

Während und nach Corona: Digitale Lehre in der Germanistik

Ergebnisse der digitalen Konferenz am 25./26. August 2020

Kai Bremer, Thomas Ernst, Andrea Geier, Jan Horstmann,

Ariane Larrat, Thorsten Ries, Claudius Sittig

Allianz „Digitale Lehre Germanistik“



IMPRESSUM

HERAUSGEBER*INNEN

Kai Bremer, Thomas Ernst, Andrea Geier, Jan Horstmann, Ariane Larrat,
Thorsten Ries, Claudius Sittig

KONTAKT

Allianz Digitale Lehre Germanistik
Forschungsverbund Marbach Weimar Wolfenbüttel (MWW)
Platz der Demokratie 4
99423 Weimar
www.digitale-lehre-germanistik.de

VERLAG

Universitätsbibliothek Johann Christian Senckenberg

DOI <https://doi.org/10.21248/gups.59285>

ISBN 978-3-88131-101-4



Dieses Werk wurde unter der Lizenz „Creative Commons Namensnennung“
in Version 4.0 (abgekürzt „CC BY 4.0“) veröffentlicht.

1. Auflage April 2021

Inhalt

I. Überblick über Strategien und Tools

[Gunhild Berg: Virtuelle statt realer Präsenz: Begriffe und Konzepte für die digitale Lehre in der Germanistik](#)

[Thorsten Ries: Digital Learning. Eine neue didaktische Normalität. Erfahrungen mit der digitalen Lehre unter Covid-19-Pandemie-Bedingungen](#)

II. Die Perspektive der Studierenden auf digitale Lehre in der Germanistik

[Paul Bräutigam: Was Germanistik-Studierende hoffen, wollen, befürchten. Ergebnisse zweier Studierendenumfragen zur digitalen Lehre an der Universität Kassel](#)

[Katharina Klanke: „form follows function“? Erfahrungen zum ersten Semester digitaler Lehre in der Germanistik](#)

[Malte Kleinwort: Corona-Semester als Brennglas. Zwei Umfragen unter Lehrenden und Studierenden der Bochumer Fakultät für Philologie](#)

[Karima Lanius: Ein zu hoher Workload in der Germanistik? Das Online-Semester 2020 für Studierende der Universität Bielefeld](#)

III. Interaktivität und Seminarräume auf digitalen Lernplattformen

[Christina Lammer: Studentische Kompetenzentwicklung fördern - Lehrerfahrungen einer digitalen literaturwissenschaftlichen Blockveranstaltung im Basismodul \(Sommersemester 2020\)](#)

IV. Blended Learning und Flipped Classroom

[Sebastian Bernhardt: Flipped Classroom als kompetenzorientierte Perspektive für literaturwissenschaftliche und -didaktische Seminare – ein Praxisbericht](#)

[Thomas Ernst: Blended Learning vor und nach Corona: Germanistische Seminare in Amsterdam und Antwerpen](#)

[Malte Kleinwort: Blended-Learning-Szenarien in der Germanistik. Erfolgsfaktoren illustriert am Beispiel „Wikis statt Referate“](#)

V. Kollaborative Textbearbeitung

[Pavlina Kulagina: Wissenschaftliches Schreiben im Dienst des Online-Unterrichtes: Ein Erfahrungsbericht und methodische Vorschläge](#)

[Konstanze Marx: Verpackt in Feedbackschleifen: Einblicke in Digitale Lehrformate des digitalen Sommersemesters](#)

[Tobias Schmohl: Lektüreseminar online? Social-Reading-Tools als Grundlage für eine mediendidaktische Neukonzeption am Beispiel eines Moduls in einem universitären Masterstudiengang](#)

[Simone Schultz-Balluff: Kollaborative Textarbeit in der Mediävistik: Einsatzmöglichkeiten von Textbearbeitungstools bei der Erschließung von Texten in älteren Sprachstufen des Deutschen](#)

[Jana-Katharina Mende: Seminarlektüren auswählen: Reflexionen von Seminarlektüre online und offline](#)

[Junko Nakagawa, Tachikawa, Mutsumi: Entwicklung der digitalen Materialien "Ausssprache und Sprechausdruck des Deutschen": zur Optimierung der Ausspracheschulung im Deutschunterricht](#)

[Kerstin Stüssel: Offenheit – OERs, Creative Commons und die Zukunft germanistischer Lehre und Forschung](#)

[Sina Bock, Fotis Jannidis, Antonina Werthmann, Andreas Witt: CLARIAH-DE in der digitalen Lehre](#)

VI. Digitale Kultur, Literatur und Methoden als Lehrgegenstände

[Gunhild Berg: Neuere und neueste digitale Literatur in Forschung und Lehre. Der ‚digital turn‘ als Chance für die Germanistik](#)

[Thomas Ernst: Gelungene Online-Lehre und die digitale Kultur der Germanistik: Perspektiven der Netzliteraturwissenschaft](#)

[Christian Sieg: Asynchronität und Interaktivität in der Lehre](#)

Die Beiträge wurden am 25./26. August 2020 anlässlich der digitalen Konferenz „Während und nach Corona: Digitale Lehre in der Germanistik“ präsentiert. Im Rahmen der Konferenz wurde diskutiert, wie die Germanistik die Umstellung auf digitale Lehre in der COVID19-Pandemie bewältigt hat und welche Schlüsse sich daraus für das Fach kurz-, mittel- und langfristig ergeben. Aus der #digGerm-Konferenz ist ein Konsenspapier entstanden, das unterzeichnet werden kann:

<https://www.digitale-lehre-germanistik.de/konsenspapier>

Virtuelle statt realer Präsenz: Begriffe und Konzepte für die digitale Lehre in der Germanistik

Gunhild Berg (Halle-Wittenberg)

Schlagworte: Digitale Lehre; Blended Learning; E-Learning; Hybride Lehre; Fernlehre; Präsenz; Distanzlehre; Didaktik; Interaktivität; Digitalität

Abstract

Angesichts der Neuheit und Vielfalt digitaler Lehr-Lernformate im Sommersemester 2020, dem sog. Corona-Semester, zielt der Beitrag auf einen Überblick über Begriffe, Konzepte und Formate von digitaler Lehre, der sowohl aktuelle Erfahrungen als auch frühere Entwicklungen des *E-Learnings* berücksichtigt und abschließend digitale Gestaltungsoptionen für virtuelle Präsenzphasen empfiehlt.

1 Didaktik digitaler Lehre

Obgleich die Diskussion um Digitalisierungstau, -rück- und -notstand an bundesdeutschen Schulen und Hochschulen und um nötige Investitionsprogramme (wie Digitalpakt Schule oder Hochschule) vor allem technische Aspekte in den Fokus der Aufmerksamkeit rückt/e, ist digitale Lehre doch nicht auf ihre technischen Bedingungen zu reduzieren. Technik ist bloße Voraussetzung, nicht *ultima ratio* digitaler Lehre.¹ Die bildungspolitischen Kontroversen und ihre Historie können ebenso wenig wie zukünftige Lösungen Gegenstand dieses Beitrags sein, der Digitalisierung als Grundbedingung für eine Teilhabe aller Lernenden am digitalen Lehr-Lernen voraussetzt.

Lehre ist zwar wesentlich von technischen wie räumlichen Voraussetzungen und Werkzeugen mitbestimmt, besteht aber darüber hinaus aus weiteren konstitutiven Elementen. Außer den (digitalen oder analogen) Medien sind Lehrmaterial und -mittel, didaktische Methoden und Praktiken, Lehrlernorganisation und Sequenzplanungen, Sozialformen und Lehrenden-Lernenden-Interaktionen, Prüfungsformen und Leistungsnachweise die entscheidenden Elemente der Unterrichtsgestaltung, die erst zusammen das, was ‚Lehre‘ ist, ausmachen. Dem *Constructive Alignment* (John Biggs) gemäß sollten diese Elemente in ihrer Gesamtheit und in ihrem Zusammenspiel den Lern- und Kompetenzziele gemäß

¹ Vgl. die Kritik am Primat „Pädagogik vor Technik“ von Axel Krommer: Warum der Grundsatz „Pädagogik vor Technik“ bestenfalls trivial ist. Blogpost 16. April 2018. Online verfügbar: <https://axelkrommer.com/2018/04/16/warum-der-grundsatz-paedagogik-vor-technik-bestenfalls-trivial-ist/>

ausgerichtet sein.² Um die zahlreichen, variablen Elemente der Unterrichtsgestaltung zu strukturieren, unterscheidet Hilbert Meyer Mikro-, Meso- und Makroebene der (didaktischen) Methodik (Abb. 1).³

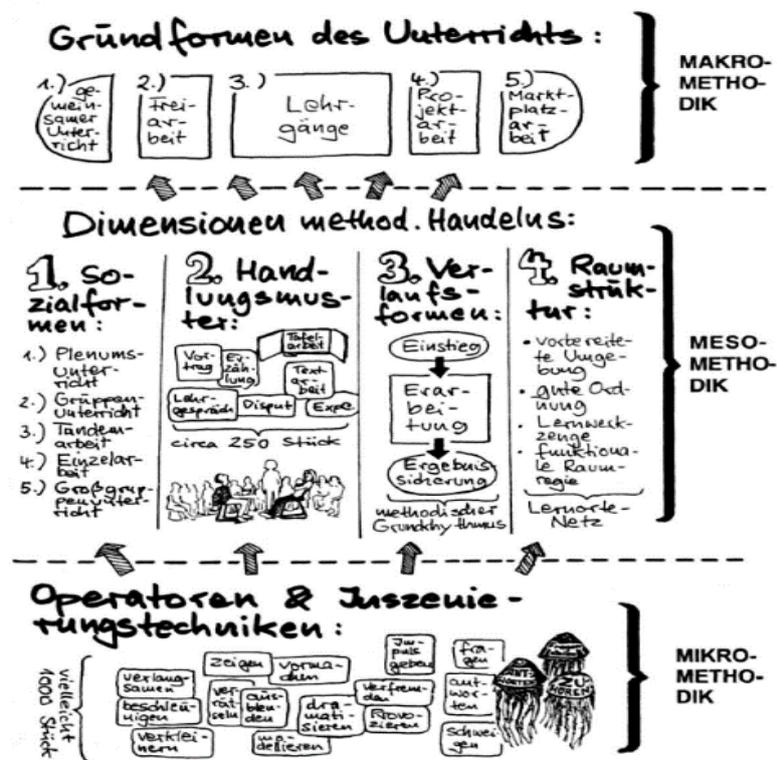


Abb. 1: Hilbert Meyer: Grundformen des Unterrichts

2 Konzepte und Begriffe digitaler Lehre

Allein auf der Makro- und Mesoebene tauchen seit dem Sommersemester 2020 ältere und neuere Konzepte und Begriffe auf, die vor allem *Blended Learning* und Hybridlehre fokussieren.

Blended Learning als methodisches Großformat zielt grundsätzlich auf einen ‚Mix‘ aus verschiedenen Lehrmethoden, Sozialformen usw. Aufgekommen ist das Konzept im Zusammenhang mit dem *E-Learning*, also des Lernens mithilfe multimedialer Lernmittel (mit PC-Software oder Online-Kursen).⁴ Seit den 1990er Jahren wurden computer- und webbasierte Trainings (CBT/WBT) vor allem in der freien Wirtschaft etwa für Weiterbildungen oder zum Anlernen oder zur Ausbildung neuer Arbeitskräfte ein-

² Vgl. John Biggs: Enhancing teaching through constructive alignment, in: Higher Education 32 (1996), S. 347–364.

³ Vgl. Hilbert Meyer: Leitfaden Unterrichtsvorbereitung. 9. Aufl. Berlin: Cornelsen 2018, Abb. 2.5, S. 45.

⁴ Vgl. Reinhard Bauer / Jörg Hafer / Sandra Hofhues et al. (Hg.): Vom E-Learning zur Digitalisierung. Mythen, Realitäten, Perspektiven. (Medien in der Wissenschaft 76). Münster: Waxmann 2020. Open Access: <https://www.waxmann.com/index.php?eID=download&buchnr=4109>.

gesetzt. Bald setzte sich allerdings die Einsicht durch, dass CBT/WBT, die dazu konzipiert worden waren, in Einzelarbeit bzw. im Selbststudium individuell durchgearbeitet zu werden, lernwirksamer sind, wenn diese Phasen des Selbstlernens um ‚Präsenzschulungen‘ ergänzt werden. Beim *Blended Learning* wurde die Verlagerung in den *E-Learning*- als einem Selbstlern-Bereich daher (wieder) mit Präsenzlernen kombiniert bzw. ‚gemixt‘.⁵

Mit der Zweiteilung aus Präsenz- und Selbstlern-Phasen orientiert sich dieser ‚Mix‘ prinzipiell wieder an konventionellen Unterrichtsmodellen aus Phasen des Selbstlernens und des gemeinsamen Lernens in Anwesenheit einer Lehrkraft. In diesen bewährten Lehr-Lernformaten wechseln Präsenzphasen, welche der (oft frontalen) Instruktion durch die Lehrperson dienen, mit den selbstständigen Übungsphasen der Schülerinnen, Schüler oder Studierenden ab, in denen die Lernenden den Lernstoff anhand von Anwendungsaufgaben üben und dadurch festigen sollen.

Angesichts dieses gängigen Modells ist der *Flipped Classroom* eine eigene Form *des Blended Learnings*. Der *Flipped* oder *Inverted Classroom* verkehrt die didaktischen Funktionen von Selbstlern- und Präsenzphasen. Die Instruktion durch die Lehrkraft findet nicht in Anwesenheit oder gar im Frontalunterricht vor der Lernendengruppe statt, sondern wird aus der Präsenzphase ausgelagert. Die Lehrkraft stellt den Input vor der gemeinsamen Lerneinheit zur Verfügung, so dass sich die Lernenden vor dem Präsenztermin die Inhalte der Lerneinheit selbsttätig erarbeiten. Dadurch bleibt in der gemeinsamen Präsenzphase mehr Zeit zur Klärung konkreter Verständnisschwierigkeiten oder Probleme, für Übungen und reflektierte Diskussionen. Die gemeinsame Präsenzzeit ist dadurch weniger lehrenden- als vielmehr lernendenorientiert. Anstelle der durch Input und Gesprächsleitung dominierenden Lehrperson steht die Lernaktivität der Teilnehmenden im Vordergrund, die die Lehrperson als Mentor*in stärker begleitet denn anleitet. Ein mittlerweile prominentes Beispiel aus der Hochschule sind die von Christian Spannagel auf einem eigenen *YouTube*-Kanal veröffentlichten Videos seiner Mathematik-Vorlesungen, die die Studierenden vor dem Präsenztermin an der Hochschule durchzuarbeiten gehalten sind, damit die mit dem Dozenten geteilte Zeit problemlösend und anwendungsorientiert genutzt werden kann.⁶

Aus Sicht der Germanistik und anderer Geisteswissenschaften muss dieses Modell der Hochschullehre insofern wenig ‚flippig‘ erscheinen, als ihre Lehre schon seit Jahrzehnten davon lebt, dass Studierende den Lernstoff, seien es Primär- oder Sekundärtexte, im Vorfeld einer Präsenzveranstaltung selbsttätig

⁵ Vgl. John Erpenbeck / Werner Sauter: *Blended Learning im Netz. New Blended Learning im Web 2.0*. Neuwied: Luchterhand 2007.

⁶ Der YouTube-Kanal von Christian Spannagel ist online frei verfügbar: <https://www.youtube.com/user/pharith-metik/featured> Vgl. zum Konzept des *Flipped Classroom* an der Hochschule u.a. Jürgen Handke / Jörn Loviscach / Christian Spannagel: *Vorlesung verkehrt, aber richtig* (2012). URL: <https://www.uni-marburg.de/aktuelles/news/2012b/invertedclassroom> (Zugriffsdatum: 30.11.2020).

durcharbeiten, damit in der gemeinsamen Seminarzeit über den Sachstand der Informationen hinaus- und zu den Texten hinführend gefragt, geübt, diskutiert und reflektiert werden kann. Da die Konjunktur des Begriffs *Blended Learning* und der durchaus unterschiedlichen darunter gefassten Lehr-Lernmodelle jedoch mit dem Aufkommen von *E-Learning* einher ging, ist *Blended Learning* in den meisten konzeptionellen Vorstellungen an den (wenigstens anteiligen) Einsatz elektronischer oder digitaler Medien gebunden. In der Breite germanistischer Lehre ist digitale Technik wohl erst im Sommersemester 2020 genutzt worden, um ganze Germanistik-Vorlesungen aufzuzeichnen und Studierenden als audiovisuelles Lehrmittel zur Verfügung zu stellen.

Ähnlich vage ist der seit dem Sommer 2020 dem *Blended Learning* konkurrierende Begriff der Hybrid-Lehre resp. des Hybrid-Unterrichts, der grundsätzlich erst einmal nur die Kombination wenigstens zweier Lehrformate bezeichnet.⁷ Meist versteht man darunter eine Mischung, gegebenenfalls eine Abwechslung von Präsenz- und Nichtpräsenz-Phasen (Distanz-Phasen, Fern-Lehre, Fern-Unterricht), die indes sehr verschieden angelegt sein kann und nicht zwangsläufig mit digitalen Medien unterstützt oder gestaltet sein muss.

So kann Hybrid-Unterricht bedeuten, Unterricht mit nur je halben Lernendengruppen abzuhalten, bei dem eine Gruppenhälfte vor Ort und die andere daheim lernt, indem sie erstens entweder via *Livestream* dem Klassenzimmer virtuell zugeschaltet ist oder indem sie zweitens Hausaufgaben bekommt, die sie selbsttätig und ohne Betreuung durch die Lehrkraft oder Zusammenarbeit mit dem auf dem Campus oder in der Schule präsenten Teil der Gruppe zu erledigen hat. Neben diesen beiden Varianten kann Hybrid-Unterricht in einer dritten Variante eine Konzeption ähnlich dem *Blended Learning* meinen, die eine Lernendengruppe nicht in An- und Abwesende teilt, sondern die für eine Lernendengruppe generell selbstständige asynchrone Lernphasen mit synchronen gemeinsamen Übungs-, Diskussions- und Reflexionsphasen kombiniert.

3 Eine Frage der Präsenz

Die Ähnlichkeiten der verschiedenen Modelle werden auf der Makroebene der Lerngestaltung beim Punkt der ‚Präsenz‘ besonders deutlich. Ob individuell und aus der Distanz oder ob in einer Gruppe in Interaktion mit einer den Unterricht begleitenden Person gelernt werde, unterscheidet Meyer in seinem Schema auf der Makroebene in Form von „gemeinsamem Unterricht“ und „Freiarbeit“.⁸ Dieser

⁷ Vgl. Michael Kerres/ Thomas Jechle: Hybride Lernarrangements: Personale Dienstleistungen in multi- und telemedialen Lernumgebungen. In: Jahrbuch Arbeit, Bildung, Kultur 17 (1999), S. 21-39; und Tim Kantereit (Hg.): Hybrid-Unterricht 101. Ein Leitfaden zum Blended Learning für angehende Lehrer:innen. Visual Ink Publishing 2020. UR: <https://visual-books.com/hybrid-unterricht-101/> (Zugriffsdatum: 21.11.2020).

⁸ Vgl. Meyer 2018, Abb. 2.5, S. 45.

Unterscheidung ähnlich laufen die vorgestellten Konzepte von *Blended* und *Hybrid Learning* auf eine Trennung von gemeinsamer Präsenz- und individueller, zeit- und ortsunabhängiger Distanz-Lehre hinaus. Diese Unterscheidung ist insofern fundamental, als die Beispiele zeigen, dass sie auf analoge und digitale ebenso wie auf analog-digitale (hybride) Lehr-Lernformate zutreffen kann.

Während Distanz-Phasen bislang fast ausschließlich dem Selbstlernen bzw. dem Selbststudium dienen, erlaubt digitale Lehre nun im Unterschied dazu, Distanz- auch zu Präsenzphasen zu machen, indem Phasen räumlicher Distanz zum zeitgleich gemeinsamen Lernen in virtueller Präsenz umgewidmet werden können. Trotz der möglichen räumlichen Distanzierung erzwingt digitale Distanz nicht ein ausschließlich individuelles Lernen, das auf den erhellenden gemeinsamen Moment im reflexionsorientierten Gespräch geschaffener Erkenntnis verzichten müsste.

Dass indes Präsenz zumeist als eine „körperliche Präsenz und mehr nicht“ angesehen werde, kritisieren Marko Demantowsky und Gerhard Lauer an den Klagen über den pandemiebedingten Verzicht auf Präsenzlehre. Präsenz werde oft reduziert auf „die Begegnung von Lehrkörper und Lernkörper“. ⁹ Sie schlagen stattdessen vor, Präsenzphasen weniger räumlich als vielmehr zeitlich zu bestimmen. ¹⁰ Präsenz hängt demnach nicht allein von der Dimension des Raumes, der physischen Anwesenheit in einer Face-to-Face-Kommunikation ab, sondern gleichermaßen von der Dimension der Zeit als der terminlichen Synchronisierung von Kommunikation. Der lateinischen Etymologie gemäß charakterisieren Demantowsky und Lauer ‚Präsenz‘ als eher zeitliche denn körperlich-räumliche Gegenwart und fordern ‚Präsenz‘ in der universitären Lehrveranstaltung damit als eine primär „intellektuelle Gegenwart“ ein. ¹¹

Vom Konzept der intellektuell aufmerksamen Anwesenheit von Dozierenden und Studierenden ausgehend ist es treffender, zwischen *synchronen* und *asynchronen Lehr-Lernsequenzen* zu unterscheiden. Diese Unterscheidung erlaubt einen systematischen Zugriff auf die vielfältigen Lehr-Lernformate, die im Sommersemester 2020 entworfen und praktiziert wurden. Sie lassen sich in ein breites Spektrum von synchroner und asynchroner Lehre einordnen.

An dessen einem Ende befindet sich die *synchrone digitale Lehre*, die Lehrveranstaltungen mit wöchentlichen Webseminaren in Form von Videokonferenzen mit Dozierenden und Studierenden abhält und also konventionelle Präsenzformate in einen virtuellen Raum transferiert. Am anderen Ende siedelt die *asynchrone digitale Lehre* mit Formaten, die Lehrmaterialien, Übungen und Aufgabenstellungen ausschließlich elektronisch und zeitlich versetzt ausgibt und Ergebnisse ebenfalls auf elektronischem Weg (per E-Mail oder Learning Management System) einholt, ggf. kommentiert und bewertet.

⁹ Vgl. Marko Demantowsky / Gerhard Lauer: Präsenz der Lehre zwischen Prä- und Postcoronazän (1). In: Philosophischer Fakultätentag Blog, 1.Mai 2020, [S. 20]. URL: <https://www.phft.de/praesenz-der-lehre-zwischen-prae-und-postcoronazaen-ein-essay-1/> (Zugriffsdatum: 28.08.2020)

¹⁰ Vgl. ebd.

¹¹ Vgl. ebd. [S. 32].

Zwischen diesen beiden Seiten ist der Großteil der Lehrveranstaltungen zu verorten: *hybride Lehr-Lern-formate mit wechselnden Anteilen an synchroner und asynchroner Lehre*, die nach Eröffnungs- und Einführungsterminen längere individuelle Erarbeitungsphasen mit optional folgenden Sprechstunden- oder Feedback-Termin/en (via Videokonferenzen), fristgebundene Arbeitsabgaben und Feedback vor- sehen.



Abb. 2: Spektrum der Formatvielfalt der Online-Lehre im Sommersemester 2020

4 Alles digital, oder was?

Inwieweit die online (synchron und/oder asynchron) abgehaltene Lehre überhaupt als eine ‚digitale Lehre‘ anzusehen sei oder nicht, darüber lässt sich streiten – in Abhängigkeit von der zugrunde gelegten Definition dessen, was digitale Lehre denn sei. Der Versuch einer solchen Definition kann im Rahmen dieses Beitrags nicht geleistet werden. Es sollen zwei Hinweise genügen.

Zum einen sei hier verwiesen auf Ruben R. Puenteduras SAMR-Modell, das eine Stufenleiter des Digitalisierungsgrades von Lehre bzw. Unterricht aufzeigt, die von der bloßen „Ersetzung“ analoger durch digitale Lehr-Lernmaterialien, über die „Erweiterung“ und „Änderung“ von Lehr-Lernmitteln und Aufgaben bis hin zur gänzlichen „Neubelegung“ bzw. Neubestimmung von Lehr-Lernszenarien, die nur aufgrund digitaler Arbeits- und Lehr-Lernoptionen möglich sind, reicht. Das Modell artikuliert die grundlegende Idee, dass eine digitale Kultur nicht nur die Werkzeuge des Arbeitens und Lernens, sondern auch die ‚Kulturtechnik‘ des Lernens selbst verändere. Digitale Medien und Lehr-Lernmittel bestimmen die mit ihnen möglichen didaktischen Methoden und Praktiken.

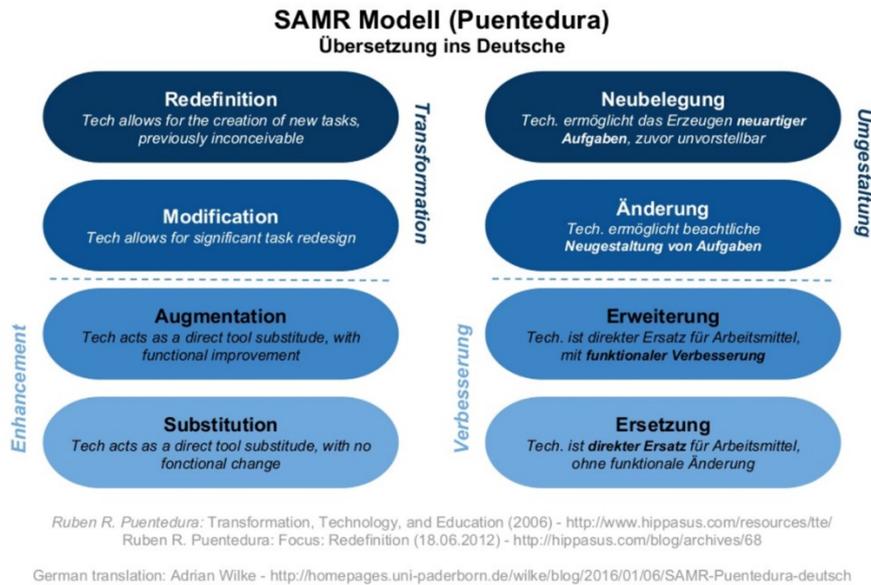


Abb. 3: Adrian Wilke: Das SAMR Modell von Puentedura.
 06.01.2016. URL: <https://www.slideshare.net/adrianwilke/samr-modell-puentedura-ubersetzung-ins-deutsche>

Löst man das SAMR-Modell von der mit ihm verhandelten Stufenleiter und versteht man es weder pejorativ noch normativ, dann ist es sehr wohl zur Beschreibung der vielfältigen Gestaltungsoptionen digitaler Lehre auf den verschiedenen didaktischen Handlungsebenen geeignet. Auf der Grundlage des SAMR-Modells kann auch eine Lehre, die nur PC, pdf und E-Mail nutzt, sich des Attributs ‚digital‘ nicht verwehren.

Der zweite Hinweis will an eine in der Germanistik wohlbekanntes Debatte, die sich auf diese Zusammenhänge übertragen lässt, erinnern: an die Debatte zur Definition und Differenzierung dessen, was ‚digitale Literatur‘ sei. Kontrovers verhandelt wurde die Weite eines ‚digitalen‘ Literaturbegriffs, der das Spektrum von ‚digital konzipierter/produzierter‘ über ‚digitalisierte/digital reproduzierte‘ Literatur bis hin zur digital konstituierten Internet-Literatur eröffnete.¹² Auch in dieser Debatte fanden sich Verächter einer ‚nur‘ digitalisierten und Verfechter einer ‚echt‘ digitalen Literatur. Diese Kontroverse samt ihrer Stufenleitern lässt sich in der Diskussion um die Konzepte digitaler Lehre wiederfinden, die von der Diskreditierung digital unterstützter Lehre bis zu einer ‚reinen‘ digitalen Lehre als einer Lehrkultur unter den Bedingungen der Digitalität reicht. Die festzustellende Breite digitaler Lehr-Lernformate umfasst *de facto* aber didaktisch verschieden stark ‚durchdigitalisierte‘ Formate digitaler Lehre. Analog zur Weite eines ‚digitalen‘ Literaturbegriffs kann zur Verständigung über die gegenwärtig in der

¹² Vgl. programmatisch Heinz Ludwig Arnold (Hg.): Digitale Literatur. (Text und Kritik 152) München: edition text+kritik 2001. Vgl. des Weiteren u.a. Heiko Zimmermann: Autorschaft und digitale Literatur. Geschichte, Medienpraxis und Theoriebildung. Trier: WVT 2015.

Germanistik praktizierten digitalen Lehr-Formate ein ähnlich weiter Begriff helfen, der die Formatvielfalt und die verschiedenen, oft individuell variierten Formen digital unterstützter Lehre (Lehre mit digitalen Werkzeugen) und digitalisierter Lehre (Übertragungen analoger in digitale Lehr-Lernformate) ebenso wie Lehr-Lernsettings unter den Bedingungen und Möglichkeiten einer Kultur der Digitalität umfasst.

5 Best Practice: Interaktivierung in synchronen Webseminaren

Die Übertragbarkeit hochschuldidaktischer Handlungsrountinen in ein digitales Format der virtuellen Präsenz soll ermuntern und ermutigen. Denn festzuhalten bleibt, dass allein der Transfer ins Digitale nicht verunmöglicht, dass germanistische Online-Seminare (unter hier vorausgesetzten technischen Gelingensbedingungen) methodisch-didaktisch durchaus konventionell abgehalten werden können – mit ähnlich hoher oder niedriger Lernwirksamkeit wie im herkömmlichen hochschulischen Seminar.

Im synchronen Format, unabhängig davon, ob es sich um Offline- oder Online-Lehre handelt, empfiehlt es sich, Lernende (inter)aktiv zu involvieren und Kollaboration zu initiieren.¹³ Digitale Hilfsmittel, die sich zur Förderung von Interaktivität in meinen synchronen Webseminaren bewährt haben, fasse ich abschließend zusammen. Ich ordne sie im Folgenden nicht aus didaktischen Präferenzen heraus, sondern aus Gründen der Wiedererkennbarkeit den konventionalisierten Phasen eines germanistischen Seminars zu:

Einstiege:

- zu Lektürekontrollen und Wissensstandsabfragen:
 - Quiz-Tools für Tests
 - Audience-Response-Systeme für quantitative Befragungen
- zum Diskussionseinstieg, zum Sammeln von Leseindrücken und ersten Aspekten der Textanalyse:
 - ARS- und Feedback-Systeme (für qualitative Umfragen z.B. mit Wortwolken, Skalierungen)
- zur Ideensammlung/Brainstorming und (schriftlichen) Diskussion:
 - kollaborative Schreibtools (Etherpads)

Präsentationen (Input und Auswertung):

- für Präsentationen von (studentischem) Input, Folien oder Videos:
 - Präsentation im Plenum per Bildschirmfreigabe oder
 - externe, aber zeitgleiche Rezeption in Breakout-Rooms
 - mit anschließendem Gespräch im Plenum

¹³ Zur Relevanz kollaborativer Lehr-Lernformen in virtuellen Lehr-Lernszenarien vgl. Matthias Ballod: Informationsökonomie / Informationsdidaktik. Strategien zur gesellschaftlichen, organisationalen und individuellen Informationsbewältigung und Wissensvermittlung. Bielefeld: wbv 2007, S. 387-392.

Textanalyse und -erarbeitungen:

- zur Textarbeit:
 - (kollaborative) Annotationstools
- für Gruppenarbeiten zu einzelnen Frage- und Aufgabenstellungen am Text:
 - kollaborative Schreibtools (Etherpads)
- für Gruppenarbeiten mit komplexeren Aufgabenstellungen:
 - Breakout-Rooms mit gemeinsamer Schreibfläche zur Dokumentation (Etherpads, Padlet, digitale Whiteboards u.ä.)

Diskussion:

- schriftliche Diskussion
 - kollaborative Schreibtools (Etherpads, Chats)
- für Plenumsdiskussionen in den Webseminaren:
 - bei schleppender Diskussionsbereitschaft: Etherpads zum Brainstorming und gemeinsamen Vorbereiten von Diskussionsbeiträgen oder agonalen Diskussionen
 - bei ausbleibender Diskussionsbereitschaft: (für alle Teilnehmenden eingeblendete) Zufallsgeneratoren, die Teilnehmende direkt adressieren

Auswertung:

Die Studierenden bekamen zwischen den Sitzungen Aufgaben, u.a. theoretische Ausarbeitungen oder praxisorientierte Projekte. Um diese Aufgaben in der nächstfolgenden Sitzung auszuwerten, wählte ich zwei Formate:

- zur kurzen Vorstellung studentischer Projektideen:
 - Pitches (mit Jingles unterlegte digitale Stoppuhr)
- zur Auswertung studentischer Aufgaben:
 - Quizze aus von den Teilnehmenden selbst erstellten Fragen – Wissenstests und Gesprächsanlässe auf Peer-Ebene (Erläuterung: zur Erarbeitung theoretischer Grundlagentexte ließ ich die Studierenden Wikis bzw. ILIAS-Lernmodule anfertigen; jede/r Student/in hatte einen Text strukturiert zu erarbeiten und erhielt die zusätzlich Aufgabe, drei Fragen (Single Choice oder Multiple Choice) zu den Hauptinformationen ihres Textes zu entwerfen und als ILIAS-Test in das Lernmodul einzufügen. – Für das nachfolgende Webseminar wurden die Auswertungsgespräche vorbereitet, indem alle zu den Texten erstellten Fragen in ein Kahoot-Quiz kopiert und in der Sitzung modulabschnittsweise von den Studierenden nach und nach ‚gequizzt‘ wurden. Die Anzahl der richtigen und falschen Beantwortungen zeigte nicht nur an, wer zum Schluss mit welchem Wissensvorsprung vor den anderen Teilnehmenden gewann, vielmehr boten die Quizze vor allem auch Gesprächs- und Diskussionsanlässe zwischen fragenstellenden und antwortenden Studierenden, wobei die Fragen gezielt zu den wichtigsten theoretischen Aspekten und ihren Schwierigkeiten hinführten.

Die meisten dieser mit digitalen Tools und Apps umgesetzten Lehrlern-Elemente lassen sich gleichermaßen auch in künftiger Offline- wie Online-Lehre einsetzen.

Literaturverzeichnis

Arnold, Heinz Ludwig (Hg.): Digitale Literatur. (Text und Kritik 152). München: edition text+kritik 2001.

- Ballod, Matthias: Informationsökonomie / Informationsdidaktik. Strategien zur gesellschaftlichen, organisationalen und individuellen Informationsbewältigung und Wissensvermittlung. Bielefeld: wbv 2007.
- Bauer, Reinhard / Hafer, Jörg / Hofhues, Sandra et al. (Hg.): Vom E-Learning zur Digitalisierung. Mythen, Realitäten, Perspektiven. (Medien in der Wissenschaft 76). Münster: Waxmann 2020. Open Access: waxmann.com/buch4109.
- Biggs, John: Enhancing teaching through constructive alignment, in: Higher Education 32 (1996), S. 347–364.
- Demantowsky, Marko / Lauer, Gerhard: Präsenz der Lehre zwischen Prä- und Postcoronazän (1). In: Philosophischer Fakultätentag Blog, 1. Mai 2020. URL: <https://www.phft.de/praesenz-der-lehre-zwischen-prae-und-postcoronazaen-ein-essay-1/> (Zugriffsdatum: 28.08.2020)
- Erpenbeck, John / Sauter, Werner: Blended Learning im Netz: New Blended Learning im Web 2.0. Neuwied: Luchterhand 2007.
- Handke, Jürgen / Loviscach, Jörn / Spannagel, Christian: Vorlesung verkehrt, aber richtig (2012). URL: <https://www.uni-marburg.de/aktuelles/news/2012b/invertedclassroom> (Zugriffsdatum: 30.11.2020).
- Kantereit, Tim (Hg.): Hybrid-Unterricht 101. Ein Leitfaden zum Blended Learning für angehende Lehrer:innen. Visual Ink Publishing 2020. URL: <https://visual-books.com/hybrid-unterricht-101/> (Zugriffsdatum: 21.11.2020).
- Kerres, Michael / Jechle, Thomas: Hybride Lernarrangements. Personale Dienstleistungen in multi- und telemedialen Lernumgebungen. In: Jahrbuch Arbeit, Bildung, Kultur 17 (1999), S. 21-39
- Krommer, Axel: Warum der Grundsatz „Pädagogik vor Technik“ bestenfalls trivial ist. Blogpost 16. April 2018. URL: <https://axelkrommer.com/2018/04/16/warum-der-grundsatz-paedagogik-vor-technik-bestenfalls-trivial-ist/> (Zugriffsdatum: 01.12.2020)
- Meyer, Hilbert: Leitfaden Unterrichtsvorbereitung. 9. Aufl. Berlin: Cornelsen 2018.
- Zimmermann, Heiko: Autorschaft und digitale Literatur. Geschichte, Medienpraxis und Theoriebildung. Trier: WVT 2015.

Abbildungsverzeichnis

- Abb. 1: Grundformen des Unterrichts. © Hilbert Meyer: Leitfaden Unterrichtsvorbereitung. 9. Aufl. Berlin: Cornelsen 2018, Abb. 2.5, S. 45.
- Abb. 2: Spektrum der Formatvielfalt der Online-Lehre im Sommersemester 2020 © Gunhild Berg, 2020.
- Abb. 3: Das SAMR Modell von Puentedura. © Adrian Wilke: Das SAMR Modell von Puentedura. 06.01.2016. URL: <https://www.slideshare.net/adrianwilke/samr-modell-puentedura-ubersetzung-ins-deutsche> (Zugriffsdatum: 30.11.2020)

Digital Learning

Eine neue didaktische Normalität. Erfahrungen mit der digitalen Lehre unter Covid-19 Pandemie-Bedingungen

Thorsten Ries (University of Texas at Austin)

Einleitung

Die universitäre Hochschullehre war im Jahr 2020 bestimmt durch die Herausforderungen der Covid-19 Pandemie. Universitäten auf der ganzen Welt, bis dahin auf die digital unterstützte Präsenzlehre eingerichtet, sahen sich zur Umstellung des Lehrbetriebs auf Online-Modelle im Vollzeit- oder Hybrid-Modus gezwungen, um die Gesundheit von Studierenden, Lehrenden und deren gesellschaftliches Umfeld nicht zu gefährden.

Innerhalb kurzer Zeit wurde deutlich, dass der mit hoher Geschwindigkeit implementierte Wechsel nicht nur eine Herausforderung für die Infrastrukturen und Rechenzentren der Universitäten darstellte, sondern auch für Studierende und Lehrende, die unter den belastenden Bedingungen einer Pandemie erstmals Erfahrungen mit digitaler Lehre im Vollzeitbetrieb sammelten. Insgesamt war die Umstellung auf der technischen Seite eine Erfolgsgeschichte: die Universitäten waren in der Lage, in den Online-Betrieb umzuschalten und sowohl synchrone als auch asynchrone Lehre zu ermöglichen. Conferencing-Plattformen wie *Zoom* und *BigBlueButton* konnten an den meisten Institutionen lizenziert werden und die mit großem Einsatz für die zu erwartende Auslastung vorbereiteten digitalen Lehr-Infrastrukturen hielten den Belastungen Stand. Bibliotheken unternahmen große Anstrengungen, die Versorgung mit Forschungsliteratur online zu gewährleisten, wenig später mit Unterstützung internationaler Fachverlage.

Gleichwohl zeigten sich in der ersten Phase der öffentlichen Diskussion über das „Corona-Semester“ erhebliche Widerstände gegen die digitale Lehre. Sie wurde mitunter als defizitär dargestellt.¹⁴ In die

¹⁴ Exemplarisch sei hier auf den *Offene[n] Brief – Zur Verteidigung der Präsenzlehre* vom 29.5.2020 verwiesen, welcher argumentierte, dass „virtuelle Formate keinen vollgültigen Ersatz“ für den „gemeinsam belebten sozialen Raum[]“ der Universität darstelle, welcher „Wissen, Erkenntnis, Kritik, Innovation“ erst ermögliche. Selbst kritische Reflexion und selbstständiges Arbeiten seien in der digitalen Lehre nicht möglich: „[Virtuelle Formate] können womöglich bestimmte Inhalte vermitteln, aber gerade nicht den Prozess ihrer diskursiven, kritischen und selbständigen Aneignung in der Kommunikation der Studierenden.“ Der Offene Brief – Zur Verteidigung der Präsenzlehre, mit 2046 erstunterzeichnenden, teils profilierten FachvertreterInnen der Geisteswissenschaften, und 6103 UnterzeichnerInnen insgesamt, argumentiert anlasslos – hatte doch niemand eine Abschaffung der Präsenzlehre gefordert – wenn „auf die Gefahr hin[gewiesen wird], dass durch die aktuelle Situation die herkömmlichen Präsenzformate an Wertschätzung und Unterstützung durch die Hochschulleitungen, die Bildungsministerien und die Politik verlieren könnten“. Es sei an dieser Stelle angemerkt, dass die im Offenen Brief vorgetragene Argumentation, digitale Lehre sei nicht geeignet, „[die] diskursive[], kritische[] und selbständige[]

Debatte mischten sich hochschulpolitische Bedenken.¹⁵ Auch wenn die fortgeschrittene Debatte im zweiten Semester unter Pandemie-Bedingungen das von den anfänglichen Schwierigkeiten geprägte Bild bereits differenziert, hält sich in den Feuilletons der Eindruck, dass es sich bei digitaler Lehre um eine “überraschend” “respektable Notlösung” handele, welche jedoch als ineffizient und qualitativ unzulänglich dargestellt wird.¹⁶ Erweist sich diese fachübergreifende Verallgemeinerung bereits bei näherem Hinsehen als sachlich problematisch,¹⁷ riskieren insbesondere die Geisteswissenschaften zudem, mit solchen Diskussionen als technikfeindlich gesehen zu werden.

In der außerordentlichen Pandemie-Situation wurden wertvolle Erfahrungen mit Vollzeit-Online-Lehre gesammelt, welche der strategischen, online-didaktischen und technischen Weiterentwicklung und dem sinnvollen Ausbau von Blended Learning und digitaler Lehre an den Universitäten in der Zeit nach der Covid-19 Pandemie dienen können. Die auf breiter Basis gewonnene praktische und konzeptuelle Kompetenz im Bereich digitaler Lehre bei Lehrenden und Studierenden ist als eine Zukunftsressource zu betrachten. In Verbindung mit der zunehmenden Verbreitung von *Digital Humanities* sind die Voraussetzungen für die Herausbildung einer neuen didaktischen Normalität gegeben.

Der vorliegende Beitrag basiert auf Erfahrungen mit der digitalen Lehre an der Universität Regensburg im Sommersemester 2020, einer Umfrage unter Studierenden zur digitalen Lehre im Frühjahrs-Semester am Dept. of Germanic Studies an der University of Texas at Austin, USA, und Beobachtungen und Gesprächen mit Studierenden und Lehrenden an der Universität Gent, Belgien. Die Bemerkungen versuchen, aus diesen ersten Erfahrungen ausgewogenere und für die Entwicklung der digitalen Didaktik

Aneignung“ von Lehrstoff zu ermöglichen, unter Umständen mit Blick auf einige Standard-LMS verständlich erscheinen mag, jedoch die didaktischen Möglichkeiten synchroner Lehre auf Conferencing-Plattformen und moderner Tools der Online-Didaktik, etwa synchrone Chats und synchrones Editing für Gruppenarbeit, Social Reading und Annotation Tools, Online-Lehre im Bereich Digital Humanities, usw. vollständig außer Acht lässt. Siehe Offener Brief – Zur Verteidigung der Präsenzlehre, URL: <https://www.praesenzlehre.com/>, Zugriff 12. Dezember 2020.

¹⁵ Etwa bezüglich der befürchteten Abwertung der Präsenzlehre oder eines möglichen Verlusts der Lehrfreiheit, siehe Diskussion dieser Befürchtungen bei Yvonne Dorf, Michael Hartmer: Ist elektronische Lehre Dienstpflicht? Hochschulen bauen mit Hochdruck ihre Lernmanagementsysteme aus. Ob eine Verpflichtung zur digitalen Lehre besteht, erklären Experten des DHV. In: *Forschung und Lehre* (03.04.2020), URL: <https://www.forschung-und-lehre.de/recht/ist-elektronische-lehre-dienstpflicht-2667/>, Zugriff 14. Dezember 2020.

¹⁶ Michael Sommer: Überraschend zufrieden mit der digitalen Universität. In: *Frankfurter Allgemeine Zeitung* Online (12. Juli 2020), URL: <https://www.faz.net/aktuell/karriere-hochschule/hoersaal/ueberraschend-zufrieden-mit-dem-digitalen-corona-semester-16852072-p3.html>, Zugriff 14. Dezember 2020.

¹⁷ Die Studie des Forschungs- und Innovationslabor Digitale Lehre zeigte teils signifikante Unterschiede bei der Annahme der digitalen Lehre zwischen den Fachbereichen MINT, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften. Siehe Forschungs- und Innovationslabor Digitale Lehre (FIDL, Hrsg.): Hochschullehre in der Post-Corona-Zeit. Studie der bayerischen Hochschulen für angewandte Wissenschaften Sommersemester 2020. URL: https://w3-mediapool.hm.edu/mediapool/media/baukasten/img_2/fidl/dokumente_121/FIDLStudiePostCoronaGesamt.pdf, S. 34, 37, Zugriff 14. Dezember 2020.

produktive Perspektiven zu gewinnen und greifen der systematischen Auswertung der derzeit noch laufenden Umfragen und Studien mit breiterer Datenbasis nicht vor.¹⁸

Rahmenbedingungen

Der Umstieg auf die digitale Vollzeit-Lehre im Frühjahr, Sommer 2020 musste in enormer Geschwindigkeit implementiert werden, was technische, strukturelle, didaktische und pädagogische Probleme mit sich brachte. Dies fiel unter anderem dort besonders ins Gewicht, wo der Wechsel während des Semesters stattfinden musste (etwa in Belgien und den USA).

Die Belastungen für Lehrende in dieser Phase waren auf mehreren Ebenen angesiedelt. Zum einen musste der Umstieg zur digitalen Lehre entweder während des Semesters oder kurz vor dem Semester individuell wie institutionell organisatorisch bewältigt werden, ohne dass außerhalb von Fernstudiengängen ein didaktisch-pädagogisches Konzept und praktische Erfahrungen mit Vollzeit-Online-Lehre, deren Konzepten, Infrastruktur und Software bereits vorhanden gewesen wären. Praktische und konzeptionelle Erfahrungen mit digitalen Lehrmethoden und Tools, ihren Eigenschaften und in welchen Lehrsituationen sie sinnvoll und effektiv eingesetzt werden können, waren im geisteswissenschaftlichen Lehrkörper nicht weit verbreitet und unregelmäßig verteilt.¹⁹ Viele KollegInnen machten unter dem gegebenen erheblichem Zeitdruck erstmals die Erfahrung, eine Präsenzlehrveranstaltung in eine effektiv, anregend und partizipativ gestaltete digitale Lehrveranstaltung zu umzuwandeln. Gleichzeitig waren Entlastungsmöglichkeiten wie z.B. Deputatsreduktionen nicht immer kurzfristig verfügbar.

Die Belastung der Pandemie-Situation hat erhebliche Auswirkungen auf die digitale Lehrszene, unter anderem einen sozialen Index: sie vertieft soziale Unterschiede unter Studierenden und Lehrenden -

¹⁸ Zum Zeitpunkt des Original-Vortrags am 25. August 2020 lagen nur in wenige erste Ergebnisse vor. Hier sind vor allem die Qualitätssicherungsstudien für das Sommersemester 2020 und das Wintersemester 2020/21 der Ruhr-Universität Bochum (PhiloLotsen-Team der Fakultät für Philologie der RUB: *Auswertung der Umfrage zum präsenzlosen Semester für Studierende der Fakultät für Philologie*. URL: https://philolotsen.blogs.ruhr-uni-bochum.de/wp-content/uploads/2020/06/Auswertung_Umfrage_Studierende_Fakult%C3%A4t-f%C3%Bcr-Philologie-2.pdf, Zugriff: 17. Dezember 2020), die Studien zur psychologischen Belastungssituation der PFH Göttingen in Verbindung mit der Klinischen Psychologie Regensburg (Presseinformation PFH Göttingen, URL: <https://idw-online.de/de/attachmentdata80057.pdf>, Projekthomepage Regensburg, URL: https://evasys.uni-regensburg.de/evasys/public/online/index/index?online_php=&p=PsychGesundheitCovid19&ONLINEID=7807897050443768965481419320236971220383, Zugriff: 17. Dezember 2020) und die regelmäßig Zwischenergebnisse veröffentlichende COSMO-Studie zu nennen (COSMO – Covid 19 Snapshot Monitoring, URL: <https://projekte.uni-erfurt.de/cosmo2020/web/>, Zugriff: 17. Dezember 2020).

Vgl. auch Manuel Becker, Felix Leßke, Enrico Liedtke, Eva Hausteiner, Christiane Heidbrink, Jakob Horneber, Tim Huyeng, Shushanik Minasyan, Hendrik W. Ohnesorge, Maximilian Raths & Penelope Wessel: Rückblick auf das erste „Corona-Semester“. Ergebnisse einer semesterbegleitenden Untersuchung der Task Force Digitale Lehre des Instituts für Politische Wissenschaft und Soziologie der Universität Bonn. In: *Zeitschrift für Politikwissenschaft* (2020), 1-16, <https://link.springer.com/article/10.1007/s41358-020-00243-2> Zugriff: 17. Dezember 2020.

¹⁹ Siehe Forschungs- und Innovationslabor Digitale Lehre (FIDL, Hrsg.): Hochschullehre in der Post-Corona-Zeit. Studie der bayerischen Hochschulen für angewandte Wissenschaften Sommersemester 2020. URL: https://w3-mediapool.hm.edu/mediapool/media/baukasten/img_2/fidl/dokumente_121/FIDLStudiePostCoronaGesamt.pdf, S. 19, 26, 28, Zugriff 14. Dezember 2020.

etwa durch Nebenjobverlust und somit Verlust eines Teils der Studienfinanzierung, Kindesbetreuung während der zeitweiligen Schließung von Kindergärten und Schulen, Sorge für Verwandte. Für manche Studierende war das Fehlen eines eigenen Laptops, die eigene Internet-Anbindung ein mögliches Hindernis: 55% der Studierenden in Austin nutzten Online Learning von einem Computer, 35,2% von einem Mobiltelefon, 9,9% ein Tablet. Die *Washington Post* berichtete über eine Equity Gap in digitaler Lehre²⁰ - nicht überall gibt es ein Leih-Laptop-System.²¹

Psychische Belastungen durch die Pandemie - Angst um die eigene Gesundheit, die Gesundheit von Angehörigen und Freunden, Versagen im Studium, Einsamkeit und Depression - belasten die Lehrsituation zusätzlich als externer Faktor. So glaubten etwa an der Universität Gent 28% der Studenten nicht, unter diesen Umständen ihr Semester abschließen zu können (unter Erstsemestern sogar 36%), 63% sahen im April und Mai ihre psychische Gesundheit durch den Studiendruck beeinträchtigt.²² Insbesondere internationale Studierende sind sehr anfällig für das Wegfallen oder die Störung von Infrastrukturen, sozialen Netzwerken und Sicherheitsstandards.²³

Digitale Lehre und Digitales Lernen

Als hauptsächliche didaktisch-pädagogische Herausforderungen beim Umstieg auf digitale Vollzeitlehre im Frühjahr und Sommer 2020 waren der organisatorische Zeitdruck und der generelle Mangel an praktischer, didaktischer Erfahrung mit vollständig digitaler Online-Lehre. Üblicherweise werden asynchron und synchron basierte, sowie hybride Modelle der digitalen Lehre unterschieden.

Bei asynchronen Lehrformen hatten viele Lehrende Schwierigkeiten, den Arbeitsaufwand von in Eigenregie zu erledigender Lektüre- und Schreibaufgaben richtig einzuschätzen, deren Stoff sonst mündlich summarisch in den Lehrveranstaltungen abgehandelt und diskutiert worden wäre. Auf diese Weise

²⁰ Laura Meckler, Hannah Natanson: 'A lost generation': Surge of research reveals students sliding backward, most vulnerable worst affected. In: *Washington Post*, 7. Dezember 2020, URL: https://www.washingtonpost.com/education/students-falling-behind/2020/12/06/88d7157a-3665-11eb-8d38-6aea1adb3839_story.html, Zugriff: 17. Dezember 2020. Siehe auch Forschungs- und Innovationslabor Digitale Lehre (FIDL, Hrsg.): Hochschullehre in der Post-Corona-Zeit. Studie der bayerischen Hochschulen für angewandte Wissenschaften Sommersemester 2020. URL: https://w3-mediapool.hm.edu/mediapool/media/baukasten/img_2/fidl/dokumente_121/FIDLStudiePostCoronaGesamt.pdf, S. 22, Zugriff 14. Dezember 2020

²¹ Etwa die Universitäten Amsterdam, KU Leuven, VUB Brüssel usw. haben ein solches Laptop-Leihsystem für Studierende eingerichtet.

²² Luna Nys: Mentaal welzijn in crisistijden: UGent-studenten getuigen. In: *Schamper* (Studenten-Magazin der Universität Gent). URL: <https://www.schamper.ugent.be/daily/mentaal-welzijn-in-crisistijden-ugent-studenten-getuigen>. Zugriff: 17. Dezember 2020. Der Bericht der Studentenzeitung zitiert eine Umfrage von Teleblok: https://www.teleblok.be/media/Dossier%20student%20in%20coronatijden_tcm65-65697.pdf, Zugriff: 17. Dezember 2020. Die Symptomatik ist vor dem Hintergrund allgemeiner sozialpsychologischer Belastung zu sehen. Siehe auch <https://biblio.ugent.be/publication/8664765/file/8664769.pdf>.

