit möglich wäre.

Baustein Virtuelles Klassenzimmer

Das Virtuelle Klassenzimmer dient als Plattform zur Telepräsentation und für Videokonferenzen. Als diese wurde es im Rahmen des Seminars eingesetzt, um die während des individuellen Arbeitsprozesses aufgelöste Seminarstruktur aufzugreifen, ein dezentrales Arbeiten zu ermöglichen und einen gegenseitigen Austausch unter den Gruppen sowie dem Seminarleiter zu ermöglichen. Dementsprechend zeigt die Nutzerstatistik nur für den Tag des Online-Kolloquiums Klicks. Retrospektiv lassen sich die Kommunikationsprozesse als geglückt einschätzen. Unter der Moderation der Seminarleitung wurden organisatorischen Sachverhalte besprochen, die Gruppen stellten ihren jeweiligen Arbeitsstand vor und berichteten über ihr Vorgehen. Nicht alle Teilnehmerinnen und Teilnehmer übertrugen neben dem Ton auch ein Videobild. Das erschwerte in einigen Fällen die Kommunikation, da nicht immer allen klar war, wer gerade spricht. Die Chatfunktion diente in der Moderation an Stütze. Es zeigten sich inklusive und exklusive Aspekte dieser Mediennutzung. So gelang es einzelnen Studierenden vor Ort auf dem Campus

nicht, an der Sitzung teilzunehmen, da die Internetverbindung zu langsam war, wohinge-

gen eine Studierende, die in den Vereinigten Staaten von Amerika verweilte, problemlos in die Kommunikation eingebunden werden konnte.

Im Rahmen der Befragung berichteten die Studierenden, dass es – auch aufgrund des thematischen Schwerpunktes des Seminars – eine bereichernde Erfahrung im Umgang mit dem Medium und zum Kennenlernen der Möglichkeiten und Grenzen gewesen sei, die Kommunikation jedoch an Vielschichtigkeit, Interaktion und Spontaneität verloren habe. Der fehlende Kontakt vor Ort sowie die reduzierte Erfahrbarkeit von Mimik und Gestik wurde mehrmals als Argument gegen den Einsatz aufgeführt. Bezüglich des methodischen Einsatzes wurde eine gemeinsame Erprobung der Nutzeroberfläche im Vorfeld als wichtig erachtet.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Studierenden die Erfahrung im virtuellen Klassenzimmer sehr wertgeschätzt habe, die Vor- und Nachteile deutlich benennen konnten, sich im Rahmen dieses Seminars aber für ein Zwischenstandtreffen in der normalen Seminarstruktur aussprechen. Mit Blick auf die Ziele des Seminars spricht genau das jedoch für den weiteren Einsatz des virtuellen Klassenzimmers.

Baustein Padlet / Pinnwand

Der Baustein Pinnwand wurde statistisch nicht ausgewertet. Die Teilnehmenden bekamen die Aufgaben auf dieser der Gruppe zugänglichen Pinnwand ein persönliches Zwischenfazit in Form von kurzen Aussagen zu formulieren die sich auf den Arbeitsprozess beziehen und den Kategorien start/continue/stop doing zuordnen lassen. Der öffentliche Austausch auf methodischer Ebene diente zur Anregung und zum Überdenken des eigenen Arbeitsprozesses und wurde im Wintersemester gut, im Sommersemester weniger gut angenommen. Die in der Auswertung kritisierte Vielzahl an Kommunikationsmöglichkeiten wurde häufig auf diese Angebote zurückgeführt.

3.4 Fazit

Die Rückmeldungen der Studierenden bestärken die grundsätzliche Seminarkonzeption deutlich. Alle Befragten bekräftigen, dass sie die Seminarstruktur sehr geschätzt, Autonomie, Intensität und das Verhältnis von Theorie und Praxis als bereichernd erlebt hätten. Sie würden das Seminar jederzeit wieder besuchen und weiterempfehlen.

Die eingesetzten E-Learning-Bausteine erfüllten vor allem Präsentations-, Dokumentations- und Kommunikationsfunktionen. Es wurde deutlich, dass die Studierenden zur Kommunikation und Kooperation auf bereits etablierte Kanäle zurückgreifen und die zum Teil redundanten E-Learning-Bausteine gern reduziert hätten. Ausnahmen bilden hier die konkret konzipierten Szenarien, bei denen die Nutzung mit einer Aufgabenstellung verbunden ist. Der Aspekt des Kennenlernens von verschiedenen Möglichkeiten wurde von den Studierenden zugunsten der Forderung nach klaren Strukturen ausgeblendet. Eine Befragung zur Nutzung kollaborativer E-Learning-Bausteine im Rahmen

der dezentralen Forschungsphase wird für das folgende Semester angestrebt, da Studierende bereits vereinzelt von ihren Erfahrungen berichteten.

Eine tiefgreifendere Analyse der bei den Studierenden entwickelten fach- und mediendidaktischen Konzepte ist anhand der qualitativen Rückmeldungen möglich und wird in einem weiteren Beitrag angestrebt. Die hier betrachtete Rhythmisierung des Seminars sowie die stützende Struktur der eingesetzten E-Learning-Bausteine haben sich für eine „blended“ gestaltete forschungsorientierte Hochschullehre als angemessen erwiesen. Aufgezeigte Potentiale zur Weiterentwicklung können in folgenden Semestern als Ausgangspunkt für die Gestaltung des Lernprozesses in Zusammenarbeit mit den Studierenden genutzt werden.