²³ Diese Gruppe unter den Studierenden ist besonders angewiesen auf Bibliotheken als Informationsressource, Arbeitsplatz und Infrastruktur, die Internet-Zugänge bereitstellt. Schwer Covid-sicher zu gestaltende Wohnheime werden zu einem besonderen Problem, wenn das Elternhaus weit ist. Einschränkungen der Reisefreiheit und aus der Situation mglw. resultierende Visum-Probleme treffen diese Studierendengruppe besonders.

konnte sich – von Lehrenden unbeabsichtigt – zusätzliche Workload mehrerer Lehrveranstaltungen auf Seiten der Studierenden akkumulieren. Die Umfragen zum Studienaufwand in der digitalen Lehre unter Studierenden sprechen für sich: Studierende haben die digitale Lehrphase insgesamt als aufwändiger erlebt.²⁴ Es gäbe m.E. Anlass für eine Diskussion darüber, inwiefern es sich hier eher um einen Effekt digitaler Lehre oder um kumulierende Folgen von Workload-Fehleinschätzungen und Mangel an Erfahrung mit dem asynchronen digitalen Lehrmodell handelte. Die Stärke asynchroner Lehrmodelle liegt darin, dass Studierende ihre Zeit frei einteilen und in Gruppen selbstverantwortlich arbeiten können. Diese Aktivitäten müssen allerdings detailliert mit Blick auf Workload-, Zeit-, Lernziel- und Lernpfad-Management, Motivationserhalt und Kontakt- und Diskussionsmomente geplant werden.²⁵

Viele Lehrende haben den Eindruck, dass in der synchronen digitalen Lehre – etwa auf Video-Conferencing-Plattformen wie Zoom, BigBlueButton, usw. – ihr Timing nicht wie gewohnt funktionierte und sie im Lehrveranstaltungszeitraum ‚weniger schaffen‘ als üblich. Für diesen Effekt könnten medienspezifische Effekte wie Mikro-Verzögerungen der Übertragung und sich wiederholende, nicht routinierte Handgriffe – etwa die Suche nach dem *Screenshare*-Knopf oder das Korrigieren der Folgen eines falschen Klicks – ebenso verantwortlich sein wie die in der veränderten Lehrsituation häufiger notwendigen expliziten Erläuterungen von noch nicht bekannten Online-Übungen, Verständnis-Rückversicherungen und aktivierende Inserts. Mit zunehmender Erfahrung auf Seiten von Studierenden und Lehrenden dürften diese Verzögerungen auf Dauer geringer und planbarer ausfallen – sie sind allerdings teils in der Tat medienbedingt. Einige Studierende in Austin beschrieben bereits am Ende des Frühjahrssemesters in ihrem Fragebogen Phänomene, welche *Zoom-Fatigue* ähneln oder benannten diesen Effekt sogar selbst. Meiner bisherigen Online-Lehrerfahrung nach helfen Abwechslung der Tools, Methoden und Fokussierung, Chat-App-Sitzungen, Zoom-lose partizipative Übungen (etwa mit social reading Applikationen wie *hypothes.is*, synchrones Editing mit *Etherpad*, etc.), Kamera abschalten lassen, Out-of-Class-Gruppenprojekte, sowie Zoom’s Breakout-Rooms gegen dieses Gefühl der Ermüdung, das sich nach längeren Conferencing Sitzungen einstellen kann.²⁶ Eine Reihe von Studierenden in Austin

²⁴ PhiloLotsen-Team der Fakultät für Philologie der RUB: *Auswertung der Umfrage zum präsenzlosen Semester für Studierende der Fakultät für Philologie*. URL: https://philolotsen.blogs.ruhr-uni-bochum.de/wp-content/uploads/2020/06/Auswertung_Umfrage_Studierende_Fakult%C3%A4t-f%C3%Bcr-Philologie-2.pdf, Slide 8, Zugriff: 17. Dezember 2020.

²⁵ Es wäre zur Einschätzung der digitalen Lehre in 2020 ferner zielführend, zu untersuchen, in welchem Umfang von digital-didaktischen Möglichkeiten Gebrauch gemacht wurde, asynchronen Aufgaben z.B. als digitale Gruppenaufgaben exemplarisch, anregend, diskursiv und effektiv zu gestalten.

²⁶ Die Gründe für Zoom Fatigue sind bislang nicht hinreichend erforscht, gesicherte Ergebnisse liegen noch kaum vor. Einige vorläufige Ergebnisse scheinen anzuzeigen, dass Mikro-Verzögerungen und die veränderte Modellierung und mediale Nivellierung der sozialen Settings und Kontexte einen Einfluss haben. Siehe Manyu Jiang: *The reason Zoom calls drain your energy*. In: *BBC*, 22. April 2020. URL: <https://www.bbc.com/worklife/article/20200421-why-zoom-video-chats-are-so-exhausting>, Zugriff: 17. Dezember 2020. Die Studie verweist auf mehrere einschlägige Studien, unter anderem Katrin Schoenenberg, Alexander Raake, Judith Koeppel: *Why are you so slow? – Misattribution of transmission delay to attributes of the conversation partner at the far-end*. In:

wünschten sich in einer Umfrage des Dept. of Germanic Studies nach dem Frühlingsemester explizit vermehrte Gruppenarbeit in Breakout-Rooms.

Die Umfrage am Dept. of Germanic Studies unterstrich ferner die Bedeutung transparenter Kommunikation und bestmöglichen Strukturerhalts während des Wechsels von der Präsenz- zur Online-Lehre im Semester. Insbesondere Sprachkurse und Seminare, in denen die Verbesserung der Sprachbeherrschung der Zielsprache im Zentrum stehen, erwiesen sich als anfällig für Struktur-Umbrüche während des Semesters, welche mit Unsicherheiten bezüglich der Aufgaben, Leistungen und des Studienerfolgs verbunden waren. Während meiner Online-Lehre im Sommersemester 2020 in Deutschland fiel mir zudem auf, wieviel organisatorischer Aufwand für Studierende durch die Anpassung an die sich häufig verschiebenden Stunden-, Termin- und Prüfungspläne während des „Corona-Semesters“ entstanden ist. Vielleicht ist dies kein schlechter Platz, den Studierenden für ihre Mitarbeit und Resilienz in dieser Zeit Anerkennung und Dank auszusprechen.

Es steht außer Frage, dass Studierende in allen Umfragen angegeben haben, den direkten Kontakt und Austausch in den Lehrveranstaltungen wie auch den sozialen Kontext, das Netzwerk und den sozialen Erfahrungs-, Arbeits-, Denk- und Begegnungsraum der Universität im Jahr 2020 zu vermissen.²⁷ Die Ressource des direkten Kontakts ist im digitalen Medium nicht vollständig zu ersetzen. Immerhin haben einige naheliegende Maßnahmen in meiner eigenen Erfahrung geholfen, den digitalen Seminarraum etwas menschlicher zu gestalten und den Lern- und Arbeitsprozess der Studierenden nicht aus dem Blick zu verlieren: stets einige Minuten vor und nach dem Seminar für ein informelles Gespräch im Zoom-Raum zur Verfügung stehen; Studierende fragen, wie es ihnen geht, ob sie gesund sind und ihren Studentenjob noch haben; die Einrichtung eines informellen Studierenden-Chatkanals zur gegenseitigen Unterstützung während der Pandemie außerhalb der spezifischen Lehrveranstaltung. Die Universität bildet eine integrierte, organisierte Forschungs-, Lehr- und Lern-Infrastruktur, welche zahlreiche Abläufe strukturiert, Kommunikationssicherheit schafft und wichtige Unterstützung bietet. Die Umstellung dieser Infrastruktur auf digitalen Betrieb macht auch die Kommunikation der Veränderungen dieser Strukturen und Services notwendig.²⁸

International Journal of Human-Computer Studies 72.5 (2014), S. 477-487; P. W. Linville: Self-complexity and affective extremity: Don't put all of your eggs in one cognitive basket. *Social Cognition*, 3.1 (1985), 94-120. <https://doi.org/10.1521/soco.1985.3.1.94>. Eine empirische Untersuchung wert wäre möglicherweise auch, ob verminderte grafische und Ton-Qualität (erhöhte kognitive Anstrengung, dem Geschehen zu folgen) oder das Einschalten der Kamera (soziale Anspannung) zu erhöhter Anspannung und Ermüdung bei TeilnehmerInnen führt.

²⁷ Siehe Forschungs- und Innovationslabor Digitale Lehre (FIDL, Hrsg.): Hochschullehre in der Post-Corona-Zeit. Studie der bayerischen Hochschulen für angewandte Wissenschaften Sommersemester 2020. URL: https://w3-mediapool.hm.edu/mediapool/media/baukasten/img_2/fidl/dokumente_121/FIDLStudiePostCoronaGesamt.pdf, S. 32, Zugriff 14. Dezember 2020.

²⁸ Wenn eine Universität online geht, fällt für Studierende zeitweilig nicht nur die Bibliothek als motivierender, sozialer Lernort fort, sondern auch das Wissen über wesentliche Strukturen, beziehungsweise ob diese

In einer Phase vollständig digitaler Online-Lehre kommt den Studierenden zusätzliche Verantwortung mit Blick auf die Gestaltung des eigenen Studienalltags, der zeitlichen und räumlichen Strukturierung der eigenen Arbeitsweise, die Erhaltung der Studienmotivation und der sozialen Netzwerke zu.²⁹ *Digital Health*, gesundheitlich verantwortungsvoller Umgang mit digitalen Medien, ist ein wesentlicher Faktor, wenn lediglich online gelernt und gearbeitet wird. *Digital Learning Readiness* muss auch von *Digital Natives* praktisch erlernt werden, vom Wissen, wann es Zeit für die Bildschirmpause, eine ergonomisch günstige Körperhaltung beim Lernen, oder für die Verwendung einer Studienzeit-Tracker-App ist, die dabei hilft, einen gesunden Lern- und Arbeitsrhythmus und die Studienmotivation aufrecht zu erhalten. Falls Covid-19 noch bis in den Sommer 2021 den digitalen Lehrbetrieb vorsieht, wäre es sinnvoll, Studierende in diesen Aspekten verstärkt zu unterstützen.

Wenn sich mit den in den Jahren 2020 und 2021 gewonnenen Erfahrungen in der digitalen Online-Lehre neuer digitaldidaktischer Forschungsbedarf und eine neue didaktische Normalität ankündigt, so wird auch die Lehre im Bereich *Digital Humanities* Teil dieser Normalität sein. Was läge auf den ersten Blick näher als im digitalen Medium DH zu unterrichten, Methoden, Praxis und methodologische Reflexion online zu lehren, wo zahlreiche Online Tutorials die Lehre erleichtern. Tatsächlich hat gerade die praktische DH-Lehre im Online-Modus mit einigen Hindernissen zu rechnen: Studierende müssen Software und Entwicklungsumgebungen auf ihren eigenen Computern (wenn vorhanden) installieren, die Konfigurationsunterschiede und unterschiedliche Betriebssysteme aufweisen. Wenn Probleme auftreten, müsste man als Lehrender entweder eine Bildschirmfreigabe im Breakout-Room oder gar Fern-Freigabe des Systems erbitten. Glücklicherweise stehen inzwischen zahlreiche Online-Lösungen zur kollaborativen Software-Entwicklung bereit. Falls für eine Lerngruppe *Github* bereits etwas zu entwicklungsorientiert und technisch ist, steht Lehrenden zum Beispiel mittels *Google Colaboratory* in Verbindung mit *Jupyter Notebooks* eine kollaborative Entwicklungsumgebung zur Verfügung, in welcher Code nicht nur ausgeführt, sondern erläutert werden kann. Die Arbeit mit der *Google Colaboratory* Cloud erspart Lehrenden und Studierenden das mühevollen Auflösen und Installieren von Abhängigkeiten auf den unterschiedlichen, lokal installierten Betriebssystemen und Plattformen der Studierenden. Für die ersten Programmierexperimente in geisteswissenschaftlichen Arbeitsgruppen empfehlen sich gleichwohl für den didaktischen Gebrauch entwickelte, übersichtliche IDE wie etwa *Mu*, welches einen sehr anfängerfreundlichen, erklärungsstarken Debugger mitbringt – für Neulinge im Programmieren

im Online-Modus noch effektiv funktionieren: Wohin sich für Unterstützung in Fällen von Belästigung, Diskriminierung, Machtmissbrauch wenden, für psychologische Unterstützung und Intervention, in sozialen Notlagen oder wenn das Visum abzulaufen droht? Die Ressource der kognitiven infrastrukturellen Gewissheit, des institutionellen Koordinatensystems der unterstützenden Angebote, müsste beim Online-Gang neu aufgebaut werden.
²⁹ Siehe Forschungs- und Innovationslabor Digitale Lehre (FIDL, Hrsg.): Hochschulelehre in der Post-Corona-Zeit. Studie der bayerischen Hochschulen für angewandte Wissenschaften Sommersemester 2020. URL: https://w3-mediapool.hm.edu/mediapool/media/baukasten/img_2/fidl/dokumente_121/FIDLStudiePostCoronaGesamt.pdf, S. 32, Zugriff 14. Dezember 2020.

ist es wichtig, mit verständlichen Fehlermeldungen und Debug-Schritten selbstständig nachvollziehen zu können, weshalb ein selbst geschriebenes Programm nicht wie erwartet funktioniert. Trotz der Verfügbarkeit von zahlreichen Tutorials und Online-Didaktischen Tools für die Vermittlung von Programmierkenntnissen besteht Entwicklungsbedarf für eine Online-DH-Didaktik, im praktischen wie im methodologisch-kritischen Bereich.

Perspektiven

Die durch die SARS2-Covid19-Pandemie bedingte, zeitweilige Umstellung der universitären Lehre auf Online-Betrieb in 2020-21 war eine Herausforderung, letztlich jedoch eine Erfolgsgeschichte. Die Schwierigkeiten in der digitalen Lehre waren vor allem auf das Zusammenwirken von organisatorischem Zeitdruck, Mangel an Erfahrung mit digitaler Online-Didaktik, mit Konzepten und Tools für die synchrone und asynchrone Online-Lehre, sowie verschiedene externe Faktoren der außergewöhnlichen Situation zurückzuführen. Asynchrone wie synchrone Online-Lehrmodelle offenbarten in der Praxis unterschiedliche Vorteile und Schwierigkeiten, welche teils mit Erfahrung lösbar erscheinen, andererseits weiterer Forschung bedürfen. Der vorliegende Beitrag versuchte, die teils mit erheblicher Skepsis geführte Debatte um die digitalen Lehre in den „Corona-Semestern“ in eine online-didaktische Forschungsperspektive zu wenden und Lösungskonzepte für während dieser Krise in der Lehrerfahrung deutlich gewordenen Herausforderungen und Probleme digitaler Lehre anzudeuten. Zweifellos sind diese Ausführungen nicht erschöpfend, vor allem im Bereich der den Ansprüchen in der universitären Lehre angemessenen didaktischen Modellierung geisteswissenschaftlicher Lehr- und Lernprozesse im digitalen Online-Medium besteht trotz zahlreicher vorhandener Lösungen Forschungs- und Entwicklungsbedarf. Als mögliches Beispiel für ein solches Forschungsfeld wurde im Ansatz die Möglichkeit einer *Digital Humanities* Fachdidaktik angedeutet. Universitäre Lehre findet nicht autonom und kontextunabhängig statt – wie stark sie von Infrastrukturen und psychosozialen Ressourcen und Kontextfaktoren abhängt, machte die digitale Lehre während der Pandemie-Situation allen Beteiligten bewusst.

Literatur

- Becker, Manuel; Felix Leßke; Enrico Liedtke; Eva Hausteiner; Christiane Heidbrink; Jakob Horneber; Tim Huyeng; Shushanik Minasyan; Hendrik W. Ohnesorge; Maximilian Raths; Penelope Wessel: Rückblick auf das erste „Corona-Semester“. Ergebnisse einer semesterbegleitenden Untersuchung der Task Force Digitale Lehre des Instituts für Politische Wissenschaft und Soziologie der Universität Bonn. In: Zeitschrift für Politikwissenschaft (2020), 1-16, <https://link.springer.com/article/10.1007/s41358-020-00243-2> Zugriff: 17. Dezember 2020.
- COSMO – Covid 19 Snapshot Monitoring, URL: <https://projekte.uni-erfurt.de/cosmo2020/web/>, Zugriff: 17. Dezember 2020.
- Dorf, Yvonne; Michael Hartmer: Ist elektronische Lehre Dienstpflicht? Hochschulen bauen mit Hochdruck ihre Lernmanagementsysteme aus. Ob eine Verpflichtung zur digitalen Lehre besteht, erklären Experten des

- DHV. In: Forschung und Lehre (03.04.2020), URL: <https://www.forschung-und-lehre.de/recht/ist-elekt-ronische-lehre-dienstpflicht-2667/>, Zugriff 14. Dezember 2020.
- Forschungs- und Innovationslabor Digitale Lehre (FIDL, Hrsg.): Hochschullehre in der Post-Corona-Zeit. Studie der bayerischen Hochschulen für angewandte Wissenschaften Sommersemester 2020. URL: https://w3-mediapool.hm.edu/mediapool/media/baukasten/img_2/fidl/dokumente_121/FIDLStudiePostCorona-Gesamt.pdf, Zugriff 14. Dezember 2020.
- Jiang, Manyu: The reason Zoom calls drain your energy. In: BBC, 22. April 2020. URL: <https://www.bbc.com/work-life/article/20200421-why-zoom-video-chats-are-so-exhausting>, Zugriff: 17. Dezember 2020.
- Linville, P. W.: Self-complexity and affective extremity: Don't put all of your eggs in one cognitive basket. *Social Cognition*, 3.1 (1985), 94-120. <https://doi.org/10.1521/soco.1985.3.1.94>.
- Meckler, Laura; Hannah Natanson: 'A lost generation': Surge of research reveals students sliding backward, most vulnerable worst affected. In: *Washington Post*, 7. Dezember 2020, URL: https://www.washingtonpost.com/education/students-falling-behind/2020/12/06/88d7157a-3665-11eb-8d38-6aea1adb3839_story.html, Zugriff: 17. Dezember 2020.
- Offener Brief – Zur Verteidigung der Präsenzlehre, URL: <https://www.praesenzlehre.com/>, Zugriff 12. Dezember 2020.
- PhiloLotsen, RUB: Auswertung der Umfrage zum präsenslosen Semester für Studierende der Fakultät für Philologie. URL: https://philolotsen.blogs.ruhr-uni-bochum.de/wp-content/uploads/2020/06/Auswertung_Umfrage_Studierende_Fakult%C3%A4t-f%C3%Bcr-Philologie-2.pdf, Zugriff: 17. Dezember 2020.
- Schoenenberg, Katrin; Alexander Raake; Judith Koeppe: Why are you so slow? – Misattribution of transmission delay to attributes of the conversation partner at the far-end. In: *International Journal of Human-Computer Studies* 72.5 (2014), S. 477-487.
- Sommer, Michael: Überraschend zufrieden mit der digitalen Universität. In: *Frankfurter Allgemeine Zeitung Online* (12. Juli 2020), URL: <https://www.faz.net/aktuell/karriere-hochschule/hoersaal/ueberraschend-zufrieden-mit-dem-digitalen-corona-semester-16852072-p3.html>, Zugriff 14. Dezember 2020.

Was Germanistik-Studierende hoffen, wollen, befürchten

Ergebnisse zweier Studierendenumfragen zur digitalen Lehre an der Universität Kassel

Paul Bräutigam (Universität Kassel)

Im digitalen Sommersemester 2020 hat der Fachschaftsrat des Fachbereichs 02 der Universität Kassel zwei Umfragen unter den Studierenden des Fachbereichs durchgeführt. Während die erste Umfrage vor Beginn des eigentlichen Lehrbetriebs an die Studierenden herangetragen wurde und dabei das Ziel verfolgte, die Erwartungen, Lernvoraussetzungen und Bedenken dieser Gruppe zu erfassen, lag der Fokus der zweiten Befragung, die ca. fünf Wochen nach Semesterbeginn verschickt wurde, mehr auf der Evaluierung der Arbeitsbelastung und der Zufriedenheit mit den digitalen Lehrangeboten am Fachbereich. Aus dem Institut für Germanistik nahmen 318 Studierende an der Umfrage teil, diese bilden damit die größte Gruppe unter den insgesamt 521 Teilnehmer*innen.

1. Die erste Umfrage im April 2020

Konkreter Anlass der ersten Umfrage war ein im März 2020 existierendes *Klima der Unsicherheit bzw. des Nichtwissens* innerhalb der Studierenden, aber auch – so zumindest der damalige Eindruck des Fachschaftsrates – unter vielen Lehrenden des Fachbereichs. Als Interessenvertreter*innen der Studierenden war es uns in dieser Situation in erster Linie ein Anliegen, die Sorgen und Befürchtungen der Studierenden hinsichtlich des Verlaufs des kurz zuvor ausgerufenen digitalen Semesters zu sammeln und in möglichst konstruktiver Zusammenarbeit mit den Lehrenden einen Weg zu finden, dieses Semester möglichst inklusiv und im Rahmen der digitalen Möglichkeiten gleichzeitig möglichst kreativ zu gestalten.

Am 06.04.2020 ließ der Fachschaftsrat den Studierenden über den fachbereichsweiten E-MailVerteiler schließlich einen umfassenden Fragenkatalog zukommen. Bis zum Ablauf der Frist erreichten uns 117 Rückmeldungen. Bei der Auswertung der Rückmeldungen kristallisierten sich dabei recht schnell einige klar dominierende Themenbereiche heraus, für die hier nun exemplarisch einige Antworten der Studierenden zitiert werden sollen. So schreibt beispielsweise Teilnehmer*in 104:

Ich würde mir wünschen, dass so wenig Seminare wie möglich ‚textbasiert‘ sind. Fachtexte zu lesen und dazu Aufgaben im eigenen kleinen Kämmerchen zu bearbeiten, ist für viele weder nachhaltiges Lernen, noch eine gute Art, diese schwierige Zeit zu überstehen. Ich weiß, dass es sehr kompliziert ist, sich passende Strukturen in so kurzer Zeit aufzubauen, aber ich möchte beim Studieren (vor allem in den Geisteswissenschaften) nicht den Austausch mit meinen Kommilitonen missen müssen. Diskussionen und Arbeiten in der Gruppe

sind für mich ein wichtiger Teil meines Studiums und ich habe wirklich Angst, dass dies im Sommersemester 2020 wegfallen wird.

Dieser Beitrag steht stellvertretend für eine der zentralen Sorgen der Studierenden unseres Fachbereichs vor Beginn des Sommersemester 2020. Es wurde vielfach der Wunsch geäußert, die für die Präsenzveranstaltungen typische Interaktion der Studierenden untereinander auch im digitalen Semester zu ermöglichen und nicht durch reine Lektüre- und Selbststudiumskurse zu ersetzen. Schnell wurde in diesem Zusammenhang auch auf verschiedenste digitale Conference Tools wie Skype, Zoom oder Microsoft Teams verwiesen.

Aber auch hinsichtlich dieser Form der Seminargestaltung gab es Bedenken, wie dieser Beitrag von Teilnehmer*in 69 illustriert:

Außerdem möchte ich darauf aufmerksam machen, dass vor allem Studierende, die in ländlichen Gegenden wohnen, Probleme mit digitalen Inhalten bekommen könnten. Internetverbindungen sind häufig nicht stabil. In dem Ort, in dem ich lebe, steht W-LAN-Nutzer*innen im Monat auch nur ein begrenztes Datenvolumen von maximal 60 GB zur Verfügung. Alternativen gibt es leider nicht. Somit ist es möglich, dass ich – gerade gegen Ende eines Monats – nicht auf alle Online-Inhalte zugreifen bzw. nicht an Videokonferenzen teilnehmen kann. Dies sollte möglichst bei der Planung digitaler Lehrinhalte beachtet werden, damit einige Studierende nicht benachteiligt werden.

Der Hinweis auf das Bandbreitenproblem war tatsächlich ebenfalls einer der häufigsten, wobei hier zwischen zwei verschiedenen Dimensionen des Problems zu unterscheiden ist, obgleich die Angst davor, wegen der eigenen Internetanbindung nicht am Seminar teilnehmen zu können, im Endeffekt die gleiche war. Da wäre zum einen die technische Dimension der Problematik, die im obigen Zitat auch konkret angesprochen wird. Tatsächlich ist dies eine Herausforderung, die auch im Wintersemester 20/21 noch vorhanden ist und es, auf Grund des unzureichenden Ausbaus von Breitbandverbindungen in Deutschland, auch in kommenden digitalen Semestern noch bleiben wird. Es handelt sich hierbei jedoch nicht nur um eine technische Herausforderung, über eine im Hinblick auf Videokonferenzen ausreichend schnelle Internetverbindung – oder überhaupt über einen Internetanschluss – zu verfügen, ist nicht zuletzt auch eine finanzielle Frage. Von Seiten der Student*innen erreichten uns darüber hinaus viele besorgte Rückmeldungen zum Thema Kinderbetreuung wie hier im Fall von Teilnehmer*in 27:

[...] Kinderbetreuung gibt es frühestens ab dem 30.04. wieder. Was machen wir mit Studis wie mir, die zu Hause kleine Kinder oder, vielleicht in anderen Fällen, kleine Geschwister betreuen müssen? Die können sich nicht einfach mehrere Stunden am Tag vor den PC setzen? Vor allen Dingen Kinder, die ebenfalls online arbeiten müssen, da sie momentan nicht die Schule besuchen können.

Konkret ließen sich also vor Beginn des Semesters mehrere Problembereiche identifizieren, die die Student*innen bei uns am Fachbereich beschäftigten oder ihnen Sorge bereiteten. In erster Linie bestand eine recht große Uneinigkeit darüber, wie die digitale Ausgestaltung bzw. die digitale Umsetzung der einzelnen Veranstaltung nun am besten gelingen könnte. Während die einen sich für den Einsatz

von *Conference Tools* und synchronen Formaten stark machten, befürworteten andere den verstärkten Einsatz von asynchronen Seminar- und Vorlesungsvarianten. Eine Besonderheit war zum damaligen Zeitpunkt sicherlich die unklare Betreuungssituation für viele Kinder im kita- und schulpflichtigen Alter, sodass wir uns als Fachschaftsrat zu Beginn des Semesters dafür einsetzten, dass möglichst viele Lehrangebote zeitflexibel abrufbar sein sollten. Insgesamt sprach aus vielen Rückmeldungen der Student*innen eine gewisse Technik- und Digitalisierungsskepsis. Gerade der jetzige Goldstandard Zoom wurde von einem Großteil der Studierenden äußerst kritisch beurteilt. Zum einen konnten sich viele schlicht nicht vorstellen, dass eine sehr stark analog geprägte Veranstaltungskultur den schnellen Wechsel zum digitalen Semester erfolgreich bestreiten könnte, zum anderen war Zoom zu dieser Zeit aber auch wegen erheblicher Datenschutzängel immer wieder in die Kritik geraten. Umso erstaunlicher waren in diesem Kontext dann die Ergebnisse der zweiten Umfrage nach Beginn des Semesters, innerhalb derer sich an dieser Stelle ein deutlich verändertes Meinungsbild abzeichnen konnte.

2. Die zweite Umfrage im Mai 2020

Nach Beginn des digitalen Semesters Ende April erreichten den Fachschaftsrat immer wieder Nachrichten von Student*innen, die davon berichteten, dass der Arbeitsaufwand innerhalb des digitalen Semesters sehr hoch und kaum zu stemmen sei. Dieses subjektive Gefühl der Überlastung war in den geschilderten Fällen vor allen Dingen auf folgende Faktoren zurückzuführen:

a) In vielen Seminaren hatte sich ein System der wöchentlichen Abgabe von Aufgaben über Moodle etabliert. Hinzu kam die Lektüre von Texten sowie nicht selten die (verpflichtende) Teilnahme an Videokonferenzen. Gerade die wöchentliche Abgabe von Aufgaben hatte sich dabei als problematisch erwiesen, da die Aufgaben selbst oftmals sehr umfangreich ausfielen und eine entsprechend hohe Bearbeitungszeit erforderten. Da viele Studierende darauf angewiesen waren, ihren Lebensunterhalt neben dem Studium durch Nebenjobs zu finanzieren, sollte der Workload des digitalen Semesters jedoch nicht deutlich über dem eines normalen Präsenzsemesters liegen. Gerade auch deswegen, weil durch die Corona-Krise viele klassische Betätigungsfelder von Studierenden (darunter vor allem die Bereiche der Gastronomie und des Vertretungsunterrichts im schulischen Umfeld) gar nicht oder nur sehr eingeschränkt am Laufen gehalten werden können, was die Finanzierung der Lebenshaltungskosten noch einmal deutlich erschwert. Eine Evaluierung des zu stemmenden Arbeitsaufwandes war also das primäre Ziel der Umfrage.

b) Ein zweiter häufig hervorgebrachter Kritikpunkt stand im engen Zusammenhang mit den unter (a) genannten Aufgaben. Hierbei wurde des Öfteren bemängelt, dass einige der gestellten Aufgaben we-

nig konstruktiv seien und für den weiteren Verlauf des Seminars keinerlei erkennbare Bedeutung hätten. In diesem Zusammenhang fiel das Wort „Beschäftigungstherapie“. Gerade vor dem Hintergrund des Workload-Problems erscheinen diese Schilderungen problematisch, da ein (zu) hoher Arbeitsaufwand, basierend auf Aufgaben, die von den Studierenden mehrheitlich als wenig konstruktiv und sinnvoll wahrgenommen werden, für eben jene Gruppe nochmals besonders frustrierend und ärgerlich wäre. Ein hohes Frustrationslevel innerhalb der Studierenden führt zumeist dazu, dass die Studierenden gezwungenermaßen jene Seminare verlassen, die sie als besonders unbefriedigend wahrnehmen, was wiederum negative Auswirkungen auf die Regelstudienzeit sowie Fristen für beispielsweise das BAFÖG haben kann. Eine grundsätzliche Evaluierung der Zufriedenheit mit dem Lehrangebot sowie eine Beurteilung der zu bearbeitenden Aufgaben war dementsprechend das zweite Ziel der Umfrage.

c) Es war bereits zum damaligen Zeitpunkt absehbar, dass uns die Auswirkungen der Corona-Krise auf den Lehrbetrieb mindestens bis ins Wintersemester 2020/21, vermutlich sogar noch länger beschäftigen werden. Viele Fragen, die uns erreichen, beziehen sich darauf, wann man wieder in die Präsenzlehre einsteigen könne. Auch bringen viele Studierende mögliche Verbesserungsvorschläge darüber ein, wie ein zweites digitales Semester im Winter von den Erfahrungen des jetzigen Sommersemesters profitieren könnte. Der dritte angestrebte Erkenntnisgewinn unserer Umfrage war also, herauszufinden, ob sich die Studierenden eine möglichst schnelle Rückkehr zum Präsenzbetrieb wünschen, welche Gründe für sie dagegen oder dafür sprechen und welche Empfehlungen sie für ein zweites digitales Semester aussprechen würden.

2.1 Umfragezeitraum und Teilnehmerzahl

Die Umfrage wurde am 15.05.2020 um 08:15 Uhr an alle Studierenden des Fachbereichs verschickt. Einen finalen Endpunkt der Umfrage gab es nicht. Bis zum heutigen Tag haben 518 Personen an der Umfrage teilgenommen. Das Interesse kann als insgesamt sehr groß beschrieben werden, so nahmen allein innerhalb der ersten zwei Stunden mehr als 200 Personen an der Umfrage teil. Als Vergleichsgröße kann hier sicher auch die erste Umfrage dienen, an der etwas mehr als 100 Student*innen teilnahmen und die damit – bezogen auf die Zahl der Teilnehmer*innen – exemplarisch für den Durchschnitt der von uns unter normalen Umständen erreichten Zahl an Rückmeldungen steht. Diese zweite Umfrage zum digitalen Semester erreichte hier also den fünf bis sechsfachen Wert und ist damit die Umfrage mit der höchsten jemals erreichten Resonanz in der jüngeren Geschichte des Fachschaffsrates.

2.2 Verteilung der einzelnen Teilnehmer*innen auf die einzelnen Institute des Fachbereichs

1. Ich studiere ...

518 Antworten

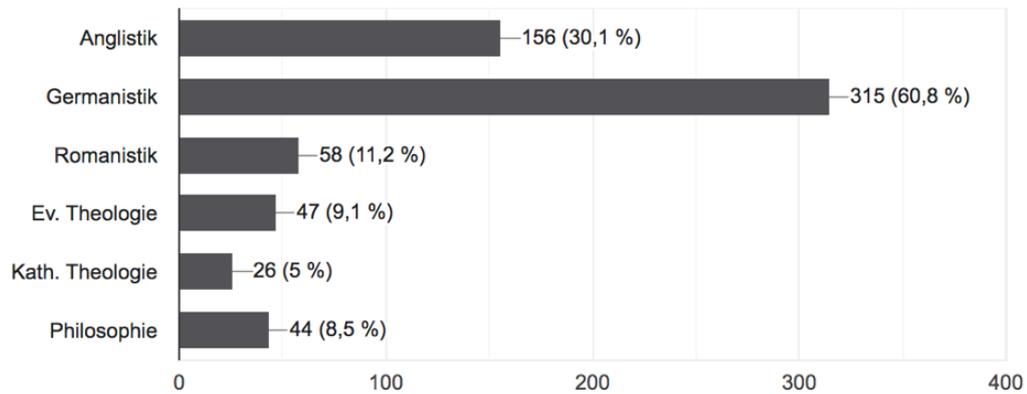


Abb.1: Graphische Darstellung der fachbereichsinternen Verteilung der Teilnehmer*innenzahlen

Die Verteilung der Rückmeldungen auf die einzelnen Institute entsprach im Allgemeinen den Erwartungen. Die Student*innen der Germanistik bilden dabei mit 315 Teilnehmer*innen mit deutlichem Abstand die größte Gruppe unter den insgesamt 518 Befragten.

2.3 Diskussion der Ergebnisse

Die subjektiv empfundene Arbeitsbelastung der Studierenden im digitalen Sommersemester wurde in insgesamt fünf Fragen evaluiert. Zielsetzung der Fragestellungen war es dabei einerseits, die Arbeitsbelastung im Hinblick auf das digitale Sommersemester 2020 im Allgemeinen zu evaluieren, andererseits war es uns aber auch wichtig, die Ergebnisse im Kontext bzw. im Vergleich zu einem in Anführungszeichen normalen Semester zu sehen bzw. vergleichend zu betrachten.

4. Hast Du den Eindruck, dass die Arbeitsbelastung während des jetzigen digitalen Semesters deutlich höher liegt als in einem „normalen“ Präsenzsemester?

518 Antworten

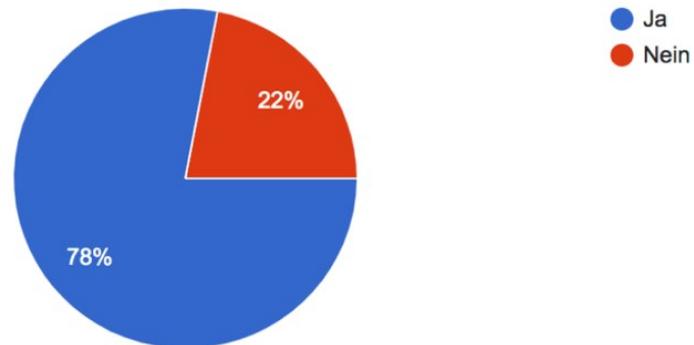
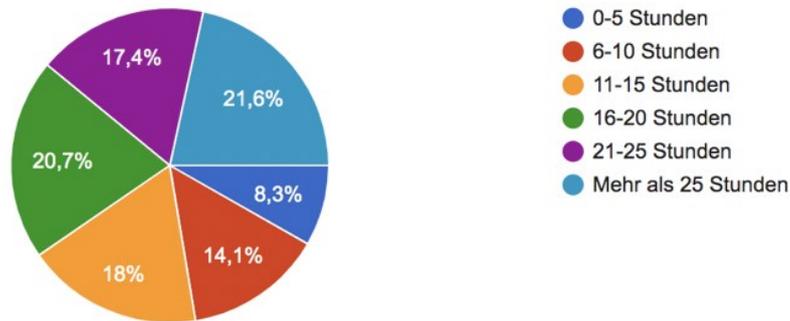


Abb. 2: Graphische Darstellung der Antworten auf die Frage vier der Umfrage aus dem Mai 2020

In der vergleichenden Betrachtung stellten sich die Ergebnisse wie folgt dar:

5. Wie viel Zeit investierst Du in diesem Semester wöchentlich in Deine Seminaraufgaben?

518 Antworten



9. Wie viel Zeit investierst Du normalerweise in einem Präsenzsemester?

518 Antworten

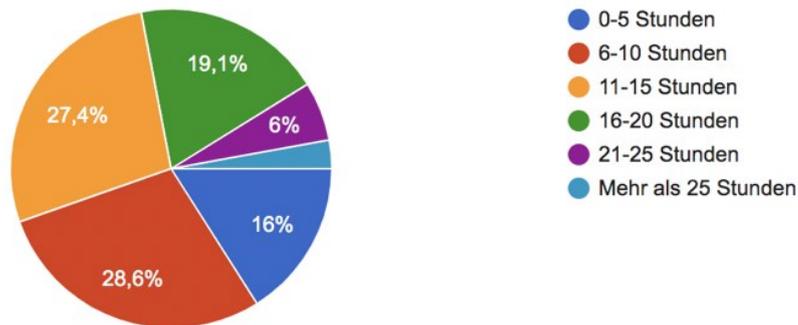


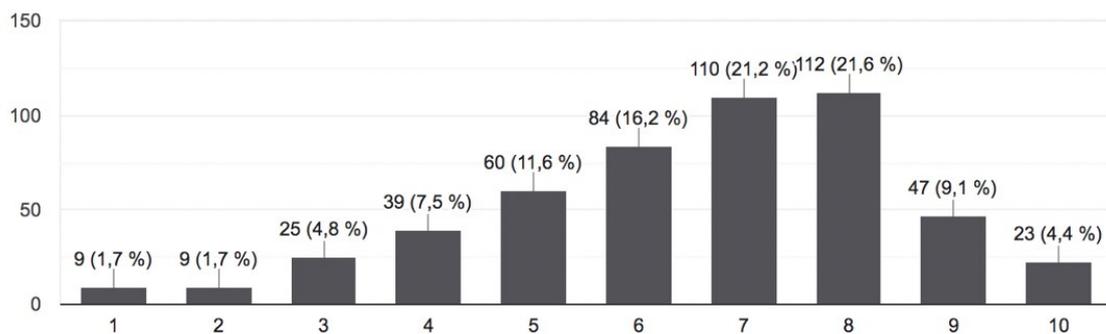
Abb. 3: Graphische Darstellung der Antworten auf die Fragen fünf und neun der Umfrage aus dem Mai 2020

Der deutlich erhöhte Workload des digitalen Semesters ist signifikant auffällig. Während der Bereich von mehr als 21 Stunden investierter Zeit in der Umfrage zum Präsenzsemester lediglich 8,9 % auf sich vereinen kann, ist er in der Umfrage zum digitalen Semester mit 39 % mehr als viermal so hoch. Diesen Eindruck bestätigen die Studierenden in Frage 4, wenn eine überwältigende Mehrheit von 78 % angibt, dass ihr momentaner Arbeitsaufwand auf Grund des digitalen Semesters deutlich erhöht ausfällt. Problematisch ist dabei aus unserer Perspektive als Studierendenvertreter*innen vor allen Dingen, dass sich diese Umfrage explizit nur auf den Fachbereich 02 der Universität Kassel bezog. Lehramtsstudierende studieren in Kassel beispielsweise in der Regel jedoch mindestens drei, im Bereich der Primardidaktik sogar vier verschiedene Fächer (Fach 1/2(/3) plus pädagogisches Kernstudium). Verdreifacht man den Wert von 20 Stunden statistisch unzulässiger Weise nun einmal zu Veranschaulichungszwecken, dann hätte ein verhältnismäßig großer Teil der Lehramtsstudierenden eine 60-Stunden-Woche, ohne dabei die Möglichkeit gehabt zu haben, auch nur einen Euro nebenbei für Miete und sonstige

Grundbedürfnisse zu verdienen. Mag diese Verdreifachung, wie erwähnt, aus methodischer Perspektive natürlich fragwürdig sein, so verdeutlicht sie dennoch eine große Schwierigkeit, der wir in diesem digitalen Semester begegneten. Der FB 02 ist der größte lehrerbildende Fachbereich der Universität, sodass ihm gerade in diesem Bereich sicherlich auch eine besondere Verantwortung zukam. Zur Einordnung der Ergebnisse muss aus der Perspektive des Wintersemesters 20/21 allerdings auch hinzugefügt werden, dass an dieser Stelle nicht nur erfolgreich nachjustiert worden ist, sondern dass ganz allgemein gesprochen auch ein gewisser Gewöhnungseffekt im Hinblick auf das digitale Lernen eingesetzt hat. Die sehr hohen Werte hinsichtlich der erlebten Arbeitsbelastung sind sicherlich nicht zuletzt auch darauf zurückzuführen, dass die Umfrage im Mai 2020 zu einem sehr frühen Zeitpunkt verschickt wurde, sodass der angesprochene Gewöhnungseffekt hier noch nicht ins Gewicht fallen konnte. Wie Abbildung vier zeigt, führte die als stark erhöht wahrgenommene Arbeitsbelastung jedoch wiederum nicht dazu, dass die Student*innen unzufrieden mit ihren Veranstaltungen gewesen wären, hier war in der Tat eher ein gegenläufiger Effekt zu beobachten:

3. Wie zufrieden bist Du mit deinen Veranstaltungen?

518 Antworten



1 = gar nicht zufrieden // 10 = vollumfänglich zufrieden.

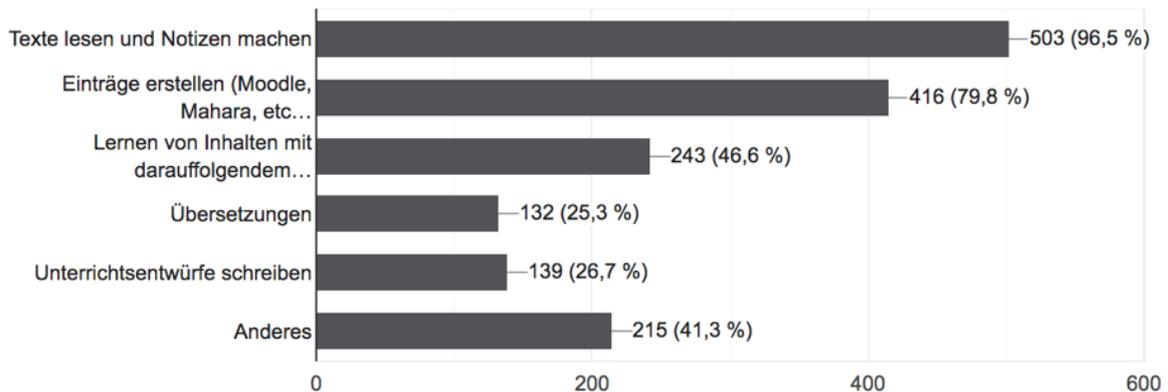
Abb. 4: Graphische Darstellung der Antworten auf die Frage drei der Umfrage aus dem Mai 2020

Wirft man nun einen Blick auf die Fragen, die sich konkret damit auseinandersetzten, wie die inhaltlich-methodische Ausgestaltung der einzelnen Veranstaltungen ausfiel, so ließ sich für diesen Zeitraum festhalten, dass ein Großteil der Lehrenden auf bekannte Portale wie Moodle zurückgriff, und die asynchronen Formate im Vergleich zu ihren synchronen Pendanten dabei auch deutlich überwogen. Dies spiegelte sich nicht zuletzt auch spürbar in den Aufgabentypen wider, welche von Seiten der Student*innen in den einzelnen Veranstaltungen bearbeitet werden sollte. Auch hier lässt sich der bereits

mehrfach angesprochene, zurückhaltende, konservative Ansatz der Frühphase des digitalen Sommersemesters 2020 erkennen. Gleichzeitig entsprachen viele Lehrende dabei explizit den Wünschen der Student*innen, die, wie in der ersten hier vorgestellten Umfrage unter anderem ja auch deutlich wurde, vor Beginn des Semesters durchaus Sympathien für den asynchronen Ansatz äußerten.

6. Welche Arten von Aufgaben musst Du in deinen Seminaren erledigen?

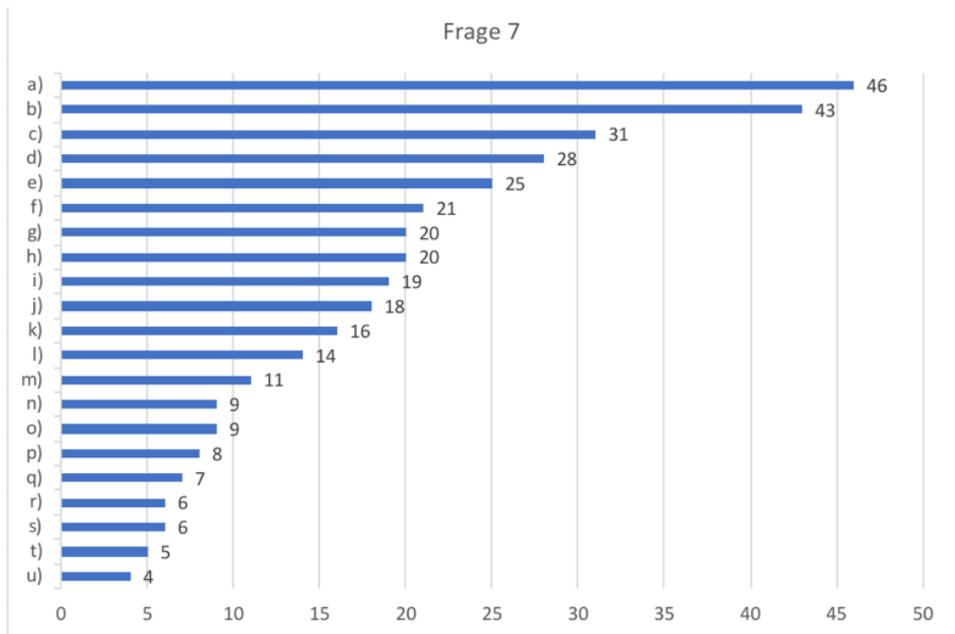
521 Antworten



7. Wenn Du "Anderes" bei Frage 6 angekreuzt hast, gib hier bitte Beispiele:

214 Antworten

Abb. 5: Graphische Darstellung der Antworten auf die Frage sechs der Umfrage aus dem Mai 2020



- a) Präsentationen/Referate
- b) Zusammenfassungen; Interpretationen; Kommentare; Exzerpte; Thesenpapiere; Protokolle; Handouts; Diskussionsfragen beantworten; Reflexionen; Reflexionspapiere
- c) (wöchentliche) Essays/Texte schreiben
- d) Gruppenarbeit
- e) (Textbezogene) schriftliche Aufgaben/Ausarbeitungen (mit Abgabe)
- f) (wöchentliche) Aufgaben bearbeiten
- g) Portfolios, Hausarbeiten, Exposés
- h) Video-/Audioaufnahmen erstellen
- i) Selbststudium; Recherche; Projektarbeiten
- j) Übungsaufgaben; Prüfungsfragen; Lernmodule
- k) Umfangreichere Arbeitsaufträge (Unterrichtsmaterialien analysieren und bewerten; Aufgabenblätter; Texte im Fließtext zusammenfassen; Präsentationen; Recherchen; wiss. Artikel lesen und komplexe Aufgaben bearbeiten; intensive Textarbeiten; Portfolios)
- l) Analyse (Texte, Gedichte, Filme/Videos; Fallanalyse)

Abb. 6: Graphische Darstellung der Antworten auf die Frage sieben der Umfrage aus dem Mai 2020

Spannend sind vor diesem Hintergrund nun vor allen Dingen die Ergebnisse der Frage nach den Wünschen und Verbesserungsvorschlägen der Student*innen für zukünftige digitale Semester. Vor Beginn des Sommersemesters 2020 überwog, wie eingangs bereits erwähnt, eine gewisse Technik- und Digitalisierungsskepsis, asynchrone Lehr- und Lernformate wurden auf Seiten der Student*innen mehrheitlich präferiert. Grundsätzlich lässt sich rückblickend festhalten, dass das Lehrangebot sich diesem Wunsch nicht versperrte und seinerseits ebenfalls eher auch auf klassische Lehrarrangements setzte. Der Blick auf die von den Student*innen geäußerten Wünsche und Verbesserungsvorschläge offenbart nun jedoch ein erkennbar verändertes Meinungsbild:



Abb. 6: Graphische Darstellung der Antworten auf die Frage zwölf der Umfrage aus dem Mai 2020

Deutlich wird, dass die Studierenden die Verbesserungspotentiale hauptsächlich in einer Reduzierung des Workloads, einem erhöhten Maß an Transparenz sowie in der vermehrten Nutzung von Programmen sehen, die einen direkten Austausch (z. B. Zoom) ermöglichen. Deutlich kritischer als noch vor Beginn des Semesters werden dagegen Seminarkonzepte beurteilt, die lediglich auf immer wiederkehrende Textlektüre und zu bearbeitende Aufgaben via Moodle setzen, ohne dass jemals ein persönlicher Austausch stattfindet. Ein weiteres wichtiges Anliegen der Studierenden ist es, Präsenzlehre gerade in den Fremdsprachen zumindest schrittweise wieder zu ermöglichen. Tatsächlich rückte mit fortwährender Dauer des Semesters der Wunsch nach der Möglichkeit zum persönlichen Austausch der Student*innen untereinander immer mehr in den Vordergrund. Die vor Beginn des Semesters noch sehr kritisch beäugten Videokonferenzprogramme wie Zoom erfreuten sich bereits nach wenigen Wochen zunehmender Beliebtheit, wohingegen die asynchronen Veranstaltungsformate gleichzeitig deutlich kritischer beurteilt wurden.

3. Fazit und Ausblick

Die beiden hier vorgestellten Umfragen betonen aus der Perspektive der Studierenden einige wichtige Aspekte, die auch über das digitale Lernen unter Pandemiebedingungen hinaus von Bedeutung sein

können. So zeigt beispielsweise der recht deutliche Umschwung des Meinungsbildes beim Thema synchrone oder asynchrone Lehrformate, dass genau diese Unterteilung in ein Entweder/Oder wenig zielführend erscheint. Die bisherigen, weiteren Erfahrungen haben gezeigt, dass es gerade die Hybridformate sind, die sich unter den Student*innen der größten Beliebtheit erfreuen. Hybridformat bedeutet in diesem Fall, dass sich synchrone und asynchrone Phasen zumeist abwechseln, wobei für die Student*innen im Idealfall jederzeit Transparent ist, wann welche Arbeitsphase geplant ist. Formate, asynchron oder synchron, die einen direkten Austausch der Studierenden untereinander ermöglichen, sollten dabei möglichst oft zum Einsatz kommen, war dies doch einer der Aspekte, der von den Student*innen gerade in der zweiten Umfrage mit am häufigsten als Verbesserungsvorschlag genannt worden ist.

Das in den präsentierten Umfragen äußerst prominente Thema Workload ist – wie bereits erwähnt – durch einen gewissen Gewöhnungseffekt und damit einhergehend durch das Anpassen gewisser Arbeitsabläufe sicher etwas in den Hintergrund gerückt. Die in unserer Umfrage sehr eindeutigen Ergebnisse hierzu waren ohne Zweifel auch dem Zeitpunkt der Durchführung geschuldet. Aus Studierendenperspektive bleibt es jedoch ein wichtiges Anliegen, dass der Workload den veränderten studentischen Lebensbedingungen Rechnung trägt und dabei die vielerorts eingeschränkte studentische Flexibilität berücksichtigt. Konkret bedeutet dies beispielsweise die Berücksichtigung der Tatsache, dass viele klassische studentische Nebenjobbereiche auf Grund der Corona-Pandemie stark in Mitleidenschaft gezogen worden sind, was für nicht wenige Student*innen bedeutet, die Finanzierung ihres Studiums hinterfragen und verändern zu müssen. Das zusätzliche Maß an Flexibilität des digitalen Semesters, welches vor dem Hintergrund des geschilderten Problems oftmals als segensreich empfunden wird, sollte daher nicht leichtfertig eingeschränkt werden.

Abbildungsverzeichnis

Abb.1: Graphische Darstellung der fachbereichsinternen Verteilung der Teilnehmer*innenzahlen © Eigene Grafik, 2020.

Abb. 2: Graphische Darstellung der Antworten auf die Frage vier der Umfrage aus dem Mai 2020 © Eigene Grafik, 2020.

Abb. 3: Graphische Darstellung der Antworten auf die Fragen fünf und neun der Umfrage aus dem Mai 2020 © Eigene Grafik, 2020.

Abb. 4: Graphische Darstellung der Antworten auf die Frage drei der Umfrage aus dem Mai 2020 © Eigene Grafik, 2020.

Abb. 5: Graphische Darstellung der Antworten auf die Frage sechs der Umfrage aus dem Mai 2020 © Eigene Grafik, 2020.

Abb. 6: Graphische Darstellung der Antworten auf die Frage sieben der Umfrage aus dem Mai 2020 © Eigene Grafik, 2020.

Abb. 6: Graphische Darstellung der Antworten auf die Frage zwölf der Umfrage aus dem Mai 2020 ©
Eigene Grafik, 2020.

“form follows function“? – Erfahrungen zum ersten Semester digitaler Lehre in der Germanistik

Katharina Klanke (Universität Potsdam)

Schlagworte: Studierendensicht – studieren mit Kind – Fernlehre – digitale Lehre für alle

Nachdem unter großem Zeitdruck ein Semester mit digitaler Lehre aus dem Boden gestampft werden musste, möchte ich aus Studierendensicht einen Blick zurück auf die vergangenen Monate März bis Juli 2020 werfen. Dabei ist es mir wichtig, zum einen konkrete Methoden und Instrumente zu beleuchten und – im Rahmen der von mir besuchten Seminare (sowie im Austausch mit anderen Studierenden) – zum anderen ein allgemeineres Resümee zu ziehen, wie digitale Lehre für (hoffentlich) alle gelingen kann. Die Herausforderungen des *balancing*, *time-keeping* und des *student workload*, auf die Thorsten Ries in seinem Beitrag hingewiesen hat, kann ich auch für mein vergangenes Semester bestätigen – und das, obwohl die Umstellung immerhin nicht mitten im, sondern zwischen zwei Semestern erfolgen konnte.

Ich selbst studiere im Master Germanistik an der Universität Potsdam, lebe jedoch primär in Kassel und habe eine 2,5-jährige Tochter, mein Mann arbeitet Vollzeit regulär im Büro – hier vereinen sich schon viele Faktoren, die die Waagschalen auf beiden Seiten, Pro und Kontra Fernlehre, füllen können: Das Pendeln (bzw. Wegfall desselben) von Kassel nach Potsdam, Arbeiten und Studieren im Homeoffice mit Kleinkind während Corona, Aufteilen von Haushalt, Care- und Erwerbsarbeit mit einem Vollzeit erwerbstätigen Partner. Fühlte ich mich zunächst recht allein mit dieser Konstellation, so merkte ich im Laufe der ersten Wochen doch schnell, dass mehr Studierende, als ich zunächst selbst gedacht hätte – in einigen Seminaren 30–40% der Teilnehmenden – ebenfalls Eltern waren. Dies ist ein wichtiger Faktor, den man definitiv künftig mit einbeziehen sollte. Ich habe im Sommersemester 2020 einige Seminare besucht, nahezu alle von ihnen wurden unterschiedlich geführt: Komplett asynchron, überwiegend bis vollständig synchron, sehr durch die Studierenden mitgestaltet oder stark von Abgaben eingegrenzt, mit regen Gruppendiskussionen oder versäumten Chats (auf beiden Seiten). Was für die Lehrenden eine große Herausforderung mit nur wenig Vorbereitungszeit war, war auch für Studierende (mit de facto null Vorbereitungszeit, weitgehend oder vollständig ohne Kinderbetreuung und mit Sorgen um oder konkreter Erfahrung von Jobverlusten) nicht immer leicht. Ich habe mich daher bewusst dazu entschieden, in meinem Beitrag (auch) aus persönlicher Perspektive zu berichten, um

die Studienergebnisse und theoretischen Ausführungen, die im Rahmen der Tagung präsentiert wurden, zu ergänzen.

Der Umgang mit diesem digitalen Semester war von Anfang an sehr unterschiedlich. Die Universität Potsdam hat alles versucht, Studierende zeitnah zu informieren und auch die meisten Dozent*innen haben glücklicherweise mitziehen können und in den Seminar-Beschreibungen schon vorab sehr konkret ausgeführt, was für Studierende an Formaten und Leistungserbringungen zu erwarten war. Mit der Zeit haben sich bestimmte Formate herauskristallisiert, die zielführender waren als andere. Besonders eine Mischung aus asynchronen und synchronen Formaten erwies sich als sehr fruchtbringend und diskussionsfördernd, zudem gab es so vor allem für Studierende mit Kind(ern) bessere Möglichkeiten, Familie und Studium halbwegs in Einklang zu bringen. Moodle wurde als Plattform zum Austausch rege genutzt und auch Dozierende, die sich bis dahin noch nicht gut damit auskannten, haben sich wirklich tief in die Materie eingearbeitet und es so ermöglicht, uns Studierenden wichtige Informationen und (persönlichen sowie fachlichen) Austausch zur Verfügung zu stellen. Auch wenn keine persönlichen Treffen möglich waren, gab es durchaus Dozent*innen denen es gelungen ist, über das ganze Semester hindurch den Kontakt zu halten und die wirklich alles (vor allem Zeit und sicherlich auch Nerven und Geduld) gegeben haben, um die Teilhabe an digitaler Lehre zu ermöglichen und keine Studierenden zu verlieren. Dieser Kontakt entstand und bestand oft primär über Moodle und erst nachrangig via Mail, Telefon oder ZOOM – Wechsel dorthin ergaben sich beispielsweise nach Forendiskussionen oder Webinaren. Webinare boten insgesamt eine gute Möglichkeit, sich zumindest ab und zu mal 'live' sehen zu können – zum Beispiel konnte ich zwei Seminare besuchen, bei denen in einer Kleingruppe Präsentationen erarbeitet wurden. Die Dozentin nahm sich die Zeit, eine Woche vor der Präsentation mit jeder Kleingruppe ein Treffen abzuhalten, bei dem Fragen geklärt wurden und wo es die Möglichkeit gab, Texte schon einmal gemeinsam zu diskutieren. Diese Exklusivzeit war sehr produktiv und wurde, soweit ich das überblicken konnte, von allen Studierenden gut genutzt und angenommen.

Absolut kontraproduktiv waren hingegen besonders viele (auch kleine) Abgaben, viel Druck, viel Kontrolle, wie sie in einigen Veranstaltungen stattfanden. Der Workload war definitiv höher als in einem Präsenzsemester, das konnte auch eine gute Betreuung durch die Lehrkraft nicht abfedern. Dies lag sicherlich auch daran, dass beispielsweise ein Forenbeitrag sorgfältiger formuliert und durchdacht sein wollte als eine Wortmeldung im Seminar. Niemand, so mein Eindruck, wollte sich die Blöße geben und nur halb überlegte Gedanken stichpunktartig notieren. Da wurden noch Querverweise auf Artikel und Bücher mit eingebunden und sich gegenseitig ergänzt. Durch die (überwiegende) Arbeit von zu Hause aus gab es zudem sehr kreative Aufgaben und entsprechenden Output. Schwierig waren wöchentlich geforderte Abgaben, die zudem noch bewertet und kontrolliert wurden, ebenso rein asynchrone Lehrformate, bei denen man meist eher das Gefühl hatte, sich einem Thema ganz allein nähern zu müssen.

Da half auch das sicher nett gemeinte Angebot, Fragen per E-Mail stellen zu können, nicht wirklich. Gruppen mit mehr als vier Teilnehmenden waren sehr schwer zu organisieren, vor allem, da nun einmal so viele verschiedene Online-Formate vertreten waren, die es für den persönlichen Stundenplan übereinzubringen galt. Ich selbst habe aus diesem Grund zwei Seminare abwählen müssen, weil das Arbeitspensum für mich, zumal mit Kind, kaum bewältigbar war und zu wenig Flexibilität bot. Positiv war das – auch schon angesprochene – oft relativ große Mitspracherecht bei der Gestaltung von Seminaren. Da konnten auch zeitnah noch Termine oder Abgaben angepasst werden und insgesamt habe ich bei den meisten Dozent*innen ein sehr hohes Entgegenkommen erlebt.

Insgesamt gab es einige Dinge, die sich als nützlich erwiesen haben, um gut durch das digitale Semester zu kommen: Wichtig waren konkrete und verlässliche Absprachen – zu Gruppenarbeiten ebenso, wie zu Abgaben und Vorbereitungen. Dies sorgte für eine höhere Transparenz, als ich es sonst bisher in der Präsenzlehre erlebt habe. Ziele wurden von Beginn an deutlich gemacht und ihr Erreichen wurde nachgehalten. Verbindlichkeit von beiden Seiten war nötig, ebenso wie Geduld und gegenseitiges Verständnis. Spannend war die Beobachtung, was zu Beginn vielleicht noch von Dozierenden geplant war, welche Entscheidungen für oder gegen bestimmte Formate getroffen wurden und was am Ende doch anders kam als ursprünglich gedacht. Zum Teil wurde der Lesestoff deutlich reduziert, in einem anderen Seminar wurden Gruppenarbeiten zugunsten von Plenumsdiskussionen via ZOOM aufgegeben. Gerade zu Beginn war ein intensiver Kontakt, gern von Dozent*innen initiiert, sehr hilfreich, um nicht den Überblick zu verlieren. Auch die Universität hat immer wieder Mails mit Updates geschickt – beispielsweise für die Nutzung der Bibliothek und ähnlicher Services –, was durchaus wichtig war. Eine Dozentin bot von sich aus eine Zwischenevaluation an, die tatsächlich sehr konkret helfen konnte, noch bestehende Unklarheiten auszuräumen und eine erste Bilanz nach etwa der Hälfte des Semesters zu ziehen, welche Formate sich bis dahin etabliert und als erfolgreich erwiesen hatten. Schon herausfordernder war es mitunter, bei all den verschiedenen Voraussetzungen den Überblick zu behalten. Mir und anderen Mitstudierenden hätte es geholfen, wenn es in gleichen Formaten auch ähnliche Voraussetzungen und Angaben bezüglich der Beteiligung gegeben hätte, beispielsweise in Seminaren. Dahingehend würde ich mir für das kommende Semester – oder für die kommenden Semester – noch mehr Absprachen untereinander wünschen, um den Workload künftig vorab besser einschätzen zu können. Ich denke, dass der Workload insgesamt nicht so weit heruntergefahren werden kann, wie dies in einem Präsenzsemester der Fall wäre, eine Einschätzung vorab kann hier jedoch bei der Auswahl von Seminaren, Vorlesungen etc. helfen. Eine Priorisierung und möglicherweise Abwahl von Veranstaltungen hätte wohl auf den ersten Blick Abhilfe schaffen können – jedoch nicht, wenn man in Regelstudienzeit studieren möchte oder muss, oder wenn es beispielsweise (auch durch Kulanz an den Universitäten) aus privaten Gründen nicht möglich ist, das Studium und den Abschluss weiter hinauszuzögern.

Die Erfahrung mit digitaler Lehre war durchwachsen, wenn auch für mich am Ende glücklicherweise insgesamt eher die positiven Anteile überwogen und viele Studierende (mich eingeschlossen) froh waren, dass es überhaupt weitergehen konnte. Dass sich manche neuen Arbeitsweisen erst einspielen mussten, versteht sich von selbst. Die Dozent*innen, die auch zuvor schon sehr engagiert waren, schienen sich durchgehend sehr gut vorbereitet zu haben und versuchten, so flexibel wie möglich in diesem 'digitalen Semester' zu reagieren.

Wichtig ist einmal mehr: Kommunikation. Wenn Unsicherheit darüber herrscht, was Studierende sich in einem konkreten Seminar/einer Vorlesung/... wünschen, hilft: Nachfragen. Allerdings nur, wenn man auch die Zeit und die Möglichkeit hat, dann auf diese Wünsche zu reagieren und sich (produktiv) damit auseinanderzusetzen.

Corona-Semester als Brennglas. Zwei Umfragen unter Lehrenden und Studierenden der Bochumer Fakultät für Philologie³⁰

Malte Kleinwort (Ruhr-Universität Bochum)

An der Fakultät für Philologie der Ruhr-Universität Bochum wurden im Sommersemester 2020 durch das Team der PhiloLotsen (eine eigens für das Semester eingerichtete Taskforce) im Anschluss an eine Befragung der Studierenden (1062 Teilnehmer*innen) auch die Lehrenden (137 Teilnehmer*innen) zu ihren Erfahrungen im Corona-Semester befragt (Auswertungen der Befragungen). Durch diese Staffe- lung konnten Erkenntnisse aus der Auswertung der Studierenden-Umfrage bei der Konzeption der Leh- renden-Umfrage berücksichtigt werden. Für weitere Überlegungen eignen sich vor allem die Differen- zen zwischen den Studierenden und Lehrenden und die Einschätzungen zur zukünftigen Lehre in einem regulären Semester. Bei den Fragen zum Workload, zur Interaktion, zu bevorzugten Lehr-/Lernszena- rien und zur Nutzung digitaler Tools in regulären Semestern erweist sich das Corona-Semester wie auch in anderen gesellschaftlichen Bereichen als eine Art Brennglas, in dem deutlicher zutage tritt, wo es auch jenseits der Corona-Zeit Verbesserungsbedarf gibt.

Behandelt wurden die Ergebnisse der Befragungen nur ausschnittsweise. Sie bieten die Chance, so- wohl in eine stärkere Kooperation zwischen Studierenden und Lehrenden als auch in differenziertere Debatten über die universitäre Lehre einzusteigen. Beides wurde zu Beginn des Wintersemesters 2020-21 im Rahmen eines Webinars realisiert, in dem die Umfrageergebnisse von je zwei Studierenden (Grit Escher und Sandra Lachmann) und zwei Lehrenden (Maria Brauckhoff und Peter Goßens) analy- siert worden sind – mit Themenpatenschaften (<https://philolotsen.blogs.ruhr-uni-bochum.de/work- overload/>). Die Ergebnisse des Webinars wurden als Tipps für die Lehre im Wintersemester 2020/21 an alle Lehrenden der Fakultät verschickt:

Workload

Lernziele, Arbeitsaufträge und CP (1 CP = 30 Arbeitsstunden) sollten eng aufeinander abgestimmt wer- den, um Überforderungen zu vermeiden. Regelmäßige Präsenz sollte nicht durch regelmäßige Aufga- ben ohne angemessenes Feedback simuliert werden, stattdessen sind individualisierbare Lernszena- rien zu bevorzugen.

³⁰ Das folgenden Ausführungen habe ich ausführlicher dargestellt und diskutiert in: Corona als Brennglas. In: Undercurrents. Forum Für Linke Literaturwissenschaft, (15). Abgerufen von <https://undercurrentsforum.com/in- dex.php/undercurrents/article/view/120> (17.12.2020).

Schreibaufträge

Weniger ist mehr: Bei vielen Schreibaufträgen wurde die Bearbeitungszeit unterschätzt – auch durch allzu vage Formulierungen. Die Studierenden wünschen sich präzisere Angaben darüber, was genau gefordert ist. Keine Aufgabe ohne Feedback, wobei auch (aber nicht ausschließlich) kollektives Feedback möglich ist.

Gruppenarbeiten

Bei (synchronen und asynchronen) Gruppenarbeiten ist mehr Begleitung und Unterstützung nötig als in vielen Veranstaltungen des letzten Semesters. Darüber hinaus ist auf eine angemessene Gruppengröße (idealerweise 3-4 Personen) zu achten. Über eine Möglichkeit zum Kennenlernen vor Festlegung der Gruppen würden sich viele Studierende freuen.

Kommunikation

Lernziele, CP-Anforderungen und der Seminarablauf sollten möglichst frühzeitig und transparent dargestellt werden (bspw. als Teil eines erweiterten Seminarplans). Lehrende sollten häufiger Gelegenheiten zur individuellen Ansprache bspw. in Gruppenarbeitsphasen nutzen, um Missverständnisse zu vermeiden und die Motivation der Studierenden zu erhöhen.

Diese Tipps gehen auf einen kollaborativen und konstruktiven Umgang mit den Problemen zurück, die – ausgehend von den Umfragen – identifiziert worden sind. Das mit Abstand wichtigste Thema ist sicherlich der von der großen Mehrheit der Studierenden (80 %) als zu hoch empfundene Workload. Bemerkenswert war, dass nur gut die Hälfte der Lehrenden dieses Workload-Problem der Studierenden in ihren Lehrveranstaltungen bemerkt haben, von ihrem eigenen Workload als Lehrende aber wiederum in ähnlich hoher Zahl (85%) angaben, dass dieser höher als in den vorangegangenen Semestern gewesen sei. Für diese Diskrepanz gibt es eine Reihe von Gründen. Der Unterschied zwischen Selbst- und Fremdwahrnehmung als psychologischer Grund liegt auf der Hand und weist erneut darauf hin, wie wichtig ein guter Austausch über Statusgrenzen hinweg ist. Bedeutsamer und relevanter waren indes die weiteren Gründe, die auch auf grundsätzliche Problemfelder der universitären Lehre hinweisen.

Die Mehrheit der Studierenden und Lehrenden war es nicht gewohnt, Schreibaufträge zu stellen und zu bearbeiten. Dementsprechend mangelte es in dem Bereich an Übungserfahrungen bzw. an Kompetenzen. Das führte in vielen Fällen zu Überforderung auf beiden Seiten. Viele Schreibaufträge waren

so offen formuliert, dass die Studierenden zu einer Übererfüllung angeregt wurden, die zu Semesterbeginn noch funktionierte, mit der Zeit aber zu Stress und Frustration führte. Stress und Frustration gab es in gleicher Weise auf Seiten der Lehrenden, die den Aufwand für individuelles Feedback anfänglich unterschätzten und die Möglichkeit von gesammeltem Feedback in synchronen Lehr-/Lernsituationen oder von angeleitetem Peer-Feedback erst nach einer gewissen Zeit mit in ihr Lehr-Repertoire aufnahmen. Aufgrund fehlender Erfahrungen beim Aufgabensetzen wurde zudem häufig vergessen klarzustellen, wie viele und welche Schreibaufträge für die CP-Kreditierung notwendig sind. Schließlich trat als Problem zutage, dass die Workload-Berechnung bei vielen Lehrenden in ihrem üblichen Lehralltag nur eine untergeordnete Rolle spielte, sie bei Neuberechnungen aufgrund der Corona-Situation überfordert gewesen waren.

Immer wieder wurde von allen Beteiligten an universitärer Lehre der fehlende Austausch als Problem des Corona-Semesters beklagt. Daher überraschte, dass nur 43% der Studierenden zusätzliche Interaktionsmöglichkeiten wünschten und sich zudem in freien Antworten kritisch über Gruppenarbeit äußerten. Wie bei den Schreibaufträgen war der wichtigste Grund die nur eingeschränkten Erfahrungen und Kompetenzen beim Wechsel der Sozialformen bzw. der fehlende Austausch mit den Studierenden darüber, wie dieser Wechsel am besten zu organisieren sei. Sehr deutlich wurde im Webinar am Anfang des Wintersemesters 2020/21, dass die Studierenden mehr Unterstützung und Anleitung bei der Durchführung wünschen, während viele Lehrenden es gerade als Stärkung der Autonomie der Studierenden betrachten, die Studierenden das selbstbestimmt ohne Eingriff und Anleitung von außen machen zu lassen. Ein Blick in die Praxis offenbarte, dass die synchrone Gruppenarbeit häufig durch die Unklarheit, worin eigentlich die Aufgabe besteht und wie die Ergebnisse gesichert und präsentiert werden sollen, belastet wird. Dabei kamen im Corona-Semester natürlich technische Herausforderungen hinzu bei der Durchführung von Break Out-Sessions etwa oder dem Einsatz von PADs zur Ergebnissicherung. Asynchrone Gruppenarbeiten wiederum wurden in vielen Fällen dadurch belastet, dass viel zu viel Zeit für Absprachen aufgewendet werden muss und dass Aufgaben nicht gleichmäßig verteilt werden, sondern, wie eine Studentin meinte, immer die gleichen Studierende die Hauptlast der Arbeit übernehmen und die immer gleichen Studierenden die anderen machen lassen.

Bei der Befragung zu den präferierten Lehrkonzepten wurde deutlich, dass die Mischung aus synchronen und asynchronen Lehr-/Lernphasen bei Studierenden und Lehrenden überdurchschnittlich beliebt ist, dass sich die Frage nach den Präferenzen aber auch nicht leicht beantworten lässt, weil viele Faktoren mit hineinspielen, bei den Lehrenden beispielsweise das Deputat und bei den Studierenden der aus der wirtschaftlichen Situation resultierende Zeitdruck.

Bemerkenswert war abschließend die hohe Bereitschaft der Lehrenden, das Neue in diesem Semester – seien es Medien wie Webkonferenzen oder Konzepte wie die Verknüpfung des Workloads mit verpflichtenden Schreibaufträgen – auch in der regulären Lehre einzusetzen. Ob das in die Tat umgesetzt wird, hängt indes nicht nur von der Bereitschaft ab, sondern auch von den institutionellen Rahmenbedingungen und davon, wie gut sich die Studierenden und Lehrenden auf gemeinsame Interessen verständigen und an einem Strang ziehen. Attraktive Anreizsysteme zur Erweiterung der Lehrformen um digitale Formate oder Hilfsmittel und vernehmbare Wünsche und Einschätzungen der Studierenden, die sich auf Verbesserungsmöglichkeiten der Lehre beziehen, sind entscheidende Faktoren dafür, dass Lehrende etwas Neues ausprobieren oder verstetigen.

Ein zu hoher Workload in der Germanistik? Das Online-Semester 2020 für Studierende der Universität Bielefeld

Karima Lanius (Universität Bielefeld)

In diesem Beitrag wird der Versuch unternommen, dem hohen Workload der Germanistikstudierenden im Online-Semester 2020 auf die Spur zu kommen. Die abschließende These ist, dass auch der mangelnde Austausch zwischen den Studierenden und den Dozenten*innen zu einem höheren Arbeitsaufwand führt. Diese These ist als Diskussionsgrundlage zu verstehen. Um zu diesem Gedanken hinzuführen, wird zum einen auf den offenen Brief „Zur Verteidigung der Präsenzlehre“ und zum anderen auf die Studierendenbefragung zum Sommersemester 2020 der Universität Bielefeld Bezug genommen. Dabei fließen ebenfalls die Erfahrungen aus dem Bielefelder Kollegium der germanistischen Mediävistik ein. Ich werde demnach kurz auf die Definition der Universität, wie sie in dem offenen Brief dargestellt wird, eingehen, um dann zur Umfrage der Universität Bielefeld überzuleiten. Die Lehrerfahrungen aus der Mediävistik formen dann abschließend die eingangs erwähnte These.

1.

Der offene Brief „Zur Verteidigung der Präsenzlehre“ vom 8. Juni ist bekannt und wurde/wird kritisch diskutiert.³¹ Diese Diskussion steht nur bedingt im Zentrum dieses Beitrags, da es vielmehr darum geht, wie in jenem Brief die Präsenzlehre bzw. das Wesen der Universität beschrieben wird:

1. Die Universität ist ein Ort der Begegnung. Wissen, Erkenntnis, Kritik, Innovation: All dies entsteht nur dank eines gemeinsam belebten sozialen Raumes. Für diesen gesellschaftlichen Raum können virtuelle Formate keinen vollgültigen Ersatz bieten. Sie können womöglich bestimmte Inhalte vermitteln, aber gerade nicht den Prozess ihrer diskursiven, kritischen und selbständigen Aneignung in der Kommunikation der Studierenden.
2. Studieren ist eine Lebensphase des Kollektiven. Während des Studiums erarbeiten sich die Studierenden Netzwerke, Freundschaften, Kollegialitäten, die für ihre spätere Kreativität, ihre gesellschaftliche Produktivität und Innovationskraft, für ihren beruflichen Erfolg und ihre individuelle Zufriedenheit von substantieller Bedeutung sind. Dieses Leben in einer universitären Gemeinschaft kann in virtuellen Formaten nicht nachgestellt werden.

³¹ Einen Einblick liefert der Linguist Alexander Lasch, der jenen Brief und die anschließenden Diskussionen darum in seiner Vorlesung „Digitalität“ kritisch dargestellt hat. Diese Sitzung ist online einsehbar unter <https://www.youtube.com/watch?v=uCtUE7lp2Xo> (Zugriffsdatum: 22.09.2020).

3. Die universitäre Lehre beruht auf einem kritischen, kooperativen und vertrauensvollen Austausch zwischen mündigen Menschen. Dafür, so sind sich Soziologie, Erziehungs-, Kognitions- und Geisteswissenschaften völlig einig, ist das Gespräch zwischen Anwesenden noch immer die beste Grundlage. Auch dies lässt sich nicht verlustfrei in virtuelle Formate übertragen.³²

Bei der Nennung dieser drei Punkte fallen die Schlagworte ‚Ort der Begegnung‘, ‚Lebensphase des Kollektiven‘ oder ‚vertrauensvoller Austausch‘ auf. Die Universität wird als ein Raum präsentiert, der für ein soziales Netzwerk steht. Daher möchte ich im Anschluss an jene drei Punkte konstatieren, dass eine Universität eine Form des *sozialen Austausches*³³ bieten kann. Nach Verhaltenswissenschaftler*innen müssen wiederum drei Voraussetzungen erfüllt sein, damit es zu einem *sozialen Austausch* kommen kann: Erstens muss es einen positiven Anreiz geben, zweitens sollte der ‚Handel‘ zwischen den Parteien lohnenswert sein und drittens besteht ein Vertrauen, das an bestimmte Erwartungshaltungen geknüpft ist.³⁴ Hierbei handelt es sich um eine Art ökonomische Darstellung, die sich aber auf die Interaktion zwischen den Studierenden und den Dozenten*innen übertragen lässt. Ein Seminar oder eine Vorlesung kann bspw. positive Anreize setzen, damit der oder die Studierende mit Erfolg sein Studium absolvieren kann. Ein Abschluss wäre ‚lohnenswert‘, gleiches gilt aber auch für die Wissenserlangung. Das hängt vom Ziel, welches mit dem Studium verbunden ist, ab. Dieses fußt wiederum auf einem Fundament von verschiedenen Erwartungen. Die andere Partei – die Dozenten*innen – ist z. B. auf die Anwesenheit der Studierenden im Seminar angewiesen. Die universitäre Struktur und damit die Form des *sozialen Austausches* musste sich im Sommersemester 2020 allerdings zwangsläufig ändern.

2.

Diese Änderung schlägt sich in der Studierendenumfrage der Universität Bielefeld nieder, die im Zeitraum vom 15. Mai bis zum 1. Juli 2020 stattfand. Dabei wurden die Studierenden über den E-Mailverteiler des *ekvv* (elektronisches Vorlesungsverzeichnis) erreicht. Insgesamt nahmen 4.157 Studierende an dieser Befragung zum Sommersemester 2020 teil, von denen sich der größte Teil im Bachelorstudienengang (61,3%) befindet. Sie wurden erstens nach der Informationsbereitstellung zu Corona, zweitens zu den technischen Voraussetzungen, drittens nach ihren Erwartungen an das Semester, viertens nach

³² Vgl. offener Brief „Zur Verteidigung der Präsenzlehre“. Online unter: <https://www.praesenzlehre.com/> (Zugriffsdatum: 22.09.2020).

³³ Katharina Klanke hat in ihrem Vortrag „*form follows function*“? Erfahrungen zum ersten Semester digitaler Lehre in der Germanistik in diesem Zusammenhang die Schlagwörter ‚Transparenz‘ und ‚Kommunikation‘ ins Spiel gebracht.

³⁴ Weible, Antoinette: Kooperation und Engagement in der Arbeit. Eine vergleichende Betrachtung von psychologischer Ökonomik und Verhaltenswissenschaft. In: Georg Schreyögg / Jörg Sydow (Hg.): Verhalten in Organisationen. Gabler: Wiesbaden 2009, S. 31–66, hier S. 46–47.

der Zufriedenheit mit den Online-Tools, fünftens nach dem Austausch und der Selbstorganisation, sechstens nach dem Workload und schließlich siebtens nach ihrer finanziellen Lage befragt.³⁵ Die Konzentration liegt in diesem Beitrag auf den Punkten fünf und sechs, wobei sich auf einer generellen Ebene sagen lassen kann, dass der überwiegende Teil der Studierenden mit der Onlinelehre zufrieden ist. Allerdings werden der Austausch, die Organisation und der Arbeitsaufwand als problematisch empfunden:

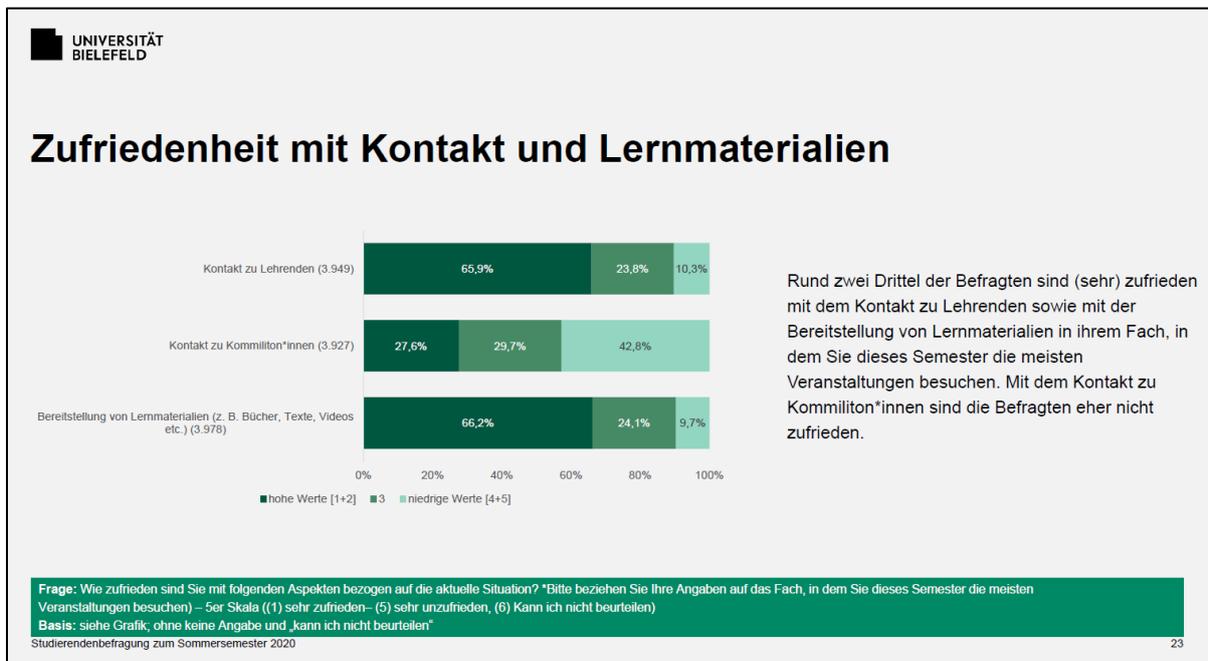
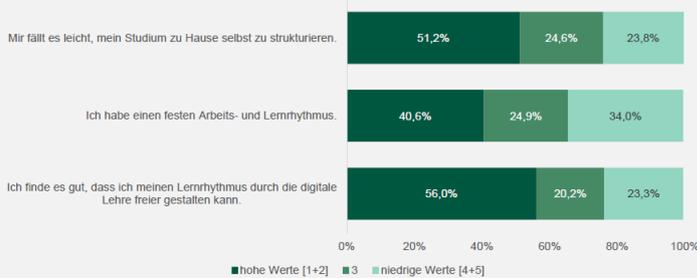


Abbildung 1

Die Frage nach der Zufriedenheit mit dem Kontakt zu den Kommilitonen*innen lässt sich als Bestätigung des offenen Briefes lesen, weil 42,8 % angeben, dass ihnen der Austausch in diesem Bereich fehlt. Die Universität scheint ein Raum zu sein, in dem Netzwerke geknüpft werden. Hinzukommt, dass es den Studierenden schwerfällt, sich von zu Hause aus selbst zu organisieren:

³⁵ Online unter: <https://uni-bielefeld.de/themen/qm-studium-lehre/befragungen-monitoring/studierendenbefragung/sommersemester2020/Ergebnisse-Studierendenbefragung-zum-Sommersemester-2020.pdf> (Zugriffsdatum: 22.09.2020).

Selbstorganisation



Rund jede*r Fünfte fällt es schwer, das Studium zu Hause selbst zu organisieren. Über die Hälfte der Befragten empfindet es als gut, dass sie ihren Lernrhythmus durch die digitale Lehre freier gestalten können.

Frage: Inwieweit treffen folgende Aussagen in der aktuellen Situation auf Sie zu? – 5er Skala ((1) trifft voll und ganz zu – (5) trifft überhaupt nicht zu)

Basis: 4.157 Befragte, fehlend zu 100 % keine Angabe

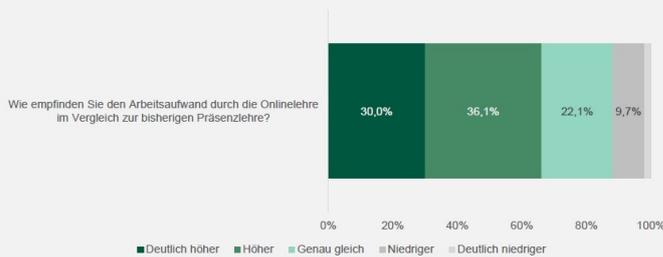
Studierendenbefragung zum Sommersemester 2020

24

Abbildung 2

So geben bei der Befragung 51,2% der Studierenden an, Schwierigkeiten bei der Selbstorganisation zu haben, obwohl ihnen die digitale Lehre freie Gestaltungsräume in ihrem Lernrhythmus bietet und dieses sogar überwiegend befürworten. Daran knüpft ebenfalls der hohe Workload an:

Arbeitsaufwand der Onlinelehre im Vergleich zur Präsenzlehre



Mehr als die Hälfte der Befragten empfindet den Arbeitsaufwand durch die Onlinelehre als höher im Vergleich zur bisherigen Präsenzlehre. Jede*r Fünfte empfindet den Arbeitsaufwand als genau gleich.

Frage: Wie empfinden Sie den Arbeitsaufwand durch die Onlinelehre im Vergleich zur bisherigen Präsenzlehre?

Basis: 3.800 Befragte, ohne keine Angabe und „kann ich nicht beurteilen“

Studierendenbefragung zum Sommersemester 2020

26

Abbildung 3

Hierbei fällt ins Auge, dass über die Hälfte der Studierenden (66,1%) den Arbeitsaufwand als höher als im Vergleich zum Präsenzsemester einschätzt. Dies korrespondiert mit der Frage nach den Stunden,

die Studierende mit ihrem Studium pro Woche verbracht haben. Hier pendelt sich die Stundenzahl auf 30-40 Stunden pro Woche ein.³⁶

3.

Der Austausch mit den Kommilitonen*innen, die Selbstorganisation und der Workload werden im Sommersemester 2020 der Universität Bielefeld von der Seite der Studierenden als problematisch empfunden. Das hat auch unser Kollegium in der germanistischen Mediävistik beschäftigt, weswegen wir dies auch zum Thema unserer wöchentlichen Videokonferenzen gemacht haben. Im Anschluss an die Ergebnisse der Studierendenbefragung steht die Frage im Raum, wie es zu einem höheren Arbeitsaufwand kommen kann. Zunächst haben wir festgestellt, dass wir unsere Lehre überwiegend synchron gegeben haben und wie zuvor Lernmaterialien über den universitären *Lernraum* – eine Moodleplattform – bereitgestellt haben. Hier entstand zunächst ein Mehraufwand für die Dozenten*innen, weil viele Texte eingescannt und hochgeladen werden mussten. Ein Besuch der Bibliothek war zu Beginn des Semesters nicht möglich. So könnte man zunächst argumentieren, die reine Seminar- oder Vorlesungszeit wird ‚nur‘ in das Virtuelle (z.B. *zoom*) verlagert.³⁷

Daran schließt sich die Frage an, ob die Studienleistungen (Lesepensum, Schreib- oder Übungsaufgaben) im Vergleich schwieriger zu bewältigen waren. Aus der Perspektive der Dozenten*innen meinen wir den Studierenden insofern entgegengekommen zu sein, indem wir Lernmaterialien online zur Verfügung gestellt haben. Dennoch muss der Arbeitsaufwand im Sommersemester 2020 zu hoch gewesen sein, da sich einige Studierende aus jenem Grund von den Seminaren abgemeldet haben. Wir haben daraufhin selbst in unseren Seminaren die Studierenden danach gefragt und häufig wurde dabei der Arbeitsaufwand und der fehlende Kontakt zu Kommilitonen*innen, aber auch Dozenten*innen genannt. Zwar sind die Befragungen nicht repräsentativ, aber auch wegen der Ergebnisse der Studierendenbefragung ist es plausibel, dass eine Verbindung zwischen Austausch, Selbstorganisation und Workload besteht. Wie Matthias Buschmeier betont, liegt es auch Nahe, dass die Studierenden im Sommersemester 2020 festgestellt haben wie unmöglich es ist, mehr als drei bis vier Veranstaltungen zu besuchen und den dazugehörigen Stoff zu bewältigen.³⁸ Es kommen sicher verschiedene Aspekte zusammen, die sich gegenseitig bedingen, wie Malte Kleinwort in seinem *Corona-Semester als Brennglas. Zwei Umfragen unter Lehrenden und Studierenden der Bochumer Fakultät für Philologie* betont

³⁶ Vgl. ebd.

³⁷ Hier möchte ich auf die Vorträge von Malte Kleinwort *Corona-Semester als Brennglas. Zwei Umfragen unter Lehrenden und Studierenden der Bochumer Fakultät für Philologie* und Kenan Hochuli *Best practice als interaktive Hervorbringung. Konversationsanalytische Einsichten in die digitale Lehre unter Corona-Bedingungen* hinweisen, die ausführlich über die veränderte Raumstruktur bei *zoom* o. Ä. berichtet haben.

³⁸ Vgl. Buschmeier, Matthias: Das zerstreute Seminar. In: FAZ (28.06.2020). https://fazar-chiv.faz.net/document?id=FAZN_20200628_6836654#start (Zugriffsdatum 22.09.2020).

hat. Jedoch möchte ich an dieser Stelle hervorheben oder die These aufstellen, dass es durch den mangelhaften sozialen Austausch zu einem höheren Workload auf der Seite der Studierenden kommen kann. Fallen die Kontakte zu Kommilitonen*innen und Dozenten*innen mehr oder weniger weg, findet eine Verschiebung von Präsenzlehre bzw. einem *begleitenden Selbststudium* hin zu einem *individuellen Selbststudium* kommt.³⁹ Daher wäre es gut, wenn die Dozenten*innen der Germanistik, aber auch generell die Universitäten, Onlinetools bereitstellen können, die die Studierenden in diesem Punkt auffangen oder zumindest ein Angebot darstellen. Mit den verschiedenen Inhalten die *moodle* beinhaltet, ist es z. B. möglich, *kooperatives Lernen* zu fördern. Um die Studierenden zum Austausch zu motivieren und Gruppen einzuteilen, bietet sich die Aktivität *Abstimmung*⁴⁰ an, bei der durch gezieltes Fragen die Gruppen eingeteilt werden können. Für die Gruppenbildung können die Dozenten*innen aber auch die Aktivität *Umfrage*⁴¹ einsetzen. Der Arbeitsaufwand ist auf der Seite des Lehrenden etwas höher, da ein Fragebogen mit mehreren Antwortoptionen erstellt wird, aber gleichzeitig entsteht dadurch ein guter Überblick über die Studierendenschaft im Seminar o.Ä..⁴² Dies kann von Vorteil sein, wenn man bspw. wegen Corona auf digitale Lehre angewiesen ist. Daneben ist es ebenfalls möglich, das *kollaboratives Lernen* zu fördern, indem z. B. ein *wiki* einsetzt, weil hier jede/jeder zur Autorin/zum Autor werden kann.⁴³ Generell hat sie Konferenz *Während und nach Corona: Digitale Lehre in der Germanistik* vorgestellt, welche digitalen Möglichkeiten es gibt, die verstärkt eingesetzt werden können, wenn die Universitäten weiterhin auf Onlinelehre angewiesen sind und welches Potential sich ergibt.⁴⁴

Literaturverzeichnis

Buschmeier, Matthias: Das zerstreute Seminar. In: FAZ (28.06.2020). https://fazarchiv.faz.net/document?id=FAZN_20200628_6836654#start (Zugriffsdatum 22.09.2020).

Dittler, Ulrich / Kreidl, Christian (Hg.): Hochschule der Zukunft. Beiträge zur zukunftsorientierten Gestaltung von Hochschulen. Springer: Wiesbaden 2018.

Handke, Jürgen: Handbuch Hochschullehre Digital. Leitfaden für eine moderne und mediengerechte Lehre. Tectum: Baden-Baden 2020.

³⁹ Vgl. Eva Kleß: Einstellung von Lehrenden zum Selbststudium. In: die hochschullehre (3/2017). http://www.hochschullehre.org/wp-content/files/die_hochschullehre_2017_kless_selbststudium.pdf (Zugriffsdatum 22.09.2020).

⁴⁰ Zur Aktivität *Abstimmung* siehe <https://docs.moodle.org/39/de/Abstimmung> (Zugriffdatum: 22.09.2020).

⁴¹ Zur Aktivität *Umfrage* siehe <https://docs.moodle.org/39/de/Umfrage> (Zugriffdatum: 22.09.2020).

⁴² Vgl. Höbarth, Ulrike: Konstruktivistisches Lernen mit Moodle. Praktische Einsatzmöglichkeiten in Bildungsinstitutionen. vwh: Boizenburg 2007, S. 123.

⁴³ Vgl. Leuf, Bo / Cunningham, Ward: The Wiki Way. Quick Collaboration in the Web. Addison-Wesley: Boston 2001, S. 16. Einen guten Einblick bot der Vortrag von Malte Kleinwort *Blended Learning-Szenarien in der Germanistik. Erfolgsfaktoren illustriert am Beispiel „Wikis statt Referate“*.

⁴⁴ Einen Einstieg in das Thema ‚digitale Lehre‘ liefert auch Jürgen Handke: Handbuch Hochschullehre Digital. Leitfaden für eine moderne und mediengerechte Lehre. Baden-Baden 2020 oder Ulrich Dittler / Christian Kreidl (Hg.): Hochschule der Zukunft. Beiträge zur zukunftsorientierten Gestaltung von Hochschulen. Springer: Wiesbaden 2018.

Höbarth, Ulrike: Konstruktivistisches Lernen mit Moodle. Praktische Einsatzmöglichkeiten in Bildungsinstitutionen. vwh: Boizenburg 2007.

Kleiß, Eva: Einstellung von Lehrenden zum Selbststudium. In: *die hochschullehre* (3/2017). http://www.hochschullehre.org/wp-content/files/die_hochschullehre_2017_kless_selbststudium.pdf (Zugriffsdatum 22.09.2020)

Leuf, Bo / Cunningham, Ward: The Wiki Way. Quick Collaboration in the Web. Addison-Wesley: Boston 2001

Weible, Antoinette: Kooperation und Engagement in der Arbeit. Eine vergleichende Betrachtung von psychologischer Ökonomik und Verhaltenswissenschaft. In: Georg Schreyögg / Jörg Sydow (Hg.): Verhalten in Organisationen. Gabler: Wiesbaden 2009, S. 31–66.

Abbildungsverzeichnis

Abb.1–3: <https://uni-bielefeld.de/themen/qm-studium-lehre/befragungen-monitoring/studierendenbefragung/sommersemester2020/Ergebnisse-Studierendenbefragung-zum-Sommersemester-2020.pdf> (Zugriffsdatum 22.09.2020).

Weitere Quellen

Offener Brief „Zur Verteidigung der Präsenzlehre“ <https://www.praesenzlehre.com/> (Zugriffsdatum 22.09.2020).

Lasch, Alexander: Vorlesung zum Thema „Digitalität“. <https://www.youtube.com/watch?v=uC-tUE7lp2Xo> (Zugriffsdatum 22.09.2020).

Studentische Kompetenzentwicklung fördern – Lehrerfahrungen einer digitalen literaturwissenschaftlichen Blockveranstaltung im Basismodul (Sommersemester 2020)

Christina Lammer (Paderborn)

Schlagwörter: Studentische Selbstreflexion als Schlüsselkompetenz – Bildungssprache als Kompetenz – digitale Blockveranstaltung – Kompetenzentwicklung Basismodul (Literaturwissenschaft)

1. Ziel des Beitrags

Als Lehrbeauftragte des Instituts für Deutsche Sprache und Literatur I habe ich eine Blockveranstaltung zu dem Thema „Was nun? – Literatur der Zwischenkriegszeit 1918–1933“ an der Universität zu Köln abgehalten. In diesem Beitrag stelle ich drei Arbeitsaufgaben für dieses Proseminar vor, die Studierende niedriger Semester ‚abholen‘ und auf die Voraussetzung eines erfolgreichen (Lehramts-)Studiums vorbereiten sollen.

Ziel der vorgestellten Arbeitsaufgaben ist es, den Studierenden eine selbstreflexive Haltung als akademische Schlüsselkompetenz zu vermitteln und ihnen zusätzlich zu verdeutlichen, wie ihre Sprachkompetenz auf akademische Leistungen einwirkt: der Erwerb von Bildungssprache wird neben literaturwissenschaftlichen Grundlagen als ein Lernziel der Veranstaltung präsentiert.

Der Erfahrungsbericht ist repräsentativ für Lehrende, die vor den pandemiebedingten Einschränkungen digitale Methoden minimal genutzt haben und begrenzte technische Mittel zur Verfügung haben. Ich präsentiere Arbeitsaufgaben für eine digitale Lehrumgebung, die sich lediglich auf die Software *Zoom* und andere gängige, leicht zugängliche Software und Programme beschränkt. Es stehen daher nicht die digitalen Mittel im Vordergrund, sondern der Erwerb von Schlüsselkompetenzen während einer online-Veranstaltung.

2. Hintergrund

Meine bisherigen Lehrerfahrungen in literaturwissenschaftlichen Basismodulen (Niederlandistik für Lehramt) und in der schulischen Fremdsprachendidaktik (DaF) sind jeweils von sprachlichen Herausforderungen der Lernenden geprägt. Diese Herausforderungen, insbesondere Sprachbarrieren, begegnen Studierenden der früheren Semester, die noch nicht mit wissenschaftlichen Diskursen und den

dazugehörenden Begriffen vertraut sind, ebenso wie Jugendlichen oder Studierenden im Fremdsprachenunterricht, die mit ihren Wissenslücken in der Fremdsprache konfrontiert werden. Diese Sprachbarrieren wirken in Basismodulen als Selektionskriterium, weil sie Motivation und Lernprozesse der Studierenden negativ beeinflussen können. Zusätzlich wirkt das Leseverhalten der Studierenden auf die Sprachbarrieren ein. Auch bei motivierten, lesefreudigen Studierenden können Sprachbarrieren auftreten, wenn ihre Lesebiografie nicht in bildungssprachlichen Kontexten verankert ist.

Morek und Heller formulieren – als heuristisches Prinzip – drei mögliche Funktionen von Bildungssprache: die kommunikative Funktion als „Medium von Wissenstransfer“, die epistemische Funktion als „Werkzeug des Denkens“ und die sozialsymbolische Funktion als „Eintritts- und Visitenkarte“.⁴⁵ Diese drei Funktionen habe ich bei der Konzipierung der Kleingruppenaufgaben hinzugezogen. Dabei steht im Vordergrund, das Seminar als sicheren Raum zu sehen, d. h. als diskriminierungsfreien und wertschätzenden Raum, der die „kritische Auseinandersetzung mit Wissenschaftserkenntnissen und Lehrinhalten“ fördert und „Studierenden gerade durch die Lehre und das (angeleitete) Befassen mit Texten das bewusste und kritische Denken, Analysieren und Reflektieren“ vermittelt.⁴⁶

2.1 Rahmenbedingungen

Die Blockveranstaltung war Teil eines Basismoduls, das Studierende mit einer Hausarbeit abschließen. Die Hausarbeit konnte im Rahmen eines der zwei Proseminare des Basismoduls geschrieben werden. Die Blockveranstaltung fand an fünf Tagen statt: nach der eintägigen Einführungsveranstaltung Anfang Mai gab es vier weitere Veranstaltungen in der dritten Juliwoche (Montag, Dienstag, Mittwoch und Freitag, 10:00–15:30). Am Donnerstag konnten die Studierenden die Studienleistung für den letzten Blocktag vorbereiten: eine Präsentation möglicher Hausarbeitsthemen passend zum Seminarthema.

2.2 Besonderheiten

Das Grundlagenseminar wurde vorrangig für Erst- oder Zweitsemester im Lehramt konzipiert. Die Lehrveranstaltung wollte die Studierenden unter Berücksichtigung ihrer schulischen Laufbahn und Erfahrungen mit sprachlichen und inhaltlichen Anforderungen des Studiums vertraut machen und sie dazu motivieren, diese in der Veranstaltung zu erproben. Elemente des Seminars waren daher: die

⁴⁵ Morek, Miriam / Heller, Vivien: Bildungssprache - Kommunikative, epistemische, soziale und interaktive Aspekte ihres Gebrauchs. In: Zeitschrift für Angewandte Linguistik 57, 1 (2012), S. 67–101, 70.

⁴⁶ Elsuni, Sarah: Content Warning. (Un)Zumutbares in Wissenschaft und Lehre. In: Berendsen, Eva / Cheema, Saba-Nur / Mendel, Meron (Hg.): Trigger Warning. Identitätspolitik zwischen Abwehr, Abschottung und Allianzen. Berlin: Verbrecher Verlag 2019, S. 129–142, 135f.

Motivation und das Studieninteresse anregen; den Wert angeeigneter Schlüsselkompetenzen erfahren; die Aneignung von Schlüsselkompetenzen fördern; kulturelles Interesse anregen.

Die Veranstaltung wurde zunächst im Dezember als Präsenzveranstaltung konzipiert. Im April wurde die Veranstaltung aufgrund der Pandemie für ein digitales Format aufbereitet. Meine Herausforderung der Neukonzipierung der Präsenzveranstaltung für eine digitale Veranstaltung mit der Software *Zoom* lässt sich kontrastiv über die Kleingruppenarbeiten beschreiben. Ermöglichen Präsenzveranstaltungen Kleingruppenarbeiten stetig zu beobachten, ist man in den *Breakout rooms* in *Zoom* ‚zu Gast‘. In Präsenzveranstaltungen können Lehrende in die Kleingruppenarbeiten eingreifen, indem sie den Studierenden Hinweise zum wissenschaftlichen Schreiben und Formulieren geben. So werden Kleingruppen in der Entwicklung von Fragestellungen, Wortwahl und schließlich der argumentativen Präsentation der Aufgaben unterstützt. Studierende mit geringer Sprachkompetenz erhalten Tipps zur persönlichen Kompetenzvermittlung. Ggf. können häufig gestellte Fragen im Plenum diskutiert werden. Ich habe erwartet, dass diese Möglichkeiten bei der digitalen Veranstaltung entfallen, da mir im digitalen schulischen Fremdsprachenunterricht auffiel, dass vergleichbare sprachkompetenzorientierte Gespräche schwer zu Stande kamen. Ich habe daher drei Aufgaben konzipiert, die diesem Effekt entgegenwirken sollten (siehe 3. Darstellung zentraler Arbeitsaufgaben).

2.3 Teilnehmende

An der Veranstaltung nahmen wie erwartet vor allem Lehramtsstudierende niedriger Semester (1–3) teil. Höhere Semester gaben zum Teil selbst an, sich akademisch noch nicht entsprechend ihrer Fachsemester entwickelt zu haben oder aus persönlichen Gründen das Basismodul nicht eher abgeschlossen zu haben.

3. Darstellung zentraler Arbeitsaufgaben

In diesem Abschnitt stelle ich die relevantesten Kleingruppenaufgaben der Veranstaltung vor. Ich habe die Arbeitsaufgaben mit dem Ziel entwickelt, die Sprachkompetenz der Studierenden einschätzen und so möglichen Sprachbarrieren besser entgegenzutreten zu können. Dabei sollten die Aufgaben mir auch ermöglichen, die wissenschaftlichen Kompetenzen der Studierenden zu erfassen. Die Studierenden sollten mit den Aufgaben eine selbstreflexive Haltung schulen, damit sie autonom an ihrer Kompetenzentwicklung arbeiten können. Die Studierenden veröffentlichten ihre Ergebnisse in der digitalen Lernumgebung ILIAS. Die Uploads waren für alle zugänglich, sodass Kommiliton*innen jederzeit die

Arbeit anderer einsehen konnten. Neben den üblichen Unterlagen erhielten Studierende eine Übersicht aller Arbeitsaufgaben vorab. So konnten sie einzelne Sitzungen trotz Krankheit, schlechter Übertragung oder Problemen in den *Breakout rooms* nacharbeiten.

3.1 18–33 Punkte: Kennenlernen und Kompetenzerfassung

Zum Einstieg in die Blockveranstaltung wurden die Studierenden aufgefordert, ein Vorstellungsvideo oder -audio zu erstellen und vor der ersten Sitzung in der digitalen Lernumgebung zu veröffentlichen. In der Vorstellungsaufgabe sollten sich die Studierenden abgeleitet vom Seminartitel in 18–33 Punkten kreativ darstellen, dabei ihre Wahl für das Studium und der Veranstaltung erläutern und Einblicke in ihr Interesse an Kunst und Kultur geben. Die Studierenden durften selbst das Format bzw. die Software und das Computerprogramm wählen. Ziele waren:

1. Kompetenzen ermitteln: Die Aufgabe sollte Einblick in die kreativen, technischen und sprachlichen Kompetenzen sowie die zeitlichen Ressourcen der Studierenden geben.
2. Ausgangspunkte der Lehre anpassen: Durch die Beantwortung der Fragen sollten das Interesse und die Sozialisierung der Studierenden für Kunst und Kultur sowie deren akademische Kompetenz durch den Grad der verwendeten Bildungssprache und der Auseinandersetzung mit der Aufgabe einschätzbar werden. Die Aufgabe sollte mir ermöglichen, Erklärungen und Darstellungen literaturwissenschaftlicher Grundlagen, Anforderung an das Seminar, beziehungsweise das Basismodul, dem Niveau der entsprechend anzupassen.
3. Studierende kennenlernen: Die Studierenden sollten darstellen, warum sie sich für das Studium und diese Veranstaltung entschieden haben und welche kulturellen Interessen sie haben. Dadurch konnte ich während der Veranstaltung an ihre Interessen anknüpfen. Studierende konnten sich während der Veranstaltung über die Videos der Kommiliton*innen austauschen.

Der Arbeitsauftrag lautet:

Arbeitsauftrag 18–33 Punkte

Erstellen Sie eine (kreative) Liste mit 18-33 biographischen Eckdaten mit dem Titel:

18–33 Punkte über mich

In dieser Liste führen Sie an:

- Warum studieren Sie Germanistik?
- Warum besuchen Sie diese Veranstaltung?
- Warum befassen Sie sich mit Kunst und Kultur?
- Nennen Sie als letztes den Titel des letzten Buchs, Films, Theaterstücks, Liedes oder ähnliches, das Sie beeindruckt hat.

Nehmen Sie diese Liste auf (als Audio- oder Videodatei) und stellen Sie sie auf ILIAS online.

Bitte denken Sie daran, die Datei unter Ihrem Namen abzuspeichern.

3.2 18–33 Punkte: vertiefender Arbeitsauftrag

In der ersten Sitzung wurde eine vertiefende Aufgabe gestellt, die an meine formulierten Ziele angeschlossen (siehe 3.1.). Für diese vertiefende Aufgabe habe ich selbst ein Vorstellungsvideo angefertigt und es in der ersten Sitzung gezeigt. Bei der Erstellung des Videos habe ich einen intersektionalen Ansatz verfolgt. Zunächst habe ich meinen Bildungsweg dargestellt. Dabei habe ich den Studierenden Einblicke in meine akademische Laufbahn gegeben. Ich habe mich als zunächst ‚naive Leserin‘ inszeniert, die sich immer mehr mit literaturwissenschaftlichen Konzepten auseinandergesetzt hat. Ziel war es, den Studierenden akademische Kompetenzen als erlernbar darzustellen.

Anschließend habe ich Beispiele aus der kulturellen Landschaft angeführt, die einerseits verschiedene Identitätskategorien und kulturelle Interessen ansprechen, andererseits an den Veranstaltungsinhalt anschließen. Aus literatursoziologischer Perspektive habe ich darauf geachtet, dass das Video verschiedene Bereiche des literarischen Feldes abbildet: ich habe Romane und Theaterstücke zitiert, Video- und Podcast-Fragmente verschiedener Genres wurden abgespielt.

Der vertiefende Arbeitsauftrag zielte darauf ab, die Kompetenzen der Studierenden zu ermitteln: sie erhielten Analyseaufgaben zu meinem Vorstellungsvideo, die von einer narratologischen Analyse abgeleitet waren. Die Studierenden haben zunächst individuell und anschließend in Kleingruppen Fragen zum Video beantwortet. Die Antworten wurden anschließend im Plenum diskutiert. Dabei ging ich insbesondere auf die wissenschaftlichen Kompetenzen die Studierenden bei der Beantwortung der Fragen ein. Abgeleitet von den Antworten wurde erklärt, welche verschiedene Kompetenzen anhand des Seminarinhalts erlernt werden konnten und wie das Proseminar in das Basismodul eingebettet war.

Arbeitsauftrag

Teil 1 (10 min.)

Wie habe ich mich charakterisiert?

Welche Sprache habe ich dabei benutzt?