4 Workshop

Die vorangegangenen Betrachtungen sind Auszüge der inhaltlichen Grundlagen für einen im Rahmen der DeLFI 2016 angebotenen Workshop, in dem Möglichkeiten des Einsatzes von blended learning Szenarien für forschungsorientierte Gruppenlernprozesse erdersonnen und diskutiert und werden.

4.1 Ziele des Workshops

Die Teilnehmenden kennen exemplarische Bausteine für das blended learning in forschungsorientierten Gruppenlernprozessen und haben eine Vorstellung von didaktischen Argumentationsmöglichkeiten zur Begründung des Einsatzes. Sie können diese in der Diskussion auf eigene Ideen und vorgestellte Praxisbeispiele übertragen.

4.2 Ablauf des Workshops

Gegebenen oder selbst gestellten Anforderungen entsprechend werden im Baukastenprinzip Szenarien zum Einsatz von blended learning entwickelt. Diese sowie ein erprobtes und evaluiertes Praxisbeispiel aus der Lehramtsausbildung Fachdidaktik Kunst werden vorgestellt und diskutiert. Die Nutzung der Bausteine kann anhand der Nutzerstatistik und der Studierendenbefragung erörtert werden.

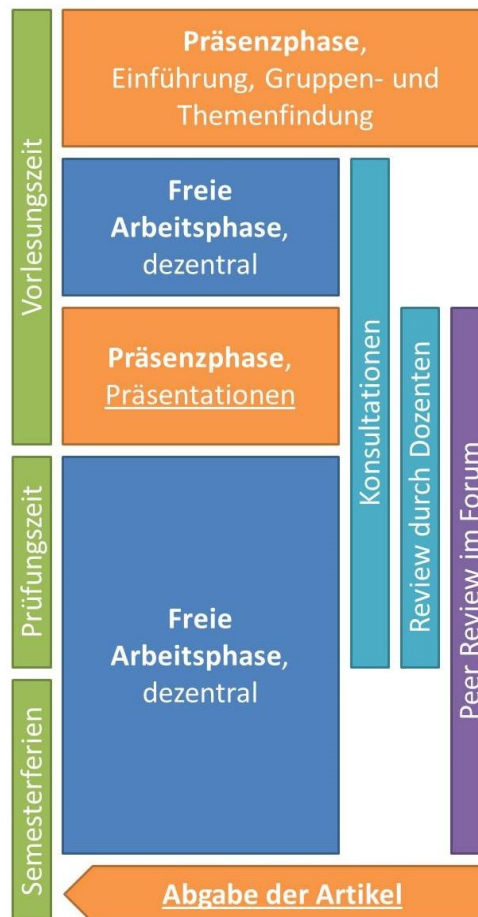


Abb. 1: Schaubild zur Seminarstruktur, M. Arndt 2016

Literaturverzeichnis

- [Ar02] Altrichter, Herbert: Die Rolle der ‚professional community‘ in der Lehrerforschung. In: Dirks, Una et. al. (Hgg.): Forschendes Lernen in der Lehrerbildung: auf dem Weg zu einer professionellen Unterrichts- und Schulentwicklung ; [Hilbert Meyer zum 60. Geburtstag ; 6. Fachtagung des Nordverbunds Schulbegleitforschung], Klinkhardt (Bad Heilbrunn/Obb), 2002, S. 17-36.
- [Bü02] Büscher, Barbara: Live Electronic Arts und Intermedia : die 1960er Jahre / über den Zusammenhang von Performance und zeitgenössischen Technologien, kybernetischen Modellen und minimalistischen Kunst-Strategien, <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:bsz:14-qucosa-39497>, 2002, Zugriff: 04.06.2016.

- [Br07] Brenne, Andreas: Analyse ästhetischer Rezeption und Produktion mittels Grounded Theory. In: Peez, Georg (Hg.): Handbuch Fallforschung in der Ästhetischen Bildung/Kunstpädagogik: qualitative Empirie für Studium, Praktikum, Referendariat und Unterricht, Schneider-Verlag Hohengehren (Baltmannsweiler), 2007, S. 12-22.
- [De13] Denner, Liselotte: Professionalisierung im Kontext schulpraktischer Studien - aber wie? Grundlagen - Lehr-Lernsettings - empirische Befunde, Schneider-Verl. Hohengehren (Baltmannsweiler), 2013.
- [Dö16] Döbeli Honegger, Beat: <http://blog.doebe.li/Blog/DagstuhlDreieck>, Zugriff: 15.05.2016.
- [Ha12] Hattie, John: Feedback in Scholls, in: Sutton, Robbie et. al. (Hgg.): Feedback: the communication of praise, criticism, and advice, Peter Lang (New York), 2012, S. 265-277.
- [Ki11] Kirschenmann, Johannes: Digitale Medien im Kunstunterricht. In: Kunst+Unterricht, Jahrgang 2011, Exkurs Heft 352/353, Friedrich-Verlag (Seelze), S. 2-3.
- [Km04] KMK (Kultusministerkonferenz): Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften, 2004.
- [MIT] Massachusetts Institute of Technology: <http://hacks.mit.edu>, Zugriff: 01.03.2016.
- [MSW13] Matthes, Eva; Schütze, Sylvia; Wiater, Werner (Hgg.): Digitale Bildungsmedien im Unterricht, Verlag Julius Klinkhardt (Bad Heilbrunn), 2013.
- [Ro09] Roters, Bianca (Hg.): Forschendes Lernen im Lehramtsstudium: Hochschuldidaktik, Professionalisierung, Kompetenzentwicklung, Klinkhardt (Bad Heilbrunn), 2009.