Welche Perspektiven haben Sie dabei kennengelernt?

Teil 2 (5 min.)

Beantworten Sie diese Fragen für Ihre eigenen 18-33 Punkte.

Teil 3 (10 min.)

Besprechen Sie:

Wie haben Sie Ihre 18–33 Punkte inszeniert?

Welche Ähnlichkeiten oder Unterschiede erkennen Sie in der Gruppe?

Wie hat Sie dieser Auftrag auf das Seminar vorbereitet?

Veröffentlichen Sie die drei wichtigsten Ergebnisse im Chat.

3.3 Selbstreflexion – Erkenntnisprotokolle

Ich habe zur Einübung einer selbstreflexiven Haltung Erkenntnisprotokolle erstellen lassen. Ziel dieser Erkenntnisprotokolle war es, dass die Studierenden lernen, über ihre aktuellen Schlüsselkompetenzen zu reflektieren und bewusst darüber nachzudenken, wie sie sich während der Blockveranstaltung weiterentwickeln. In den Erkenntnisprotokollen formulierten Studierende, wie sich ihr Blickwinkel auf ein Thema, ein Werk, eine Frage etc. geändert hat. Der Arbeitsauftrag regte Studierende dazu an, für sich zu beschreiben, wie sie das Gelernte in Zukunft einsetzen können.

Die Studierenden erstellten diese Protokolle allein und in Kleingruppen. Ich habe den Studierenden kein Feedback auf diese Erkenntnisprotokolle gegeben, damit sie nicht darin gehemmt werden, ihre persönlichen Erfahrungen aufzuschreiben.

Als Praxisbeispiel für die Erkenntnisprotokolle diente eine Diskussion in der ersten Sitzung, in der ich die Studierenden dazu aufgefordert habe, kritisch über den Seminartitel nachzudenken („Was impliziert der Begriff ‚Zwischenkriegszeit‘?“). In der Diskussion habe ich mit den Studierenden eine eurozentristische Bedeutungsebene des Seminartitels erarbeitet. Für das Erkenntnisprotokoll habe ich dieses Beispiel als Form der Weiterentwicklung genannt und angeregt, darüber nachzudenken, wie diese Diskussion sie während ihres Studiums begleiten wird. Der Arbeitsauftrag:

Verfassen Sie ein Erkenntnisprotokoll!

Sie halten fest, wie sich Ihr Blickwinkel auf ein Thema, ein Werk, eine Frage etc. geändert hat.

Sie formulieren daher nicht nur, welche Ergebnisse in der Veranstaltung formuliert wurden, sondern auch, wie diese Ergebnisse Ihr wissenschaftliches Arbeiten nachhaltig verändern werden.

4. Ergebnisse

Aus der Vorstellungsaufgabe ließ sich ableiten, dass die Studierenden nicht mit technischen und wissenschaftlichen Grundkompetenzen vertraut waren. Studierende bestätigten diese Annahme; sie gaben an, nicht dazu im Stande zu sein, ein Video mit dem Programm PowerPoint zu erstellen, wie ich es getan hatte. Auch der Aufforderung, die Aufgabe kreativ zu gestalten, kamen wenig nach. Die meisten Studierenden schickten einfache Tonaufnahmen, z. B. über WhatsApp, in denen sie die einzelnen Punkte abarbeiteten.

Die einfachen Tonaufnahmen ließen auch vermuten, dass die Studierenden wenig zeitliche Ressourcen hatten. Tatsächlich betonten Studierende in der ersten Veranstaltung im Mai, dass sie durch die Digitalisierung des Semesters erhöhten Arbeitsdruck ausgesetzt sind. Nach der Einführungsveranstaltung habe ich deshalb entschieden, mich im Juli auf jene technischen Ressourcen zu beschränken, die den Studierenden vertraut sind: *Zoom*, *Microsoft Office*, die Online-Umgebung ILIAS. Diese Einschränkung war förderlich, da es so kaum technische Herausforderungen zu bewältigen gab.

Die vertiefende Aufgabe zu den Vorstellungsvideos spiegelte die Niveaus der Studierenden wider und führte während der Veranstaltung zu kritischen Fragen zu den eingereichten Videos. Meine Zielsetzungen (gegenseitiges Kennenlernen und Interaktion fördern, Kompetenzen einschätzen) wurden erreicht.

In der Blockwoche im Juli schien der Zeitdruck niedriger: die Studierenden erledigten einen Großteil der vorbereitenden Aufgaben und veröffentlichten diese auf ILIAS zum Austausch, wenngleich diese nicht zur Studienleistung gehörten. Es gab einen festen Kern von fünfzehn teilnehmenden Studierenden (ohne Anwesenheitspflicht).

Die Effekte der Erkenntnisprotokolle sind nicht eindeutig zu belegen. Die eingereichten Hausarbeiten zeichneten sich allerdings durch das hohe Niveau der Schlussfolgerungen aus, also jenes Abschnitts, der ein gewisses Maß an Selbstreflexion fordert.

5. Handlungsempfehlungen

Digital abgehaltene universitäre Veranstaltungen können durch eine Vielzahl an nützlichen Programmen und Tools bereichert werden. Insbesondere für Veranstaltungen, in denen geringe technische und inhaltliche Kompetenzen von Seiten der Studierenden zu erwarten sind, empfiehlt sich allerdings die Reduzierung technischer Mittel.

Die Erarbeitung wissenschaftlicher Inhalte durch die Studierenden während des Blockseminars war nicht zufriedenstellend. In den ersten beiden Veranstaltungen im Juli gelang es den Studierenden nur schwer, die zentralen wissenschaftlichen Konzepte zu erfassen und zu differenzieren. Dies ließ sich durch einen kurzfristig eingeschobenen Vortrag zum Seminarinhalt am dritten Blocktag nicht mehr nachsteuern. Ich empfehle daher weniger offene Formate, deren Ergebnisse während der Veranstaltung vertiefend diskutiert werden, z. B. Multiple-Choice-Varianten zur Wiederholung und Lernkontrolle wie das Quiz-Format *Kahoot!*.

Abschließend rate ich aufgrund der erschwerenden Herausforderungen digitaler Veranstaltungen von der ohnehin viel diskutierten Form des Blockseminars ab, sofern dieses nicht durch die Lehrenden mit Hilfe leicht zugänglicher Formate wie Wissensvideos, Podcasts oder Wiki-Formate zur Wiederholung der Inhalte ergänzt werden können.

Literaturverzeichnis

Elsuni, Sarah: Content Warning. (Un)Zumutbares in Wissenschaft und Lehre. In: Berendsen, Eva / Cheema, Saba-Nur / Mendel, Meron (Hg.): Trigger Warning. Identitätspolitik zwischen Abwehr, Abschottung und Allianzen. Berlin: Verbrecher Verlag 2019, S. 129–142.

Morek, Miriam / Heller, Vivien: Bildungssprache - Kommunikative, epistemische, soziale und interaktive Aspekte ihres Gebrauchs. In: Zeitschrift für Angewandte Linguistik 57, 1 (2012), S. 67–101.

Flipped Classroom als kompetenzorientierte Perspektive für literaturwissenschaftliche und -didaktische Seminare – ein Praxisbericht

Sebastian Bernhardt (PH Schwäbisch-Gmünd)

Schlagworte: Flipped classrom; Autonomisierung von Lernprozessen; shift from teaching to learning; Flexibilisierung akademischer Lehre; Kompetenzorientierung; Vorentlastung; Betreuung

1 Einleitung

In meinem Praxisbericht werde ich in einem ersten Schritt zeigen, welche Konsequenzen die pandemiebedingten Veränderungen kurzfristig auf meine akademische Lehre hatten. Die Erfahrungen in der notgedrungen rein digitalen Lehre münden aber in einem zweiten Schritt in nachhaltige Perspektiven für die akademische Lehre, die sich nicht auf das Gegensatzpaar digital vs. präsent reduzieren lassen. Zentral ist, dass die Erfahrungen mit digitalen Flipped Classroom-Modellen sich auch in die Zeit nach Corona übertragen lassen, sofern digitale und präsenste Vermittlungsanteile langfristig und kompetenzorientiert miteinander verknüpft werden. Dabei soll weder das eine gegen das andere ausgespielt werden noch eine Digitalisierung um ihrer selbst willen, sondern eine Passung von Vermittlungsziel und Medium, hergestellt werden. Wie ich im Folgenden zeigen werde, habe ich aus der Not der Situation geborene Erfahrungen sammeln können, bei denen deutlich wurde, dass einige digitale und asynchron angelegte Flipped Classroom-Formate in Kombination mit synchronen Zoom-Sitzungen, die langfristig durch Präsenzphasen ersetzt werden, einen nachhaltigen Kompetenzerwerb erzielten und zu einer Individualisierung von Lernwegen bei den Studierenden führten.

2 Mehr als eine Übersetzung der Präsenzlehre in die Digitalität

Zu Beginn des Sommersemesters hatte ich angesichts der unübersichtlichen Entwicklungen bezüglich der Pandemie darüber nachgedacht, wie ich eine langfristige Option für die digitale Kompetenzvermittlung mit den mir zur Verfügung stehenden Tools hinbekommen könnte. Schon nach der ersten Sitzung meiner Lehrveranstaltungen missfiel mir die Option, über Zoom in digitaler Präsenz zu arbeiten. Einige Studierende ließen ihre Bildschirme schwarz, andere hatten Probleme mit ihrer Internetverbindung, Gespräche kamen viel schwieriger zustande als in der Präsenz und die Breakout-Sessions waren auch nicht optimal handhabbar. Letztlich schien mir die Seminarzeit mit Zoom nicht effizient genutzt. Darüber hinaus hatte ich den Eindruck, dass die Orientierung an einem Video-Konferenz-Tool

den Versuch darstellt, die Strukturen der Präsenzlehre doch eins zu eins in die Digitalität zu übertragen, was so weder möglich noch sinnvoll ist. Aus diesem Grunde suchte ich nach Möglichkeiten, gerade das Medium des Digitalen optimal auszunutzen, so dass ein definitiv veränderter seminaristischer Zugriff möglich wurde.

An der PH in Schwäbisch Gmünd haben wir die Möglichkeit, mit Moodle zu arbeiten. Für Moodle sprach für mich, dass Moodle selbst viele Möglichkeiten der Interaktion bietet. Moodle stellt eine übersichtliche Plattform mit vorgefertigten Einheiten dar, so dass hier aus meiner Sicht ein gutes Verhältnis aus Autonomie und Orientierung gegeben war.

Wie in anderen Beiträgen schon erwähnt wurde, sind Flipped Classroom-Lehrmodelle in den Geisteswissenschaften nicht neu. So ist es durchaus üblich, dass vorab Texte vorbereitet werden und im Seminarkontext dann die Besprechung erfolgt. Moodle ermöglicht eine tiefgehendere und consequentere Ausnutzungen des Flipped Classroom-Modells. Hier ist nämlich die Möglichkeit gegeben, dass die Studierenden sich zunächst eigenständig mit Grundlagen auseinandersetzen, Aufgaben in Moodle bearbeiten, einreichen und Rückmeldung durch den/die Dozierende/n erhalten. Auf diese Weise wurden ein charakteristisches Problem, das ich in bisherigen Seminaren wahrgenommen habe, minimiert: Im herkömmlichen seminaristischen Kontext ist es oft zu beklagen, dass einige Studierende sich zurückziehen und somit nicht nachvollzogen werden kann, ob und inwiefern sie sich gedanklich mit den Themen des Seminars auseinandersetzen. Durch das Flipped Classroom-Seminar und die individuellen Einreichungen von Bearbeitungen war hier Einblick in die Erarbeitung aller Studierender gegeben.

Die Seminarstruktur war so aufgebaut, dass es virtuelle, asynchron ausgebrachte Sitzungen gab, die die Studierenden eigenständig in Moodle bearbeiten konnten und lediglich jede vierte Sitzung verbindlich als Zoom-Sitzung angelegt war. In der ersten asynchron auszubringenden Sitzung ging es um die Grundlagenvermittlung und um die terminologischen Präzisierungen. Hier wurden zu meinem Seminarinhalt wichtige Begriffe anhand zentraler und vorab auch in Moodle hochgeladener wissenschaftlicher Publikationen zunächst einmal den Studierenden zugänglich gemacht und danach anhand von Multiple Choice-Fragen das grundlegende Textverständnis abgeprüft. Moodle zeigt mir zu meinem Erstaunen an, dass tatsächlich nahezu alle Studierenden durchgehend alle Aufgaben bearbeiteten.

Die Studierenden in einem Medienverbund-Seminar beispielsweise haben sich zunächst mit Begriffen wie Intertextualität, Intermedialität, Adaption, etc. auseinandergesetzt und danach einen von mir so vorbereiteten und verlinkten Multiple Choice-Test ausgefüllt, der direkt rückmeldete, ob die Antworten richtig oder falsch waren. Im Falle einer falschen Antwort war durch einen Hyperlink, der eingestellt war, die Möglichkeit gegeben, dass die Studierenden direkt zu bestimmten Erklärungen geleitet wurden, die ihnen noch einmal dargestellt haben, wie die richtige Lösung gewesen wäre. Teilweise war auch eine Verlinkung zu einem Erklärvideo gegeben, wenn jemand etwas Falsches angeklickt hatte,

sodass danach dann entsprechend die gegebenenfalls vorhandenen Missverständnisse anhand dieses Erklärvideos aufgelöst werden konnten.

In einem zweiten Schritt gab es dann zusammenfassende Lerntexte mit Glossar und Verlinkungen und schließlich Freitext-Fragen zur Beantwortung in Gruppen sowie schließlich eine Rückmeldung durch mich. Zentrales Ergebnis einer so angelegten Veranstaltung ist eine Individualisierung von Lernwegen durch eine klare Aufgabenstellung, eine eigenständige Erarbeitung und eine individuelle Rückmeldung.

Auf Basis dieser Erarbeitungen in der virtuellen und asynchronen Grundlagen-Sitzung habe ich Überlegungen angestellt, inwiefern es noch Nachfassungen beispielsweise durch Erklärvideos, weitere Materialien, etc. geben konnte. Dadurch gab es also immer noch die Möglichkeit, dass in der darauffolgenden Sitzung noch einmal nachjustiert werden konnte. Darüber hinaus war die Vereinbarung getroffen worden, dass ich zur regulären Seminarzeit, die dann jetzt ja ausfiel, grundsätzlich in Zoom anwesend bin und warte, ob Studierende mit Fragen kommen. Die Studierenden wurden also nicht allein gelassen, sondern direkt begleitet.

Nach der Vermittlung der terminologischen Grundlagen gab es weitere asynchrone Sitzungen mit Anwendungsaufgaben an konkreten Gegenständen in Gruppen, die eingesprochen wurden, beispielsweise in PowerPoint-Präsentationen, die zunächst an mich gesendet wurden. Hier erfolgte eine Spezialisierung in Gruppen und diese Gruppen haben dann quasi analog zu Gruppenarbeitspräsentationen ihre PowerPoint-Präsentationen vorbereitet und eingesprochen. Dadurch, dass ich diese PowerPoint-Präsentationen erhielt, hatte ich die Möglichkeit, vorab Korrekturen auf den Folien vorzunehmen und andererseits auch Ergänzungen einzusprechen, sodass ich am Ende quasi lehrbuchartige Ergebnisse hochladen konnte.

In der Folge konnten die Präsentationen asynchron betrachtet und im dafür in Moodle angelegten Forum schon einmal erste Klärungen vorgenommen werden. Dadurch war die Möglichkeit gegeben, dass die Studierenden einander schon erste Verständnisnachfragen oder gegebenenfalls auch Diskussionsmöglichkeiten mitgegeben haben und es war sichergestellt, dass alle Studierenden den Dozierenden noch einmal kontaktieren konnten, um Klärungen vorzunehmen oder Unsicherheiten abzubauen.

Darauf baute zentrale Zoom-Sitzung auf. In dieser Zoom-Sitzung wurden einerseits bis dahin angefallene Fragen geklärt und ein wenig die soziale Interaktion gefördert. Anders als sonst in Seminardiskussionen war in dieser Sitzung weniger Bedarf zu bemerken, noch Grundlagenklärungen vorzunehmen oder Missverständnisse terminologisch-konzeptioneller auszuräumen. Wenn wir beispielsweise über Anwendungsmöglichkeiten eines literarischen Lernkonzepts in einem didaktischen Seminar diskutiert haben, ging es tatsächlich sofort in die Tiefe. Die Studierenden konnten Potenziale und Grenzen diskutieren und Anwendungsmöglichkeiten entwerfen.

3 Zwei Beispiele

Ich gebe dafür zwei Beispiele:

1. Seminar „Heterogenität in der aktuellen KJL“

Zielsetzung: Die Studierenden erkennen anhand eines literarischen Textes mit mimetisch unentscheidbarem Erzählen die Relevanz einer erzähltheoretisch fundierten Analyse literarischer Texte für zielgerichtete Didaktisierungen.

Zu diesem Zweck wurde Monika Helfers Geschichte „Mein Papa ist Busfahrer“ im Seminar thematisiert. In dieser Kurzgeschichte geht es um einen Busfahrer, der von seinem Vorgesetzten dazu befragt wird, warum er widerrechtlich einen Landbus in Betrieb genommen hat. Seine in wörtlicher Figurenrede wiedergegebene Behauptung wird durch die Erzählerrede weder bestätigt noch widerlegt, sodass am Ende nicht der fiktionsinterne Wahrheitsgehalt bemessen werden kann. Auf den ersten Blick und ohne Anwendung erzähltheoretischer Kategorien wirken die Ausführungen aber nachvollziehbar. Um die Relevanz der Anwendung der Kategorien zu verdeutlichen, wurde zunächst der intuitive Zugriff auf den Text ermöglicht und schließlich problematisiert. Die Geschichte war einfach abgedruckt, darunter eine Umfrage: „Glauben Sie dem Busfahrer?“

Bei dieser Umfrage stellte sich heraus, dass fast alle Studierenden die figural erzählte Binnenerzählung für die fiktionsinterne Wirklichkeit hielten. Darauf aufbauend bestand der nächste Schritt darin, dass die Studierenden Textauszüge zu erzähltheoretischen Grundbegriffen und -arbeitsweisen lasen, dazu sichernde Multiple-Choice-Aufgaben und Erklärungen erhielten.

Schließlich lautete dann die Aufgabe der Sitzung, die erzähltheoretischen Kategorien auf den Text „Mein Papa ist Busfahrer anzuwenden“, die Erarbeitungen wurden eingereicht und individuell kommentiert. Nach Einreichen der Bearbeitung wurde ein sicherndes Zusammenfassungsvideo freigeschaltet und die Umfrage wiederholt, mittlerweile glaubte keine Teilnehmer*in mehr die Geschichte des Protagonisten.

In der darauffolgenden didaktischen Sitzung beschäftigten sich die Studierenden mit unterschiedlichen Aspekten literarischen Lernens und erstellten schließlich Präsentationen, in denen ein Theorie-Praxis-Transfer vorgeführt wurde. In der synchronen Zoom-Sitzung wurde dann ein fachlicher Diskurs über Vor- und Nachteile bestimmter didaktischer Umgangsweisen mit „Mein Papa ist Busfahrer“ geführt, ohne dass noch Grundlagenvermittlung im sonst seminartypischen Stil nötig war.

2. Die erzählende Literatur des Realismus

Ähnlich handhabte ich es in meinem literaturwissenschaftlichen Seminar: Einführend gab es in der ersten, asynchron angelegten, Grundlagensitzung einige Grundlagentexte und -videos zu Epochen und

Literatursystemen sowie eine Einleitung in den ideengeschichtlichen Kontext des Realismus. In weiteren Sitzungen gab es dann eine Anwendung der Grundlagen auf literarische Texte des Realismus, die von den Studierenden bearbeitet und mit Rückmeldungen versehen wurden. In einigen Sitzungen nutzte ich auch die Möglichkeit der kooperativen Textüberarbeitung mit Moodle anhand entwickelter Überarbeitungsbögen, jede vierte Sitzung fand dann synchron via Zoom statt, um in den fachlichen Diskurs zu gehen.

Mein Fazit: Dadurch, dass alle Studierenden sich mit den Grundlagen im Rahmen einer Lernplattform auseinandergesetzt haben, konnte ich einerseits besser sehen, an welchen Stellen Unklarheiten bestehen, darüber hinaus konnte niemand komplett hindurchschlüpfen und es gab immer wieder die Möglichkeit, über Hyperverlinkungen Rückverweise zu bringen. Schließlich steht die Lernplattform auch über das Semester hinaus zur Verfügung und kann somit auch für Studierende als Hilfe dienen, die sich später noch einmal z.B. für eine Prüfung mit dem Thema auseinandersetzen möchten.

4 Ausblick

Auf Dauer möchte ich die Universität damit nicht zu einer Fern-Uni machen, nur die Präsenz anders nutzen: So sollte bei jeder Sitzung je nach Vermittlungsziel auch reflektiert werden, welche Art der Ausbringung sinnvoll ist. Hier kann ich mir gut vorstellen, nicht mehr jede Sitzung mit voller Seminargröße stattfinden zu lassen, sondern auch hier auf Flipped Classroom-Formate zurückzugreifen und stattdessen für individuelle Gespräche vor Ort und ansprechbar zu sein.

Wenn es darum geht, Grundlagen zu vermitteln, mit denen gearbeitet wird, lässt sich eine Vorentlastung durch digitale Lernformate (Lernvideos und Aufgaben, kooperative Rückmeldeverfahren) erreichen. Damit wird ein nachhaltiger Kompetenzerwerb erzielt. Im Rahmen der verbindlichen Seminarsitzungen wiederum entspannt sich die Vermittlungssituation dadurch, dass nicht mehr ein klar festgelegtes Vermittlungsziel erreicht werden muss, sondern vielmehr Diskussionen und Auseinandersetzungen gefördert werden können, die sonst ggf. aus Zeitgründen oder vor dem Hintergrund der Zielsetzung der entsprechenden Sitzungen abgebrochen werden mussten.

Wenn es bspw. um eine Sitzung zum Bilderbuch geht, kann die Bilderbuchanalyse nach Staiger anhand von Aufgabenformaten und Beispielanalysen eingeübt werden, sodass davon ausgegangen werden kann, dass die Studierenden bereits die Basiskompetenz zum Umgang mit dem Modell haben und auch durch Rückmeldungen schon erfahren haben, wie die Anwendung dieses Modells sich zielführend gestalten lässt.

Es geht mir also nicht darum, die Präsenz abzuschaffen, sondern um ein neues Verständnis akademischer Lehre, das stärker auf Individualisierung von Lernwegen und Rückmeldungen basiert und dafür

in der Präsenz stärker auf Diskussionen denn auf klassische Vermittlung setzt. Ein solches Konzept nutzt die Potenziale der Digitalisierung für Vermittlungsprozesse auf der Höhe der Zeit ebenso wie die Potenziale der Präsenz zielgerichtet, studierendenorientiert und nachhaltig aus. Eine so verstandene Lehre setzt voraus, dass Dozierende sich als individueller Förderer verstehen. Die angelegten Aufgabenformate, Videos und Übungen lassen sich nachhaltig wiederverwenden und können auch unter Kolleg*innen ausgetauscht werden, sodass auch Synergieeffekte gegeben sind. Der erhöhte Vorbereitungs- und Betreuungsaufwand wird durch die Nachhaltigkeit der Lernumgebungen wiederum abgeschwächt und, so meine These, amortisiert sich auf Dauer.

Blended Learning vor und nach Corona: Germanistische Seminare in Amsterdam und Antwerpen

Thomas Ernst (Amsterdam/Antwerpen)

Schlagworte: Blended Learning, Germanistik, Literaturwissenschaft, Sprachwissenschaft, Auslandsgermanistik, Coronasemester, Lernplattform, Interaktivität, German Studies

Die Arbeitsbedingungen und fachlichen Strukturen der Germanistiken jenseits von Deutschland, Österreich und der Schweiz sind anders – diese verschiedenen Voraussetzungen bringen sowohl andere Probleme als auch andere Potenziale mit sich. Mein Beitrag soll daher sowohl die Debatte über die digitale Lehre in der Germanistik in den DACH-Ländern um eine belgische sowie niederländische Außenperspektive befruchten als auch den Austausch mit anderen Germanistiken ermöglichen, die unter ähnlichen Bedingungen arbeiten.

Vor diesen Hintergründen möchte der Beitrag zunächst darstellen, 1) wie sich die germanistische Lehre an der Universität van Amsterdam bereits *vor* der Covid-19-Pandemie gestaltete und inwiefern asynchrone und digitale Verfahren dabei eine wichtige Rolle spielten, sowie 2), welche positiven wie auch problematischen Effekte die spontan notwendige Umstellung vom Campus- auf den Online-Unterricht im März 2020 an der Universität Antwerpen mit sich brachte. Schließlich sollen daraus 3) Empfehlungen zu einem Blended Learning in der germanistischen Lehre nach der Covid-19-Pandemie sowie 4) Implikationen für die Bildungspolitik und für die Germanistik abgeleitet werden.⁴⁷

Blended Learning wird dabei in Anlehnung an die Arbeitsdefinition eines Antwerpener Workshops aus dieser Übergangsphase verstanden als die durchdachte und integrierte Kombination von Arbeitsformen, Lehraktivitäten und Bewertungsverfahren, die online *und* auf dem Campus durchgeführt werden und auf die Lernziele abgestimmt sind. Beim Blended Learning werden die Potenziale der jeweiligen Lernumgebung berücksichtigt, wobei die Studierenden sich aktiv mit den Lerninhalten beschäftigen, sowohl individuell als auch in Interaktion miteinander sowie mit dem/der Dozierenden.

⁴⁷ Der Beitrag ist kompiliert aus Blogbeiträgen und dann modifiziert, gekürzt und ergänzt worden. Er bildet daher Erfahrungen und Reflexionen aus der Zeit von April bis Juni 2020 ab und wurde im Dezember 2020 noch einmal durchgesehen. Ich danke den Kolleg*innen, mit denen ich das Portal „Digitale Lehre Germanistik“ aufbauen und die Konferenz „Während und nach Corona: Digitale Lehre in der Germanistik“ organisieren durfte sowie den Teilnehmer*innen der Konferenz für die angenehme, produktive und sehr lehrreiche Zusammenarbeit, einige Anregungen sind auch in diesen Beitrag eingegangen. Vgl. Ernst, 1.4.2020; Ernst, 25.5.2020.

1. Blended Learning in der Germanistik vor der Corona-Pandemie: Das Beispiel Amsterdam

Von Deutschland in die Niederlande: Von 2010-16 habe ich an der Universität Duisburg-Essen, wo wir in der Germanistik eine vierstellige Zahl von Studierenden betreuen mussten, u.a. im Master-Studiengang ‚Literatur und Medienpraxis‘ gelehrt. Dort konnte ich mit Studierenden eine Digitalredaktion und ein Weblog gründen, wobei damals ein solches Lehrprojekt noch Eingang in eine Übersicht von innovativen Strategien zum ‚flexiblen Lernen mit digitalen Medien‘.⁴⁸

2017 konnte ich dann meine Stelle an der Universiteit van Amsterdam antreten,⁴⁹ dort sind die Seminargruppen deutlich kleiner (etwa 20 Studierende). Die Studierenden müssen ein sehr langes Studienjahr absolvieren, das von September bis Juni dauert (mit nur zwei Wochen Winterpause) und in sechs Seminarblöcke aufgeteilt ist, die wiederum sieben oder vier Wochen andauern und wöchentlich zwei Sitzungen von 2 bzw. 3 Stunden Länge mit sich bringen. Innerhalb der Studiengänge wird ein nachhaltiger Aufwand betrieben, um gut strukturierte Lehrziele des Studiengangs in Lehrlinien zu differenzieren, die sich dann in den Lehrinhalten und Prüfungsformen der einzelnen Module und Seminare niederschlagen.

Pro Seminar sind zwei bis drei Prüfungsformen, jeweils mit individuellem Feedbackmoment vorgesehen, wobei es sich um synchrone (u.a. Referat, mündliche Prüfung) wie asynchrone (u.a. Kurzesay, Hausarbeit, Projektarbeiten) Prüfungsformen handeln kann. Studierende werden auch jenseits der Seminare von Anfang an individuell betreut: Sie müssen im ersten Studienjahr an einem Tutorat partizipieren und können dann in höheren Semestern eine Studienbegleitung aus dem Dozierendenteam konsultieren. Die Lehrenden wiederum müssen in einem etwa einjährigen Programm die BKO (‚Basiskwalificatie Onderwijs‘) erwerben, um dauerhaft lehren zu dürfen (und können darauf noch eine SKO, Senior Kwalificatie Onderwijs, aufbauen). Diese Konstellation sorgt für eine hohe und kontinuierliche Lernintensität in kleinen Arbeitsgruppen bei individueller Betreuung der Studierenden und Fortbildung der Lehrenden.

Während der durch die Covid-19-Pandemie bedingten kompletten Umstellung auf den Online-Unterricht wurde deutlich, wie intensiv wir in Amsterdam schon mit den Potenzialen digitaler Medien sowie vor allem mit Verfahren des Blended Learning gearbeitet hatten. Einerseits stand dabei die inhaltliche Auseinandersetzung mit der digitalen Kultur oder digitalen Methoden auf der Agenda und haben wir Gastdozent*innen per Videoschalt in den Seminarraum geholt. Andererseits wurden für viele Fächer

⁴⁸ Vgl. van Ackeren/Kerres/Heinrich.

⁴⁹ Vgl. Universiteit van Amsterdam.

neben dem synchronen Campus-Live-Unterricht verschiedene Angebote auf der digitalen Lernplattform Canvas bereitgehalten: die Seminarmaterialien, Videos und Quizzes zur asynchronen Vertiefung der Lerninhalte, virtuelle Foren zum Austausch von Arbeitsgruppen jenseits des Live-Unterrichts. Im Nachhinein bin ich erstaunt, wie viele Erfahrungen ich mit dem Blended Learning bereits vor dem März 2020 gemacht hatte, ohne diese verschiedenen Lehrformen tatsächlich auch unter diesem Label konzeptuell durchdacht zu haben.

2. Digitale Lehre in der Germanistik *während* der Corona-Pandemie: Das Beispiel Antwerpen

Von den Niederlanden nach Belgien: Da in Antwerpen das Sommersemester früher liegt als in Deutschland (von Februar bis Mai), erwischte uns die angesichts der rasant steigenden Covid-19-Infektionen sinnvolle Umstellung auf reinen Online-Unterricht mitten im laufenden Semester. Das war im März 2020 eine enorme Herausforderung: Ich hatte gerade meine ersten Lehrveranstaltungen an der Universität Antwerpen begonnen,⁵⁰ da zog die Universität coronabedingt die Notbremse. Mit einer Email vom 18. März 2020 erklärte unser Rektor, Prof. Dr. Herman Van Goethem, zunächst die Lehre zur Digitallehre, zwei Tage später dann gleich das gesamte Semester zu einem Digitalsemester.

Um diesen gesundheitlich notwendigen und didaktisch natürlich zu schnellen Schritt bewältigen zu können, wurde die Lehre für zwei Tage ausgesetzt und erhielten alle Mitarbeiter*innen sehr kurzfristig gute Einführungen in die von der Universität genutzte Lernplattform Blackboard und ihre Funktionalitäten (Live-Unterricht, Aufnahme von Videos, Einrichtung von Wikis und Foren etc.). Dadurch ließ sich die Transition vom Campus- in den Digitalunterricht trotz der ungünstigen Umstände gut bewältigen (hätte es die Lernplattform und die schnelle Expertise in Fortbildungen nicht gegeben, hätte das anders ausgesehen). Ein wichtiger Aspekt ist dabei, dass die Universität Antwerpen angesichts der funktionierenden Plattform Blackboard und aus datenschutzrechtlichen Bedenken heraus die Nutzung des Videokonferenz-Tools Zoom lange untersagt hat, das wiederum in Amsterdam in einer lizenzierten Form zur Nutzung bereitgestellt wurde. Während es sich bei Zoom und z.B. Microsoft Teams um kommerzielle Angebote handelt, werden vermehrt auch Open-Source-Tools wie BigBlueButton oder Jitsi für Videokonferenzen in der Lehre genutzt.

In besagtem Semester habe ich vier Bachelor- und Master-Gruppen unterrichtet, von denen mir durchschnittlich etwa zehn Studierende aus Veranstaltungen zu den Themen „Deutsche Literaturgeschichte“, „Deutsche Kulturgeschichte“ und „Literatur und Politik“ ihre Erfahrungen mit dem digitalen Unterricht beschrieben haben (mit einigen Monaten Abstand kann man m.E. konstatieren, dass diese

⁵⁰ Vgl. Universität Antwerpen.

durchaus repräsentativ stehen). Dabei überwiegen die positiven (35) die kritischen Anmerkungen (26). Die meisten Probleme hatten die Studierenden mit der Technik, insbesondere mit schlechten privaten Internetverbindungen. Dieses Problem wird hoffentlich in den nächsten Jahren gelöst, nicht nur in Belgien. Einige Studierende gaben an, dass sie generell mit der Online-Lehre fremdeln; viele konstatierten, dass das lange Betrachten des Bildschirms zu Konzentrationsschwierigkeiten und Ermüdung geführt habe und z.B. dreistündige Seminare deutlich zu lang seien; einzelne stellten fest, dass der Online-Unterricht sie mehr Zeit gekostet und unter einen größeren Druck gesetzt habe.

Beeindruckt haben mich die positiven Rückmeldungen, von denen die größte Gruppe zunächst einmal konstatierte, dass die Umstellung vom Campus-Unterricht auf die Online-Lehre gut erläutert worden sei und problemlos funktioniert habe. Der Großteil der positiven Anmerkungen bezieht sich auf das Verhältnis und die Potenziale der synchronen und der asynchronen Lehrmomente: Die Studierenden heben hervor, dass der Live-Unterricht gut funktioniert habe, da er in einer anderen Form Interaktivität ermöglicht und genügend Raum für Fragen eröffnet habe; zudem hätten die Live-Momente die Intensität des Lernens erhöht und eine zeitlich geordnete Lernstruktur geschaffen, was in dieser Corona-Zeit wichtig und hilfreich gewesen sei. Daneben sei es gut gewesen, dass Video-Aufnahmen der Livesitzungen gemacht und dass die zusätzlichen Lern- und Interaktionsangebote wie das Wiki, Breakout-Rooms oder separate Lernvideos angeboten und genutzt worden seien. Schließlich werden auch persönliche Vorteile angesprochen: Die Nachfragen nach der persönlichen Situation seien besonders hilfreich gewesen; man habe viel Zeit gespart, weil die Anfahrt zur Uni nicht nötig war; ein*e Student*in habe sich sogar besser konzentrieren können als im Campus-Unterricht.

3. Blended Learning in der Germanistik: Herausforderungen und Empfehlungen

Aus diesen Rückmeldungen und den allgemeinen Erfahrungen mit der digitalen Lehre während der Corona-Pandemie lassen sich Empfehlungen und Herausforderungen ableiten, die sich in unterschiedlicher Weise an die Politik (3.1.), die Universitäten (3.2.) und an die Lehrenden (3.3.) richten:

3.1. Empfehlungen und Herausforderungen für die Politik

1. In Pandemie: Möglichst klare und nachhaltige Festlegung auf Online- oder Campus-Lehre:

Der Erfolg von Online-Lehrveranstaltungen hängt von einer klugen und frühzeitigen Differenzierung der Lerninhalte, Lernziele und Prüfungsformen in asynchrone und synchrone Lehrmomente sowie von der zielgerichteten Nutzung unterschiedlicher Tools ab. Um diese Differenzierung sinnvoll planen zu können, ist in Pandemiezeiten eine möglichst frühzeitige Festlegung

auf die Online- oder die Präsenz-Lehre (ggf. mit digitalen Lernmomenten) wichtig, die dann für die Dauer eines Seminars beibehalten werden sollte.

2. **Internet-Bandbreite und Stabilisierung der Lern-Plattformen:** Das größte Problem der Online-Lehre ist auch 2020 noch immer, dass die Internet-Bandbreite und die Stabilität der Lern-Plattformen weder im Alltagsgebrauch noch unter Nutzung der aufwendigeren Tools ausreichend ist. Das muss endlich und so schnell wie möglich geändert werden. Das World Wide Web ist kein Neuland mehr, seine Straßen und Marktplätze aber sind noch immer nicht befestigt.

3.2. Herausforderungen für die Universitäten

3. **Nutzung einer zentralen Lernplattform, die Datensouveränität gewährleistet:** Studierende und Lehrende klagen durch die Online-Lehre über erhöhten Stress, Zeitaufwand und Konzentrationsschwierigkeiten. Ein zentrales Mittel, um diesen Stress zu reduzieren, ist die Nutzung einer zentralen digitalen Lernplattform (wie Moodle, Blackboard, Canvas) an der Universität, die a) zahlreiche Funktionalitäten in sich vereint sowie b) die Datensouveränität ihrer Nutzer*innen gewährleistet. Es ist wichtig, dass die Universität eine hierfür ausreichende Infrastruktur, auf die Notwendigkeiten der verschiedenen Disziplinen abgestimmte Fortbildungsmöglichkeiten sowie Erläuterungen und Best Practices zu den Tools anbietet.
4. **Benachteiligte Studierende besonders unterstützen:** Die Umstellung auf eine reine Online-Lehre führt zu einer strukturellen Benachteiligung von Studierenden aus schwierigen sozialen Hintergründen. Darum ist es wichtig, a) zu Beginn der Umstellung/Lehrveranstaltung etwaige Beeinträchtigungen mit Studierenden zu erörtern (ökonomische/soziale/räumliche/technische/familiäre Situation) sowie b) Dienste und Mittel an der Universität bereitzustellen, die eine entsprechende Unterstützung, individuelle Begleitung oder Ausnahmeregelungen für diese Studierenden gewährleisten können (z.B. ein Leasing-System für Laptops).

3.3. Herausforderungen und Empfehlungen für Lehrende

5. **Zusätzliche Anforderung: Erläuterung der Tools und Techniken:** Zu Beginn der Seminare ist es wichtig, den Studierenden das digitale Lehrkonzept und ggf. auch die genutzten Tools ausführlich zu erläutern. Gerade für Studierende mit einer schlechten technischen Ausstattung oder einer geringen Affinität zum digitalen Lernen ist diese Phase fundamental. Sie kostet zwangsläufig zusätzliche Zeit und Energie.

6. **Zusätzliche Anforderung: Studierendenbetreuung:** Während man sich in einem Seminarraum schnell einen Überblick über die Präsenz, Motivation und Teilhabe der Studierenden verschaffen kann, muss hierfür beim Online-Unterricht zusätzliche Zeit und Energie der Dozierenden eingeplant werden. Zudem werden in der Live-Campus-Lehre die einzelnen Sitzungen vor allem für die Präsentation und Diskussion der Seminarinhalte genutzt, im Digitalen verschieben sich die Verhältnisse zwischen Präsenzlehre, Gruppensprechstunde und Einzelsprechstunde (synchrone Lehre) sowie der Präsentation von Lehrvideos, der Durchführung von Gruppenarbeiten und dem individuellen Feedback dazu (asynchrone Lehre). Insgesamt ist das zeitlich für die Studierenden und die Lehrenden ein deutlich höherer Aufwand.
7. **Erhöhter Zeitaufwand und reduzierte Lerninhalte:** Dieser zeitlich höhere Aufwand sollte bei der Berechnung der Lehrkapazitäten und der Leistungen der Studierenden berücksichtigt werden. So wurden in Amsterdam zusätzliche Mittel für Sprachassistent*innen bereitgestellt, weil u.a. in Spracherwerbseminaren der reine Digitalunterricht von einer Person kaum ausreichend zu gewährleisten ist. Bei den Lerninhalten ist daher im Coronasemester ‚Weniger ist mehr‘ zu einem oft genutzten Schlagwort geworden. Ggf. können die Erfahrungen mit der Online-Lehre helfen, eine Diskussion über die Lerninhalte und Lernziele anzustoßen. Auch dieser Prozess benötigt allerdings zusätzliche zeitliche Ressourcen, wenn er sinnvoll gestaltet werden will.
8. **Zielgerichtete Auslagerung einzelner Lerninhalte:** Die Erfahrungen mit der Online-Lehre haben gezeigt, wie wichtig der direkte Austausch mit den Studierenden für den Lernerfolg ist und dass nur ein kleiner Teil der Lerninhalte ohne direkte Betreuung (z.B. im Sinne von MOOCs) ausgelagert werden könnte. Allerdings kann es helfen, immer wiederkehrende Fragen, die nicht zum direkten Seminarinhalt gehören (Wie schreibe ich eine Hausarbeit? Wie halte ich ein Referat? Wie recherchiere ich in der Bibliothek? Wie zitiere ich korrekt?) oder reine Wissensinhalte (z.B. wichtige kulturgeschichtliche Daten oder Ereignisse) in kurzen Lernvideos zu erläutern und standardisiert verfügbar zu machen. Das spart wiederum Lehrzeit, die für die interaktive Erarbeitung der Seminarinhalte und den individuellen Austausch mit den Studierenden dringend benötigt wird.
9. **Verhältnis von synchronen und asynchronen Lehrmomenten optimieren:** Die Studierenden erleben in einer pandemiebedingten Campuspause sowohl den digitalen Live-Unterricht als auch zusätzlich bereitgestellte Videos und Materialien als hilfreich. Es ist allerdings eine große Herausforderung für die Lehrenden, je nach Gruppe, Lernzielen und Lerninhalten das Verhältnis der synchronen und der asynchronen Lehrmomente zu optimieren. Die politische Vorstellung, dass erfolgreiche Lernprozesse auch in vor allem asynchron verlaufenden (und somit

scheinbar kostengünstigeren) Videoumgebungen stattfinden könnten, wirkt nach diesem Coronasemester noch absurder als zuvor schon.

10. **Neue Formen der Interaktivität nutzen (synchron und asynchron):** Die Arbeitsverhältnisse der digitalen Netzwerkgesellschaft erfordern andere kommunikative Kompetenzen und Partizipationsweisen. Der Digitalunterricht hält zu deren Einübung viele Optionen bereit, denn sowohl synchron (Unterrichtsgespräch im Live-Raum; Gruppengespräch im Break-Out-Room) als auch asynchron (kollaborative Plattformen wie Wikis oder Annotationstools) können unterschiedliche Formen der Interaktivität und Teamarbeit stimulieren. Das ist eine sehr konkrete Herausforderung, kann jedoch gelingen, wie Konstanze Marx einfühlsam beschreibt.⁵¹
11. **Seminarlängen, -rhythmen und -inhalte umgestalten:** Die Online-Lehrerfahrung hat noch einmal gezeigt, wie künstlich es ist, Seminare immer ein- bzw. zweimal wöchentlich für jeweils 90/120/180 Minuten anzubieten. Besonders gelungene Live-Online-Sitzungen ließen sich in Abschnitte von ca. 35 Minuten einteilen (das war durch die Videoaufnahmen nachträglich leicht zu rekonstruieren), manchmal benötigten die Studierenden auch längere Lektüre- oder Gruppenarbeitsphasen zwischen den Live-Sitzungen. Ich ziehe daraus die Konsequenz, in der Konzeption des Blended Learning stärker von den tradierten Rhythmen abzuweichen und – orientiert sowohl an den Lerninhalten und Lernzielen als auch an den institutionellen Vorgaben – einen flexibleren Verlaufsplan zu wählen, der synchrone und asynchrone Elemente lehrzielorientiert verbindet. Dazu gehören auch zusätzliche Sprechstundenzeiten, die der Betreuung einzelner Studierender oder spezifischer Arbeitsgruppen dienen.

4. Mehr Blended Learning wagen: Implikationen für die Bildungspolitik und die Germanistik

Wenngleich die wichtigsten Studien zum Coronasemester gezeigt haben, dass die Leistungen der Studierenden etwas besser/etwa gleich gut/nur leicht schlechter geworden sind, so zeigen sie zugleich auch, dass noch viele technische und didaktische Potenziale ungenutzt sind und dass aktuell die Arbeitsbelastung für viele Studierende und Lehrende durch die digitale Lehre zu groß geworden ist.⁵² Wichtig erscheint es daher, dass die differenzierte Debatte fortgesetzt wird, die in den gemeinsam mit Andrea Geier (Trier), Kai Bremer (Osnabrück), Thorsten Ries (Gent/Regensburg) und Claudius Sittig

⁵¹ Vgl. Marx.

⁵² Vgl. auch die Vorträge und Materialien zum Panel „Die Perspektive der Studierenden auf digitale Lehre in der Germanistik: Umfragen und Tendenzen“ auf dem Portal „Digitale Lehre Germanistik“.

(Rostock) formulierten Vorschlägen für eine „konstruktive Selbstreflexion der Germanistik“,⁵³ im Entwurf eines „Nichtsemesters“,⁵⁴ auf der Konferenz „Während und nach Corona: Digitale Lehre in der Germanistik“ sowie im anschließenden Konsenspapier „Das brauchen wir: 8 Anforderungen an die zukünftige Lehre in der Germanistik“ formuliert wurden.⁵⁵ Dabei wäre vor allem zu klären, wie sich die germanistische Fachcommunity eine produktive Verbindung von Präsenz- und Digitallehre vorstellt, die unter dem Titel ‚Blended Learning‘ bereits seit den späten 1990er Jahren reflektiert und realisiert. Dabei erscheinen mir die folgenden Punkte besonders wichtig:

- Es wäre politisch asozial, im Vergleich zur Campus-Lehre die Online-Lehre als eine perspektivische Sparmöglichkeit zu bewerten und aus diesem Grunde zu fördern. Im Gegenteil: **Die digitale Lehre benötigt mehr Lehrzeit, mehr Betreuung und mehr Technik.** Um die Potenziale des Digitalunterrichts wirklich nutzen zu können, dabei auch innovativ sein zu können und die Verhärtung sozialer Differenzen, die er befördert, aufzuweichen, müsste mehr Geld in das Bildungssystem fließen.
- Jenseits der Schwarz-Weiß-Rhetoriken von Campus- vs. Online-Lehre benötigen wir vor allem eine umfassende Debatte über Standards des ‚Blended Learning‘ in den unterschiedlichen geisteswissenschaftlichen Disziplinen. Dabei müssen die fachspezifischen, didaktischen, medialen, (datenschutz-)rechtlichen, ökonomischen und (psycho-)sozialen Implikationen des **Blended Learning** berücksichtigt werden: Wie lassen sich die Potenziale der Online-Lehre und die Elemente des Campus-Unterrichts produktiv verbinden?
- Dazu werden wir hoffentlich viel stärker bereits vorhandene **Portale zur Online-Didaktik und Best Practices** ausbauen und als Orientierung nutzen können. Der kollaborative Aufbau des Portals „Digitale Lehre Germanistik“⁵⁶ und die Organisation und Durchführung der Konferenz „Während und nach Corona: Digitale Lehre in der Germanistik“⁵⁷ waren ein Schritt in diese Richtung. Auch ein Forschungsprojekt wie Deutsch Didaktik digital in Halle⁵⁸ oder die medien-didaktischen Vlogs von Philippe Wampfler zum DigiFernunterricht⁵⁹ gehen in diese Richtung.
- **Wo digitale Coronalehre war, soll gutes Blended Learning werden.**

⁵³ Vgl. Geier et al.

⁵⁴ Vgl. Villa Braslavsky / Geier / Mayer.

⁵⁵ Vgl. Erstunterzeichner*innen.

⁵⁶ Vgl. AG Digitale Lehre Germanistik.

⁵⁷ Vgl. Bremer et al.

⁵⁸ Vgl. [D3] – Deutsch Didaktik Digital.

⁵⁹ Vgl. Wampfler.

Literatur

- AG Digitale Lehre Germanistik: Portal ‚Digitale Lehre Germanistik‘. URL: <https://vfr.mww-forschung.de/web/digitale-lehre-germanistik/einstieg> (Zugriffsdatum: 15.12.2020).
- Bremer, Kai; et al.: Während und nach Corona: Digitale Lehre in der Germanistik. Programm der digitalen Konferenz, 25./26.8.2020. URL: <https://vfr.mww-forschung.de/web/digitale-lehre-germanistik/programm> (Zugriffsdatum: 15.12.2020).
- [D3] – Deutsch Didaktik Digital: Startseite. URL: <https://d-3.germanistik.uni-halle.de/> (Zugriffsdatum: 15.12.2020).
- Ernst, Thomas: Wenn im laufenden Semester die Lehre digital wird: Das Beispiel Belgien, 1.4.2020. URL: <https://www.thomasernt.net/2020/04/01/wenn-im-laufenden-semester-die-lehre-digital-wird-das-beispiel-belgien/>.
- Ernst, Thomas: Wo Coronasemester war, soll gutes Blended Learning werden: Digitale Lehrerfortbildungen 2020 und Empfehlungen für eine bessere Zukunft, 25.5.2020. URL: <https://www.thomasernt.net/2020/05/25/von-coronasemester-zu-blended-learning/> (Zugriffsdatum: 15.12.2020).
- Erstunterzeichner*innen: Das brauchen wir: 8 Anforderungen an die zukünftige Lehre in der Germanistik. URL: <https://vfr.mww-forschung.de/web/digitale-lehre-germanistik/konsenspapier> (Zugriffsdatum: 15.12.2020).
- Geier, Andrea et al.: Vorschläge für eine konstruktive Selbstreflexion. Die Umstellung auf digitale Lehre innerhalb der Germanistik während der COVID-19-Pandemie. URL: https://vfr.mww-forschung.de/documents/572323/592522/Arbeitspapier_Konstruktive_Selbstreflexion_V2.pdf/14553170-7bbe-8dbe-4a83-6fb838e0beeb (Zugriffsdatum: 15.12.2020).
- Marx, Konstanze: Die große blaue Stille. URL: <https://lingdrafts.hypotheses.org/1646> (Zugriffsdatum: 15.12.2020).
- Universiteit Antwerpen: Hoe ziet de opleiding Duitse taal- en letterkunde eruit? URL: <https://www.uantwerpen.be/nl/studeren/aanbod/alle-opleidingen/taalkunde-letterkunde-studeren/talen-en-tfl/duits/> (Zugriffsdatum: 15.12.2020).
- Universiteit van Amsterdam: Bachelor Duitslandstudies. URL: <https://www.uva.nl/programmas/bachelors/duitslandstudies/duitslandstudies.html> (Zugriffsdatum: 15.12.2020).
- van Ackeren, Isabell / Kerres, Michael / Heinrich, Sandrina (Hg.): Flexibles Lernen mit digitalen Medien ermöglichen. Strategische Verankerung und Erprobungsfelder guter Praxis an der Universität Duisburg-Essen. Münster: Waxmann 2018. URL: <https://www.waxmann.com/index.php?elD=download&buchnr=3652> (Zugriffsdatum: 15.12.2020).
- Villa Braslavsky, Paula-Irene / Geier, Andrea / Mayer, Ruth: Das Sommersemester 2020 muss ein „Nichtsemester“ werden – Ein offener Brief aus Forschung und Lehre. URL: <https://www.nichtsemester.de/cbxpetition/offener-brief/> (Zugriffsdatum: 15.12.2020).
- Wampfler, Philippe: DigiFernunterricht. [Youtube-Channel.] URL: https://www.youtube.com/playlist?list=PLC9D2mzTyJeXYa6E1y_d0fc_7-V7BJnSq (Zugriffsdatum: 15.12.2020).

Blended-Learning-Szenarien in der Germanistik. Erfolgsfaktoren illustriert am Beispiel „Wikis statt Referate“

Malte Kleinwort (Ruhr-Universität Bochum)

Trotz der großen Bandbreite unterschiedlicher Blended Learning-Szenarien von eins, zwei kleinen digitalen Schreibaufträgen im Semester bis zu Semester übergreifenden kollaborativen Großprojekten können für die Bereiche Konzeption, Kommunikation, Motivation und Durchführung konkrete Aspekte und Tipps formuliert werden. Gerade bei ersten oder zweiten Erfahrungen mit digitaler Lehrunterstützung ist es möglich, häufig auftretende Probleme zu begrenzen oder gar zu vermeiden, wenn sich im Vorfeld mit Lehrerfolgsbedingungen auseinandergesetzt wird. Beispielhaft kann das anhand eines im Sommersemester 2017 entwickelten Lehrkonzepts erläutert werden, das in drei weiteren Lehrveranstaltungen wiederholt und optimiert worden ist. Bei diesem Konzept steht die kollaborative Gruppenarbeit an thematischen Wikis im Mittelpunkt ([Prezi](#) zum Lehrkonzept und [Video einer Präsentation des Konzepts](#) zu finden unter dem Datum 21.11.2018).

Bei dem beispielhaften Lehrkonzept handelt es sich um "Wikis statt Referate". Die Studierenden präsentieren in einem Gruppen-Wiki – an einem Wiki arbeiten 3-5 Studierende - nach konkreten Vorgaben Informationen des jeweiligen Wiki-Gegenstands mit direktem Bezug zum Seminarthema. Die Wiki-Gegenstände werden im letzten Drittel des Semesters auch zu Sitzungsthemen. Bei mir waren Wiki-Gegenstände meistens literarische Werke, die in Beziehung zum Seminarthema gesetzt wurden. Die in den Wikis versammelten Informationen erleichterten den Studierenden die Vorbereitung der mündlichen Prüfungen und Hausarbeiten.

Im Folgenden werde ich zur Erläuterung der Problemlage entgegen dem üblichen Vorgehen nicht auf Good Practice-, sondern auf Bad Practice-Beispiele zurückgreifen, weil sie erfahrungsgemäß sehr gut dafür geeignet sind, für konkrete Probleme zu sensibilisieren.

1. Konzeption

Im Bereich der Konzeption sollte der Aspekt der Kontrolle einen größeren Raum einnehmen, als es viele Lehrende in geisteswissenschaftlichen Fächern gewohnt sind. Es fällt Studierenden schwer, sich für Arbeiten in einer digitalen Lernumgebung zu motivieren, wenn sie nicht wissen, auf welche Weise die Arbeiten registriert werden. In digitalen Umgebungen führen fehlende Kontrolle oder fehlende

Transparenz zu einem stärkeren Ausfall als in analoger Umgebung. Es scheint so, als wäre im Digitalen der sogenannte "innere Schweinehund" noch mächtiger beziehungsweise träger.

Als Bad Practice-Beispiel eignet sich folgende Lehrerfahrung: Die individuellen Vorarbeiten direkt vor der Gruppenarbeit am Wiki hatte ich bei den ersten Malen nicht kontrolliert. Als ich es beim letzten Mal machte, wurde klar, dass ich es schon längst hätte machen sollen, weil auf diese Weise der individuelle Lernprozess bei der kollaborativen Arbeit besser unterstützt werden kann.

Des Weiteren ist bei der Konzeption auf einen geeigneten Rhythmus zu achten, dabei sollte ein wöchentliche Rhythmus auf keinen Fall als Naturgesetz betrachtet werden, weil sich in vielen Fällen Abweichungen von dieser Norm als lernfördernd herausgestellt haben. Es können dabei auch Erfahrungen aus vergangenen Semestern einfließen, die verdeutlichen, zu welcher Zeit Studierende besonders gut besonders viel lernen und zu welchen Zeiten das eher nicht der Fall ist. Es lohnt sich, das Semester in Lernphasen einzuteilen, denn eine solche Vororientierung kann beim Lernen unterstützen, auch wenn es kein Allheilmittel ist.

Zeit ist ein zentraler Faktor für eine erfolgreiche Planung. Die folgenden Fragen können daher nicht eindringlich genug gestellt werden. Am besten wäre es natürlich, wenn dort auf Daten und Erfahrungen aus vorangegangenen Semestern zurückgegriffen werden kann: Wieviel Zeit benötigen die Studierenden für eine Aufgabe? Wieviel Zeit benötigen Korrekturen, Absprachen, Kollaborationen? Zuletzt ist von der Seite des Inhalts her die möglichst schlüssige Verknüpfung von Seminargegenstand und -konzept stets im Blick zu behalten. Lassen sich mit dem Konzept die geplanten Lehr-/Lernziele bzw. -etappen erreichen?

2. Kommunikation

Transparenz ist das A und O, wobei auch Detailfülle zu Intransparenz führen kann. Als Bad Practice-Beispiel kann aus dem Ersteinsatz meines Lehrkonzepts "Wiki statt Referate" die Dokumentvorlage für die obligatorische Gruppensitzung zum Start der Arbeit der Wiki-Gruppen dienen, auf der zu viele Details und Informationen versammelt worden waren. Das Wichtige geriet dadurch in den Hintergrund. Trotzdem sollte die Regel sein, dass die Studierenden gerade bei ausgefeilten Seminar Konzepten mehr Informationen benötigen als den üblichen Seminarplan plus Voraussetzungen für den Erwerb des Teilnahme nachweises.

Nicht nur sollte etwas transparent, es sollte auch leicht zu verstehen sein, was die Studierenden wann zu machen haben und wer wofür verantwortlich ist. Dabei können eine übersichtliche Darstellung auf einer den Seminarplan ergänzenden Seite und überhaupt die Übersichtlichkeit der Lernplattform eine große Hilfe sein. Zuletzt ist es sehr wichtig, den Studierenden die Möglichkeit zu geben, korrigierende

Hinweise zu geben und Nachfragen zu stellen. Dafür ist mehr nötig als eine kurze Nachfrage. Wenn die Studierenden den Eindruck haben, sie können etwas mitbestimmen, ist das sicher sehr hilfreich.

3. Motivation

Motivation ist ein weithin unterschätzter Faktor für das universitäre Lehren und Lernen, weil davon ausgegangen wird, dass diese bei einem Studium als in ausreichendem Maße vorhanden vorausgesetzt werden kann. Tatsächlich hängt der Lernerfolg ganz entscheidend von der Motivation ab, die im Verlauf eines Semesters durchaus Schwankungen unterworfen ist und die bei genauerer Betrachtung weniger individuell ist, als es gemeinhin erwartet wird. Von ganz zentraler Bedeutung sind Lernerfolgserfahrungen. Dazu passt als Bad Practice-Beispiel die Ausrichtung von projektorientierter Arbeit wie bei "Wikis statt Referate" auf die Kollaboration und weniger darauf, was die oder den Einzelnen motiviert. Es ist also nicht so wichtig, dass alle unter gleichen Voraussetzungen an die gemeinsame Arbeit gehen. Vielmehr ist es wichtig, dass die Studierenden in die Gruppenarbeit mit einem positiven Feedback gehen können, durch das sie in der Lage sind, ihre gewertschätzten Qualitäten ins Team einbringen zu können.

Gute Motivationsspenden sind erfahrungsgemäß Produkte einer projektorientierten Arbeit, die sich als nützlich erweisen, beispielsweise ein Wiki mit Links zu hochgeladener Sekundärliteratur und Thesen, die Grundlage für eine Hausarbeit oder eine mündliche Prüfung sein können. Ganz entscheidend für die Motivation ist der Spaß, der auch durch spielerische Elemente befördert werden kann.

4. Durchführung

Bei der Durchführung ist zu beachten, dass Machbarkeit vor allem im Bachelor-Bereich eine größere Rolle spielen sollte als Innovation, um bei möglichst vielen für möglichst positive Lernerfahrungen zu sorgen. Mehr Freiräume kommen in vielen Fällen eher einer Minderheit der Studierenden zu Gute. Als Bad Practice-Beispiel eignet sich der Hinweis auf die obligatorische Gruppensitzung im Semester, bei der ich mich bei den ersten Anwendungen von "Wiki statt Referate" stets zurückgehalten und nur bei Vor- und Nachbereitung unterstützt hatte. Tatsächlich wurde es von den Studierenden als sehr viel angenehmer erfahren, wenn ich im Hintergrund stets ansprechbar und unterstützend tätig gewesen bin. Sehr wertvoll können in diesem Zusammenhang vorproduzierte Tutorials sein. Grundsätzlich sollte das Motto sein, Sicherheit geht vor Risiko.

Wissenschaftliches Schreiben im Dienst des Online-Unterrichts: Ein Erfahrungsbericht und methodische Vorschläge

Pavlina Kulagina (Berlin)

Wissenschaftliches Schreiben ist einer der problematischen und oft vernachlässigten Bereiche der Hochschulbildung, dessen didaktisches Potenzial sich gerade im Wechsel zur digitalen Lehre entfalten kann. Während dem Schreiben im akademischen Betrieb eine Schlüsselrolle zukommt, wurde einer aktiven Vermittlung der Schreibkompetenzen an den deutschen Universitäten lange keine gebührende Aufmerksamkeit geschenkt.⁶⁰ Zwar ändert sich dies unter dem Einfluss der anglo-amerikanischen prozessorientierten Schreibdidaktik aktuell auch in Deutschland, dennoch hat das akademische Schreiben an vielen Hochschulen immer noch keinen festen Platz in der Propädeutik, was wiederum zu Frustration sowohl bei Studierenden als auch Lehrenden führt.⁶¹ In den Kursen, die eine Seminararbeit als Prüfungsleistung erfordern, stellt sich folgende Frage für die Lehrenden besonders akut: Wie lassen sich vielfältige Schreibübungen in das Kursprogramm sinnvoll und effizient integrieren, die gleichzeitig als Werkzeuge des Denkens bei der Vermittlung der Seminarinhalte helfen und den Lernprozess insgesamt fördern? Unter den aktuellen Umständen lässt sich die Frage ergänzen: Wie kann die Umstellung auf den digitalen Fernunterricht von der Einführung prozessorientierter Schreibaufgaben profitieren? In meinem Vortrag werde ich einige methodische Vorschläge zum Umgang mit diesen Herausforderungen machen. Dabei werde ich mich auf meine Lehrerfahrungen allgemein sowie speziell auf studentische Rückmeldungen im Rahmen des von mir im SoSe 2020 an der Humboldt-Universität gehaltenen Seminars 'Bild und Körper in der religiösen Literatur des deutschen Mittelalters' im BA Studiengang Deutsche Literatur stützen.

Die prozessorientierte Schreibdidaktik, deren Prinzipien bei der Konzipierung der seminarbegleitenden schriftlichen Aufgaben als methodische Grundlage dienen, setzt sich der produktorientierten Herangehensweise entgegen. Letztere versteht den Schreibprozess vor allem als Imitation der Modelltexte: Von den Studierenden wird erwartet, dass sie ihre Texte ganz alleine und in einem Zuge verfassen,

⁶⁰ Zur Übersicht über die Entwicklung der Schreibdidaktik in der deutschen Hochschulbildung vgl. Pany, Doris: Hochschullehre und akademische Schreibkultur. Entwicklungen und Perspektiven. In: Christian Hofer / Barbara Schröttner / Daniela Unger-Ullmann (Hg.): Akademische Lehrkompetenzen im Diskurs: Theorie und Praxis. Münster, New York: Waxmann 2013, S. 38–50.

⁶¹ Vgl. u. a. Römmer-Nosseck, Brigitte et. al.: Pilotprojekt Schreibassistenzen in der Lehre. Die Wiener Writing-Fellows-Implementierung. In: Sabine Schmörlzer-Eibinger / Bora Bushati / Christopher Ebner / Lisa Niederdorfer (Hg.): Wissenschaftliches Schreiben lehren und lernen. Diagnose und Förderung wissenschaftlicher Textkompetenz in Schule und Universität. Münster, New York: Waxmann 2018, S. 219–241.

indem sie Muster der Textorganisation reproduzieren und wissenschaftlichen Schreibstil nachahmen.⁶² Die Aufgabe der Lehrenden ist dabei auf die Korrektur des fertigen Aufsatzes reduziert. Die prozessorientierte Methode hingegen, die sich in vielerlei Hinsicht auf die Erkenntnisse aus der kognitiven Psychologie der 60er Jahre stützt, verschiebt den Fokus vom Text als solchen auf die schreibende Person und vom Schreibergebnis auf den individualisierten Schreibprozess.⁶³ Der Schreibprozess wird in einzelne Schritte zerlegt wie Vorbereitung, Strukturierung, Ausarbeitung eines Entwurfes und Redaktion, die jeweils wiederholt werden können. Die Studierenden werden dazu motiviert, ihre Schreibpraxis und die dabei entstehenden Probleme zu reflektieren.⁶⁴ Zentrale Aspekte des prozessorientierten Schreibens sind die Zusammenarbeit mit anderen Studierenden und Peer-Review-Verfahren, wobei einerseits kritisches Denken gefördert wird und andererseits eine neue Perspektive auf eigenen Text entwickelt werden kann.⁶⁵ In der prozessorientierten Methode wird Schreiben also nicht nur als ein Mittel, Wissen wiederzugeben aufgefasst, sondern vielmehr als ein Instrument verstanden, mit dem sich Wissen aneignen und neues Wissen produzieren lässt.⁶⁶

In diesem Sinne wurden von mir verschiedene Schreibaufgaben in das eingangs erwähnte Seminar integriert. Der Grad der Selbständigkeit und Reflexion, der für eine erfolgreiche Bewältigung der Aufgaben von den Studierenden erwartet wurde, hat sich stufenweise erhöht. Die Aufgaben waren so konzipiert, dass sie wenig Zeitaufwand erforderten und über das ganze Semester gleichmäßig verteilt waren. Für die Einreichung der Texte wurde auf Moodle ein Forum angelegt und die Studierenden wurden dazu eingeladen, die Einträge der anderen TeilnehmerInnen einzusehen. In den Sitzungen hatten die Studierenden dann die Möglichkeit, sich miteinander über die Schreiberfahrungen auszutauschen und einander Feedback zu geben.

Als ersten Schritt haben die Studierenden knappe Zusammenfassungen der Sekundärtexte erstellt, wobei vor allem die Thesen und die zentralen Argumente des Autors definiert werden sollten. Zwei Modifikationen dieser Aufgabe haben sich im weiteren Verlauf des Seminars als produktiv erwiesen. Die eine hatte zum Ziel, die Studierenden zur kritischen Auseinandersetzung mit dem Gelesenen zu ermutigen und ihnen die Möglichkeit zu bieten, konstruktives Feedback-Geben zu üben. Die Studierenden wurden gebeten, über die Argumentationsstruktur, Stil und allgemeine Verständlichkeit der Sekundärtexte nachzudenken und, falls als notwendig empfunden, Verbesserungsvorschläge zu machen. Die

⁶² Vgl. dazu Breeze, Ruth: *Rethinking Academic Writing Pedagogy for the European University*. Amsterdam, New York: Brill 2012, S. 41f.

⁶³ Ebd., S. 43.

⁶⁴ Ebd., S. 43f.; Kruse, Otto / Ruhmann, Gabriela: *Prozessorientierte Schreibdidaktik: Eine Einführung*. In: Otto Kruse / Katja Berger / Marianne Ulmi (Hg.): *Prozessorientierte Schreibdidaktik. Schreibtraining für Schule, Studium und Beruf*. Bern, Stuttgart, Wien: Haupt 2006, S. 13–38, hier S. 14f.

⁶⁵ Coffin, Caroline et al.: *Teaching Academic Writing. A Toolkit for Higher Education*. London, New York: Routledge 2003, S. 40.

⁶⁶ Kruse 2006, S. 14.

zweite Modifikation der Aufgabe sollte das kommunikative Moment des Schreibens verdeutlichen, den Publikumsbezug stärker ins Bewusstsein rücken und so dazu beitragen, auch den Perspektivenwechsel in Bezug auf eigenen Text zu üben.⁶⁷ Die SeminarteilnehmerInnen konnten einen von zwei Sekundärtexten auswählen; eine kritische Zusammenfassung sollte zunächst so verfasst werden, dass die Studierenden, die sich für einen anderen Artikel entschieden hatten, sich aus diesem Überblick eine möglichst klare Vorstellung über den Inhalt des entsprechenden Textes verschaffen konnten.

In einem zweiten Schritt wurden die Studierenden gebeten, die zentralen Thesen der Sitzung bzw. eigene Überlegungen zu einer der in der Sitzung diskutierten Fragen direkt im Seminar aufzuschreiben (die sogenannte „stop and write“-Technik⁶⁸). Das Ziel dieser Aufgabe war, unabhängiges und individuelles Denken von allen SeminarteilnehmerInnen zu stimulieren und sie zu motivieren, ihre Erkenntnisse und Gedanken spontan und in aller Kürze zu externalisieren. Die Studierenden hatten maximal 10 Minuten zur Verfügung, um ihre Antworten zu formulieren. Danach setzte sich die Diskussion fort. Der Zeitdruck regte die Studierenden dazu an, sich besser zu fokussieren und zu versuchen, in ihren Antworten nur das Wichtigste hervorzuheben. Außerdem wurde den Studierenden nach jedem Seminarblock vorgeschlagen, in Form einer kurzen schriftlichen Stellungnahme auf das Gelernte zurückzublicken; dabei wurden die Studierenden ebenfalls gebeten, sich zu Hause ein Zeitlimit zu setzen.

Das Seminar wurde mit einem Schreibworkshop abgeschlossen. In diesem hatten die KursteilnehmerInnen einerseits die Möglichkeit gemeinsam über den Aufbau und Stil einer anonymisierten Seminararbeit aus einem anderen Kurs zu diskutieren und im Zuge von „close editing“ einen Textabschnitt zu überarbeiten. Andererseits bot der Workshop den Studierenden den Raum, sich über die geplanten Hausarbeiten auszutauschen, einen Einblick in den Denkprozess der KommilitonInnen zu erhalten und einander Feedback zu geben.

Die skizzierte Vorgehensweise hat sich für beiden Seiten, sowohl für die Studierenden als auch für mich als Lehrende, als durchaus vorteilhaft erwiesen. So hatte ich als Lehrende ständig einen klareren Überblick darüber, was die Studierenden sich bereits einprägen konnten und auch darüber, welche Schwachstellen und Lücken es mitunter noch gab. Die KursteilnehmerInnen ihrerseits wurden zur aktiven Teilnahme am Seminar angeregt, konnten ihre Angst vor dem Schreiben überwinden und fühlten sich auf die Hausarbeit besser vorbereitet. In den Rückmeldungen der Studierenden wurden zwei weitere Auswirkungen der gewählten Methode hervorgehoben, welche vor allem vor dem Hintergrund eines abrupten Wechsels zum Digitalunterricht als besonders positiv empfunden wurden. Einerseits

⁶⁷ Vgl. dazu ebd., S. 17–19.

⁶⁸ Vgl. die Beschreibung der Vorgehensweise auf der Internet-Ressource ‘Thinking Writing’ von Queen Mary University of London: <http://www.thinkingwriting.qmul.ac.uk/ideas/writingthinking/stopandwrite>. (Zugriffdatum: 5.2.2021).

konnte im Schreiben, welches traditionell eher als eine Einzelarbeit verstanden wird, ein großes sozialisierendes Potenzial entdeckt werden. Die schriftlichen Aufgaben wurden zum Anlass, mehr miteinander zu diskutieren, gemeinsam zu brainstormen und am Ende Team-Produkte zu erstellen. Dadurch konnten die Studierenden näheren Kontakt zueinander aufbauen und fühlten sich weniger isoliert. Den Studierenden, die anfänglich durch das Format einer Video-Sitzung gehemmt waren, gab vor allem die “stop and write”-Technik den Impuls, sich zu beteiligen. Auch diejenigen KursteilnehmerInnen, die nicht an allen Zoom-Meetings teilnehmen konnten, hatten dank der Veröffentlichung der Texte im Forum die Möglichkeit mit ihren KommilitonInnen trotzdem mitzuhalten und Einblick in deren gedankliche Auseinandersetzung mit den Seminarinhalten zu gewinnen. Andererseits trugen die regelmäßigen schriftlichen Aufgaben dazu bei, dass sich die Studierenden in den Seminarinhalten besser zurechtfinden konnten. Beim Schreiben fiel es ihnen viel leichter, die eigenen Gedanken und Erkenntnisse zu strukturieren sowie Verständnisschwierigkeiten bei der Lektüre eines Sekundärtextes Problembereiche festzustellen und zu benennen. Außerdem wurden dadurch große Informationsmengen in komprimierter Form dargestellt und ließen sich so schneller durchsuchen und wiederholen. Die Studierenden, welche die Umstellung auf ein neues Lernformat oft als stressig und chaotisch empfunden haben und die von den vielen Veränderungen im Studienprozess überfordert waren, fanden die im Seminar eingesetzte Vorgehensweise sehr hilfreich.

Die hier behandelte Methode stellte meinen ersten Versuch dar, Schreibaufgaben konsequent in ein Online-Seminar zu integrieren. Dieser Versuch erwies sich als durchaus produktiv sowohl für eine effizientere Vermittlung der Seminarinhalte, als auch für die Überwindung von Herausforderungen des Fernunterrichts wie Isoliertheit oder Informationschaos. Die prozessorientierte Schreibdidaktik bietet einen großen Spielraum für Kreativität und den Lehrenden ist es überlassen, weitere vielfältige Aufgaben auf dieser Basis zu entwickeln.

Literaturverzeichnis

- Breeze, Ruth: *Rethinking Academic Writing Pedagogy for the European University*. Amsterdam, New York: Brill 2012.
- Coffin, Caroline et al.: *Teaching Academic Writing. A Toolkit for Higher Education*. London, New York: Routledge 2003.
- Kruse, Otto / Ruhmann, Gabriela: *Prozessorientierte Schreibdidaktik: Eine Einführung*. In: Otto Kruse / Katja Berger / Marianne Ulmi (Hg.): *Prozessorientierte Schreibdidaktik. Schreibtraining für Schule, Studium und Beruf*. Bern, Stuttgart, Wien: Haupt 2006, S. 13–38.
- Pany, Doris: *Hochschullehre und akademische Schreibkultur. Entwicklungen und Perspektiven*. In: Christian Hofer / Barbara Schröttner / Daniela Unger-Ullmann (Hg.): *Akademische Lehrkompetenzen im Diskurs: Theorie und Praxis*. Münster, New York: Waxmann 2013, S. 38–50.

Römmer-Nosseck, Brigitte et. al.: Pilotprojekt Schreibassistenzen in der Lehre. Die Wiener Writing-Fellows-Implementierung. In: Sabine Schmölder-Eibinger / Bora Bushati / Christopher Ebner / Lisa Niederdorfer (Hg.): Wissenschaftliches Schreiben lehren und lernen. Diagnose und Förderung wissenschaftlicher Textkompetenz in Schule und Universität. Münster, New York: Waxmann 2018, S. 219–241.

Verpackt in Feedbackschleifen: Einblicke in Digitale Lehrformate des digitalen Sommersemesters

Konstanze Marx (Universität Greifswald)

Schlagworte: Moodle, Linguistik, Feedback, neue Formate, BigBlueButton, Etherpad

1. Von Kontakten in Zeiten ohne Kontakte

Mit der pandemiebedingten Notwendigkeit im Sommersemester ausschließlich digital zu unterrichten ging eine große Frage einher: *Wie komme ich in Kontakt mit unseren Studierenden?* und mehr noch *Wie halte ich diesen Kontakt?* Studierende sind untereinander im Idealfall durch Messenger-Gruppen verbunden, für uns Dozierende bleibt häufig nur ein Kanal: die traditionelle E-Mail. Viele Studierende fragen ihre universitätseigene E-Mail nicht ab oder leiten sie nicht auf eine private E-Mail-Adresse um, was für uns im Grunde bedeutete, dass nur unsere Homepage als sicherer aber eben auch einseitiger Informationskanal zur Verfügung stand. „Wegweiser“ zu den neuen digitalen Räumen konnten hier zwar aufgestellt werden, was in diesen Räumen aber angeboten wurde, sollte m.E. interaktiv an die Bedarfe unserer Studierenden angepasst werden. Es brauchte also eigentlich sogar mehr Interaktion als in analogen Lehrveranstaltungen. Daher war für mich bei der Transformation der für das Sommersemester geplanten Lehrveranstaltungen die Integration von Interaktionsmöglichkeiten ein zentraler Aspekt, ein Prozess der selbst aber eben auch ein Trial and Error-Verfahren war, der ohne Feedback ins Leere gelaufen wäre. Nachfolgend möchte ich ein Seminar und drei Formate (2.1, 2.2 und 2.3) vorstellen, die Feedback und Interaktion auf unterschiedliche Weise integrieren.

2. Gute Kontaktmöglichkeiten, schlechte Kontaktmöglichkeiten

Eine gute curricular bedingte Ausgangssituation war, dass ich turnusmäßig im Sommer mit Seminaren wie „Einführung in die Internetlinguistik“ und „Cybermobbing als Gegenstand für den Deutschunterricht“ Inhalte mit einer ostentativen Anbindung an digitale Räume vermitteln konnte. Es ist im Grunde nur folgerichtig, sie hier auch in der didaktischen Umsetzung zu verorten. Am Beispiel des Internetlinguistik-Seminars möchte ich nun skizzieren, wie ich den Interaktionsraum auf der Moodle-Plattform gestaltet habe. Neben Begrüßungsfeldern (inkl. Begrüßungsvideo mit allgemeinen Hinweisen zum Ablauf des Semesters und Erklärungen zu den neuen Videokonferenzsystemen Jitsi und BigBlueButton), gab es

einen Chatraum und ein Forum. Ich hatte mir vorgestellt, dass der Chatraum immer begleitend zu Sitzungen ohne Videokonferenz geöffnet sein und für die Seminarinteraktion genutzt werden könnte. Das war jedoch überhaupt nicht praktikabel, der Kanal wurde nicht benötigt. Das Forum habe ich für Fragen eingerichtet, die während des gesamten Semesters entstehen würden. Mir war (und ist) es wichtig, dass Antworten auf Fragen, die potenziell für alle Seminarteilnehmer*innen relevant sind, für alle zugänglich sind. In der Praxis zeigt sich aber bis heute, dass Studierende ihre Fragen lieber in E-Mails direkt adressieren. Dafür kann es zwei Gründe geben: Im Forum wird für alle angezeigt, wer die Frage gestellt hat, das könnte Studierende davon abhalten, ins Forum zu schreiben. Die Forumsfunktion im Moodle informiert mich anscheinend nicht verlässlich über alle Foreneinträge, so dass manchmal zwei, drei Tage verstreichen, in denen ich nicht auf die Frage antworte. Diese Beantwortungszeit könnte einigen Studierenden zu lang sein. So läuft es in den meisten Fällen darauf hinaus, dass ich die Fragen anonymisiert ins Forum kopiere und dort beantworte. Weiterhin habe ich alle Teilnehmer*innen des Seminars in Gruppen mit thematisch kohärenten aus meiner Sicht ansprechenden Gruppennamen und Erkennungsbildchen eingeteilt. Dabei habe ich mich jeweils am Zweifach der Studierenden orientiert, um Studierende miteinander in Verbindung zu bringen, von denen ich annahm, dass sie sich ohnehin schon kannten. Für jede Gruppe wurde ein Forum eingerichtet. Es zeigte sich sehr schnell, dass nicht alle für das Seminar angemeldeten Teilnehmer*innen regelmäßig an den Sitzungen teilnahmen, so kam es vor, dass Gruppen mit einer avisierten Größe von 8 bis 10 Studierenden nur von einer Person vertreten wurden, was die Gruppenarbeit und das eigene Forum obsolet machten. Auf Wunsch der Studierenden habe ich also für jede Gruppe ein für alle zugängliches Etherpad integriert, so dass kollaboratives Arbeiten auch möglich war, wenn sich die Gruppenzusammensetzung spontan änderte.

Für jede Seminarsitzung wurde ein separates Feld eingerichtet. Dieses enthielt den Ablaufplan für die aktuelle Sitzung (eingestellt mit mindestens zwölf Stunden Vorlauf), den Link zum Inputvideo, die dem Inputvideo zugrundeliegende Präsentation, ggf. Aufgaben, die Seminarliteratur und zwei Feedbackfelder. In einer Ja/Nein-Umfrage wurde einerseits die Zufriedenheit mit der jeweiligen Seminarsitzung abgefragt, andererseits stand ein Etherpad für anonyme Kritik oder Verbesserungsvorschläge zur Verfügung, das in der ersten Hälfte des Semesters sehr aktiv genutzt wurde.⁶⁹ So konnte ich die Lehrveranstaltung sukzessive an die Bedarfe der Studierenden anpassen. Das Ergebnis, dieses sehr konstruktiven Aushandlungsprozesses war, dass ungefähr zur Mitte des Sommersemesters für alle gut handhabbare Routinen entstanden waren. Diese bestanden aus das Seminar eröffnenden asynchronen Aufgaben, folgenden (synchronen) Videokonferenzen, die regelmäßig auch Breakout-Sessions vorsahen. Die Ergebnisse dieser Gruppenarbeiten wurden dann im Plenum diskutiert, wobei mich das hohe Niveau, auf dem die Analysen unserer sprachlichen Belege angesiedelt waren, sehr beeindruckte. Ein

⁶⁹ Vgl. Marx, Konstanze: Die große blaue Stille. In: Linguistische Werkstattberichte Öffentliche Angewandte Linguistik, URL: <https://lingdrafts.hypotheses.org/1646> (Zugriffsdatum: 5.2.2021).

weiteres wichtiges Element der Kurse im Sommersemester waren kurze Zusammenfassungen der Seminarsitzungen, die die wesentlichen Punkte für alle, aber besonders diejenigen vorhielten, die nicht an den synchronen Sitzungen teilnehmen konnten. Dieses Element wurde von den Studierenden besonders geschätzt und wird – das sei nebenbei bemerkt – nun im Wintersemester von den Studierenden selbst gestaltet und von mir lediglich ergänzt oder ggf. angepasst. Die Prüfungsleistung im Kurs „Einführung in die Internetlinguistik“ (ein zehenseitiges Thesenpapier) habe ich semesterbegleitend in vier Teilleistungen abgefragt: Motiviert durch vier von mir gestellte Fragen entstand ein Forschungstagebuch, über das ich zusätzlich z.T. sehr ehrliche und bewegende Rückmeldungen zum gerade laufenden Semester erhielt. Das semesterbegleitende Lesen und der Anspruch, zeitnah Rückmeldungen zu den Texten zu geben, damit meine Hinweise in den Schreibprozess des jeweils nächsten Abschnitts einfließen konnten, war ein zusätzlicher Arbeitsaufwand für mich, den ich vorher nicht gut abgeschätzt hatte. Er zahlte sich aber angesichts der sich stetig verbessernden Texte aus.

2.1 Format 1: „3 Fragen an Expert*innen“

Das Lehrprojekt „3 Fragen an Expert*innen“ wurde im oben beschriebenen Seminar „Einführung in die Internetlinguistik“ umgesetzt. Es bestand darin, dass die Studierenden am Ende einer Themeneinheit zentrale Fragen zusammentrugen, über die drei wichtigsten abstimmten (gestützt durch das Abstimmungstool im Moodle) und diese dann von einem Sprecher/einer Sprecher*in in einem Video-Chat mit Expert*innen (in unserem Fall zu Emojis, Blogs, Memes und Influencing) erörtert wurden. Die Videos wurden von mir geschnitten und kommentiert und am Ende des Seminars zur Rekapitulation des Stoffes eingesetzt. Die Studierenden hatten also am Ende des Semesters die Aufgabe, die Interviews zu rezipieren und die Inhalte zu notieren, die zum im Seminar Gelernten neu hinzugekommen waren. Einige für diese Videos angefragten Expert*innen haben das Format inzwischen selbst in ihre Lehre integriert, wie eine Dokumentation auf Twitter z.B. deutlich macht.⁷⁰

2.2 Format 2: „Peer-Review“

Das Format „Peer-Review“ habe ich im Seminar „Cybermobbing als Gegenstand für den Deutschunterricht“ eingesetzt. Dazu habe ich die Begutachtung durch Kolleg*innen zunächst als wichtigen Teilprozess im Zuge wissenschaftlicher Publikationen konturiert und die unterschiedlichen Möglichkeiten (single blind, double blind, open) mit ihren Vor- und Nachteilen skizziert.

⁷⁰ Vgl. <https://twitter.com/fussballinguist/status/1347550593913675779> (Zugriffsdatum: 5.2.2021).

Die Studierenden erhielten dann die Aufgabe, Unterrichtsentwürfe zum Thema Cybermobbing-Prävention, die von Studierenden des vergangenen Semesters mit dem Ziel vorgelegt wurden, auf unserer Homepage für Lehrkräfte zugänglich gemacht zu werden, in einem single-blind-Verfahren zu begutachten und ggf. Verbesserungsvorschläge zu machen. Sie erhielten dazu die um meine Kommentare bereinigten anonymisierten Manuskripte und bearbeiteten sie mit dem Tool „pdf-Annotation“ kollaborativ. Zu beurteilen waren die Verständlichkeit des Textes und die Machbarkeit des Unterrichtsentwurfs, die Ergebnisse dieser Gruppenarbeiten sind in die Überarbeitung der Texte eingeflossen. Derzeit werden sie in ein publikationsfähiges Format gebracht.

2.3 Format 3: „Feedback“

Das Format „Feedback“ wurde in einer Lehrkooperation mit dem Arbeitsbereich Kommunikationswissenschaft an der Universität Greifswald umgesetzt. Studierende meines Seminars zum Thema „Verständlichkeit“ hatten hier die Aufgabe, Tutorials zum Daten-Erhebungstool „Facepager“, die im Seminar meines Kollegen, Jakob Jünger, entstanden waren, mit Blick auf Verständlichkeitsdimensionen zu beurteilen. Zu diesem Zweck haben wir uns in den Seminaren zweimal gegenseitig besucht. Am Anfang des Semesters stellte Jakob Jünger in einer Seminarsitzung das Tool vor und gab einen Überblick zu seinen Anwendungsmöglichkeiten. In der folgenden Phase entstanden in seinem Seminar die Tutorials, in meinem Seminar wurden die Studierenden sukzessive darauf vorbereitet, multimodale Dimensionen von Verständlichkeit konstruktiv bewerten zu können. Zu einer verabredeten Deadline wurden uns vier Tutorials zur Evaluation zur Verfügung gestellt, die wir in zwei Seminarsitzungen anschauten und mit Hilfe eines mit den Studierenden gemeinsam entwickelten Evaluationsrasters bewerteten. Jedem Video wurde anschließend ein Feedback-Team zugeteilt. In einer zweiten gemeinsamen Seminarsitzung erhielten die Tutorial-Produzent*innen gut strukturierte und konstruktive Rückmeldungen zu ihren Tutorials von den jeweiligen Teams. Zur Vorbereitung auf diese gemeinsame Sitzung war allen ein genauer Ablaufplan zur Verfügung gestellt worden, der auch Feedbackregeln für die Feedback Gebenden und für die Feedback Nehmenden enthielt. Im Anschluss konnten die Studierenden im Kommunikationswissenschaftsseminar ihre Tutorials anpassen.

Dieses gemeinsame Projekt war für alle äußerst ertragreich und deshalb motivierend, weil ein konkreter Nutzen daraus gezogen wurde. Ein Programm wie Facepager ist für die Studierenden beider Fachbereiche hilfreich, sobald sie vor der Aufgabe stehen, größere Datenmengen aus Sozialen Medien zu erheben. Dass nun kollaborativ an gut verständlichen Tutorials gearbeitet wurde, kommt letztlich nicht

nur den Teilnehmer*innen des Seminars zugute, sondern auch ihren Kommiliton*innen in Folgesemestern, Studierenden anderer Studiengänge an der Universität Greifswald sowie weiteren an dem Programm Interessierten, weil die Tutorials auf YouTube zugänglich sind.⁷¹

3. Fazit und Ausblick

Die digitale Lehre ist mit einem erheblichen Mehraufwand verbunden: Lehrende und Studierende müssen sich mit neuen digitalen Plattformen und Tools vertraut machen, Routinen im Umgang mit Aufzeichnungstechnik entwickeln und den zu vermittelnden Stoff an neue Formate anpassen. Ebenfalls nicht zu unterschätzen sind die gestiegenen Anforderungen an die zwischenmenschliche Interaktion. Seminarpläne müssen frühzeitig verfügbar sein, Aufgabenstellungen eindeutig formuliert, Kanäle für die Rückkopplung sind nicht nur einzurichten, sondern auch zu monitoren und kontinuierlich zu bedienen. Dabei konnten – so hat sich mit Blick auf das o.g. Seminar zur Prävention von Cybermobbing gezeigt – für emotional besonders anspruchsvolle Kommunikationssituationen deutlich adäquatere Interaktionsräume erschlossen werden.

Im digitalen Wintersemester zeigt sich, dass Abläufe eingespielt sind, dass es präferierte Kommunikationswege gibt, aber auch, dass Angebote für freiwilliges kollaboratives Arbeiten (z.B. die gemeinsame Erstellung eines Glossars für Fachtermini) kaum angenommen werden. Studieren orientiert sich vermutlich mehr an zu erbringenden Leistungen, als an zu ergreifenden Chancen zum wissenschaftlichen Diskurs.

Das Besondere an digitaler Lehre ist meines Erachtens, dass Dinge, die nicht gut laufen (oder schon in der Präsenzlehre nicht gut gelaufen sind), schonungslos sichtbar werden und umgekehrt sich eben auch funktionierende Konzepte bewähren. Ich bin dankbar für die Erfahrungen, die ich in diesem Kontext bislang sammeln konnte und für die Möglichkeiten, die sich daraus für interdisziplinäres Lehren und Lehren einerseits aber auch für universitätsübergreifende Kooperationen andererseits ergeben (haben). Gute Lehre kommt für mich fortan nicht mehr ohne digitale Elemente aus.

Literaturverzeichnis

Marx, Konstanze: Die große blaue Stille. In: Linguistische Werkstattberichte Öffentliche Angewandte Linguistik, URL: <https://lingdrafts.hypotheses.org/1646> (Zugriffsdatum: 5.2.2021).

⁷¹ Vgl. <https://www.youtube.com/watch?v=4JfZflV4Bg> (Zugriffsdatum: 5.2.2021).

Lektüreseminar online? Social-Reading-Tools als Grundlage für eine mediendidaktische Neukonzeption am Beispiel eines Moduls in einem universitären Masterstudiengang

Tobias Schmohl (Lemgo)

Schlagworte: Lektüreseminar, Social-Reading-Tools, Mediendidaktik

1. Einleitung

In diesem Beitrag wird ein Lektüreseminar vorgestellt, das curricular im Studiengang Higher Education (M.A.) am Hamburger Zentrum für Universitäres Lehren und Lernen (HUL) verortet ist und das konzeptionell nach dem Vorbild eines literaturwissenschaftlichen Lektüre-Seminars entwickelt wurde. Dort bildet es mit dem Modultitel „Wissenschaftsforschung“ eines von vier Pflichtmodulen, die thematisch um ein mehrsemestriges Projektmodul sowie ein einführendes Grundlagenmodul gestaltet sind. Ziel des Lektüreseminars ist es, Orientierungswissen zu Grundlagentexten der Wissenschaftsforschung anhand exemplarischer Detail-Lektüre zu gewinnen, diskursiv zu teilen und kritisch einzuordnen. Im Mittelpunkt steht also die systematische wissenschaftliche Textarbeit.

Das Modul habe ich Wintersemester 2014/2015 im Zuge der Neugründung des Studiengangs entwickelt. Es wird seither jedes Semester angeboten.

In diesem Beitrag schildere ich das didaktische Konzept des Moduls als ein Fallbeispiel für die Gestaltung lektüreintensiver Online- oder Blended-Learning-Seminare. Ziel des Beitrags ist es, sowohl die grundsätzlichen mediendidaktischen Entscheidungen zu skizzieren als auch gestaltungsrelevante Erfahrungen in der Durchführung zu reflektieren.

2. Curriculare Einordnung

Die Besonderheit des Moduls besteht in der curricularen Anlage und der besonderen Zielgruppe des Studiengangs „Higher Education“ an der Universität Hamburg. Institutionell ist er zunächst nicht an einer Fakultät angesiedelt, sondern er wird durch eine bildungswissenschaftlich ausgerichtete zentrale Einrichtung für Forschung, Lehre und Beratung der Hochschule angeboten: Das Hamburger Zentrum für Universitäres Lehren und Lernen (HUL) wurde an der Universität Hamburg im Oktober 2014 neu

gegründet und ist mit drei Professuren für Lehren und Lernen an der Hochschule forschungsorientiert ausgestattet.

Der Studiengang qualifiziert dabei für Arbeitsfelder in Hochschullehre, wissenschaftlicher Weiterbildung und Aus- und Weiterbildungseinrichtungen mit wissenschaftlichen Bildungszielen. Die Teilnehmenden werden dazu befähigt, didaktisch hochwertige Lehre zu analysieren, zu planen, zu entwickeln, durchzuführen und zu evaluieren. Der Studiengang zielt mit seiner Verzahnung von Berufs- und Forschungsorientierung auf die Entwicklung von Kompetenzen zur Verbesserung akademischen Lehrens und Lernens ab.

Der Studiengang hat einen berufsbegleitenden Charakter und richtet sich an Hochschullehrende und Professionals der Hochschulbildung, die sich wissenschaftlich im Bereich der Hochschuldidaktik qualifizieren möchten.

Voraussetzung für das Studium ist ein erster Hochschulabschluss im Umfang von mindestens 240 Leistungspunkten aus bildungswissenschaftlichen, psychologischen, geistes- oder sozialwissenschaftlichen Studiengängen. Das vorherige Studium anderer Disziplinen ist kein Hindernis für Studieninteressierte, wenn diese ein bildungswissenschaftliches oder fachdidaktisches Nebenfach und/oder hochschuldidaktisches Wissen und Können mit einschlägigen Zertifikatsprogrammen nachweisen können.

Die Studierenden werden dazu befähigt, eine berufliche Tätigkeit auf wissenschaftlicher Basis auszuüben, also z.B. didaktisch hochwertige Lehre an Hochschulen, in der wissenschaftlichen Weiterbildung und anderen wissenschaftsnahen Aus- und Weiterbildungseinrichtungen zu analysieren, zu planen, zu entwickeln, durchzuführen und zu evaluieren. Darüber hinaus ermöglicht das Studium den Studierenden, didaktisch relevante Forschungs- und Entwicklungsarbeiten durchzuführen. Es werden Kenntnisse, Fähigkeiten und Haltungen gefördert, mit denen nicht nur die eigene Lehre besser durchdrungen und weiterentwickelt, sondern die Hochschullehre im Allgemeinen vorangebracht wird. Das Masterstudium befähigt die Studierenden außerdem zur Promotion in der Hochschuldidaktik.

Prinzipiell ist der Studiengang studierbar in vier Semestern, da er aktuell als Blended-Learning-Programm realisiert ist. Ab dem Sommersemester 2021 wird er in einen vollständigen Online-Studiengang umgewandelt.

Im bisherigen Konzept sind die synchronen Arbeitsphasen auf 24 Präsenztage auf 24 in acht Präsenzblöcken begrenzt, wobei konsequent auf E-Learning-Formate gesetzt wurde. Die Zulassung erfolgt zum Winter- und Sommersemester.

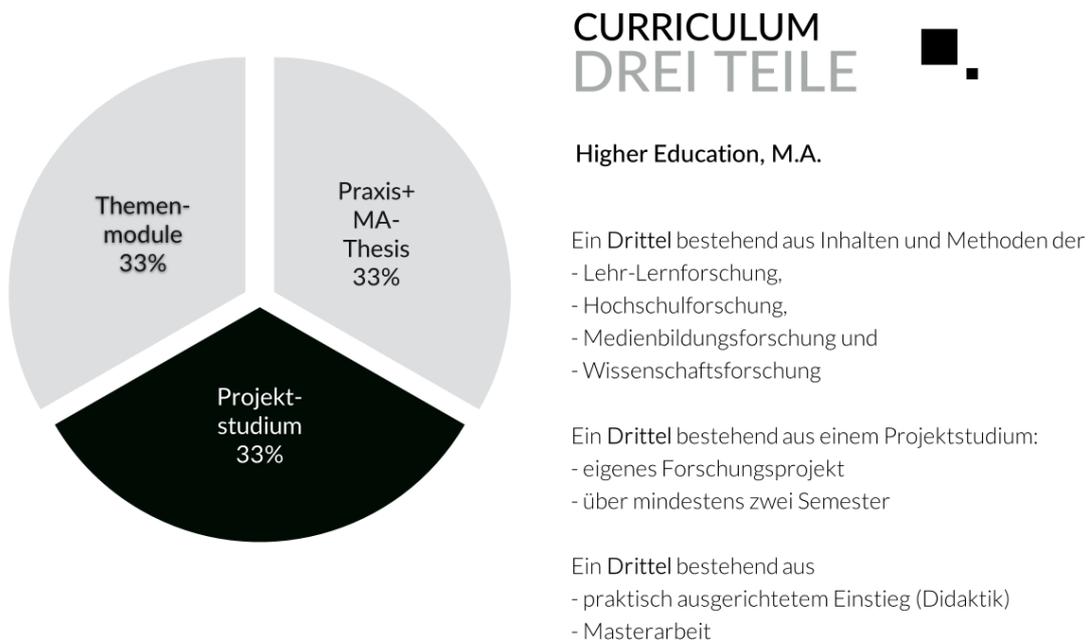


Abb. 1: Dreiteiliges Curriculum des Masterstudiengangs „Higher Education“

Der curriculare Kontext des Moduls geht aus Abb. 1 und Abb. 2 hervor: Das Modul „Wissenschaftsforschung“ ist hier Teil der vier bereits oben erwähnten thematischen Pflichtmodule, die eine jeweils anhand unterschiedlicher Bezugsdisziplinen fachwissenschaftlich fundierte Perspektive auf den Analysegegenstand „Hochschulbildung“ bieten (neben der Wissenschaftsforschung sind dies u.a. die Lehr-Lernforschung, Hochschulforschung, Medienbildungsforschung sowie die Hochschul- und Mediendidaktik). Die wichtigsten Bezugsfelder des Moduls „Wissenschaftsforschung“ sind u.a.:

- *Wissenschaftstheorie*: Ziel der Auseinandersetzung mit den erkenntnis- und wissenschaftstheoretischen Grundlagen ist die systematische und theoretisch-konzeptionelle Reflexion von Wissenschaft und deren Bedeutung für die Hochschullehre.
- *Wissenstransfer und Wissenschaftsdidaktik*: Ziel der Auseinandersetzung mit den lerntheoretischen, bildungswissenschaftlichen und psychologischen Grundlagen ist eine Reflexion von Wissenstransfers und der Vermittlung von forschungsbezogenen Lernformen.
- Bildungswissenschaftliche Grundlagen der Wissenschaftstheorie und -vermittlung sowie paradigmatische Zugänge angrenzender Bezugswissenschaften (z.B. Philosophie, Rhetorik, Sozialpsychologie, Ethnologie, Kultur- und Wissenssoziologie)

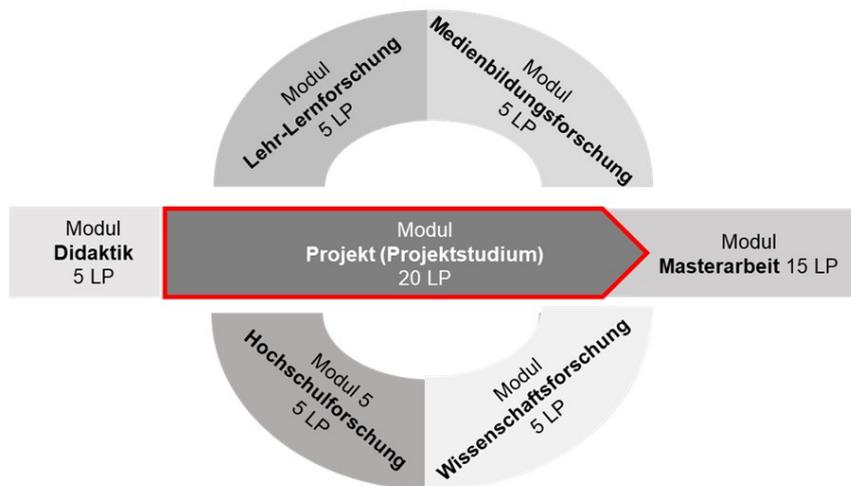


Abb. 2: Modulübersicht des Masterstudiengangs „Higher Education“

	Modul-Name	1. Fachsem.	2. Fachsem.	3. Fachsem.	4. Fachsem.
1	Modul Didaktik	5 LP			
2	Modul Projekt	8 LP	7 LP	5 LP	
3	Modul Lehr-Lernforschung	2 LP	3 LP		
4	Modul Wissenschaftsforschung		5 LP		
5	Modul Hochschulforschung			5 LP	
6	Modul Medienbildungsforschung			5 LP	
7	Modul Masterarbeit				15 LP
	CP-Verteilung	15 LP	15 LP	15 LP	15 LP

Abb. 3: Modulverortung und CP-Verteilung im Masterstudiengang „Higher Education“

3. Social Reading Tools als Grundlage für Lektürearbeit

Im Zuge der Digitalisierung ändern sich Schreib- und Lesegewohnheiten nicht nur im Kontext des akademischen Lernens. Bücher sind längst nicht mehr als singuläre durch Verlagseinrichtungen produ-

zierte und vertriebene Medienartefakte zu verstehen, die in Bibliotheken ihren physischen Ort erhalten, von dem sie durch einzelne Nutzer*innen entnommen und je individuell rezipiert werden. Der Vorstellung vom Buch als einer physisch abgeschlossenen Entität ist längst dem Konzept eines digital vernetzten Hypertexts gewichen. Mit der veränderten Konzeptualisierung wissenschaftlicher Texte ändern sich auch die Arten und Weisen, wie wissenschaftliche Texte entwickelt werden. Anstelle einer Textarbeit, die sequentiellen und deduktiv-hierarchischen Gliederungslogiken folgt, bieten sich durch die hypertext-artige Rezeptionsmuster neue Möglichkeiten insbesondere für die hinter Vertextungsstrategien stehenden multimodalen Wissensorganisationsprozesse.⁷²

Heute verfügen wir über eine Vielzahl elektronischer Lesegeräte und Anwendungen, die neben Darstellungs- und Suchfunktionen für Texte erweiterte Funktionen anbieten, mit denen sich Inhalte bspw. kommentieren, zusammenfassen oder interaktiv verknüpfen lassen. Darüber hinaus können Inhalte im Sinne eines Peer-Learnings mit anderen geteilt werden und es bestehen Möglichkeiten der vernetzten Text-Interaktion. Verlage reagieren mit der Entwicklung sogenannter *enhanced e-books*, die neben Erweiterungen zum vernetzten Lesen auch Marktstrategien, Online-Vertriebs- und Verkaufsplattformen und die Vernetzung sowie Analyse von Rezipient*innen mit Herausgebenden und Autor*innen berücksichtigen und anbieten.

Von wissenschafts- und bildungspolitischer Seite her wird der Prozess durch Open-Access-Veröffentlichungsinitiativen und entsprechende Förderungen durch Wissenschaftsinstitutionen weiter befeuert.

Das Soziale Lesen (*Social Reading*) ist dabei eine neue Form der kommunikativen Praxis, die auf den skizzierten Entwicklungen aufsetzt. Applikationen, die Soziales Lesen technologisch strukturieren und unterstützen, werden in diesem Zuge ein immer mächtigeres Instrument, mit dem sich die wissenschaftliche Textarbeit kollaborativ, vernetzt und interaktiv gestalten lässt. Es handelt sich dabei um spezialisierte Anwendungen, die dazu beitragen, konventionelle Textformen in digitaler Gestalt zu rezipieren und mit anderen auf elektronisch-vernetzte Weise zu reflektieren. Daraus ergeben sich Konsequenzen für die Art und Weise, wie wissenschaftliche Textarbeit im Studium und insbesondere auch im Rahmen akademischer Lehrveranstaltungen zu denken ist.

Soziales Lesen geht aber weit über diesen Kontext hinaus: Leser*innen lassen sich in Form von Anmerkungen, Unterstreichungen, Rezensionen, Bewertungen usw. auch in die Entwicklungsprozesse von Texten stärker einbeziehen. Aufgrund der niedrighwelligen Möglichkeiten zur Interaktion anhand von Textbeiträgen ändert sich das Konzept vom „abgeschlossenen“ wissenschaftlichen Schreibprojekt zu einem tendenziell unbegrenzten Interaktionsraum, der klassische Formen der Postproduktion von

⁷² Vgl. Schmohl Tobias: Multimodale Wissensorganisation. Ein Modell zur schreibdidaktischen Begleitung von Promotionen. In: Aebi Adrian / Göldi Susanne / Weder Mirjam (Hg.). Schrift-Bild-Ton: Einblicke in Theorie und Praxis des multimodalen Schreibens. Bern: hep 2020, S. 85–106.

Schriftlegungen erodiert. Aufgrund online-basierter Übersetzungs-Algorithmen werden auch bisherige Sprachbarrieren zunehmend aufgebrochen. Zunehmend werden Applikationen eingesetzt, die eine soziale Online-Indizierung von Informationen (bspw. über Schlagwörter) vornehmen und analysieren, bei der Nutzer*innen zu Inhalten anhand von Deskriptoren zugeordnet werden (*social tagging*). So entstehen plattform- und applikationen-übergreifende Interaktionsmöglichkeiten, anhand derer sich ganz neue, erweiterte Diskursgemeinschaften mit wechselseitigem Stimulationspotenzial bilden.

4. Modulkonzept

Die mediendidaktische Umgestaltung von einem Blended-Learning-Format zu einem Online-Format im Sommersemester 2020 wurde unter systematischem Rückgriff auf aktuelle Konzepte und wissenschaftliche Diskurse der Medienbildung, Schreibdidaktik und Lehr-Lernforschung vorgenommen und bereits dokumentiert. Die Erfahrungen und konzeptionellen Entscheidungen können für weitere lektürebasierende Module – wie sie typischerweise in der Germanistik zu finden sind – handlungsleitend sein:

Das neue Modulkonzept stellt weiterhin den textanalytischen und -kritischen Diskurs in den Fokus, wobei synchrone und asynchrone Formen zur Gestaltung der **(1)** Lektürearbeit, **(2)** Interaktion, **(3)** Diskussion sowie für **(4)** den didaktischen Transfer gewählt wurden:

4.1 Asynchrone Lektürearbeit

Vorbereitend zur synchronen Interaktion findet zunächst eine Online-Zuordnung der Modulteilnehmerinnen und -teilnehmer zu einem oder mehreren Primärtexten aus einem vorab angelegten Online-Textpool statt, der konzeptionell ausgerichtete Literatur zu den wichtigsten Modulthemen enthält. Über die Zuordnung definieren sich „Expertinnen“ und „Experten“ für einen Primärtext. Sie informieren sich über die Definition im Beitrag gebrauchter Terminologie, recherchieren ergänzende Informationen zum diskurshistorischen oder ideengeschichtlichen Kontext des Beitrags und dokumentieren in einem „Lektüretagebuch“, wie sie mit dem Text umgegangen sind: Sie notieren etwa, welche Beiträge sie im Anschluss an diesen Text noch gelesen haben, welche Begriffe sie ggf. nachgeschlagen haben oder welche Maßnahmen Sie sonst getroffen haben, um den Text besser zu verstehen und einzuordnen.

Das Lektüretagebuch dokumentiert die Arbeitsschritte der asynchronen Vorphase und dient formal als Leistungsnachweis für die Sitzungsvorbereitung; daher ist die Erstellung und fristgerechte Einreichung eine Voraussetzung für die Teilnahme an der synchronen Phase.

4.2 Interaktives „Bridging“

Zu Beginn der synchronen Phase wird durch die Autorin oder den Autor des jeweiligen Lektüretagebuchs kurz in einen Beitrag eingeführt. Es werden an dieser Stelle lediglich Verständnisfragen geklärt. Anschließend werden die Online-Kommentare und eines Beitrags besprochen.

Anhand von *Social Reading Tools* werden sowohl die Lektüretagebücher als auch die Primärliteratur individuell rezipiert, mit Anmerkungen zu versehen und diese Anmerkungen werden mit anderen geteilt. Es handelt sich bei dieser Phase um eine „bridging activity“,⁷³ die darauf abzielt, den Konflikt zwischen Print- und digitaler Kultur aufzulösen. Das gemeinsame soziale-digitale Lesen wird dabei im Sinne einer ‚partizipatorischen Kulturentwicklung‘⁷⁴ aufgefasst.

4.3 Synchrone Diskussion

Die Diskussion erfolgt dann anhand eines strukturierten thematischen Leitfadens im Stil eines Diskurskolloquiums (kurze Impulsbeiträge und Plenumsdiskussion). Es wird ausschließlich anhand konkreter Textstellen diskutiert, die vorab einem gemeinsamen „Close-Reading“ im Plenum unterzogen werden. Es kommen unterschiedliche Interaktions-Tools und Gruppen-Phasen zum Einsatz.

4.4 Asynchroner Transfer

Der didaktische Transfer erfolgt im Anschluss an die Präsenzphase. In diesem Zusammenhang werden ein moderiertes Online-Forum sowie ein Online-Portfolio-Tool eingesetzt.

Die Erfahrungen des Sommersemesters 2020 gaben Anlass, das MA-Studienprogramm, dem das hier skizzierte Modul zugeordnet ist, vollständig als Online-Studienprogramm zu reformieren. Die Umwandlung in ein Online-Format wird mithin dauerhaft implementiert.

⁷³ Vgl. Hayles, Katherine: *How we think: Digital media and contemporary technogenesis*. Chicago, IL: University of Chicago Press 2012; Thorne, Steven L. / Reinhardt, Jonathan: „Bridging activities,“ *New Media Literacies, and Advanced Foreign Language Proficiency*. In: *CALICO Journal* 25 (2008), S. 558–572.

⁷⁴ Vgl. Henry Jenkins: *Confronting the challenges of participatory culture: Media education for the 21st century*. Chicago, IL: MacArthur Foundation 2009 https://www.macfound.org/media/article_pdfs/jenkins_white_paper.pdf (Zugriffsdatum: 5.2.2021).

5. Fazit: Social Reading als Grundlage für kollaborative Online-Textrezeption

Soziale Leseinstrumente bieten neue Interaktions-, Kollaborations- und Partizipations-Möglichkeiten der wissenschaftlichen und didaktischen Auseinandersetzung mit Texten. Ihre Nutzung sowie die zunehmende Digitalität und Hybridisierung von Kommunikation führt zu einem neuen Verständnis dessen, wie die Rezeption, aber auch Produktion und Postproduktion textueller Beiträge konzeptualisiert werden kann.

Das Internet bietet bereits eine Vielfalt an digitalen Tools, die eine gemeinsame Lektüre, Interaktion und (Co-)Produktion von Texten online ermöglichen. Die Lehrenden stellen einen Text zur Verfügung, der gemeinsam gelesen und während der Lektüre annotiert werden kann.

Anhand des skizzierten Fallbeispiels wurde eine exemplarische Umsetzung in einem akademischen Modulkontext beschrieben. Es wäre dem Format des Lektüreseminars, das aktuell eher eine Randstellung selbst in philologischen Lehrkontexten einnimmt, zu wünschen, dass es angesichts der neuen Möglichkeiten zur digital-vernetzten Interaktion ein Revival erlebt. Die progressive Germanistik bietet ideale Lern- und Explorationsräume, um die dafür notwendigen Erfahrungen zu sammeln und sie anhand mediendidaktischer Konzeptentwürfe zu verfestigen.

Literaturverzeichnis

- Cordón-García, José-Antonio / Alonso-Arévalo, Julio / Gómez-Díaz, Raquel / Linder, Daniel (Hg.): Social Reading: Platforms, Applications, Clouds And Tags. Burlington: Elsevier Science 2013. (Chandos Publishing Social Media Series).
- Hayles, Katherine: How we think: Digital media and contemporary technogenesis. Chicago, IL: University of Chicago Press 2012.
- Schmohl Tobias: Multimodale Wissensorganisation. Ein Modell zur schreibdidaktischen Begleitung von Promotionen. In: Aebi Adrian / Göldi Susanne / Weder Mirjam (Hg.). Schrift-Bild-Ton: Einblicke in Theorie und Praxis des multimodalen Schreibens. Bern: hep 2020, S. 85–106.
- Thorne, Steven L. / Reinhardt, Jonathan: "Bridging activities," New Media Literacies, and Advanced Foreign Language Proficiency. In: CALICO Journal 25 (2008), S. 558–572.
- Henry Jenkins: Confronting the challenges of participatory culture: Media education for the 21st century. Chicago, IL: MacArthur Foundation 2009 https://www.macfound.org/media/article_pdfs/jenkins_white_paper.pdf (Zugriffsdatum: 5.2.2021).

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: Dreiteiliges Curriculum des Masterstudiengangs „Higher Education“ © Eigene Grafik, 2020.

Abb. 2: Modulübersicht des Masterstudiengangs „Higher Education“ © Eigene Grafik, 2020.

Abb. 3: Modulverortung und CP-Verteilung im Masterstudiengang „Higher Education“ © Eigene Grafik, 2020.

Kollaborative Textarbeit in der Mediävistik: Einsatzmöglichkeiten von Textbearbeitungstools bei der Erschließung von Texten in älteren Sprachstufen des Deutschen

Simone Schultz-Balluff (Bonn)

Ausgangslage: Primärtextarbeit im Studienverlauf der Germanistischen Mediävistik⁷⁵

Das Teilfach Germanistische Mediävistik kann bei den Studienanfänger*innen auf keine nennenswerten Vorkenntnisse zurückgreifen, d.h. zu Studienbeginn muss sowohl in die historische Sprache (zumeist handelt es sich um das Mittelhochdeutsche) als auch die vormoderne Literatur (einschließlich der Kultur) grundlegend eingeführt werden. Zumeist geschieht dies auf ‚engem‘ Raum: I.d.R. werden innerhalb eines Semesters sprachliche bzw. sprachhistorische, literaturwissenschaftliche und kulturhistorische Grundlagen so vermittelt, dass in den folgenden thematischen Seminaren darauf aufgebaut werden kann (an manchen Universitäten erstreckt sich das Grundlagenmodul über zwei Semester). Der Einstieg in die Germanistische Mediävistik ist sehr sprachorientiert, Grammatik und Übersetzen bestimmen das Bild. Dabei wird zu wenig berücksichtigt, dass Übersetzen nicht mit Verstehen gleichzusetzen ist und es hier weiterführender Erschließungswege bedarf, allerdings werden Strategien zum Textverstehen ohne bzw. neben der Übersetzung kaum vermittelt (z.B. über Textverstehensfragen). In den ersten thematischen Seminaren⁷⁶ wird ein deutlich literaturwissenschaftlicher Weg beschritten, bei dem Grammatik, sprachliche Formung und Übersetzen nur noch am Rande vorkommen. Die Auseinandersetzung mit dem nicht übersetzten Text erfolgt häufig nur punktuell, nicht selten wird nur noch mittels Übersetzungen über den Text gesprochen. Vereinfacht dargestellt, gibt es zwei Typen von Seminaren:

1. Seminare mit gut erschlossenen, übersetzten Texten

- der Primärtext steht nur punktuell im Vordergrund und wird fallweise mit spezifischer Fragestellung herangezogen;
- aufgrund der vorhandenen Übersetzung können die Texte früher diskutiert und in deren Gesamtheit schneller erfasst werden;

⁷⁵ Die einleitende Beschreibung basiert auf Beobachtungen an unterschiedlichen Universitäten, Berichten von Kolleg*innen und auf der eigenen Lehrerfahrung.

⁷⁶ D.h. Seminare, die Werke bzw. Autoren zum Gegenstand haben oder von literarhistorischen Aspekten ausgehend aufgebaut sind.

- literaturwissenschaftliche Fragestellungen und die Diskussion von Forschungsliteratur nehmen einen zentrale(re)n Raum ein.
2. Seminare mit nicht übersetzten Texten, die häufig nur lückenhaft erschlossen sind
- der Primärtext steht im Zentrum;
 - ein großer Teil der Zeit muss für die Erschließung (Übersetzung, Paraphrase) und das grundlegende Textverständnis aufgebracht werden;
 - die literaturwissenschaftliche Diskussion und die Rezeption von Forschungsliteratur nehmen einen geringeren Raum ein.

In beiden Fällen nimmt die Besprechung einer übersetzten oder bearbeiteten Textpassage viel Zeit in Anspruch, im zweiten Seminarprofil ist der Zeitaufwand nochmals höher und umfasst nicht selten die gesamte Zeit der Präsenzphase. Daher muss für eine Seminarsitzung, die nach dem Modell der ‚klassischen Lehre‘ dazu dient, Wissen zu vermitteln und Aufgaben zu besprechen, die Platzierung von Primärtextarbeit aus Zeitgründen gut überlegt werden, wenn noch Forschungsliteratur diskutiert, Ergebnisse gesichert und weiteres Wissen vermittelt werden sollen.

Dieser Befund bildet einen Ausgangspunkt, um über die Platzierung der Primärtextarbeit neu nachzudenken. Einen weiteren Ausgangspunkt bildet das unterschiedliche Leistungsniveau der Studierenden den Umgang mit Primärtexten betreffend. Grundsätzlich lässt sich festhalten, dass sich im Umgang mit Texten, die in unterschiedlichen historischen Sprachstufen abgefasst und teilweise stark sprachräumlich geprägt sind, durchgängig mehr oder weniger deutliche Defizite zeigen (eine Ausnahme bilden Studierende mit mediävistischem Schwerpunkt in fortgeschrittenen Studienphasen). Bei Studierenden in der früheren Studienphase (B.A., im Anschluss an das Modul zur Grundlagenvermittlung) zeigt sich, dass die zu Studienbeginn kompakt vermittelten Inhalte noch nicht hinreichend eingeübt, angewandt und durch Wiederholung gefestigt werden konnten. Allerdings kann in den zeitnah zum Grundlagenmodul besuchten Seminaren auf eine recht einheitliche Basis zurückgegriffen und kürzlich erworbenes Wissen aktiviert werden. Bei Studierenden in der späteren Studienphase (M.A.) ist zumeist der Abstand zur Basisausbildung sehr groß, wenn die Mediävistik im Lauf des Studiums keinen Schwerpunkt bildet. In Masterseminaren treffen dann Teilnehmende mit mediävistischem Schwerpunkt und hoher Sprachkompetenz auf Teilnehmende mit fortgeschrittener Studienkompetenz, aber lediglich nur noch rudimentärem mediävistischen Wissen (das letzte oder einzige Mediävistikseminar liegt nicht selten Jahre zurück). Insbesondere diese Seminare erfordern eine gründliche Feststellung des Leistungsstands der Einzelnen, auf den im Lauf des Seminars kontinuierlicher eingegangen werden kann.

Beide Aspekte – der mangelnde Zeitraum für Primärtexte und die unterschiedlichen Leistungsniveaus innerhalb der Seminare – motivieren die konsequente Umstellung auf das Inverted Classroom-Modell und den gezielten Einsatz kollaborativer Textbearbeitung. Letzterem kann m.E. eine Schlüsselrolle für

das Gelingen von Seminaren in der Germanistischen Mediävistik zukommen, die den Doppelausspruch auf eine Berücksichtigung historischer Sprachlichkeit und Literarizität erfüllen wollen. Wie dies konkret aussehen kann, möchte ich am Beispiel des Einsatzes des kollaborativen Textbearbeitungstools *Perusall* zur Bearbeitung von Primärtexten verdeutlichen. Die Basis bilden zwei Masterseminare aus dem Sommersemester 2020 und dem Wintersemester 2020/21, die an der Rheinischen Friedrich-Wilhelms-Universität Bonn im Fachbereich Germanistische Mediävistik digital synchron durchgeführt wurden.

Einleitend wird die Lehr-Lern-Situation vor dem Hintergrund des Ansatzes zum kooperativen Lernen und mit Blick auf das Inverted Classroom-Modell skizziert. Am Beispiel des bereits für die Diskussion von Forschungsliteratur erprobten und beschriebenen Tools *Perusall*⁷⁷ werden die Formen und Einsatzmöglichkeiten kollaborativer Textbearbeitung vorgestellt. Anschließend wird der Einsatz von *Perusall* zur kollaborativen Primärtexterschließung am Beispiel von zwei Seminaren beschrieben. Das abschließende Fazit enthält Überlegungen zum Zeitaufwand und eine Bündelung der Ergebnisse zur kollaborativen Primärtexterarbeitung auf ihren Mehrwert hin.

Die Lehr-Lern-Situation: Invertiert – kooperativ – digital

Die durch die Covid-19-Pandemie bedingte ad hoc-Umstellung auf digitale Lehrformate hat zu einem Überdenken herkömmlicher Lehrformate geführt und im Sinne des ‚Digital Turn‘ einem Digitalisierungsschub in der Lehre den Weg geebnet.⁷⁸ Im Fall meiner digital synchron angelegten Seminare geht mit der konsequente(re)n Strukturierung nach dem Inverted Classroom-Modell ein durchgängiger Einsatz kollaborativer Tools zur Bearbeitung von Forschungsliteratur und Primärtexten (*Perusall*) und zur Ergebnissicherung (*padlet*) einher.

Grundlegend ist dabei, dass durch den Einsatz digitaler Tools nicht lediglich ein ‚klassisches‘ Seminarformat, bei dem die Inhaltsvermittlung in die Präsenzphase fällt, angereichert wird,⁷⁹ sondern der gesamte Seminarablauf eine Umstrukturierung erfährt. Dem invertierten Modell entsprechend gestaltet sich der Ablauf einer Lehr-Lern-Einheit folgendermaßen:

1. Selbstlernphase mit folgenden möglichen Elementen:
 - Arbeit mit dem Primärtext auf einer kollaborativen Plattform,

⁷⁷ Vgl. Beißwenger, Michael / Burovikhina, Veronika / Mayer, Lena: Förderung von Sprach- und Textkompetenzen mit sozialen Medien: Kooperative Konzepte für den Inverted Classroom. In: Michael Beißwenger / Matthias Knopp (Hg.): Soziale Medien in Schule und Hochschule: Linguistische, sprach- und mediendidaktische Perspektiven. Frankfurt 2019, S. 59–100. (Forum Angewandte Linguistik 63)

⁷⁸ Handke, Jürgen: Handbuch Hochschullehre Digital. Leitfaden für eine moderne und mediengerechte Lehre. 3., aktualisierte und erweiterte Auflage. Baden-Baden 2020, S. 7. Handke spricht von der Not als Treiber der Digitalisierung: „Das Corona-Virus zwang uns in eine Lehre ohne Präsenzphasen [...]“ (S. 34).

⁷⁹ Vgl. hierzu Handke 2020, S. 58, S. 65.

- Rezeption von Forschungsliteratur auf einer kollaborativen Plattform,
- Aneignung von Wissensinhalten.

2. Präsenzphase mit folgenden möglichen Elementen:

- Klärung von Fragen aus der Selbstlernphase,
- Analyse und Interpretation entlang von Leitfragen,
- Diskussion,
- Ergebnissicherung.

In diesem Modell bleibt die Präsenzphase (nach wie vor) der Dreh- und Angelpunkt, gegenüber der ‚klassischen Lehre‘ ist sie jedoch nicht länger der Ort der Wissensvermittlung⁸⁰, sondern sie wird zu einem attraktiven Ort der Anwendung und Diskussion über Wissen auf der Basis des in der Selbstlernphase Erarbeiteten umgestaltet. Auf diese Weise „verschieben sich die zentralen Aktivitäten des Lehrens und Lernens: Auf eine vollständig digitale Phase der selbstgesteuerten Inhaltsvermittlung folgt eine Phase der angeleiteten Inhaltsvertiefung“.⁸¹ Die Phase der Inhaltsvertiefung korreliert mit der Präsenzphase im Konzept des kooperativen Lernens, die auch frontale Sequenzen⁸² enthalten muss, denn die Präsenzphase dient dazu, „weiteres Wissen zu vermitteln, Zusammenhänge zu verdeutlichen, Arbeitsaufträge zu formulieren, Fragen und Verständnisschwierigkeiten zu klären, Ergebnisse zu sichern“.⁸³ Eine Teilnahme an der Präsenzphase ist somit essentiell.

Grundsätzlich ist eine extreme Anfüllung der Selbstlernphase bzw. der individuellen Lernphase mit Inhalten – bis hin zu einer Überfrachtung – ohne ein sichtbares Zulaufen auf die Präsenzphase zu vermeiden, um diese nicht zu entwerten:

Wir benötigen also nicht digital angereicherte Kurse, sondern Kurse, in denen die digitalen Elemente und Szenarien vollständig in das Lehr- und Lerngeschehen integriert und zu unverzichtbaren Bestandteilen werden.⁸⁴

⁸⁰ Beißwenger, Burovikhina und Meyer bezeichnen es als „viel zu schade, um sie [die wenige Präsenzzeit; d. Verf.in] – wie bei klassischen Vorlesungen – mit frontalen Formen der Wissensvermittlung zu füllen“ (Beißwenger / Burovikhina / Meyer 2019, S. 63).

⁸¹ Handke 2020, S. 67.

⁸² Als ‚frontal‘ werden alle Formen bezeichnet, bei denen die Aufmerksamkeit für einen festgesetzten Zeitraum auf eine oder wenige Personen gerichtet ist, neben dem Dozent*innenbeitrag sind dies z.B. auch Kurzvorträge bzw. Referate vonseiten der Studierenden, vgl. Becker/ Sawatzki 2016, S. 24.

⁸³ Becker, Bastian/ Sawatzki, Dennis: Einwände und Vorbehalte gegenüber dem kooperativen Lernen. In: Sawatzki, Dennis/ Becker, Bastian/ Ewering, Tanja/ Friedrich, Jürgen/ Preuß, Christine (Hgg.): Kooperatives Lernen. Das Praxisbuch. Profi-Tipps und Materialien aus der Lehrerfortbildung. Augsburg 2016, S. 15–28, hier S. 24.

⁸⁴ Handke 2020, S. 66.

Im Inverted Classroom-Modell wird die „Kontaktzeit [...] für Formate der Verstehenssicherung und Vertiefung genutzt“.⁸⁵ Diese Idee ist an sich nicht neu, bildete doch die Grundlage ‚klassischer Seminare‘ eine erledigte Hausaufgabe (im Sinne der Wissensaneignung aller):

Letztlich entspricht ‚Inverted Classroom‘ damit der Idee des klassischen geisteswissenschaftlichen Seminars, bei dem vorbereitend zu einer Seminarsitzung individuell Texte gelesen und die anschließende Präsenzsitzung für die Ergebnissicherung, für Anwendung und Vertiefung und für die Diskussion des Erlesenen genutzt wird.⁸⁶

Jedoch ist eine durchgängige Vorbereitung aller Teilnehmenden nicht der Regelfall, d.h. eine gleichermaßen vorhandene Wissensbasis kann nur selten vorausgesetzt werden. Mit dem aktuellen Wissensstand wird die Lehrperson erst zu Beginn der Präsenzphase konfrontiert und sie ist dann über 90 Minuten bemüht, mit einem (spontan ersonnenen) Havarie-Konzept die Seminarsitzung zu lenken (oder: nicht scheitern zu lassen). Hier kann der Einsatz kollaborativer Textbearbeitungstools in der Erarbeitungsphase insofern Abhilfe schaffen, da der Vorbereitungsgrad aller Beteiligten vor der Präsenzphase für alle einsehbar ist:

Lernaktivitäten finden dadurch nicht mehr „im stillen Kämmerlein“ statt, sondern werden zum sichtbaren, dokumentierten, dadurch auch gratifizierbaren Teil der Unterrichtsaktivitäten und können in der Präsenzphase als Ressource und Reflexionsanlass aufgegriffen und referenziert werden.⁸⁷

Der Schritt „[v]on der Black Box in den Inverted Classroom“⁸⁸ schafft ebenso Planungssicherheit für die Lehrenden wie für die Lernenden: Alle können ‚sehen‘, worauf in der kommenden Präsenzphase voraussichtlich Bezug genommen wird.⁸⁹ Dabei ist es unerlässlich, den Stellenwert und die Relevanz eines jeden Elements klar zu benennen und im Ablauf nachvollziehbar zu platzieren; eine klare Struktur und Übersichtlichkeit sind die unbedingte Voraussetzung:

Kooperatives Lernen muss deshalb professionell in ein Spannungsfeld aus „traditionellem“ Unterricht, direkter Instruktion und hochdifferenziertem Offenem Unterricht als EIN Konzept eingebunden sein.⁹⁰

Es ist wichtig transparent zu halten, welche Phase welchem Zweck dient, damit die Studierenden genau wissen, was von ihnen erwartet wird. Werden digitale Tools eingesetzt, muss eine Einarbeitungszeit eingerechnet werden (diese fällt aufgrund der hohen Auffassungsgabe aber relativ kurz aus). Zudem muss klar kommuniziert werden, „dass die Lernenden die digitalen Inhalte vor Beginn der Phase der

⁸⁵ Beißwenger / Burovikhina / Meyer 2019, S. 63.

⁸⁶ Beißwenger / Burovikhina / Meyer 2019, S. 64.

⁸⁷ Ebd.

⁸⁸ So der Titel des Beitrags von Beißwenger/Burovikhina 2019.

⁸⁹ Hier eröffnet sich auch die Möglichkeit für Teilnehmende, die sich nicht vorbereiten konnten, in recht kurzer Zeit einen Einblick in den gegenwärtigen Arbeitsstand zu erhalten und den Anschluss in der Präsenzphase schneller zu bekommen.

⁹⁰ Becker, Bastian: Was ist kooperatives Lernen? – Eine Einführung. In: Sawatzki, Dennis/ Becker, Bastian/ Ewering, Tanja/ Friedrich, Jürgen/ Preuß, Christine (Hgg.): Kooperatives Lernen. Das Praxisbuch. Profi-Tipps und Materialien aus der Lehrerfortbildung. Augsburg 2016, S. 6-14, hier S. 13.

Inhaltsvertiefung pflichtbewusst bearbeiten“.⁹¹ Für alle sichtbares Arbeiten und kollaborative Formate, die Reziprozität fordern, unterstützen dies, zumal wenn das Maß der Beteiligung definiert wird, z.B. über eine festgelegte Anzahl an Kommentaren.⁹²

Bei dieser Umstrukturierung fungieren die Lehrenden als Lernbegleiter,⁹³ d.h. dass ein Großteil der Vorbereitungszeit für die „Gestaltung einer sicheren Lernumgebung, die Vorbereitung der Unterrichtsprozesse und -phasen sowie die Begleitung der Lernaktivitäten durch (methodische) Überlegungen“⁹⁴ aufzuwenden ist.

Ein erfolgreicher Inverted Classroom erfordert also auf mehreren Ebenen eine Um- und Neustrukturierung sowie eine didaktisch sinnvolle Implementierung digitaler Formate. Sind Formate des kooperativen Lernens erst etabliert, wird der Unterricht – dies stellen Becker und Sawatzki (2016) in Aussicht – insgesamt beschleunigt und die Lehrenden erfahren eine deutliche Entlastung:

[W]enn Sie konsequent und geduldig die neuen Abläufe und Strukturen [...] einüben, so werden Sie schon nach wenigen Wochen erste Fortschritte erkennen, die auch zu einer Zeit- und vor allem zu einer Arbeitersparnis in der Unterrichtsvorbereitung und in der -durchführung führen werden.⁹⁵

Inwiefern dies zutrifft, möchte ich nach meinen Ausführungen im Fazit noch einmal thematisieren.

Meinem Ansatz liegt das Inverted Classroom-Prinzip zugrunde, folgt der Idee des kooperativen Lernens und findet seine Umsetzung in Covid-19-Pandemie-bedingten komplett digital abgehaltenen Seminaren, die aber, wie Präsenzseminare auch, aus synchronen (digitalen) Präsenzphasen und asynchronen Lernphasen (individuell und kooperativ) bestehen (Blended Learning). Der Einsatz eines kollaborativen Textbearbeitungstools erfolgt in der asynchronen Lernphase (Selbstlernphase bzw. inhaltsvermittelnde Phase). Im Folgenden möchte ich den Einsatz des kollaborativen Textbearbeitungstools *Perusall* in der inhaltsvermittelnden Phase und die Auswirkungen auf die inhaltsvertiefende Präsenzphase vorstellen.

⁹¹ Handke 2020, S. 68.

⁹² Hilfreich ist ein Anreizsystem, wie z.B. das ‚Inverted Classroom Mastery Model‘, bei dem digitale Abzeichen vergeben werden, die die Leistung und den Wissensstand bewerten, vgl. hierzu ausführlicher Handke 2020, S. 70-72. Die Beteiligung kann auch Teil der Studienleistung sein und erhält dadurch Verbindlichkeit.

⁹³ Vgl. Friedrich, Jürgen: Kooperatives Lernen als Brücke zu selbstständigen und offenen Lernarrangements. In: Dennis Sawatzki / Bastian Becker / Tanja Ewering / Jürgen Friedrich / Christine Preuß (Hg.): Kooperatives Lernen. Das Praxisbuch. Profi-Tipps und Materialien aus der Lehrerfortbildung. Augsburg 2016, S. 38-47, hier S. 39.

⁹⁴ Beißwenger / Burovikhina / Meyer 2019, S. 65f.

⁹⁵ Becker / Sawatzki 2016, S. 17.

Kollaborative Textbearbeitung: Formen und Einsatzmöglichkeiten

Forscher*innen um Michael Beißwenger (Essen) haben die kollaborative Bearbeitung von Fachtexten am Beispiel des Einsatzes von *Perusall* bzw. eines Moodle-Plugins erprobt.⁹⁶ Werkzeuge zur digitalen Annotation ermöglichen die kooperative Bearbeitung von Texten, es können Markierungen angebracht und Kommentare geschrieben werden, die Diskussion läuft über Threads;⁹⁷ vgl. auch die Ausführungen weiter unten). Bei der kollaborativen Textbearbeitung zeigt sich verstärkt ein für die Gruppenarbeit typisches „wechselseitiges Erklären und Korrigieren, das Ausprobieren, Debattieren und Anpassen von Meinungen sowie das Erkennen und Akzeptieren unterschiedlicher Perspektiven“⁹⁸ unter den Studierenden, die Lehrperson beteiligt sich nur im Ausnahmefall. Der Mehrwert zeigt sich auf mehreren Ebenen:

- Die Studierenden haben in der Selbstlernphase bereits Fragen geklärt und befinden sich schon in der inhaltlichen Diskussion über den Text,
- der Erschließungsstand ist deutlicher höher als bei individueller Lektüre,
- die Lehrperson kennt den Erarbeitungs- und Diskussionsstand,
- die sich anschließende Präsenzphase kann punktgenau geplant und effektiver durchgeführt werden.

Dem Einwand, die Studierenden würden sich weniger mit dem Text auseinandersetzen, kann entgegengebracht werden, dass die kollaborative Bearbeitung die individuelle Lektüre nicht ersetzt, sondern dieser eine vertiefende Dimension zufügt, da bereits „begleitend zur Lektüre ein Austausch über den Text direkt *am Text* stattfindet“.⁹⁹

Im Inverted Classroom-Konzept liegt, wie beschrieben, die digitale Textbearbeitung innerhalb der Selbstlernphase und geht der Präsenzphase voraus, in der schließlich Vertiefung, Anwendung und Ergebnissicherung erfolgen.¹⁰⁰ Damit wird ein wesentlicher Teil der Lernaktivität zur Schaffung einer Wissensgrundlage in ein Online-Medium verlagert.

⁹⁶ Vgl. Beißwenger / Burovikhina/ Meyer 2019 und Beißwenger, Michael / Burovikhina, Veronika: **Von der Black Box in den Inverted Classroom: Texterschließung kooperativ gestalten mit digitalen Lese- und Annotationswerkzeugen.** In: Carolin Führer / Felician-Michael Führer (Hg.): Dissonanzen in der Deutschlehrerbildung. Theoretische, empirische und hochschuldidaktische Perspektiven für das Fach Deutsch. Münster 2019, S. 193–222.

⁹⁷ Für Details vgl. Beißwenger / Burovikhina 2019, S. 197–200.

⁹⁸ Beißwenger / Burovikhina / Meyer 2019, S. 67.

⁹⁹ Beißwenger / Burovikhina 2019, S. 196; zur didaktischen Anbindung und den verwandten Ansätzen ‚Social Reading‘ und ‚Reziprokes Lesen‘ vgl. ebd., S. 205f.

¹⁰⁰ Es handelt sich um ein Blended-Learning-Konzept, d.h. der Inverted Classroom ist Teil eines Wechsels zwischen Selbstlern- und Präsenzphasen: „Das ‚Classroom‘-Setting wird somit nicht komplett invertiert; stattdessen kommt dem Präsenzunterricht im Gesamtkonzept die Schlüsselfunktion zu, Erarbeitetes zu sichern, Strittiges zu klären und erworbenes Wissen zu vertiefen“ (Beißwenger / Burovikhina 2019, S. 202).

Während kollaborative Bearbeitungsszenarien für die Rezeption von Forschungsliteratur bereits erprobt sind, steht deren Einsatz für Primärtexte indes noch aus.

Kollaborative Primärtexterschließung mit *Perusall* am Beispiel von zwei Masterseminaren der Germanistischen Mediävistik¹⁰¹

Die kollaborative Texterschließung von Primärtexten ist in zwei Seminaren mit unterschiedlichen textuellen Voraussetzungen erprobt worden:

Seminar 1: ‚Maria – Sprachbildlichkeit, Figuration und Funktion‘

Kaum eine weibliche Figur ist in den Texten des Mittelalters so präsent wie Maria, insgesamt kann von einer Omnipräsenz der Marienfigur das gesamte Mittelalter hindurch gesprochen werden. Gegenstand des Seminars sind Mariengebete, Marienklagen und Marienlob, Marienleben sowie Marienlegenden. Dabei steht die Frage nach der Konstruktion der lebendigen Sprachbilder ebenso im Vordergrund wie Fragen nach der spezifischen Figuration und der narrativen Funktion Marias. Daneben wird auch der Wandel des Marienbildes im Mittelalter thematisiert, konkret bildliche Darstellungen werden ebenfalls einbezogen und schließlich mit der Sprachbildlichkeit in Abgleich gebracht.

Textgrundlage

- bis auf einen Ausnahme nicht übersetztes Textmaterial, die Texte liegen nicht in kritischen Editionen vor, sondern in älteren Editionen, manchmal ist die Textgrundlage aus der schriftlichen Quelle erstellt worden (diplomatischer Abdruck);
- Texte: Gebetstexte (Prosa), ‚Die sieben Freuden Mariens‘ und ‚Die sieben Leiden Mariens‘ (je 7 Sequenzen mit je ca. 20 Versen), Philipps von Seitz ‚Marienleben‘ (Erzähltext in Versform, ca. 10.000 Verse, separate Übersetzung liegt vor), Marienlegenden aus dem Passional (ca. 200 Verse).

Seminar 2: ‚Schonungslos und kritisch: Der Minnesänger und Sangspruchdichter Walther von der Vogelweide‘

Das Seminar geht der ‚Faszination Walther von der Vogelweide‘ nach und stellt die Dichterfigur und sein vielfältiges Œuvre inkl. der Überlieferung in den Vordergrund. Im ersten Teil wird die Minnelyrik, im zweiten Teil werden die dem Sangspruch zugeordneten Lieder behandelt (jeweils in Auswahl). Grundsätzlich erfolgt eine enge Arbeit am Text, um Themen und Inhalte sowie schließlich ‚Waltherty-

¹⁰¹ Ich danke den Studierenden der beiden Seminare für die ausführlichen Feedbacks!

pisches‘ herauszuarbeiten. Das Ziel ist, Walthers spezifische Positionierung in der Lyrik um 1200 nachzuvollziehen, sein Verständnis und Selbstverständnis kritisch zu beleuchten und vor dem Hintergrund der gängigen Forschungsmeinungen zu verorten.

Textgrundlage

- Kritische Edition (Bein 2014) ohne Übersetzung, Übersetzungen finden sich in älteren Textausgaben, in Anthologien, in Einführungen und in der Forschungsliteratur (sie werden nicht explizit zur Verfügung gestellt, sind aber durchaus ‚greifbar‘);
- Texte: Minnelied, zum Teil mit überlieferungsbedingt abweichender Strophenform.

Zur Texterschließung gehört neben dem Übersetzen auch die reflektierte sprachliche, strukturelle, thematische und inhaltliche Aufschlüsselung. Die Bearbeitung dieser Ebenen wird mit dem kollaborativen Textbearbeitungstool vorgenommen, für eine sinnvolle Strukturierung und Abstraktion zugehöriger Elemente auf eine Ergebnissicherung hin wird das Pinnwand-Tool *padlet* eingesetzt.¹⁰² Die Primärtextbearbeitung findet in der Selbstlernphase statt und ist ein Element von mehreren möglichen:

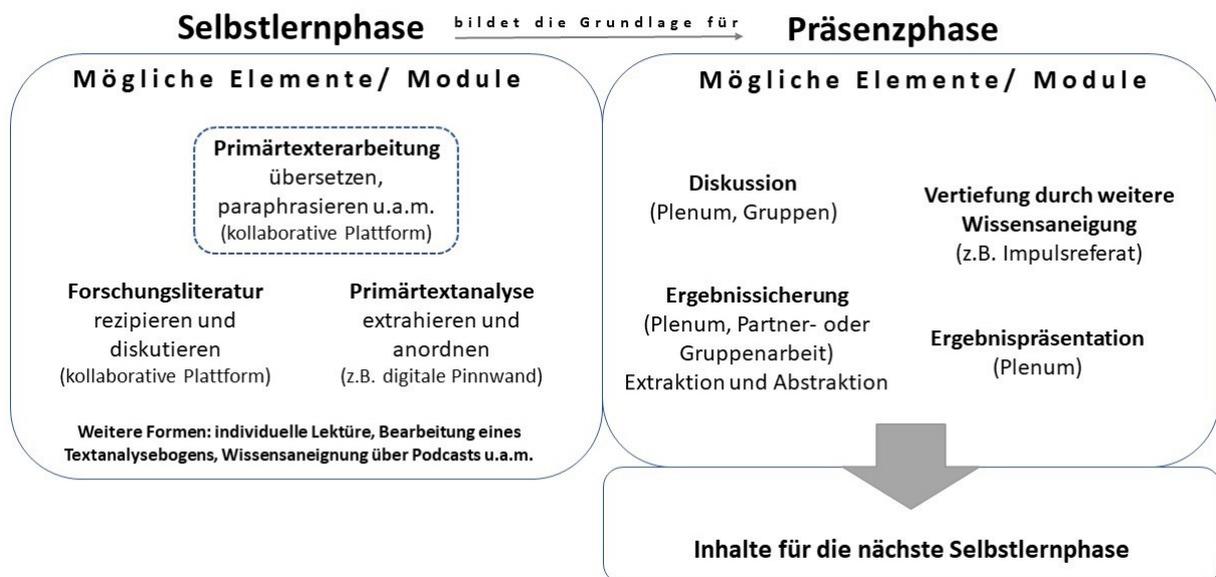


Abbildung 1: Primärtextbearbeitung im Inverted Classroom-Modell

Der Primärtext wird auf der kollaborativen Plattform in unterschiedlichen Sozialformen erarbeitet (Einzelarbeit, Partnerarbeit, Gruppenarbeit), dabei werden jeweils bestimmte Parameter angesetzt bzw. in den Vordergrund gestellt: Übersetzung inkl. Feedback und Verbesserungsvorschlägen, Aufgaben zur

¹⁰² Zu diesem Zweck hat sich *padlet* als sinnvoll erwiesen, da hier ebenfalls alle Beteiligten zeitgleich mitwirken können; <https://de.padlet.com/> (Zugriffsdatum 5.2.2021).

Texterschließung mittels Markierung von sprachlichen oder inhaltlichen Besonderheiten, Inhaltsparaphrase und Inhaltsgespräch. Die Primärtextbearbeitung bildet die Grundlage für die Inhalte der Präsenzphase, sie ist durchgängig Teil der Selbstlernphase und verpflichtend.

Die Ordner im *Perusall*-Kurs sind so angelegt, dass sich darin für die zu erledigende Aufgabe alle Dokumente befinden: ein Aufgabenzettel, der Primärtext und dazugehörige Auszüge aus der Forschungsliteratur. Den Orientierungspunkt bilden in diesem Beispiel die Liedbezeichnungen (hier Minnelied) und das Datum der Präsenzeinheit:

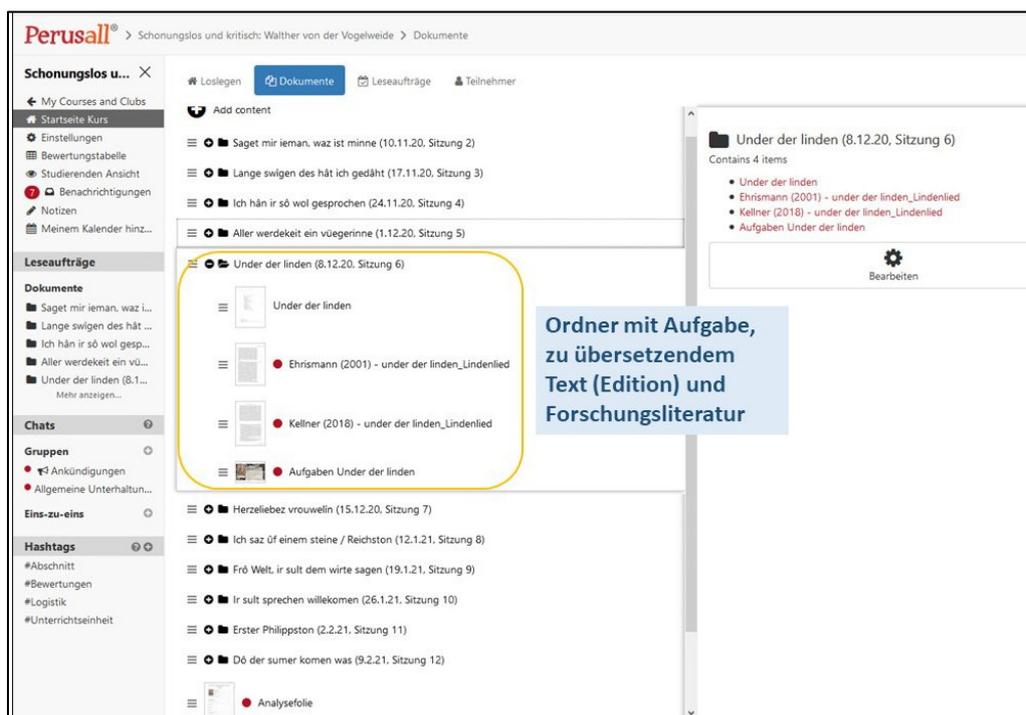


Abbildung 2: Kursübersicht in Perusall mit Ordnerstruktur

Eine auf die Aufgabe zugeschnittene Auswahl erleichtert den Zugang, die Studierenden müssen sich nicht erst selbst alle Materialien zusammensuchen, sondern können sofort die Aufgaben bearbeiten:

„In Perusall finde ich es schön, dass die Materialien für die jeweilige Sitzung in Ordner untergliedert sind und ich so **schön gebündelt** habe, was zusammengehört.“ (S2, Stud4)

„**Sehr gute Auswahl.** Nicht zu viel, nicht zu wenig. Punktgenau, mit **Möglichkeiten der weiteren Recherche.**“ (S2, Stud3)

Die Dokumente müssen im pdf-Format hochgeladen werden, d.h. die Texte müssen häufig erst extrahiert und aufbereitet werden. Anmerkungen und Textentlastungen müssen im PDF verankert werden, wenn sie sofort sichtbar sein sollen, am besten neben dem Text, um umständliches Scrollen zu vermeiden:

Seite 4

Badische Landesbibliothek Karlsruhe, 33/8
Ostmitteldeutschland, 1350
hier: Gebetsanhang

Diz ist daz dritte betrubnisse
Ave maria hymelische keiserynne
Aller betrubten herczen eyne trosterinne
Dyn dritte betrubnisse vnde dines herczen **ruwe**
Di **vntfyngestu** alle der werlte vrouwe
Do dyn hercze libe kint was czu sinen czwelf iaren komen
Do hattestu iz mit dir czu **irlm** genomen
Do begingestu den heiligen ostertac
Also man do yn der alten .e. czu tvn phlac
Do du noch der hochzit gyngest wider heym
Do bleib daz kint heimelichen czu **irlm**
Daz quam nicht czu von diner **vorsunkeite**
Daz was syn wille vnde sine gotliche wisheit
[156] Iz saz in dem tempel vnder den wisen lereren
Du **wontes** daz iz mit hern ioseph in der manne schar were
Her ioseph **wonte** daz iz were mit dir in der vrouwen schar
Also **vorlorstu** daz hercze libe kint al dar
Du wurdes betrubet von herczen sere
Du **vurchtes** daz ym irgen vngemach czu komen were
Du suchtest iz mit betrubnisse biz an den dritten tac
Diner betrubnisse keyn hercze vollen denken mac
Bi dem dritten betrubnisse so mane ich libe **wrouwe** dich
Bitte vnsen liben herren **ihm kristum** vor mich
Daz ich yn also muze suchen vf dieser erden
Daz her mir in dem ewigen riche czu **sende** muze werden
Daz gesche vns allensamen . In gotis namen amen

Textentlastung

s. riuwe
= enphâhen ‚empfangen‘

Jerusalem

alte e = altes Testament

Jerusalem
s. versûmecheit

s. waenen
s.o.
s. verliesen

s. vorhten

= vrouwe
Jesum Kristum

sênen/ sênde

Abbildung 3: Textentlastung, die vor dem Hochladen im Ausgangsdokument angebracht wird

Mit der Entscheidung über die Sozialform erfolgt zugleich eine Vorentscheidung über die Kommunikationspartner bei der Bearbeitung: Haben Textabschnitte nur eine*n einzige*n Bearbeiter*in, ist die Lehrperson die primäre Ansprechperson, werden Texte zu zweit oder in der Gruppe bearbeitet, läuft der Austausch über weite Strecken innerhalb der Gruppe, die Lehrperson schaltet sich nur fallweise ein.

Das folgende Beispiel zeigt eine Übersetzung in Einzelarbeit als Teil einer größeren Texteinheit: Ein nnd. Mariengebete wurde in Abschnitte unterteilt und jeder hat eine*n Bearbeiter*in. Die Abschnitte müssen in der entsprechenden Reihenfolge übersetzt werden:

fol. 18v-22r

clare speigel all dogede
vrowe sinte maria ek
vnydegeste va snodeste
all' cature kome tod' de
du byst de salige wech

Grotet sistu reine rose ane dorn, du ouerulotige vat aller gnade vnde clare speigel aller dogede,
vrowe sinte maria, ek vnwerdegeste vnde snodeste aller creaturen kome to di, de du bist de salige
wech, dorch dene got mit alle siner gode vnde barmherticheit tho vns is gekomen vnde dorch
dene we wedder scolen komen to eme vnde to der ewighen salicheit.

vnde mane di des vroliken weges, des du wanderdest tho bethlehem, vnde an dime hilgen liue
drogest de eddelen bort, waren got vnde minschen vnde wistest, dat de aller gerlikeste vnde
saligeste tid jutto anstande was, an der du din leue kint to dusse werlde scholdest bringen.

sunderliken der vraude, de du haddest, do du den wech haddest wllenbracht vnde to bethleem in
de stad quemest, der lefliken beidinge, an der du wardende vnde beidende werest mit groter
geringhe, vroude vnde wunne dines herten, der aller saligesten stunde, an der du de benediden
vrucht dines megetliken liues alle der werlde to troste vnde to salicheit brochtest.

vnde bidde de moder der ewighen salicheit dor den vroliken wech., Dattu myn geleide sist an
dem wege disses elendes vnde bringest mi ut aller jamericheit an den wech der rechticheit vnde

Individuelle
Hilfestellung

Übersetzen in
abgesprochener Reihenfolge

Stud 1

Stud 2

Stud 3

Stud 4

Aktuelle Unterhaltung

Hier muss man ein Substantiv am Satzbeginn einfügen: "Und (ich) erinnere dich..."
drogest = dragen 'tragen'
jutto 'jetzt', 'in diesem Moment'

und ich erinnere dich des fröhlichen Weges, als du nach Bethlehem gewandert bist, und an deinem heiligem Leib trugst du den edlen Boten, wahren Gott und Menschen und wusstest, dass der aller Gleiche und Seligste jetzt imstande war, an der du dein Kind da draußen zur Welt bringen solltest.

bort = 'Leibesfrucht', 'das Geborene'
gerlik > begerlik = 'wünschenswert'
...trugst die edle Leibesfrucht...
...wusstest, dass die wünschenswerteste/ersrebenswerteste und seligste Zeit jetzt anstand (= kommen sollte), in der du dein liebes Kind auf diese Welt bringen solltest.

und ich erinnere dich des fröhlichen Weges als du nach Bethlehem gewandert bist, und an deinem heiligem Leib trugst du die edle Leibesfrucht, wahren Gott und Menschen und wusstest, dass die wünschenswerteste und seligste Zeit jetzt anstand, in der du dein liebes Kind auf diese Welt bringen solltest.

Abbildung 4: Übersetzen in Folge mit Einverantwortlichkeit für einen Textabschnitt und individuelle Hilfestellung

Diese Vorgehensweise erfordert eine Absprache über die Bearbeitungszeit (wer bearbeitet bis wann seinen/ihren Abschnitt?) und ein höheres Maß an Disziplin, da die bisher angefertigten Übersetzungen vor der eigenen Übersetzungstätigkeit rezipiert werden sollen. Dies setzt zudem voraus, dass die Übersetzungen weitgehend korrekt sind, d.h. die Lehrperson muss die einzelnen Übersetzungen im Blick behalten und ggfs. eine individuelle Hilfestellung geben. In einem mehr oder weniger ausgeprägten Dialog zwischen Bearbeiter*in und Lehrperson wird die Übersetzung optimiert. Die Sichtbarkeit aller Bearbeitungsschritte wird als vorteilhaft bewertet:

„Man konnte die Übersetzungen der anderen **kontrollieren, ergänzen** oder als **Vorbild** nehmen.“ (S1, Stud3)

„Für Übersetzungsaufgaben ist das Tool **weitaus nützlicher als Übersetzungen im Seminar**, da man direkt alle Übersetzungen der anderen einsehen kann und diese gespeichert hat.“ (S1, Stud3)

Grundsätzlich lässt sich bei der Einzelarbeit sehr gut auf den individuellen Leistungsstand eingehen; dies ist z.B. zu Beginn eines Seminars hilfreich, um sich ein Bild vom Leistungsniveau der Teilnehmenden zu machen. Im Lauf des Seminars kann eine individuelle Betreuung jedoch allein aus Zeitgründen nur noch punktuell erfolgen (und ist abhängig von der Anzahl der Teilnehmenden).

Insbesondere das kollaborative Übersetzen in der Gruppe zeigt interessante Dynamiken. Im folgenden Beispiel sind einem mehrstrophigen Lied jeder Strophe ca. 4-5 Verantwortliche zugeordnet. Die Aufgaben bestehen darin, im Team eine Übersetzung zu erarbeiten und die Übersetzungen der anderen anzusehen und ggfs. bei Fragen oder Problemen zu helfen. Die folgende Abbildung zeigt, wie innerhalb

einer Gruppe über mehrere Übersetzungsvorschläge, Fragen, Diskussionen und Hilfestellung von außen (lila Punkt) schließlich eine ‚Gruppenübersetzung‘ entsteht:

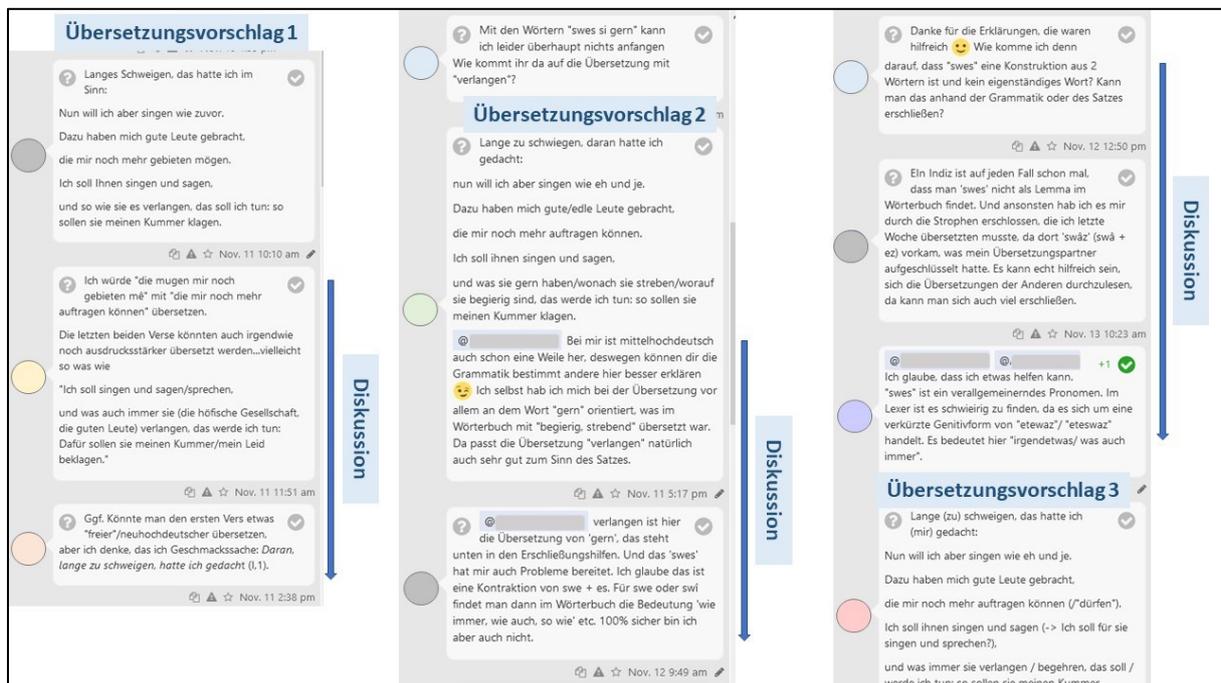


Abbildung 5: Übersetzungsentwicklung

Dies setzt voraus, dass die einzelnen Gruppenmitglieder am besten mehrfach in ‚ihrer‘ Textbearbeitung vorbeischauchen, um in den Dialog zu treten, denn nur selten sind mehrere Gruppenmitglieder gleichzeitig online. Dies kann sich auch negativ auswirken: „Die eigene Arbeit kann durch die verschiedenen Arbeitszeitpunkte der anderen Beteiligten gebremst werden“ (S2, Stud1). Die Vereinbarung fester Bearbeitungszeiten, um in Echtzeit zu diskutieren, ist logistisch oft nur schwer umzusetzen, wenn dies allerdings gelingt, liegt hier auf jeden Fall ein Mehrwert.

Wenn ein Lied mit mehreren Strophen aufgeteilt wird, bearbeiten die Zuständigen nicht selten nur die ‚eigene‘ Strophe: „Durch die starke Fokussierung auf den eigenen Abschnitt kann der Gesamtkontext aus dem Blick geraten“ (S2, Stud1). Hier zeigt sich, dass die kollaborative Textbearbeitung nicht für sich stehen, sondern in einen größeren Kontext eingebettet werden sollte. Hierfür wurde ein Analysebogen erstellt, dessen Bearbeitung obligatorisch ist und die Rezeption des gesamten Liedes erfordert; dieser Analysebogen bildet die Grundlage für die vertiefende Diskussion bzw. intensivere Bearbeitung in der Präsenzphase. Insgesamt überwiegen die Vorteile:

„Mehrwert ist vor allem, dass man direkt mit anderen Übersetzungen **vergleichen** kann und sich somit **gegenseitig helfen** kann“ (S1, Stud1)

„Kollaboratives Übersetzen bietet mir die Möglichkeit, dass ich mit Schwierigkeiten beim Übersetzen auch an andere Seminarteilnehmer wenden kann. Dadurch, dass wir in Gruppen übersetzen, **kann so Stück für Stück eine bestmögliche Übersetzung aus den verschiedenen Ansätzen der Studierenden gebildet werden**, sodass man **nicht verzweifeln**

muss, wenn man an einer Stelle absolut nicht weiter weiß, da fast immer jemand einen Lösungsansatz vorschlägt. Das gefällt mir persönlich am besten am gemeinsamen Übersetzen und an der gemeinsamen Textarbeit. Man hat die Chance, auch die Ideen anderer, auf die man vielleicht nicht selbst gekommen wäre, zu lesen und zu bedenken. Gleichzeitig können Studierende, die noch nicht so viel übersetzt haben und sich **noch unsicher** fühlen, von versierteren Übersetzern im Notfall "mitgezogen" werden und es muss ihnen **nicht unangenehm** sein, eine Frage zu stellen und ggf. von anderen zu lernen.“ (S2, Stud4)

„Ich "muss" nicht alleine einen Text abarbeiten, um ihn dann im Seminar zu besprechen, sondern kann ihn mit anderen **gemeinsam erarbeiten** und dort, wo ich vielleicht nichts Interessantes zu sagen habe, kann ein anderer wieder **einen neuen Gedankengang starten**. So kann man diese Gedankengänge auch **direkt in das Seminar mit einbinden**, da sich auf bereits diskutierte Stellen bezogen werden kann.“ (S2, Stud4)

Neben dem Ziel, die Aufgabe bestmöglich zu erledigen, wird als Mehrwert klar die Übertragungsleistung betont: Interessante Ansätze aus der kollaborativen Textbearbeitung werden im Seminar gewinnbringend weiterdiskutiert. Auf sozialer Ebene werden die gegenseitige Hilfestellung und das Entgegenwirken bei Verzweiflung und Unsicherheit hervorgehoben.

Die Lehrperson hilft oder reguliert erst, wenn sich keine Diskussion einstellt, die Bearbeitung fehlt zu gehen droht oder eine Verständnistiefe nicht erreicht wird:

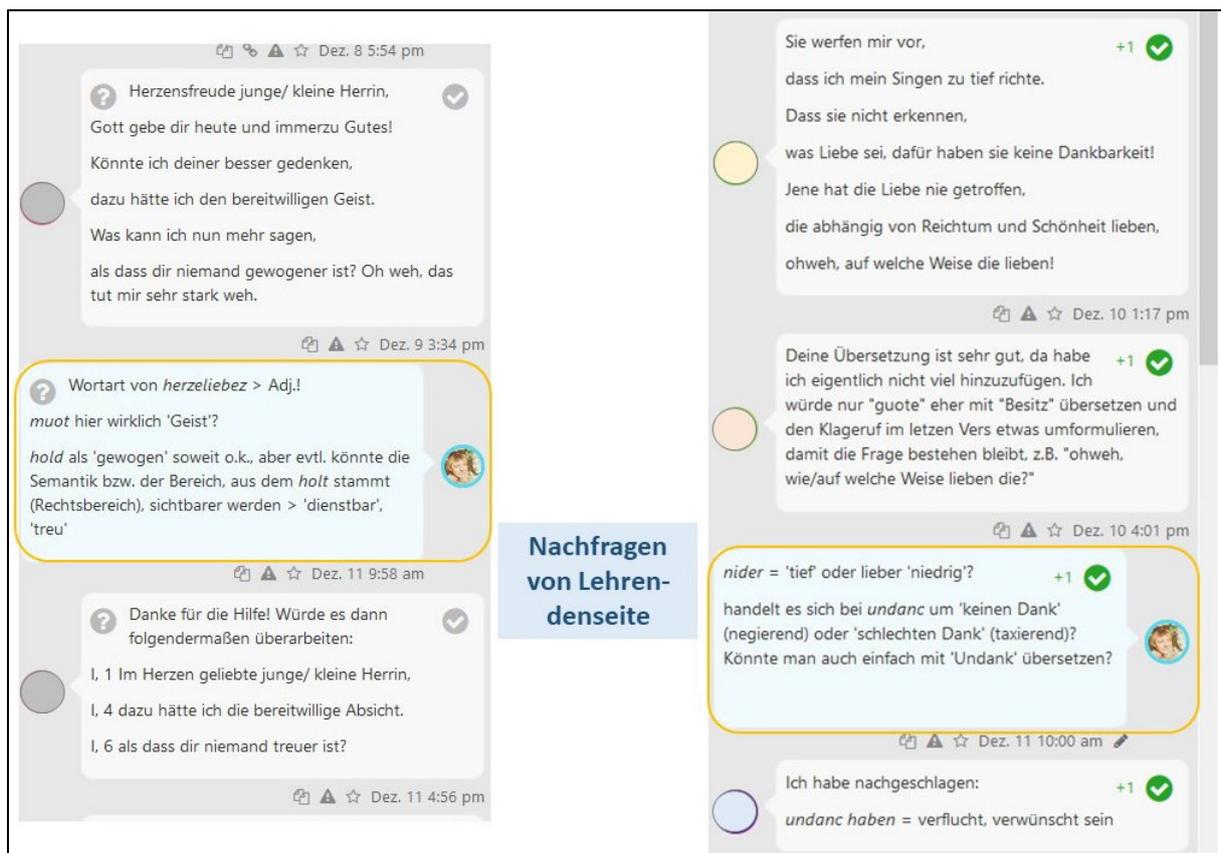


Abbildung 6: Texterarbeitung mit Unterstützung seitens der Lehrperson

Nur selten ist es der Fall, dass von Lehrendenseite aus motiviert werden muss, bei durchdachter Vorbereitung ist die kollaborative Texterarbeitung ein Selbstläufer:

„Insgesamt motiviert es mich mehr, mit anderen zusammenzuarbeiten, weil ich dann weiß, dass ich im Zweifelsfall **nicht alleine dastehe**, sondern **im Kollektiv nachfragen** kann. Ich finde es einfach schöner, auch die **Gedanken der anderen nachvollziehen** zu können, was aus meiner Sicht einen enormen Mehrwert für das Seminar / die Arbeit mit Texten bietet!“ (S2, Stud4)

„**höhere Motivation, weil nicht alles "perfekt" sein muss**, da andere Studierende Hilfestellungen und Anmerkungen geben“ (S2, Stud2)

Bisher war das Ziel, über die kollaborativ erarbeitete, reflektierte Bearbeitung zu einer Übersetzung zu gelangen. Die Auseinandersetzung mit dem Text(ausschnitt) dient dazu, eine Grundlage für die weitere Erarbeitung und Analyse zu schaffen (dies gilt für Texte, zu denen es eine Übersetzung gibt, genauso wie für nicht übersetzte Texte). Die Kommentarspalte wurde also ausschließlich für die Übersetzung und dazugehörige Diskussionen, Fragen, etc. verwendet.

Die folgenden Beispiele zeigen Szenarien, in denen auch grammatische oder inhaltliche Aspekte bearbeitet werden. Hier müssen die Bearbeiter*innen die Kommentarspalte deutlich untergliedern oder mehrere Kommentare anbringen (hier sind Hashtag-Verschlagwortungen hilfreich), allerdings steigt damit die Komplexität der Kommentierung, was wiederum die Rezeption erschwert:

The screenshot displays a digital workspace for a medieval text. On the left, three sections of text are highlighted in different colors: III (light blue), IV (purple), and V (yellow). Each section includes a line number (III, 5; IV, 5; V, 5) and a corresponding line of text in a medieval script. On the right, a comment sidebar is visible, titled 'Übersetzung:' and containing a German translation of the text. Below the translation, there are two comment sections: 'Kommentar (grammatisch):' with numbered notes (1-6) explaining grammatical features like 'also', 'erne...nie', 'desne', 'nimmer', and 'durch', and 'Kommentar (inhaltlich):' with an interpretive note about the text's context.

Abbildung 7: Verschiedene Bearbeitungsebenen: Übersetzung, grammatische und inhaltliche Kommentierung

Vor allem, wenn mehrere Teilnehmende auf mehreren Ebenen diskutieren, muss der Überblick behalten werden:

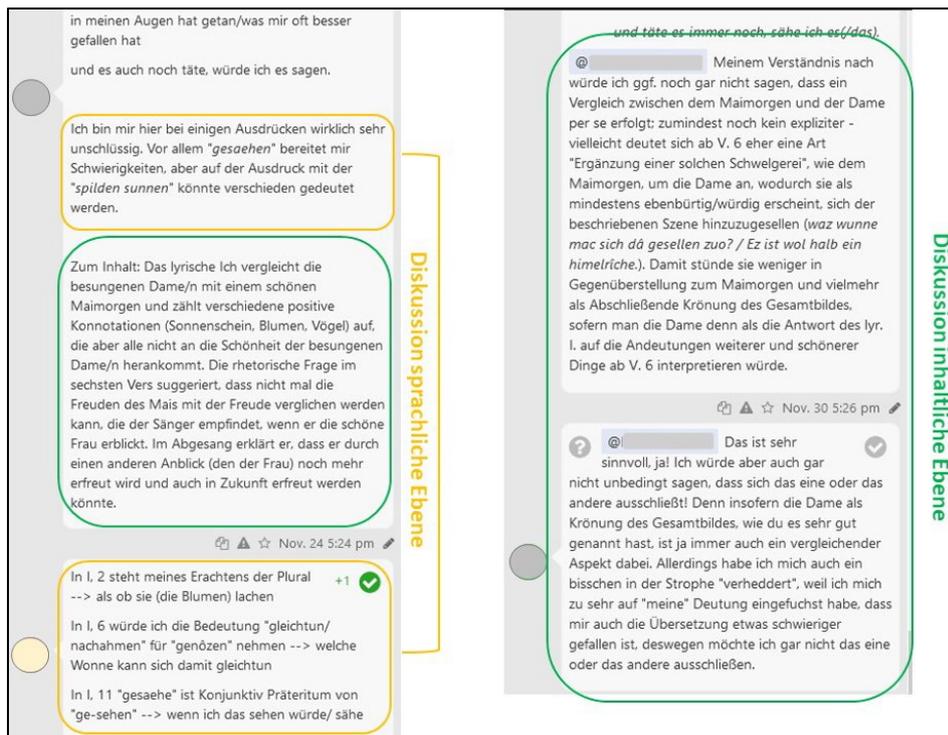


Abbildung 8: Diskussion auf sprachlicher und inhaltlicher Ebene

Dass für alle Ebenen der Bearbeitung nur eine Kommentarspalte zur Verfügung steht, wurde als wenig komfortabel empfunden, eine höhere Flexibilität der Felder wäre zuträglich:

„Primärtext und Übersetzung auf einer Ebene ansiedeln“ (S1, Stud1)

„Kommentare zu den Übersetzungen getrennt von der Übersetzung selbst ermöglichen“ (S1, Stud1)

„Im Kommentarfeld (in der wir die Übersetzung gemacht haben) keine großartigen Möglichkeiten der Formatierung“ (S1, Stud1)

Wünschenswert wäre es, mehrere Kommentarbereiche nebeneinander anzeigen lassen zu können. So könnten z.B. Übersetzung, sprachlicher/grammatischer Kommentar und inhaltliche Paraphrase getrennt voneinander bearbeitet werden, aber auch in eine Zusammenschau gebracht werden.

Auch die Ergebnisse einer Aufgabe, bei der z.B. parallele Versionen und die Bebilderung vergleichend bearbeitet werden, könnten unmittelbar verglichen werden. Der Text ‚Sieben Freuden Mariens‘ ist im folgenden Beispiel in zwei Textfassungen nebeneinander zu sehen, die kürzere Fassung ist zudem bebildert. In Gruppenarbeit werden die Texte übersetzt und das Bild beschrieben. Auf dieser Basis soll schließlich diskutiert werden, inwiefern die beiden Textfassungen identisch sind bzw. voneinander abweichen und wie sich die Bebilderung dazu verhält:

Kurzfassung	Langfassung	
<p>Dy ander freyd dy ander Der andern freyden frey dich das die gepurd magt wesentlich vnd auch an allen smerzen das kind Ee dein vater was In mueter Weys truegst du das vnder [24r] Deinem rainen herzen etc</p>		
<p>Bebilderung</p> 	<p>Gaude Maria, hemmelsche sunne, Vul aller vroude unde aller wunne, Din ander vroude lach dar an, Do dat hillege kint sunte Johan Van vrouden in siner moder live sprank Vnde du sungest den vroliken lovesank Van inwendiger vroude magnificat; Dar umme bistu dat reine balsam vat, Dar got den duren balsam in göt, De van uns vordréf den ewigen dót. Du bist de beslotene wortelgarde, Den de hemmelsche got sulven bewárde. Du bist de busch gar unvorbrant, Den Moyses doch vul vures vant. Du bist des waren koninges Davitis De schone Abysag Sunamitis, Dat was ein úterkorne juncvrouwe, An der de konink hadde sine rouwe, Also rouwede he in dime hilgen hús Wol negen mánt, de benediede Jhesus. Bi der andern vroude mane ik, vrowe, di, Kere dine groten gnade to mi Vnde help mi, aller junkvrouwen ein vrouwe, Dat ik ewichliken mit gode mote rouwen.</p>	<p>den der himmlische Gott selbst bewahrte. Du bist der Busch gar unverbrannt. den Moses doch voll Feuer fand. Du bist dem wahren König David. die schöne Abischag von Schunem. das war eine auserkorene Jungfrau. bei der der König seine Ruhe hatte. also ruhte er in deinem heiligen Haus wohl neun Monate, der benediede Jesus. Bei der anderen Freude ermahne ich dich, Frau. kehre deine große Gnade zu mir und hilf mir, aller Jungfrauen eine Frau. dass ich ewiglich mit Frieden ruhen möge.</p> <p>Mai 18 3:07 pm</p> <p>Gaude < gaudere 'freuen', Imp. gaude 'Freu dich Maria' ander = zweite Z. 4: "Als das..." Z. 7: "Aus inniger Freude..." Z. 8: "Darum bist du das reine Balsam-Fass/-Gefäß" Z. 11: besloten 'verschlossen' Z. 12: bewern 'beschützen' Z. 20: benediede Jhesus 'der gelobte Jesus' - ich würde 'benedien' immer übersetzen Z. 23: 'aller junkvrouwen ein vrouwe' > 'Herrin aller Jungfrauen'</p>

Abbildung 9: Parallele Bearbeitung von mehreren Textfassungen und dazugehöriger Bebilderung

Sinnvoll wäre es, in einem flexiblen Bereich mehrere Kommentare sichtbar machen zu können. Hier stoßen die technischen Möglichkeiten (noch) an ihre Grenzen, ein effektiver Einsatz kollaborativer Textbearbeitungstools muss sich zum gegenwärtigen Zeitpunkt noch am technisch Machbaren orientieren.

Die gewisse ‚Einfachheit‘ lässt zwar Wünsche offen, ebnet aber auch den Weg zu einem niedrigschweligen Einstieg. *Perusall* wurde als „einsteigerfreundlich“ (S2, Stud1) bezeichnet, hervorgehoben wurde sein „einfaches, funktionelles Design“ (S2, Stud1):

„Aber gerade deshalb finde ich *Perusall* sehr gut für e-Anfänger, da es ein Tool ist, um **stressfrei** einen **Anschluss an das virtuelle Arbeiten** zu finden. Ich sehe aber auch ein **großes Potential** darin, dass *Perusall* eine Möglichkeit bietet effizient in einer Gruppe oder auch einzeln zu arbeiten, wenn man etwas mehr Erfahrung in diesem Gebiet gesammelt hat.“ (S2, Stud2)

Mit dem Einsatz digitaler Werkzeuge zur kollaborativen Bearbeitung von Primärtexten kann m.E. der zentrale Gegenstand des Teilfachs ‚Germanistische Mediävistik‘ – vormoderne Texte in ihrem historischen Wortlaut – in allen Studienphasen in das Zentrum des Geschehens gerückt und mehr als bisher zu einem Dreh- und Angelpunkt für den Austausch und die Diskussion werden. Über die Präsenzphase hinaus wird das kollaborativ Erarbeitete z.B. bei der Vorbereitung auf Prüfungsleistungen stark frequentiert.

Über das Tool hinaus: Ergebnissicherung mit der digitalen Pinnwand *padlet*

Ergebnisse lassen sich auf einer digitalen Pinnwand festhalten, wie z.B. *padlet* (die Teilnehmenden können ohne Registrierung über einen Link partizipieren). Alle Beteiligten können zeitgleich posten und jeder sieht die Aktivitäten der anderen. Abschließend möchte ich den Einsatz an einem Beispiel verdeutlichen: Die Inhalte der Lieder *Under der linden* und *herzeliebez vrouwelîn* sollten zusammenfassend unter bestimmten Aspekten bearbeitet werden. Die Teilnehmenden haben sich auf die beiden Lieder aufgeteilt und jeder Aufgabe haben sich 2-3 Bearbeiter*innen zugeordnet, sodass auf jeder Pinnwand vier Gruppen, d.h. insgesamt ca. 10 Bearbeiter*innen parallel tätig waren. Abschließend hat jede Gruppe ihre Ergebnisse vorgestellt.

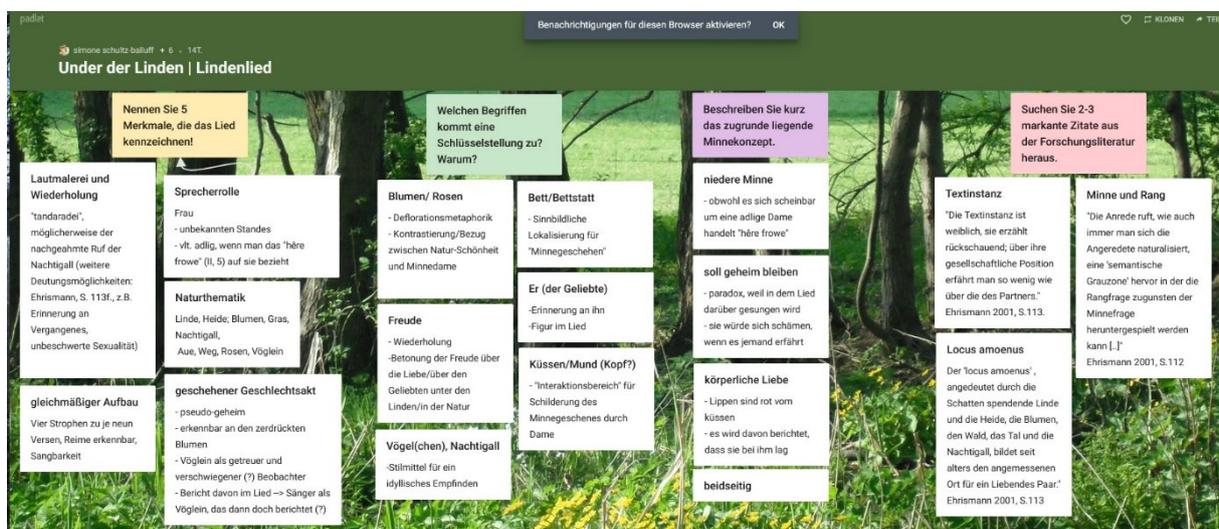


Abbildung 10: Pinnwand mit den Ergebnissen einer Gruppenarbeit

Während sonst bei Gruppenarbeit der Arbeitsstand der anderen nie bekannt ist und Gruppen häufig nicht fertig werden, bringt die Sichtbarkeit auf der digitalen Pinnwand eine gewisse Zügigkeit. Allein, dass alle bereits an einem festgelegten Ort arbeiten, bringt eine enorme Zeitersparnis, ein weiterer Vorteil ist, dass die Pinnwände gespeichert und exportiert werden können.

Dies ist nur eine Möglichkeit des didaktischen Einsatzes. Die Posts können umsortiert, verschoben und verknüpft werden, auf die Pinnwand können auch Bilder, Videos, Links, Zeichnungen u.a.m. gesetzt werden.

Fazit: Zeitaufwand und Mehrwert kollaborativer Primärtextbearbeitung

Einwände, das kooperative Lernen beanspruche zu viel Zeit in der Durchführung und mehr Zeit als sonst in der Vorbereitung, haben Becker und Sawatzki entkräftet.¹⁰³ Dennoch möchte ich abschließend den Zeitaspekt mit Blick auf den Aufbau eines Seminars nach dem Inverted Classroom-Modell und den Einsatz kollaborativer Textbearbeitung thematisieren.

Ein erhöhter Zeitaufwand ist sicherlich in der Umstellung auf das Inverted Classroom-Modell zu sehen, mit dessen Möglichkeiten und Modulen sich zunächst auseinanderzusetzen ist. Unabdingbar ist, die Inhaltsvermittlung in der Präsenzphase zugunsten von Lernprozessen aufzugeben, die eine erhöhte Methodenkompetenz hervorbringen und schließlich zu einem nachhaltigen Durchdringen und Abspeichern der Inhalte führen.¹⁰⁴

Bestehen bereits Seminare, muss das vorhandene Material lediglich nach didaktischen Gesichtspunkten anders zusammengestellt werden. Genau zu definieren ist, welche Rolle die kollaborative Textbearbeitung spielen soll. Diese Überlegungen und Vorarbeiten erfordern einmalig mehr Zeit, später kann auf diese Elemente zurückgegriffen werden. Berücksichtigt man bei der Neuplanung eines Seminars bereits das invertierte Seminarmodell und die einzelnen kollaborativen Elemente, gleicht dies von der Vorbereitung her jeder anderen Seminarplanung.

Der Einsatzort kollaborativer Textbearbeitung kann sehr gut für ein Seminar durchgängig festgelegt werden und als roter Faden fungieren. Wenn z.B. in Seminaren der Schwerpunkt auf der Übersetzung mit anschließender Analyse liegt oder die Forschungsrezeption im Zentrum steht, können daran orientiert identische Verfahrensmuster für die kollaborative Zusammenarbeit in der Selbstlernphase festgelegt werden. Ein solches, recht schematisches Vorgehen erleichtert die Vorbereitungsphase, da die jeweilige ‚Leerstelle‘ (Text für Übersetzung, Besprechung usw.) nur gefüllt werden muss. Die Studierenden erhalten eine klare Struktur, innerhalb der die Handlungsanforderungen ebenso klar definiert sind. Sind alle Abläufe eingeübt, „beschleunigt das kooperative Lernen sogar den Unterricht“ (ebd.).

Die in alle Seminarphasen investierte Zeit (Vorbereitung, Durchführung, Nachbereitung) verteilt sich im Vergleich zur ‚klassischen Lehre‘ in den einzelnen Stadien anders und erhält andere Qualitäten:

¹⁰³ Vgl. Becker / Sawatzki 2016.

¹⁰⁴ Ebd., S. 16.

<p>Seminar-vorbereitung Zeitaufwand: erhöht</p>	<p>Frühestmöglich zu klären: Wo(zu) soll die kollaborative Textbearbeitung eingesetzt werden und welchen Stellenwert nimmt sie ein?</p>	<p>Strukturierung mit Blick auf das Inverted Classroom-Szenario</p> <ul style="list-style-type: none"> • klare Zuordnung der Themen und Inhalte zu Selbstlern- und Präsenzphasen, Festlegen der Methoden • Zusammenstellung von Material zur selbstorganisierten Wissensaneignung, Aufbereitung des Materials (z.B. Podcasts) • Zusammenstellung des Materials für die kollaborative Textarbeit, Organisation der kollaborativen Arbeitsplattform
<p>Seminar-durchführung Zeitaufwand: gering(er)</p>	<p>Selbstlernphase Einsicht in die kollaborative Textarbeit in definierten Zeitfenstern:</p> <ul style="list-style-type: none"> • aktiv: Hilfestellungen bieten, kommentieren, diskutieren • passiv: Beobachtungspunkte notieren, die in der Präsenzphase aufgegriffen werden 	<p>Präsenzphase Auf der Basis der er- bzw. bearbeiteten Textgrundlage:</p> <ul style="list-style-type: none"> • rekapitulieren • vertiefen • diskutieren • sortieren • abstrahieren • perspektivieren
<p>Seminar-abschluss Zeitaufwand: geringer</p>	<p>Fokus: Material</p> <ul style="list-style-type: none"> • Alle Erarbeitungsstufen verfügbar • Hoher Rückbezug auf das selbst erarbeitete Material (intensive Nutzung) • Souveräner und differenzierter Umgang 	<p>Fokus: Studierende</p> <ul style="list-style-type: none"> • Individueller Leistungsstand ist bekannt(er) • Gezieltere Betreuung der mündlichen oder schriftlichen Seminarleistung • Höhere Qualität der Abschlussleistung

Abbildung 11: Seminarphasen und Zeitaufwand aus Sicht der Lehrperson mit Schwerpunkt auf der kollaborativen Texterarbeitung

Die Studierenden bewerten ihren Arbeitsaufwand im Verhältnis zu dem sich ergebenden Mehrwert grundsätzlich positiv:

„Vorteile sehe ich darin, dass durch das kollaborative Erarbeiten ein ‚Wie macht der das denn‘ besser möglich ist, als in Präsenz. So kann man sich quasi etwas abgucken um es so selber anzuwenden. Dafür ist das **Arbeitsaufwand natürlich höher als in Präsenz, trotzdem würde ich sagen, dass sich dieser lohnt**, da jeder für sich mehr ableiten kann und so auch effektiver lernt.“ (S1, Stud2)

Inwieweit der Arbeitsaufwand tatsächlich ‚höher‘ ist, hängt von der Vergleichsgröße ab (höher als was?). Der Vergleich mit der Präsenzzeit bringt insofern eine Schiefelage hinein, da der Arbeitsaufwand in der Selbstlernphase Teil desjenigen Workloads ist, der in der grundlegenden Modulkonzeption sowieso außerhalb der Präsenzphase zu verorten ist. In den Seminaren sollte daher transparent gemacht werden, wie sich der Gesamtworkload, der zum Erlangen der angesetzten Leistungspunkte für ein Modul angesetzt wird, zu den einzelnen Seminarphasen verhält (vorbereitende Phase, Semesterphase mit Selbstlern- und Präsenzphasen, Nachbereitung, mündliche bzw. schriftliche Prüfungsformen). Der Eindruck eines höheren Arbeitsaufwands wird m.E. zusätzlich dadurch gestützt, dass ein Teil des Workloads explizit eingefordert und für alle sichtbar gemacht wird. Allerdings liegt der Einschätzung möglicherweise auch zugrunde, dass die Einarbeitung in ein neues Verfahren mehr Aufmerksamkeit benötigt, denn „[w]irkliches Lernen, gerade das Training von Kompetenzen, braucht Zeit“.¹⁰⁵ Ob es sich nun

¹⁰⁵ Ebd.

um einen lediglich empfundenen oder tatsächlichen Mehraufwand handelt, ist zweitrangig, wenn sich am Ende als Ergebnis ein effektiveres Lernen einstellt und dies von allen Beteiligten wahrgenommen wird.

Über die recht „permanente Dozent-Student-Interaktion“¹⁰⁶ während der Selbstlernphase werden schon früh „individuelle Hilfestellungen gegeben“¹⁰⁷ und dementsprechend stellt sich bei den Studierenden eine höhere Lerneffizienz ein.¹⁰⁸ Die Vorverlagerung der individuellen Förderung auf die Seminarphase führt dazu, dass grundlegende Defizite (das Spektrum reicht von Übersetzungsproblemen über grundlegende inhaltliche Missverständnisse bis hin zur nicht korrekten Handhabung fachlicher Usus) bereits im Vorfeld besprochen werden und nicht erst bei der Korrektur der abschließenden Seminararbeit in den Fokus geraten und dort die Bewertung negativ beeinflussen.

Die Vorteile des invertierten Seminarkonzepts mit integrierter kollaborativer Texterarbeitung möchte ich abschließend auf die Rolle der Lehrperson hin noch einmal deutlich formulieren (hier schließt sich der Kreis zu dem eingangs aufgerufenen Bild der Havarie): Werden kollaborative Textbearbeitungsszenarien so gestaltet, dass sie zu einem attraktiven Primärtexterarbeitungserlebnis und damit zu einem Dreh- und Angelpunkt des Seminars werden, kann die Lehrperson eine konkrete Planung der Präsenzphase vornehmen, weil permanent der Einblick in den gegenwärtigen Arbeitsstand der Studierenden möglich wird. Die Planungssicherheit trägt zu einer Erhöhung der Effizienz bei, denn innerhalb der Präsenzphase ...

- gelingt ein schnellerer Einstieg bei gegenseitiger Rezeption des Erarbeiteten,
- kann von einer höheren Präsenz des Materials ausgegangen werden,
- gibt es eine höhere Diskussionsbeteiligung,
- kommt es zu intensiveren Diskussionen,
- gelingt die Ergebnissicherung besser.¹⁰⁹

Maßgeblich ist bei dem Einsatz kollaborativer Textbearbeitungstools die Sinnhaftigkeit für die Studierenden, denn deren aktive Mitarbeit ist entscheidend. Für die nachvollziehbare Platzierung innerhalb einer Lehreinheit ist die Lehrperson verantwortlich. Es gibt noch Einiges zu optimieren, aber auch noch Vieles zu entdecken – hier liegt die lohnenswerte Aufgabe.

¹⁰⁶ Handke 2020, S. 16.

¹⁰⁷ Ebd., vgl. auch Bildung in der digitalen Welt. Strategie der Kultusministerkonferenz. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 08.12.2016 in der Fassung vom 07.12.2017 [https://www.kmk.org/fileadmin/Daten/veroeffentlichungen_beschluesse/2016/2016_12_08-Bildung-in-der-digitalen-Welt.pdf] (Zugriffsdatum: 5.2.2021), S. 39.

¹⁰⁸ Handke 2020, S. 16.

¹⁰⁹ Vgl. auch Beißwenger / Burovikhina 2019, S. 219

Literatur

- Becker, Bastian: Was ist kooperatives Lernen? – Eine Einführung. In: Dennis Sawatzki / Bastian Becker / Tanja Ewering / Jürgen Friedrich / Christine Preuß (Hg.): Kooperatives Lernen. Das Praxisbuch. Profi-Tipps und Materialien aus der Lehrerfortbildung. Augsburg: Auer 2016, S. 6-14.
- Becker, Bastian/ Sawatzki, Dennis: Einwände und Vorbehalte gegenüber dem kooperativen Lernen. In: Dennis Sawatzki / Bastian Becker / Tanja Ewering / Jürgen Friedrich / Christine Preuß (Hg.): Kooperatives Lernen. Das Praxisbuch. Profi-Tipps und Materialien aus der Lehrerfortbildung. Augsburg: Auer 2016, S. 15–28.
- Bein, Thomas: Walther von der Vogelweide. Leich, Lieder, Sangsprüche. 15., veränderte und um Fassungseditionen erweiterte Auflage der Ausgabe Karl Lachmanns. Aufgrund der 14., von Christoph Cormeau bearbeiteten Ausgabe neu herausgegeben, mit Erschließungshilfen und textkritischen Kommentaren versehen von Thomas Bein. Edition der Melodien von Horst Brunner. Berlin / Boston: de Gruyter 2013.
- Beißwenger, Michael/ Burovikhina, Veronika: **Von der Black Box in den Inverted Classroom: Texterschließung kooperativ gestalten mit digitalen Lese- und Annotationswerkzeugen.** In: Carolin Führer / Felician-Michael Führer (Hg.): Dissonanzen in der Deutschlehrerbildung. Theoretische, empirische und hochschuldidaktische Perspektiven für das Fach Deutsch. Münster: Waxmann 2019, S. 193–222.
- Beißwenger, Michael/ Burovikhina, Veronika/ Mayer, Lena: Förderung von Sprach- und Textkompetenzen mit sozialen Medien: Kooperative Konzepte für den Inverted Classroom. In: Michael Beißwenger/ Matthias Knopp (Hg.): Soziale Medien in Schule und Hochschule: Linguistische, sprach- und mediendidaktische Perspektiven. Frankfurt: Lang 2019, S. 59–100. (Forum Angewandte Linguistik 63)
- Friedrich, Jürgen: Kooperatives Lernen als Brücke zu selbstständigen und offenen Lernarrangements. In: Dennis Sawatzki / Bastian Becker / Tanja Ewering / Jürgen Friedrich / Christine Preuß (Hg.): Kooperatives Lernen. Das Praxisbuch. Profi-Tipps und Materialien aus der Lehrerfortbildung. Augsburg: Auer 2016, S. 38–47.
- Handke, Jürgen: Handbuch Hochschullehre Digital. Leitfaden für eine moderne und mediengerechte Lehre. 3., aktualisierte und erweiterte Auflage. Baden-Baden: Nomos 2020.
- Bildung in der digitalen Welt. Strategie der Kultusministerkonferenz. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 08.12.2016 in der Fassung vom 07.12.2017 [https://www.kmk.org/fileadmin/Daten/veroeffentlichungen_beschluesse/2016/2016_12_08-Bildung-in-der-digitalen-Welt.pdf] (Zugriffsdatum: 5.2.2021)

Digitale Ressourcen

Perusall: <https://perusall.com> (Zugriffsdatum: 29.12.2020).

padlet: <https://de.padlet.com/> (Zugriffsdatum: 29.12.2020).

Seminarlektüren auswählen: Reflexionen von Seminarlektüre online und offline

Jana-Katharina Mende (Liège)

Schlagwörter: Lesen am Bildschirm, Seminarlektüre, Lesen auf Papier, Textarbeit, Literaturwissenschaft

„Reading on screens is a bit like anchovies: Some love them, some hate them, some tolerate them, and some change their minds.“¹¹⁰.

Mein Beitrag betrachtet einen Grundpfeiler jedes literaturwissenschaftlichen Seminars vor dem Hintergrund (nicht nur coronabedingter) Online-Lehre: Seminarlektüren. Texte zu lesen, zu diskutieren, für die weitere Seminararbeit zu verwenden, gehört zu den grundlegenden Tätigkeiten in literaturwissenschaftlichen Seminaren. Seminarlektüren umfassen dabei alle im Seminar gemeinsam gelesenen Texte: literarische Texte verschiedener Gattungen ebenso wie wissenschaftliche Textsorten als Sekundärliteratur. In der Hinsicht ist diese Reflexion nicht nur für die Arbeit in literaturwissenschaftlichen Seminaren gewinnbringend, sondern auch für sprachwissenschaftliche und didaktische Lehrveranstaltungen notwendig.

Mein Ausgangspunkt waren informelle Gespräche mit Studierenden im Rahmen eines freiwilligen Online-Konversationskurs, in denen Probleme bei der Umstellung zur Online-Lehre zu Beginn des ersten Lockdowns im März 2020 zur Sprache kamen¹¹¹. Die Studierenden, die meisten von ihnen DaF-Lernende, waren mit dem Format der Online-Lehre gerade in leseintensiven Seminaren überfordert. Besonders beschwerten sie sich über eingescannte, lange, komplizierte Texte, die sie dann am Computer lesen und bearbeiten mussten. Da ‚lange, komplizierte Texte‘ einen Kernbereich der Germanistik ausmachen, wollte ich diese Schwierigkeit, die durch die (ungeplante) Online-Lehre verschärft wurde, reflektieren und einige Vorschläge zu einem sinnvolleren Umgang mit (gescannten) Seminarlektüren machen.

¹¹⁰ Naomi S. Baron: *Words onscreen. The Fate of Reading in a Digital World*. first issued as paperback. Oxford, New York 2016, hier: S. 12.

¹¹¹ Zum Hintergrund: Ich lehre an der Universität de Liège in Belgien. Hier wurde innerhalb weniger Tage in der Mitte des Semesters der Wechsel von Präsenzlehre zur Online-Lehre beschlossen und umgesetzt. In Belgien waren ab Mitte März alle öffentlichen Einrichtungen geschlossen, Home-Office war Pflicht und damit Online-Lehre die einzige Option. Entsprechend schnell mussten sich Lehrende und Studierende an eine vollkommen neue Lernsituation anpassen. Der Wechsel im Semester, in dem alle Kurse schon liefen, führte gerade zu Beginn des Lockdowns zu verschiedenen Schwierigkeiten.

Studentische Beschwerden	Problembereiche
zu viel Zeit am Computer	Veränderung in Aufgabentypen, Bearbeitungszeit als PC-Zeit überdenken
Lesen und arbeiten am Laptop, zuhause, ist ungewohnt	Unsicherheit im Umgang mit Lektüre online
Schon viel Zeit am Smartphone verbracht, keine Lust mehr auf online	Welche Endgeräte sollen verwendet werden? Vermischung von privater Lektüre und Seminarlektüre
Komplizierte Texte schwierig am PC	Kompetenz zur digitalen Lektüre

Welche Veränderungen es zwischen der Offline- und Online-Lektüre aus Perspektive der Seminarleitung mit Fokus auf Studierende gibt, darum geht es jetzt in drei Schritten. Als Einführung werde ich kurz beschreiben, welche Optionen es bei der Seminarlektüre gibt und wie diese genutzt werden. Dann soll es konkret um die Veränderungen durch den Wechsel in der Lehre von offline zu online gehen, worauf eine Reflexion und eventuell mögliche Anpassungen folgen. Dabei geht es mir nicht um eine Pro-Kontra-Debatte, sondern um eine Reflexion des Medienangebots, der Zugänglichkeit, der Lesegewohnheiten und der Integration der Lektüre im Seminar.

1. Was, wie, in welcher Form lesen?

Wie anfangs erwähnt, ist das Lesen ein Kernbereich der Germanistik und jeder anderen Philologie: „Lesen ist eine Schlüsselkompetenz im Germanistikstudium wie auch in anderen philologischen Studiengängen“¹¹². Vertiefendes Lesen als Arbeitstechnik wird in Einführungen erklärt und eingeübt. Latent spürbar ist dabei in der (didaktischen) Literatur jedoch eine gewisse Skepsis gegenüber Online-Lektüren. Generell hat die Print-Lektüre Vorrang vor anderen Versionen. Exemplarisch kann folgendes Zitat illustrieren, wie die Arbeit am Text aussehen soll:

Die Lektüre der literarischen Texte, die Gegenstand einer Lehrveranstaltung sein werden, sollte niemals ohne Bleistift, ggf. bunte Marker und ein Blatt Papier vorgenommen werden. [...] Komplexe Figurenanlagen oder auffällige Gestaltungsmittel des Textes können schon beim ersten Lesen auf dem bereitliegenden Blatt Papier notiert werden – natürlich kann das auch direkt am Computer geschehen: Die Notizen sind besser lesbar und stehen als Datei immer zur Verfügung.¹¹³

Das Lesen ‚mit dem Stift in der Hand‘ ist damit Kernstück des vertiefenden, philologischen, historischen, kritischen Lesens. Schon im Zitat wird zu einer digitalen Komponente hingeführt: Notizen können auch am Computer als Textdatei erstellt und dann unkompliziert weiterverarbeitet werden. Das

¹¹² Heinz J. Drügh / Susanne Komfort-Hein / Andreas Kraß / Cécile Meier / Gabriele Rohowski / Robert Seidel/Helmut Weiss (Hg.): Germanistik. Sprachwissenschaft - Literaturwissenschaft - Schlüsselkompetenzen. Stuttgart 2012, hier: S. 3.

¹¹³ Benedikt Jeßing: Arbeitstechniken des literaturwissenschaftlichen Studiums. Eine Einführung. Reclam 2017, hier: S. 14.

deutet schon auf den Übergang von offline zu online, auf das Zusammenspiel zwischen Online-Publikation und Print-Publikation hin.

Nach dem „was“ und dem „wie“ der Lektüre schauen wir jetzt also kurz auf die Form. Es erscheint mir sinnvoll, dabei wie auch in dem vorhergehenden Zitat nicht einfach von einer klaren Trennung zwischen Texten online und Print-Versionen auszugehen, sondern von einem Kontinuum. Dieses Kontinuum interessiert uns hier in Bezug auf die Digitalität der Texte. Im Kontinuum zwischen Offline- und Online-Lektüren befinden sich u. a. folgende Textsorten:

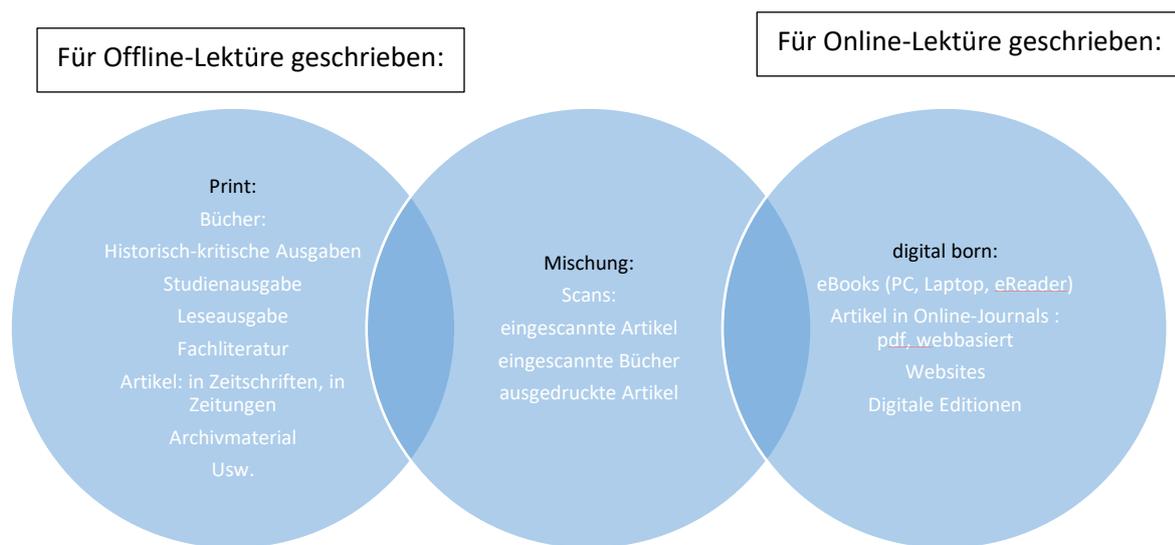


Abbildung 4: Kontinuum zwischen Offline- und Online-Lektüre

Die Problembereiche der Lektüre finden sich in den Überschneidungsbereichen: bei einer Offline-Lektüre digitaler Texte in ausgedruckter Form gehen Hyperlinks verloren und die multimediale Dimension wird eingeschränkt. Problematischer ist jedoch die umgekehrte Mischung: die Lektüre von Printoriginalen online. Hier handelt es sich um Texte, die nicht für eine Online-Lektüre verfasst wurden, sich daher stilistisch und strukturell von den digital entstandenen Texten unterscheiden und digital oft als Scan daherkommen. In diesem Format, als Bilddatei oder PDF ohne Volltextversion, sind sie oft unhandlich, schwierig zu lesen, ohne Suchfunktion und aus diesen Gründen nicht angenehm zu lesen. Diese Scans sind jedoch in der germanistischen Praxis recht häufig zu finden, wie der nächste Abschnitt zeigt.

2. Online-Lektüren in der germanistischen Praxis

In der Germanistik heute kann eine bunte Vielfalt von Angeboten zu Formaten von Seminarlektüre ausgemacht werden, aber kein expliziter Trend. Das liegt auch an mangelnden Daten zur Bereitstellung von Seminarlektüre. Teilweise gibt es dazu Angaben in den Kursbeschreibungen im Vorlesungsverzeichnis; eine Durchsicht der Angaben von Einführungsveranstaltungen in der Germanistik an 30 Universitäten zeigte jedoch, dass das nicht immer der Fall ist. Häufiger wird die Lektüre im Seminar selbst bekanntgegeben (ein beliebter Satz in den durchgesehenen Kursbeschreibungen war: „Die Seminarlektüre wird im Seminar bekanntgegeben“). Typische (mediale) Formen sind neben Printausgaben zum einen Reader mit Grundlagentexten, die als Kopien erworben werden können, zum anderen gescannte Texte, die dann über die genutzte Lernplattform (Moodle, eCampus usw.) zur Verfügung gestellt werden („Die im Seminar besprochenen Texte werden auf [Plattform-Name] zur Verfügung gestellt“). Nur in Ausnahmefällen wurde in den Kursbeschreibungen auf eine eBook-Version oder eine Online-Edition für Primär- oder Sekundärliteratur verwiesen. Aufgrund der unvollständigen Datenlage lassen sich hier jedoch keine tragbaren Schlussfolgerungen ziehen.

Erkenntnisreicher, wenn auch ebenfalls nur als Meinungsbild tauglich, waren die Ergebnisse einer Umfrage auf Twitter bezüglich der Angaben zur Seminarlektüre. An der Umfrage nahmen insgesamt 32 Personen teil, die größtenteils Angaben zur Seminarlektüre vor Beginn der Lehrveranstaltungen machten (59% im Vorlesungsverzeichnis), obwohl auch hier knapp ein Drittel keine Angaben vor Beginn des Seminars macht (siehe Anhang „Umfragebogen zur Seminarlektüre“). Bezüglich der Formate zeigt sich eine große Angebotsbreite: in vielen Fällen werden sowohl Printausgaben genutzt, die dann oft zur Anschaffung vorgeschlagen werden, als auch Scans. Häufig werden eingescannte Texte zur Verfügung gestellt. Seltener werden digitale Texte, also *digital born texts*, per Link zur Verfügung gestellt (nur 28% der Texte). Da es möglich war, mehrere Optionen anzugeben, wurde hierbei besonders die Vielfalt der genutzten Möglichkeiten deutlich.

Neben der Perspektive der Lehrenden, die das Angebot schaffen, ist auch die Perspektive der Studierenden auf die Nutzung der Texte zu berücksichtigen. Dafür möchte ich zunächst kurz einige Worte zum Stand der Forschung zum Online-Lesen sagen, wobei ich hier keine ausführliche Übersicht dazu geben kann. Als Einführung in den aktuellen Stand zum Lesen online und offline, zur Reflexion von Lesegewohnheiten im digitalen Zeitalter und zur literaturwissenschaftlichen Leseforschung empfehle ich die in den Fußnoten ¹¹⁴, ¹¹⁵ und ¹¹⁶ angegebenen Literaturnachweise.

¹¹⁴ Gerhard Lauer: Lesen im digitalen Zeitalter. Darmstadt 2020 (=Geisteswissenschaften im digitalen Zeitalter Band 1).

¹¹⁵ Maryanne Wolf: *Reader, Come Home*. The Fate of the Reading Brain in a Digital World. First edition. New York, NY 2018.

¹¹⁶ Baron: *Words onscreen* (s. Anm. 1).

Kurz gesagt zeigt sich in der aktuellen Forschung zum digitalen Lesen, dass die Studien keinen besonderen Fokus auf wissenschaftliches Lesen legen, sondern es meistens um narrative Texte und Lesen im privaten Kontext geht. Die Schwerpunktsetzungen in der Forschung wie auch die Forschungslücken werden in einer Metastudie aufgezeigt, die auch die Umstände dafür zusammenfasst.¹¹⁷ Einerseits zeigt sich dort, dass es nur geringe Unterschiede im Lesen auf Papier vs. am Bildschirm in Bezug auf Textverständnis oder Lesegeschwindigkeit gibt. Andererseits sind durch uneinheitliche Ansätze in der Forschung in Bezug auf diese Parameter grundlegende Vergleiche problematisch:

Auch wenn die theoretische und empirische Erweiterung des Konzeptes der Leseerfahrung über die Dimensionen von Textverständnis und Lesegeschwindigkeit hinaus eine durchaus positive Entwicklung der neuesten Forschung ist, wie oben dargestellt, ergeben die unterschiedlichen empirischen Ergebnisse noch immer ein disparates Bild.¹¹⁸

Die Forschung ist also hier noch nicht an einem Punkt, der konkrete Hilfestellungen für eine Bereitstellung von Seminarlektüre ermöglicht, einfach, weil es an empirischen Studien zu der konkreten Konstellation – professionelles Lesen, *deep reading* von spezifischen Textsorten in einem universitären Umfeld – fehlt. Der Forschung entnehmen kann man jedoch, dass das Lesen am Bildschirm auf jeden Fall nicht schadet (vgl. ebd.).

Das ist ein produktiver Ausgangspunkt, der die Nutzung unterschiedlicher Texte online und offline rechtfertigt und in das Thema etwas Entspannung hineinbringen kann.

Auf Seiten der Studierenden ist zusätzlich die Frage der Lesegewohnheiten zu berücksichtigen. Baron zeigt in einem Vergleich von Daten aus den USA, Japan und Deutschland (2013–2015), dass es unter den Studierenden leichte Präferenzen für Printtexte gibt, vermutlich, weil der Umgang damit in Schule und Universität gewohnter ist.¹¹⁹ Generell gibt sie zu Bedenken, dass die digitalen Lesekompetenzen von Studierenden u. U. überschätzt werden können, nur weil die Studierenden online aktiv sind und über die entsprechenden Endgeräte verfügen:

Don't presuppose that students know how to do meaningful reading on-screen. We need to teach them how. (The same goes for reading in print.)

Don't assume we know learners' reading preferences just because they own and use many digital devices¹²⁰.

Texte analysierend und vertiefend online zu lesen ist also etwas, was oft an der Universität zum ersten Mal relevant wird und daher erst eingeübt werden muss.

¹¹⁷ vgl. Annika Schwabe / Lukas Brandl / Hajo G. Boomgaarden / Günther Stocker: „Literatur am Bildschirm. Zum Stand der empirischen Leseforschung“. In: *Orbis Litterarum* 75 (2020), S. 213–229.

¹¹⁸ Schwabe/Brandl / Boomgaarden / Stocker: „Literatur am Bildschirm“ (s. Anm. 8).

¹¹⁹ vgl. Baron: *Words onscreen* (s. Anm. 1), S. 84–85.

¹²⁰ Baron: *Words onscreen* (s. Anm. 1), S. 233.

Im Folgenden werde ich beispielhaft über die Verwendung der laut Umfrage beliebten Scans in Online-Seminaren nachdenken und einige Hinweise zu einer besseren Vorbereitung der Studierenden für das Lesen online geben.

3. Zur Verwendung von (Online-)Seminarlektüre in einem Online-Seminar

In der Präsenz- wie auch in der Online-Lehre orientiert sich die Seminarplanung und der Ablauf in einer Lehrveranstaltung, der Vorbereitung und der Nachbereitung am Umgang mit der Seminarlektüre. Die verschiedenen Phasen der Textarbeit werden unterschiedlich in die Vorbereitung, Nachbereitung und eine aktive Phase der Seminare gelegt, um die Textarbeit gemeinsam zu probieren, zu wiederholen und umzusetzen. Ziel ist „[d]as orientierende, analysierende und strukturierende Lesen“¹²¹. Teilweise explizit, teilweise implizit angeleitet, lassen sich folgende Phasen der Textarbeit in einer Online- und einer Offline-Variante herausarbeiten:

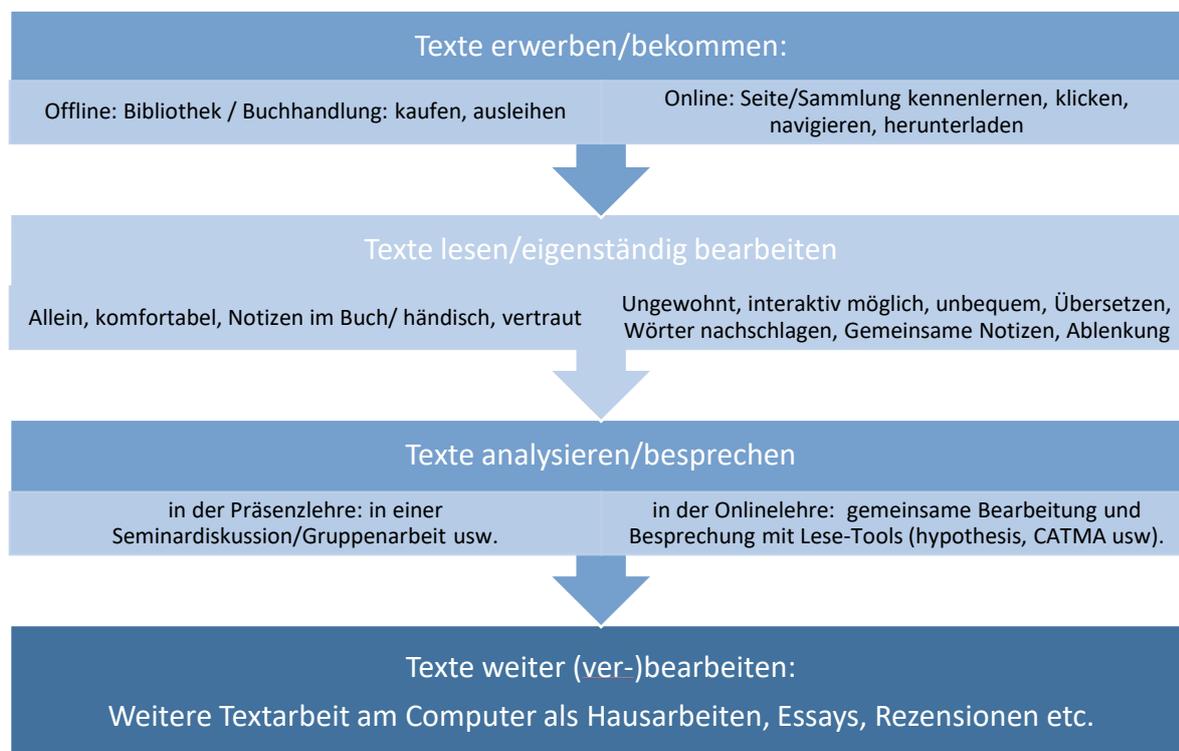


Abbildung 2: Phasen der Textarbeit in der Präsenz- und Online-Lehre

Schnell wird deutlich, dass sowohl Online- als auch Offline-Textarbeit in verschiedenen Phasen Vor- und Nachteile hat: So ergibt sich aus den Lesegewohnheiten der Studierenden eine größere Vertrautheit mit der Offline-Lektüre, die entsprechend produktiv genutzt werden kann. Online-Leseroutinen müssen eventuell erst neu entwickelt werden, können dann aber produktiver für eine gemeinsame Weiterverarbeitung in der Diskussion oder einer textuellen Ausarbeitung genutzt werden.

¹²¹ Drügh / Komfort-Hein / Kraß / Meier / Rohowski / Seidel / Weiss: Germanistik (s. Anm. 3), S. 10.

Besonders im Kontext von Deutsch als Fremdsprache sind die Hilfsmittel der Übersetzung und eines Online-Wörterbuchs bei einer Online-Lektüre offensichtlich.

Die Übersicht hilft außerdem, vorher unsichtbare Aspekte der Textarbeit sichtbar(er) zu machen: Oft wird die Vorbereitung der Texte – Textbeschaffung und vorbereitendes Lesen – ausgelagert und als Hausaufgabe in den privaten Raum und Zeit der Studierenden gebracht. Die Bereitstellung der Texte online und eine Begleitung beim Lesen online (durch Tools mit Annotationsfunktionen im Gruppenmodus wie hypothesis o. ä.) macht diese Arbeit sichtbar. Das kann dann eine Basis für eine weiterführende Arbeit im synchronen Modus sein, in der markierte Textstellen besprochen werden, Annotationen verglichen werden und Analysen gemeinsam durchgeführt werden können.

Gleichzeitig kann es sinnvoll sein, diese Arbeitsphasen wieder stärker zu trennen, einige Texte als Printversion vertiefend zu lesen und dann in einem zweiten Schritt mit der gemeinsamen Online-Arbeit zu beginnen. Zwar lassen sich die Notizen in der Papierversion nicht automatisch teilen, jedoch kann es für einige Texte sinnvoller sein, besonders, wenn sie nicht für eine Online-Lektüre geschrieben wurden. Dadurch entsteht eine hybride Textarbeit, in der die Vorteile von Offline- und Online-Lesen zusammenkommen.

Wichtig erscheint mir ein bewusster Umgang mit den vielfältigen Möglichkeiten über Corona hinaus. Dazu gehört auch, die digitalen Lesefähigkeiten der Studierenden explizit zu fördern, Hinweise für den Umgang mit verschiedenen Textformaten zu geben und dadurch die Textkompetenz digital und analog zu erweitern.

Punkte, die dabei mit den Studierenden besprochen werden können, sind:

- digital born vs. analog entstandene Texte und wie man diese am besten lesen kann
- Ablenkung als Problem bei Online-Lektüren
- Nutzung von gemeinsamen Lese-Tools, Reflexion der Nutzung dieser Tools
- Entscheidungskompetenz, wie Texte gelesen werden sollen
- barrierefreie Texte nutzen / erstellen / lesen
- Fragen des Urheberrechts

4. Zusammenfassung und Ausblick: Vielfalt ist gut, Scans sind es nicht immer

Insgesamt geht es bei der Reflexion dieses banalen, aber relevanten Gegenstandes der Seminarlektüre in Online-Seminaren darum, bestimmte Selbstverständlichkeiten zu hinterfragen. Der Download eines Textes im Intranet zeigt nicht, ob der Text auch gelesen und vorbereitet wurde. Die einfache Zugänglichkeit eines Scans bedeutet nicht, dass er gelesen wird. Wenn diese Fragen mit den Studierenden transparent besprochen werden und von uns als Seminarleitenden reflektiert werden, besteht eine

Chance, dass die Phasen der Textarbeit sinnvoller genutzt werden können und die anfangs erwähnte Überlastung der Studierenden abnimmt. Generell zeigt sich, dass eine Vielfalt von Textformaten vorhanden und sinnvoll ist. Abzuraten ist jedoch davon, komplexe theoretische Texte (schlecht) zu scannen, diese online zu stellen und dann damit zu arbeiten. Wenn man scannt, dann am besten so, dass man danach mit entsprechenden OCR-Programmen einen barrierefreien Text erstellt (was jedoch wieder länger dauert, also nicht mal eben schnell möglich ist, dafür aber zu einer nachhaltigen Lösung führt).

Ansonsten zeigt sich auch in der Forschung, dass eine digital unterstützte Textarbeit noch weiter erforscht werden muss, um entsprechende Daten für eine optimale Nutzung vielfältiger Textformate zu gewinnen. Daraus ließen sich dann wieder neue Empfehlungen für eine digitale Seminarlektüre oder eine Seminarlektüre in digitalen Seminaren machen.

Literaturverzeichnis:

- Baron, Naomi S.: Words onscreen. The Fate of Reading in a Digital World. First issued as paperback. Oxford, New York 2016.
- Drügh, Heinz J. / Komfort-Hein, Susanne / Kraß, Andreas / Meier, Cécile / Rohowski, Gabriele / Seidel, Robert / Weiss, Helmut (Hg.): Germanistik. Sprachwissenschaft - Literaturwissenschaft - Schlüsselkompetenzen. Stuttgart 2012.
- Jeßing, Benedikt: Arbeitstechniken des literaturwissenschaftlichen Studiums. Eine Einführung. Reclam 2017.
- Lauer, Gerhard: Lesen im digitalen Zeitalter. Darmstadt 2020 (=Geisteswissenschaften im digitalen Zeitalter Band 1).
- Schwabe, Annika / Brandl, Lukas / Boomgaarden, Hajo G. / Stocker, Günther: „Literatur am Bildschirm. Zum Stand der empirischen Leseforschung“. In: Orbis Litterarum 75 (2020), S. 213–229.
- Wolf, Maryanne: Reader, Come Home. The Fate of the Reading Brain in a Digital World. New York, NY 2018.

Abbildungsverzeichnis

Abb. 5: Kontinuum zwischen Offline- und Online-Lektüre © Eigene Graphik, 2020.

Abb. 2: Phasen der Textarbeit in der Präsenz- und Online-Lehre © Eigene Graphik, 2020.

Anhang

Umfragebogen zur Seminarlektüre (September 2020):

Umfrage: Seminarlektüre für literaturwissenschaftliche Lehrveranstaltungen

Miniumfrage: Wie stellen Lehrende Seminarlektüre zur Verfügung? DANKE für die Antworten! Eine Miniumfrage für einen Vortrag zur Reflexion von Seminarlektüre in der Corona-Krise.

Gebt ihr / geben Sie die Seminarlektüre vorher bekannt?

- ja, in der Seminarbeschreibung im Vorlesungsverzeichnis.

- ja, auf der eigenen Homepage / mit einem Link.
- nein, mit Kommentar „Literaturhinweise werden in der 1. Sitzung bekannt gegeben“
- nein, ohne Kommentar.
- Sonstiges:

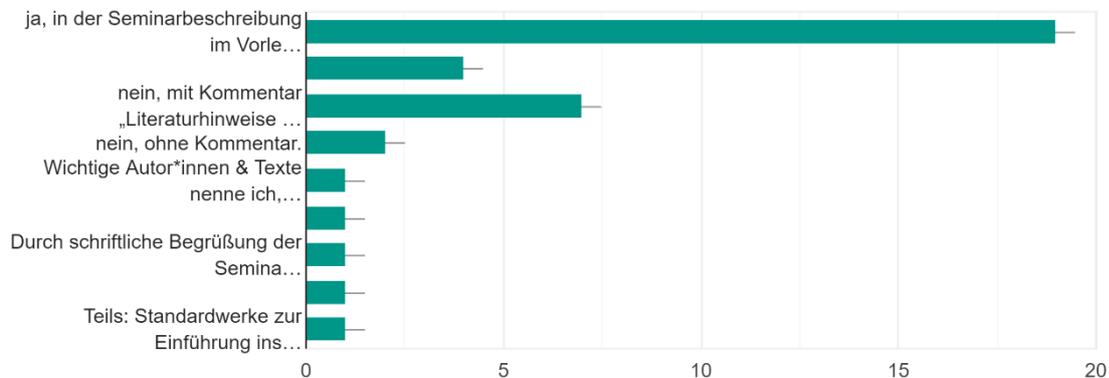
In welchem Format wird die Seminarlektüre zur Verfügung gestellt?

- Verweis auf Werk und Ausgabe, die angeschafft werden soll.
- Verweis auf Werk und Ausgabe, die entliehen werden soll.
- als Reader / Skript, das zur Verfügung gestellt wird / erworben werden kann.
- als eingescannter Text / Textsammlung (Online-Reader).
- als Kopie, die in einem Handapparat hinterlegt wird.
- als Link zu einer Online-Ausgabe.
- gar nicht bzw. egal, welche Ausgabe verwendet wird.
- Sonstiges:

Umfrageergebnisse zu Angaben von Seminarlektüre

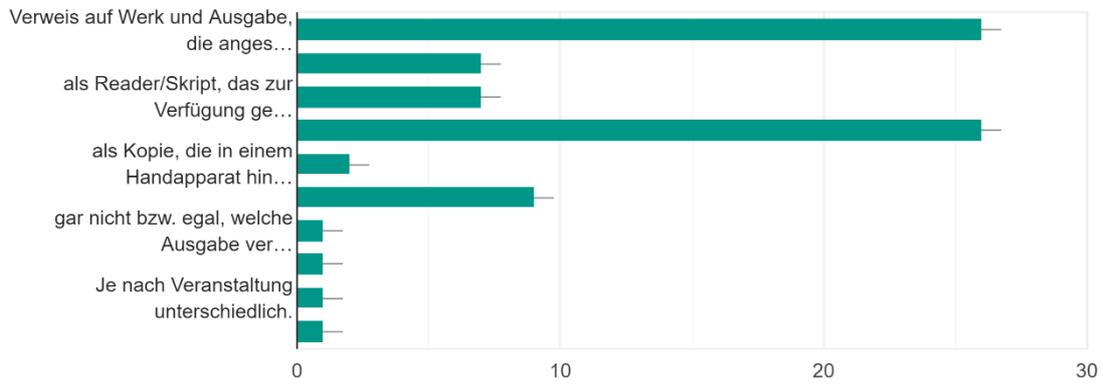
Gebt ihr / geben Sie die Seminarlektüre vorher bekannt?

32 Antworten



In welchem Format wird die Seminarlektüre zur Verfügung gestellt?

32 Antworten



Entwicklung der digitalen Materialien „Aussprache und Sprechausdruck des Deutschen“ – zur Optimierung der Ausspracheschulung im Deutschunterricht

Junko Nakagawa, Mutsumi Tachikawa (Japan)

Schlagwörter: Ausspracheschulung, digitale Materialien, Deutsch als Fremdsprache, Online-Unterricht, Website

1. Einleitende Bemerkungen

Das Ziel des Beitrags ist, die von uns entwickelten digitalen Materialien einer Ausspracheschulung für den DaF-Unterricht in japanischen Hochschulen vorzustellen. Im Mittelpunkt steht dabei die Diskussion, wie die Ausspracheschulung mit digitalen Medien im Deutschunterricht, vor allem im Online-Unterricht, aussehen soll.

Trotz der raschen technischen Entwicklung von Audiomedien sowie der Ausbreitung des Internets in den letzten Jahren ist die Digitalisierung des Sprachunterrichts nicht nur in den Hochschulen, sondern auch in den allgemeinbildenden Schulen (von der Grundschule bis zur Oberschule) in Japan bisher nur langsam vorangekommen. Nach den aktuellen Pisa-Ergebnissen aus dem Jahr 2018 hat Japan im internationalen Vergleich deutlichen Nachholbedarf beim Einsatz digitaler Ressourcen im Unterricht. Japan befindet sich im Ländervergleich der 37 OECD-Staaten¹²² an letzter Stelle, während es in Bezug auf die Zahl der Schüler*innen, die in der Freizeit digitale Geräte nutzen, die Spitze einnimmt. Das heißt, der mangelnde Unterrichteinsatz der digitalen Medien liegt nicht daran, dass die Lernenden keinen Zugang zu einer Online-Plattform haben, sondern an den Lehrenden und Bildungsinstitutionen wie Schulen und Universitäten, die sich für die Digitalisierung wenig interessieren.

Unter diesen Umständen beschäftigen wir uns seit zehn Jahren mit dem Reformierungsprojekt einer Ausspracheschulung für Deutschlernende in Japan¹²³. Die Entwicklung digitaler Materialien gehört zu

¹²² OECD PISA 2018 results. <https://www.oecd.org/pisa/publications/pisa-2018-results.htm> (Zugriffsdatum: 23.11.2020).

¹²³ Dieses Projekt wird seit 2013 durch JSPS Grants-in-Aid for Scientific Research(C)(KAKENHI) Grant Number JP 25370650(2013-2015), JP16K02891(2016-2019), JP 20K00752(2020-2014) unterstützt.

diesem Projekt. Wir haben den Phonetiktrainer¹²⁴ seit einem Jahr (bisher noch unvollständig) im Internet veröffentlicht und er wird seitdem regelmäßig besucht. Die Besucherzahl war am Anfang nur begrenzt und bestand vermutlich nur aus Interessent*innen, die zufällig die Website gefunden haben. Die Situation hat sich mit der Corona-Pandemie, also seit Mitte März 2020, plötzlich verändert. Seit April 2020, dem Beginn des Sommersemesters mitten in der Corona-Krise, hat die Anzahl der täglichen Website-Besucher*innen deutlich zugenommen. Sie verzeichnet nicht nur vermehrt Aufrufe aus dem Inland, sondern sogar aus der ganzen Welt. Außerdem wurde durch den Browserverlauf bestätigt, dass manche Universitäten den ‚Phonetiktrainer‘ auf ihrer Portal-Site registrieren, damit die Studierenden die Site unmittelbar besuchen können. Daraus lässt sich schließen, dass der Bedarf an Digitalmaterialien plötzlich steigt und man vermehrt alternative Möglichkeiten braucht, die zum Online-Unterricht herangezogen werden können¹²⁵.

2. Ausspracheschulung im Online-Unterricht

Bei der Online-Kommunikation spielt die Aussprache eine viel größere Rolle als im Präsenzunterricht. Der Gesichtsausdruck und die Mimik helfen den Beteiligten weniger, sich auszudrücken und auch die anderen zu verstehen. Es ist nicht selten, dass die Teilnehmenden aus technischen oder sonstigen Gründen die Kamera ausschalten.

Bei der Ausspracheschulung im Online-Unterricht hat man zweierlei Schwierigkeiten: mangelnde Materialien und methodische Probleme. Klassische Methoden für das Aussprachetraining, die im Präsenzunterricht üblich sind (zum Beispiel die Teilnehmer*innen nachsprechen zu lassen oder die Aussprache der Teilnehmer*innen gleich zu verbessern), sind im Online-Unterricht oft nicht effektiv. Grund dafür ist die Tonqualität, die durch das Internet nicht immer gut ist. Auch die Mundbewegung durch den Bildschirm ist oft nicht genug erkennbar. Wie erwähnt, ist die Entwicklung der Materialien ein Bestandteil unseres Projekts seit 2013, die digitalen Materialien haben wir nicht speziell für den Online-Unterricht konzipiert. Unter den gegebenen Umständen haben wir uns nun extra bemüht, sie für den Online-Unterricht anzupassen, vor allem für die Lehrenden, die mit der Ausspracheschulung Schwierigkeiten haben. Bei der Erläuterung der einzelnen Laute haben wir versucht, zugunsten der

¹²⁴ Aussprache und Sprechausdruck des Deutschen: <https://fit-aussprache.com/de/> (Zugriffsdatum: 23.11.2020).

¹²⁵ Nach der Statistik vom japanischen Kultusministerium haben 97 % aller Universitäten in Japan zu Beginn des Sommersemesters den Unterricht ausschließlich online angeboten. Im Wintersemester unterrichteten sie noch zum größten Teil online, https://www.mext.go.jp/content/20200917-mxt_koutou01-000009971_14.pdf; https://www.mext.go.jp/content/20200915_mxt_kouhou01-000004520_1.pdf (Zugriffsdatum: 23.11.2020)

Lehrenden phonetische Fachwörter möglichst zu vermeiden. Im Folgenden werden die Materialien und deren Konzept dargestellt.

3. Die Materialien

3.1 Konstruktion und Ausstattung

1) Module-Konstruktion: Der ‚Phonetiktrainer‘ ist als Modul konstruiert. Er besteht aus den drei Modulen „Aussprache von Sätzen“, „Aussprache von isolierten Lauten und Silben“ und „Textvortrag“. Bei der Entwicklung der Materialien haben wir auf „Aussprache von Sätzen“ sowie „Textvortrag“ ebenso großes Gewicht gelegt, wie auf die einzelnen Laute. In der Ausspracheschulung werden im Allgemeinen suprasegmentale Merkmale nur wenig und nicht systematisch behandelt, obwohl in bisherigen experimentellen Untersuchungen festgestellt wurde, dass Abweichungen im suprasegmentalen/prosodischen Bereich die Verständlichkeit stärker behindern als auf der Lautebene (Hirschfeld 1995, 2011).

2) Aufnahme: Alle Beispielsätze und -texte wurden von Muttersprachlern*innen aufgenommen. Durch Drücken des Buttons kann man die Aussprache gleich hören. Die Tonaufnahme wurde in einem Tonstudio in Halle/Saale (Deutschland) mit Hilfe professioneller Sprecher*innen, die an der Universität Halle Sprechwissenschaft studiert haben, durchgeführt¹²⁶.

3) Zugriff: Der Zugriff ist nicht nur mit dem Computer, sondern auch mit dem Smartphone möglich.

4) Sprache: Zu Beginn des Projekts wurden die Materialien ausschließlich an die japanischen Deutschlernenden gerichtet. Inzwischen wird die Website zweisprachig (Japanisch und Deutsch) angeboten, weil durch die mehrmaligen Workshops mit nicht-japanischem Muttersprachler*innen bestätigt wurde, dass die Nützlichkeit der Website unabhängig von der Muttersprache der Lernenden ist.

3.2 Inhalt

3.2.1 Aussprache von Sätzen

Der Teil „Aussprache von Sätzen“ besteht aus fünf Kapiteln: „Akzent 1“ (Aussagesätze), „Intonation 1“ (Aussagesätze und Fragesätze mit Fragewörtern), „Intonation 2“ (Ja-Nein-Fragesätze), „Akzent“ (Kontrastakzentuierung) und „Lautanpassung“. Die suprasegmentalen Merkmale werden möglichst visualisiert, damit man sich die Melodie auch optisch vorstellen kann. Bei „Aussprache von Sätzen“ lernt

¹²⁶ Debora Diehl als Sprechtrainerin und Logopädin hat alle Aufnahmen koordiniert, <https://www.deboradiehl.de> (Zugriffsdatum: 23.11.2020).

man durch einfache Beispielsätze die Regeln von Satzakzent, Intonation sowie die Lautänderungen, die auf Satzebene vorkommen, kennen. Hier folgen einige Beispiele aus den jeweiligen Kapiteln.



Abb.1 Akzent 1

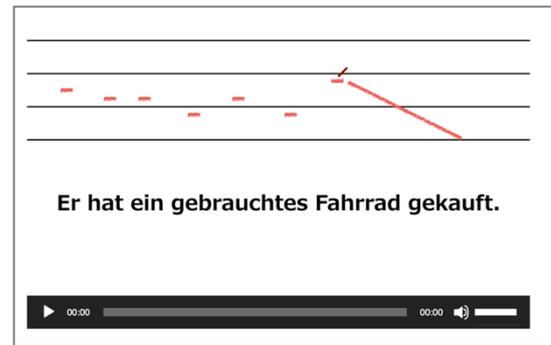


Abb.2 Intonation 1

Beim Verlaufsmuster von „Akzent 1“ (Abb. 1) stehen die großen und kleinen Kreise (○) für Silben. (Eine Silbe gilt als eine Gruppe von Lauten, die immer einen Vokal enthält.) Der rote Punkt markiert die Silbe mit dem Satzakzent. Die großen Kreise markieren die Silben, die im jeweiligen Satz einen Wortakzent tragen. Die kleinen Kreise markieren unbetonte Silben ohne Akzent. Hier wird dargestellt, dass die jeweils unterstrichenen Satzteile zusammenhängend als eine Einheit gesprochen werden sollen. Bei „Intonation 1“ (Abb. 2) lernt man die Satzintonation kennen, die je nach Satztyp unterschiedlich realisiert wird. Hier wird jede Silbe mit einem Strich (–) gekennzeichnet. Silben mit einem Satzakzent werden mit einem Akut (´) markiert.



Abb. 3 Lautanpassung

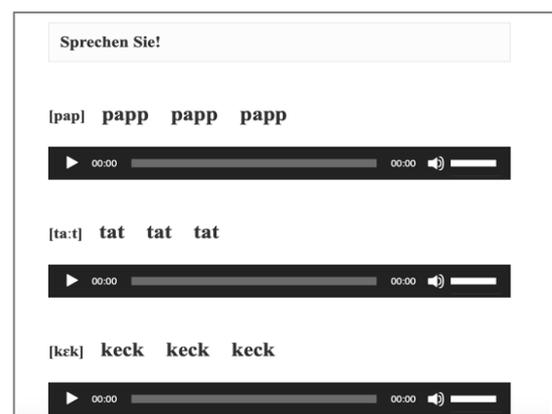


Abb. 4 Aussprache von isolierten Lauten: Konsonant (3) [p] [t] [k]

Beim Kapitel „Lautanpassung“ werden verschiedene Lautangleichungen behandelt, die in der Alltagssprache beobachtet werden können. In alltäglichen Gesprächen wirkt es natürlicher, wenn in einer Äußerung Lautanpassungen berücksichtigt werden. Hier werden zahlreiche Übungen angeboten, um eine natürliche Sprechgeschwindigkeit zu erreichen (Abb. 3).

3.2.2 Aussprache von isolierten Lauten

Im Kapitel „Aussprache von isolierten Lauten und Silben“ werden keine Deutschkenntnisse vorausgesetzt. Die Übungen zur Aussprache sind strikt stufenweise aufgebaut und so konstruiert, dass die Beispiellautketten nur aus den Lauten bestehen, die in den bisherigen Kapiteln behandelt wurden. Zu Beginn lernt man mit Buchstabenreihen die Aussprache aufeinanderfolgender Laute kennen (Abb. 4). Die Buchstabenreihen haben keine Bedeutung und sind damit keine deutschen Wörter, aber alle sind Teile von real existierenden deutschen Wörtern. Mit Hilfe dieser Ausspracheübungen lernt man schrittweise die Regeln der deutschen Orthografie kennen und kann somit immer mehr deutsche Wörter richtig aussprechen.

In diesem Kapitel werden nach drei oder vier Kapiteln sechs Minidialoge angeboten, deren Texte auch aus den Lauten bestehen, die bisher behandelt wurden. In Abb. 5 wird der erste Dialog dieses Kapitels gezeigt. Abb. 6 zeigt den vollständigen Text des Dialogs. Das Video kann mit oder ohne Untertitel angesehen werden.



Abb. 5 Dialoge (1)

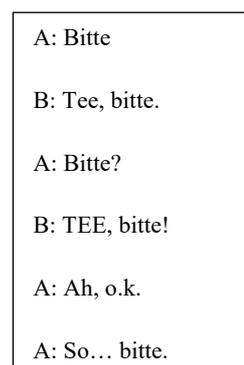


Abb. 6 Dialoge (2)

3.2.3 Textvortrag

Im Übungsteil „Textvortrag“ geht es um die Grundlagenmethodik des Vorlesens anhand deutscher Gedichte und Märchen. Das Kapitel besteht aus fünf Subthemen: Sprechereinheiten kontrollieren, Tonhöhe kontrollieren, effektiv Pausen einlegen, Lautstärke und Tempo beachten sowie Melodieführung erfassen. Wir gehen davon aus, dass das Grundlagenwissen des Vorlesens auch dazu dient, sich in alltäglichen Gesprächssituationen effektiv auszudrücken. Wenn man auf die eigene Aussprache und Sprechweise aufmerksam geworden ist, kann man auch besser auf die Aussprache und Sprechweise des Gegenübers achten, womit naturgemäß auch das Hörverständnis verbessert wird. Im „Textvortrag“ werden alle Texte dreimal aufgenommen, und zwar von einer Standardsprecherin und von zwei Dialekt-

sprechenden, damit die Lernenden auch landschaftliche Färbungen der deutschen Sprache kennenlernen. Abb. 7 zeigt ein Beispiel vom Kapitel „Tonhöhe kontrollieren“. Die Pfeile weisen darauf hin, wo die Stimme angehoben bzw. gesenkt wird.



Abb. 7 Tonhöhe kontrollieren



Abb. 8 Melodieführung erfassen

Abb. 8 zeigt ein Beispiel von „Melodieführung erfassen“. Deutsche Sätze haben bestimmte Rhythmusmuster wie „schwach, stark – schwach, stark“ oder „schwach, schwach, stark – schwach, schwach, stark“. Das Erlernen der Muster hilft auch einen natürlichen Klang beim freien Sprechen auf Deutsch zu erlangen. Hier werden die Silben, die im jeweiligen Satz einen Wortakzent tragen, mit großen Kreisen markiert. Die kleinen Kreise markieren unbetonte Silben ohne Akzent. Die schwarzen Kreise markieren die Silbe mit dem Satzakzent. Die Wortpaare in violetter bzw. grüner Schrift bestimmen die Prosodie, zum Beispiel durch einen Reim.

3.2.4 Sonstiges

Neben diesen drei Modulen gibt es Übungsmöglichkeiten für den Rhythmus, nämlich die „Rhythmuspraxis“. Wie oben beschrieben, kann Sprachrhythmus mehr Einfluss ausüben auf Eindrücke und Verständnis der Hörer*innen es hat also einen Sinn, den Rhythmus zu üben, auch wenn es sich in den vorherigen Studien als schwierig erwiesen hat, den Rhythmus einer fremden Sprache zu beherrschen (Jenkins 2008: 148, Walker 2010: 39).

In der sinnfreien Sprechübung („na“ = eine Silbe) kann man den Sprechrhythmus wahrnehmen und üben, indem man die einzelnen Silben entweder stark (betont) oder schwach (unbetont) aussprechen soll (Abb. 9). Die senkrechten Striche (|) markieren die Grenzen zwischen den Akzentgruppen, nämlich Sprechereinheiten. In jeder Sprechereinheit übernimmt jeweils nur ein Wort (eine Silbe) den Betonungsakzent. Anschließend übt man einen Satz, der nach diesem Rhythmusmuster gesprochen wird (Abb. 10).



Rhythmuspraxis (1)



Abb. 10 Rhythmuspraxis (2)

Abb.
9

Um zu zeigen, dass sich die Länge der Sprechseinheiten je nach Sprechart, zum Beispiel der Sprechgeschwindigkeit, verlängert oder verkürzt, wodurch sich automatisch auch die Anzahl der Sprechseinheiten verändert, wird hier der gleiche Satz mit unterschiedlicher Anzahl an Akzentgruppen dargestellt (Abb. 11).

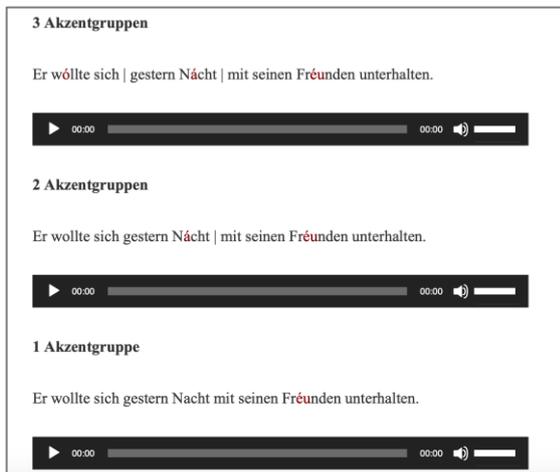


Abb. 11 Rhythmuspraxis (3)

3.3. Videofilme

Neben dem ‚Phonetiktrainer‘ auf der Website haben wir auch Videos entwickelt. Diese sollen vor allem für die Lehrenden sein, die nicht genügend Phonetik-Kenntnisse besitzen oder unsicher bei Erklärungen im Unterricht sind. Sie dienen als Einführung zu jedem Kapitel. Sie bestehen aus 18 Einheiten, eine Einheit dauert ca. 3 bis 5 Minuten. Bis jetzt sind zwei Einheiten in YouTube veröffentlicht¹²⁷.

¹²⁷ <https://www.youtube.com/channel/Ucc3JuYEgLsew9OaGjQUYYjQ> (Zugriffsdatum: 23.11.2020).

4. Einsatz im Unterricht

4.1 Kernmerkmale

Die Zeit, die im Unterricht für Aussprache verwendet werden kann, ist im Allgemeinen begrenzt. Wie gesagt, ist der ‚Phonetiktrainer‘ als Modul konstruiert. Die Lehrenden müssen also nicht von vorne anfangen und auch nicht alle Kapitel behandeln. Sie sollen nur die Kapitel benutzen, die für ihre Schüler*innen relevant sind. Es stellt sich dann die Frage, welche Kapitel relevant sind, mit anderen Worten, welche phonetischen Probleme im Unterricht schwerpunktmäßig behandelt werden sollen. Wenn die Ausspracheschulung auf eine reibungslose Kommunikation zielt, sollte man sich vorerst mit den Ausspracheproblemen beschäftigen, die für die Verständlichkeit entscheidend sind und deren Nicht-Beachtung sich umso negativer auf das Verständnis des Erzählinhalts auswirkt. Solche phonetischen Merkmale nennen wir nach Jenkins (2000, 2002) „Kernmerkmale“ (*core items*)¹²⁸. Die Konzentration auf die Kernmerkmale wird effektiver sein, wenn man alle Einzelheiten, in denen die Aussprache von Lernenden von der Muttersprachler*innen abweicht, berücksichtigt (Jenkins 2002: 96). Es ist bekannt, dass die Aussprache der Muttersprache auf die der Zielsprache großen Einfluss ausübt. Das heißt, dass die Merkmale je nach der Muttersprache der Lernenden unterschiedlich sein können. Um die Kernmerkmale der japanischen Deutschlernenden herauszufinden, haben wir Experimente mit den Proband*innen durchgeführt (Tachikawa, Nakagawa 2017). Es folgt ein vorläufiger Katalog der Kernmerkmale für japanische Deutschlernende.

Einzelne Laute:

- 1) alle Vokale mit kräftiger Lippenbildung und korrekter Zungenposition, vor allem bei [i :], [e :], [u :],
- 2) Langvokale mit korrekter Länge,
- 3) Glottisschlag im Vokalanlaut,
- 4) Umlaute: [ø :] und [ɛ :], [y :] vor allem im Anlaut,
- 5) kräftiges Zischen bei stimmlosen Frikativen, wie [f], [x] und [ʃ],
- 6) hörbares Hauchgeräusch bei stimmlosen Plosiven, wie [p], [t] und [k], vor allem im Auslaut,
- 7) genügend lange Berührungsdauer der Zunge an der Artikulationsstelle vor allem bei [l] und [n] im Auslaut,
- 8) korrekte Unterscheidung zwischen ähnlichen Lauten vor allem bei [ɸ] und [l], [b] und [v],

¹²⁸ *Core items* sind phonetische und phonologische Merkmale für das Englische, die für die Verständlichkeit von Englisch als Verkehrssprache entscheidend sind. Wir haben die Idee auf die deutsche Sprache angewendet (vgl. Jenkins 2000, 2002)

- 9) korrekte Artikulation bei [zi], [ʦi], [ni]. (Störend klingt es, wenn die Laute palatalisiert werden.)

Phrasen und Sätze:

- 1) Korrekte Betonung im Wort und im Satz. Japanische Muttersprachler*innen neigen dazu, alle einzelnen Wörter gleichmäßig zu betonen. Es klingt oft abgehackt. Unbetonte Phrasen müssen unbetont gesprochen werden. (Störend klingt es, wenn man zu viel betont oder immer gleichmäßig betont.)
- 2) Klare Intonation, besonders am Satzende. Manche Muttersprachler*innen reagieren stark auf die Satzmelodie.

Sonstige: Laute Stimme. Sie müssen deutlich und hörbar sprechen, auch wenn sie unsicher sind.

Schwierige Laute sind nicht immer schwierig zu realisieren, die Stufe der Schwierigkeit ist vielmehr von der Lautumgebung abhängig. Der Laut [y:] ist zum Beispiel im Anlaut wie bei „Übung“ schwierig, in den sonstigen Positionen, wie bei „München“ oder bei „Menü“, nicht besonders problematisch, während [ø:] und [ɛ:] unabhängig von der Lautumgebung Japanern immer Probleme bereiten. Deshalb soll bei der Übung auch die Lautumgebung berücksichtigt werden. Sprossvokale, die im Allgemeinen bei den japanischen Muttersprachlern*innen beobachtet werden, sind in der Liste nicht enthalten, weil durch das Experiment herausgestellt wurde, dass sie im Vergleich zu den anderen Abweichungen das Verständnis der Hörer*innen nicht so sehr beeinträchtigen.

Es wäre zwar gut, wenn die Lehrenden, die nicht für japanische Deutschlernende arbeiten, die Kernmerkmale für ihre Lernenden wissenschaftlich ermitteln könnten, es genügt aber, wenn sie empirisch wissen, welche Laute für ihre Schüler*innen schwierig auszusprechen sind. Sie sollten diese Laute vorher auflisten und im Unterricht vorrangig behandeln.

Hier werden zwei Unterrichtsmodelle vorgeschlagen, wie die digitalen Materialien in den Online-Unterricht eingesetzt werden können.

Modell 1

Tool: Website, ein kleiner Text (im Lehrbuch)

- 1) Die Lehrenden zeigen den Lernenden den ‚Phonetiktrainer‘ durch die Bildschirmfreigabe, dann erläutern Sie ein oder zwei Laute pro Unterrichtsstunde von der Liste der Kernmerkmale.

2) Durch die Stereoanlage auf der Website hören die Lernenden die Laute und sehen die Mundbewegungen. Danach üben sie mit ausgeschaltetem Mikrophon. Sie sollen nur ihre eigene Stimme hören, damit sie sich ganz auf sich und auf die Übungen konzentrieren können.

3) Die Lernenden suchen und markieren selber die gerade gelernten Laute in ihrem Lehrbuch, danach vergleichen sie im Plenum die Ergebnisse. Durch dieses Verfahren können die Lehrenden bestätigen, ob die Lernenden den Laut richtig erkannt haben.

Modell 2

Tool: Website, Video, ein kleiner Text (im Lehrbuch)

1) Die Lehrenden zeigen ein Kapitel mit dem Video im Internet.

2) Die Lernenden üben die Laute in Breakout-Rooms (bei ZOOM)

a) in kleinen Gruppen oder

b) jeder Lernende für sich allein.

Die Lernenden können auch mit dem Smartphone den ‚Phonetiktrainer‘ sowie die Videos aufrufen und üben. Um selber zu kontrollieren, ob sie den gezielten Laut richtig aussprechen, kann die kostenfreie Tonaufnahme-Applikation „vocaroo“¹²⁹ herangezogen werden.

5. Fazit und Ausblick

Es gibt Grenzen dafür, was man im Online-Unterricht für die Ausspracheschulung tun kann. Die Probleme liegen nicht nur an der Zeit, sondern auch an den passenden Methoden und Materialien. Die Möglichkeiten digitaler Materialien werden mit dem technischen Fortschritt immer größer. Die hier vorgestellten Materialien richten sich an Lehrende, die die Aussprache im Unterricht ohne große Vorbereitung behandeln möchten und an Lernende, die auch autonom ihre Aussprache verbessern möchten. In Kürze werden wir alle Videofilme auf YouTube hochladen. Als weiterführende Aufgaben möchten wir auf der Website Gelegenheiten anbieten, wo Besucher*innen mit uns oder unter sich interaktiv kommunizieren können.

¹²⁹ „Vocaroo“ ist ein Online-Tool für Sprachaufnahmen. Der Vorzug von Vocaroo ist, dass man die Aufnahme in verschiedenen Methoden mit anderen teilen kann. Man kann die Aufnahme nicht nur als MP3-Datei speichern, sondern einen Link oder einen QR-Code der Aufnahme erstellen. (Die Links werden nur für eine gewisse Zeit gespeichert. Die Aufnahme muss man downloaden, wenn man die Aufnahme behalten möchte, <https://vocaroo.com> (Zugriffsdatum: 23.11.2020).

Literaturverzeichnis

- Hirschfeld, Ursula: Phonetik im Kontext mündlicher Fertigkeiten. In: *Babylonia*. – Comano 19 (2011), S. 10–17.
- Hirschfeld, Ursula: Phonetische Merkmale in der Aussprache Deutschlernender und deren Relevanz für deutsche Hörer. In: *Deutsch als Fremdsprache* 32,3 (1994). Herder Institute, S. 177–183.
- Jenkins, Jennifer: *The phonology of English as an international Language: new models, new norms, new goals*. Oxford: Oxford University Press 2000.
- Jenkins, Jennifer: A sociolinguistically based, empirically researched pronunciation syllabus for English as an international language. In: *Applied Linguistics* 23,1 Oxford: Oxford University Press 2002, S. 83–103.
- Jenkins, Jennifer: Teaching pronunciation for English as a Lingua Franca: A sociopolitical perspective. In: *The Globalisation of English and the English Language Classroom*. Tübingen: Gunter Narr 2009, S. 145–158.
- Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD) (Hg.): *OECD PISA 2018 results*. <https://www.oecd.org/pisa/publications/pisa-2018-results.htm> (Zugriffsdatum: 23.11.2020).
- Tachikawa/Nakagawa: Zur Reformierung der Ausspracheschulung für DaF in Japan. In: *FaDaF-Bandes zur Jahrestagung 2016*. Fachverband Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. FaDaF e.V., S. 197–220.
- Walker, Robin: *Teaching the Pronunciation of English as a Lingua Franca*. Oxford: Oxford University Press 2010.

Onlinequellen

Vocaroo: <https://vocaroo.com> (Zugriffsdatum: 23.11.2020).

Digitale Materialien

„Aussprache und Sprechausdruck des Deutschen“:

Website: <https://fit-aussprache.com/de/> (Zugriffsdatum: 23.11.2020).

Video: <https://www.youtube.com/channel/UCc3JuYEqLsew9OaGjQUYYjQ> (Zugriffsdatum: 23.11.2020).

Offenheit – OERs, Creative Commons und die Zukunft germanistischer Lehre und Forschung

Kerstin Stüssel (Bonn)

Schlagwörter: Open Educational Resources, Creative Commons, Qualitätssicherung, Autorschaft, Lehre, Digitalität, Präsenz, Publikation

Der vorliegende Text zeigt die Position einer Autodidaktin bzw. Dilettantin: Zwar habe ich mich schon früher in verschiedenen Lehr-Settings mit *Digital Humanities* auseinandergesetzt, vor dem Sommersemester 2020 spielte die digitale Lehre aber kaum eine Rolle, es sei denn man zählt die Nutzung unterschiedlicher universitärer *e-Learning*-Portale (Moodle, Ilias etc.) zur Terminplanung und Materialbereitstellung schon dazu. Gerade weil ich mich als Nachzüglerin begreife, die behelfsmäßig einiges nachzuholen hatte und nur ansatzweise die lange schon existierenden Praktiken und Diskurse kannte, empfand ich den offenen Brief „Verteidigung der Präsenzlehre“¹³⁰ als unfair, nicht nur gegenüber denjenigen, die sich jetzt notgedrungen versuchten zu professionalisieren, vor allem aber unfair gegenüber denjenigen, die schon lange intensiv und didaktisch kompetent digitale Elemente erprobt und zu Szenarien des *Blended Learning* entwickelt haben: Eine Diagnose, die die komplette Ersetzung der Präsenzlehre als latent schon geplante Sparmaßnahme unterstellt und eine Intervention, die aus diesem negativen Szenario heraus die hergebrachte Präsenzlehre mit ihren vielen Lebenslügen meint verteidigen zu müssen, schien mir unangebracht, weil von den elaborierten hochschuldidaktischen Perspektiven in Richtung ‚digitaler Präsenz‘ und von den Chancen für die Forschung keine Rede war.¹³¹ Und: Der Aufwand und die technische Implementierung von digitaler Lehre kann, sofern die Qualitätssicherung ernst genommen wird, nicht als Sparmaßnahme durchgehen. Eher im Gegenteil! Dennoch gilt es selbstverständlich, Probleme digitaler Lehre wahrzunehmen und zu reflektieren: Konzentrieren werde ich mich im Folgenden auf die mit radikaler *Openness*¹³² einhergehenden Komplikationen.

¹³⁰ Vgl. <https://www.praesenzlehre.com> (Zugriffsdatum: 29.11.2020).

¹³¹ Vgl. vor allem: Marko Demantowsky / Gerhard Lauer / Robin Schmidt / Bert te Wildt (Hg.): Was macht die Digitalisierung mit den Hochschulen? Einwürfe und Provokationen. Berlin/Boston: de Gruyter 2020. (DOI <https://doi.org/10.1515/9783110673265>). – Zu den sozialen, institutionellen und ökonomischen Ambivalenzen digitaler Praktiken vgl. hier insbesondere den Aufsatz von Christoph Kappes, Kathrin Passig: Einfach alles richtig machen: 14 leicht fassliche Ratschläge zur Zukunft der Hochschule, S. 27–39.

¹³² Vgl. Thomas Ernst: Eine Kritik der Kritik des Open Access. Zu den Debatten über das Zweitveröffentlichungsrecht und über die Wertigkeit von Print- vs. Digitalpublikationen in den Geisteswissenschaften. In: LIBREAS. Library Ideas, 30 (2016). <https://libreas.eu/ausgabe30/ernst/> (Zugriffsdatum: 29.11.2020).

Was habe ich im Sommersemester 2020 gemacht? Zu unterrichten hatte ich neun Semesterwochenstunden: Die Seminare habe ich im Wesentlichen synchron als Zoom-Webkonferenzen mit *breakout sessions* durchgeführt, die Vorlesung und das Seminar im Einführungsmodul jedoch asynchron mit einigen wenigen Schreibaufgaben und meinem Input als rechtzeitig bereit gestellten Vidcasts sowie mit Zoom-Sitzungen als *inverted classroom*. Zwischen Horror und Faszination und Erschöpfung habe ich meine Lehraufgaben bewältigt und das Semester zu Ende gebracht. Ohne studentischen Zuspruch und Hilfe durch Studierende, die technisch besser aufgestellt sind als ich, wäre das nicht möglich gewesen.

Bei dieser unerwarteten und erzwungenen komplett digitalen und verstärkt asynchronen Lehre im Sommersemester sind viele Lehrende aus technischen Gründen (universitätsinterne Serverkapazitäten etc.) gezwungen gewesen, Vid- und Screencasts von Vorlesungen, Erklärvideos etc. bei *Youtube*, *Vimeo* oder anderswo hochzuladen und damit nolens volens zu veröffentlichen. Dies wird im Wintersemester anders sein: In Bonn z. B. wird auf der Lehrplattform eCampus/Ilias ein Streaming-Tool eingerichtet, so dass der Zugriff ausschließlich für die Veranstaltungsteilnehmer:innen möglich ist. Damit gehen Erleichterung wie Ernüchterung einher.

Offene Lehre ist ein Problem: Die Kritik an der digitalen Lehre und die Verteidigung der Präsenzlehre vermuten implizit und explizit die potentielle Obsoleszenz von arkanen, hoch individualisierten und einmalig unwiederholbaren Lehrformen mit ihrer institutionell abgesicherten Qualität: Das Anfertigen von digitalen Lehrmaterialien für die Mehrfachverwendung mit Rückgriffen auf schon vorhandene OERs (*Open Educational Resources*) scheint die einzelne Lehrperson bzw. die singuläre Lehrveranstaltung zu liquidieren; diese können ersetzt bzw. eingespart werden. Auch Qualitätskriterien scheinen an Bedeutung zu verlieren, zumal dann, wenn auch Studierende einbezogen werden oder alle möglichen unberufenen Personen sich anheischig machen mitzuspielen.

Nicht alles soll und kann sofort in den allgemein zugänglichen digitalen Raum gestellt werden (auch ganz subjektive Momente von Peinlichkeit und Lampenfieber spielen eine nicht zu vernachlässigende Rolle: Muss nun mein Stottern, mein Zögern und Zaudern öffentlich werden?)¹³³; Befürchtungen, von Schnorrern enteignet und Einsparfüchsen digital ersetzt zu werden, tauchen genauso auf wie Ängste, dass wissenschaftliche Innovation, Korrektur- und Verbesserungspostulate ihre Geltung verlieren, wenn wiederholt auf alte Dateien zurückgegriffen wird oder noch Unausgegrenztes medial „auf Dauer gestellt“ wird? Hier kann man Anknüpfungen an die „Verteidigung der Präsenzlehre“ sehen, zugleich aber auch argumentative Befreiungen vollziehen: Auch traditioneller Präsenzunterricht rekurriert auf etablierte Lehr- und Handbücher – und ist daher *blended* oder hybrid. Präsenzunterricht mag zwar einen eigentümlichen Zugriff auf literarische Texte und eine eigentümlich soziale Situation garantieren,

¹³³ Vgl. Kathrin Passig: The Trouble with Talking. In: Merkur 835 (2018), S. 29–39, Online: <https://www.merkur-zeitschrift.de/2018/11/26/the-trouble-with-talking/> (Zugriffsdatum: 29.11.2020).

aber nicht automatisch gelungenes Lehren und Lernen. Das sehen wir deutlich bei vielen Haus- und Abschlussarbeiten. Bereits die traditionelle Präsenzlehre hat mit diesen Problemen zu tun, insbesondere im Format der Vorlesung, doch die PraktikerInnen und VertreterInnen der digitalen Lehre haben bereits breit über Qualitäts- und Urheberrechtssicherungsmechanismen nicht nur diskutiert, sondern diese auch implementiert: Es gibt eine ganze Reihe von KollegInnen, die ihre Vorlesungsmitschnitte bzw. ihre Erklärvideos unter Creative Commons-Lizenzen als OER zur Verfügung stellen. Und diese Offenheit betrifft sowohl audiovisuelles als auch schriftliches Material.¹³⁴ Sie praktizieren, was in der überfachlichen Debatte um wissenschaftliche und hochschuldidaktische *Openness* schon seit mindestens 15 Jahren im Hinblick auf die Felder Urheberrecht und Qualitätssicherung verhandelt wird.

Das Verständnis von offenen Lehrmaterialien (OER) changiert zwischen Definitionen, die die ökonomische Großzügigkeit der AutorInnen betont, und Auffassungen, die die soziale Dimension in der Erzeugung, Rezeption und Weiterentwicklung von Wissen hervorheben.¹³⁵ OERs müssen für den Produzenten/die Autorin fünf Verwendungsweisen zulassen, wenn sie als ‚open‘ apostrophiert werden: 1. Das Erstellen, Besitzen und Steuern einer Kopie der Ressource (z. B. Herunterladen und Aufbewahren ihrer eigenen Kopie), 2. das Überarbeiten, Anpassen und Ändern der eigenen Kopie der Ressource (z. B. Übersetzen in eine andere Sprache), 3. das Kombinieren der ursprünglichen oder überarbeiteten Kopie der Ressource mit anderem vorhandenem Material, um etwas Neues zu erstellen (z. B. einen Mashup oder einen Remix erstellen), 4. die öffentliche Wiederverwendung der ursprünglichen, überarbeiteten oder neu gemischten Kopie der Ressource (z. B. auf einer Website, in einer Präsentation, in einer Klasse). 5. das Weitergeben und Teilen der Kopien der ursprünglichen, überarbeiteten oder neu gemischten Kopie der Ressource an andere und mit anderen Lehrenden und Studierenden.¹³⁶

Deutlich wird, dass hier dominant vom Produzenten her gedacht wird und dass in dieser basalen Konzeption das geldwerte Publizieren nicht im Zentrum steht, aber auch nicht ausgeschlossen wird. Ebenfalls vom Produzenten her gedacht ist die Lizenzierung, falls nicht auf die völlig restriktionsfreie *public domain* gesetzt wird:

Sechs *Creative Commons* Lizenzen¹³⁷ erlauben unterschiedliche Grade von Einschränkungen: Unter „CC BY“ können andere die produzierte Arbeit auch kommerziell vertreiben, remixen, anpassen und darauf aufbauen, sofern sie dem Produzenten die ursprüngliche Erstellung zuschreiben. Dies ist die großzügigste der CC-Lizenzen; sie wird für die maximale Verbreitung und Verwendung von lizenzierten

¹³⁴ Vgl. etwa den *Youtube*-Kanal von Alexander Lasch: https://www.youtube.com/channel/UCnSqvWH1_wqTB9I_d41G2xg (Zugriffsdatum: 29.11.2020).

¹³⁵ <https://open-educational-resources.de/was-ist-oer-3-2/> (Zugriffsdatum: 29.11.2020).

¹³⁶ David Wiley: Defining the "Open" in Open Content and Open Educational Resources. <http://www.opencontent.org/definition/>, vgl. <https://open-educational-resources.de/5rs-auf-deutsch/> (Zugriffsdatum: 29.11.2020).

¹³⁷ <https://de.creativecommons.org/>, vgl. auch das Tutorial von Alexander Lasch: <https://www.youtube.com/watch?v=75bYO6IssaY> (Zugriffsdatum: 29.11.2020).

Materialien empfohlen. Unter „CC BY-SA“ können andere die produzierte Arbeit remixen, anpassen und darauf aufbauen, sofern sie den Produzentin/die Urheberin namentlich nennen und die neuen Kreationen unter genau denselben Bedingungen lizenzieren; sie dürfen hier keine kommerziellen Beschränkungen (z. B. *pay-walls*) einziehen. „CC BY-ND“ erlaubt die Wiederverwendung für jede:n, also auch für kommerzielle Zwecke, allerdings dürfen keine Veränderungen oder Anpassungen vorgenommen werden, und die/der Urheber müssen namentlich genannt werden.

Unter „CC BY-NC“ können andere die geteilten Werke zu nicht kommerziellen Zwecken remixen, anpassen und darauf aufbauen. Sie müssen die Leistung des Urhebers namentlich anerkennen und dürfen nicht kommerziell sein, sie können jedoch die abgeleiteten Werke zu anderen Bedingungen lizenzieren. „CC BY-NC-SA“ erlaubt die nicht kommerzielle Nutzung (Remix, Anpassung, Neues daraus entwickeln) bei Namensnennung und Lizenzierung unter identischen Bedingungen. Die restriktivste Lizenz ist „CC BY-NC-ND“: Sie erlaubt lediglich Download und Weiterverteilung des Werkes unter Nennung des Namens, jedoch keinerlei Bearbeitung oder kommerzielle Nutzung.

Selbstverständlich steht die Produktion und Publikation von OERs unter den Bedingungen des geltenden Urheberrechts: Es darf nichts in OERs verbreitet werden, was urheberrechtlich strenger als unter den CC-Lizenzen geschützt ist; deswegen habe ich z. B. mit einem meiner ersten ungelisteten Videos bei *Youtube* sofort Probleme bekommen, weil in diesem ein kurzer Ausschnitt aus der Netflix-Serie *The Crown* zu sehen war, welcher wiederum bei *Youtube* zu finden war.

In einer idealen Welt der Offenheit nutzt jede/r Material, das unter Creative Commons Lizenzen vorliegt, und jede/r publiziert die eigenen Produktionen unter CC-Lizenzen: Damit wird mindestens sichergestellt, dass die eigene Urheberschaft bei Nutzung und Weiterverbreitung anerkannt und genannt wird.

Im Folgenden ist das weite Feld der Qualitätssicherung etwas zu betrachten: Grundsätzlich stellt sich – wie immer – die Frage, was man veröffentlichen will, welche Artefakte noch als Vorstufen und Materialien fungieren und was schon publikationsfähig ist.

Insgesamt steht zur Debatte, ob und wie wir unsere germanistische Lehre (und unsere Forschung)¹³⁸ systematisch und umfassend den Prinzipien der Offenheit (Open Educational Resources (OER), Creative Commons) unterstellen und damit möglicherweise Errungenschaften des Urheberrechts und der Qualitätssicherung aufgeben. Auf der anderen Seite sind die Praktiken des wissenschaftlichen Publizierens gerade im Hinblick auf Qualitätssicherung und auf Finanzierung schon seit Längerem überaus

¹³⁸ Vgl. Ernst, Eine Kritik der Kritik. (Fn. 3).

unbefriedigend, vor allem für den wissenschaftlichen Nachwuchs, so dass Veränderungen hier besonders dringlich sind.

Fachspezifisch, d. h. in der literaturwissenschaftlichen Germanistik, ist es vor allem der singuläre Zugriff auf ebenso singuläre literarische Texte, der durch die Digitalisierung in Gefahr zu geraten scheint. Etwas weniger dramatisch scheinen auf den ersten Blick literaturhistorische narrative und nicht narrative Konstruktionen betroffen zu sein. Doch auf den zweiten Blick scheint auch hier Gefahr im Verzug, wenn die singuläre Kombination von Material-, Quellenfunden und Quellenerschließung oder die ‚geniale‘ kulturhistorische Kontextualisierung zu mehr oder weniger willkürlichen Weiterverwendung freigegeben werden. Hinzu kommt die intrikate Verknüpfung von Lehre und Forschung und *Openness*/Transparenz unter Konkurrenzbedingungen: Will jede/r eigene Forschungsergebnisse (Quellenfunde, innovative Lektüren), die in der Lehre ausprobiert werden, quasi instantan ‚publizieren‘? Mit digitaler Lehre und der Produktion von OERs ist definitiv der Professionalisierungsdruck auf die Lehrenden gestiegen, nichtsdestotrotz bleibt aber jede Möglichkeit zum Entwerfen, Experimentieren und zur Singularisierung erhalten, wenn die Überbietung älterer durch neuere, experimentellerer durch verbindlichere Versionen, die technisch bereits implementiert ist, auch praktisch genutzt wird.

Die ‚open pedagogy‘¹³⁹ postuliert sogar die studentische Produktion von OERs als Lernziel und als effizienzsteigerndes Verfahren der akademischen Lehre. Doch wie können Studierende sinnvoll in die Produktion von OERs eingebunden werden, zumal wir an der wissenschaftlichen Hausarbeit und an der Autoritätshierarchie von Lehrenden und Studierenden nicht rütteln wollen? Lösungen könnten hier in der Pluralisierung von Schreibaufgaben liegen, die im besten Fall in der qualitätsgeprüften Publikation von ausgewählten studentischen Arbeiten münden, ggf. auch in digitaler und multimedialer Ausführung unter Kuratierung durch die einzelnen Lehrenden oder durch universitätsübergreifende Lehr- und Lernportale. Prinzipiell wäre die Frage nach der Publikation studentischer Beiträge eine breite Debatte wert, die die *bottom up*-Tendenzen (Influencer) in einer Kultur der Digitalität unbedingt ernst zu nehmen hätte.

Unter den Zielvorgaben von Transparenz, Zugänglichkeit und Öffentlichkeit wissenschaftlicher Lehre und Forschung sind die Erzeugung und Verwendung von OERs zwingend: Das Versprechen von Inklusion jenseits von ökonomischer Ausstattung, sozialer, ethnischer und regionaler Herkunft erfährt hier idealiter eine Realisierung, die allerdings von nicht trivialen Voraussetzungen abhängig ist, bis hin zu kulturellen und mentalen Einstellungen. OERs können außerdem die Sichtbarkeit von Wissenschaft,

¹³⁹ Vgl. David Wiley: What is Open Pedagogy? <https://opencontent.org/blog/archives/2975> (Zugriffsdatum: 29.11.2020).

ihren Akteuren (und ihren hier nicht weiter diskutierten Kooperationsbeziehungen¹⁴⁰ steigern und damit bisher ungeahnte globale Vergleiche (und Konkurrenzen)¹⁴¹ ermöglichen, insbesondere wenn die Monopolstellung kalifornischer und anderer Tech-Kombinate aufgebrochen werden kann.

Arkane Praktiken – und dabei ist nicht nur an die Arbeit in und an den Betriebssystemen unterhalb der Benutzeroberfläche zu denken – bleiben indes aus skeptisch-realistischer Perspektive stets virulent und damit zugleich Nährboden und Feind von digitaler ‚Aufklärung‘.

Die eingeführten rechtlichen und ökonomischen Voraussetzungen und Effekte von Autorschaft werden unter den Auspizien von *Openness* und Remix-Kultur im Rahmen eines kulturellen Settings der Digitalität¹⁴² von Grund auf verändert: Während Autorschaft traditionellerweise auch unter potentieller Inklusion ein limitiertes Phänomen war, explodiert diese nun¹⁴³. Autorschaft (auch ohne Urheber-schaft) wird von einer Möglichkeit zur Notwendigkeit, um die eigene Existenz zu behaupten, wenn Kreativität zur verallgemeinerten, möglicherweise auch nivellierten Norm wird. Zwar löst sich die enge Kopplung von Autorschafts-attribution, Werkherrschaft und Vergütung auf, doch Attribution wird weiterhin praktiziert und vermutlich notwendig bleiben, ergänzt durch Attribuierungen von Kollaboration und Koautorschaft, etwa in Remix-Indices.

Das muss allmählich zu neuen akademischen Anreiz- und Reputationsmechanismen führen: Die traditionelle Konvertierbarkeit von öffentlicher Reputation, disziplinärer Aufmerksamkeit und Geld hat sich unter den Maßgaben von *new public governance* schon lange verändert und alternative Sichtbarkeiten (insbesondere Drittmittel) haben größere Bedeutung gewonnen. Qualität und Quantität von wissenschaftlichen Publikationen sind aber nicht abgewertet worden, sondern besitzen weiterhin eine große Bedeutung und verlangen vor allem vom Nachwuchs einen erheblichen, nicht nur finanziellen Aufwand. Demgegenüber müssen die neuen Sichtbarkeiten, u. a. durch OERs, von den Hochschulleitungen und Ministerien allererst beachtet und nach Qualitätsmaßstäben prämiert werden. Und damit sind wir wieder bei der Qualitätssicherung angelangt: Welches Qualitätsmanagement kann für nur teilweise aus der Not geborenen und nur nach und nach professionalisierten digitalen Lehrmaterialien implementiert werden? Gerade die stets übergroße und unübersichtliche Menge digitaler Publikationen verlangt neuerdings und weiterhin nach Filtern und Gatekeepern, so dass akademische und ökonomische Akteure, Universitäten und verlagsähnliche Institutionen und Organisationen in neuen Verfahren der

¹⁴⁰ Vgl. Thomas Ernst: Vom Urheber zur Crowd, vom Werk zur Version, vom Schutz zur Öffnung? Kollaboratives Schreiben und Bewerten in den Digital Humanities. In: Grenzen und Möglichkeiten der Digital Humanities. Hg. von Constanze Baum / Thomas Stäcker. 2015 (= Sonderband der Zeitschrift für digitale Geisteswissenschaften, 1). text/html Format. DOI: 10.17175/sb001_021.

¹⁴¹ Vgl. Dirk Baecker: Wozu Kultur? Berlin: Kadmos 2000.

¹⁴² Vgl. Felix Stalder: Kultur der Digitalität“. Berlin: Suhrkamp 2016.

¹⁴³ Vgl. Felix Stalder: Der Autor am Ende der Gutenberg Galaxis. Zürich: buch &netz 2014.

public private partnership und der Quersubventionierung weiter bestehen oder neu entstehen werden, mit allen bekannten Angriffspunkten.

Literaturverzeichnis

Baecker, Dirk: Wozu Kultur? Berlin: Kadmos 2000.

Demantowsky, Marko / Lauer, Gerhard / Schmidt, Robin / te Wildt, Bert (Hg.): Was macht die Digitalisierung mit den Hochschulen? Einwürfe und Provokationen. Berlin/Boston: De Gruyter 2020. DOI: <https://doi.org/10.1515/9783110673265> (Zugriffsdatum: 29.11.2020).

Ernst, Thomas: „Eine Kritik der Kritik des Open Access. Zu den Debatten über das Zweitveröffentlichungsrecht und über die Wertigkeit von Print- vs. Digitalpublikationen in den Geisteswissenschaften“. In: LIBREAS. Library Ideas, 30 (2016). <https://libreas.eu/ausgabe30/ernst/> (Zugriffsdatum: 29.11.2020).

Ernst, Thomas: Vom Urheber zur Crowd, vom Werk zur Version, vom Schutz zur Öffnung? Kollaboratives Schreiben und Bewerten in den Digital Humanities. In: Grenzen und Möglichkeiten der Digital Humanities. Hg. von Constanze Baum / Thomas Stäcker. 2015 (= Sonderband der Zeitschrift für digitale Geisteswissenschaften, 1). text/html Format. DOI: [10.17175/sb001_021](https://doi.org/10.17175/sb001_021) (Zugriffsdatum 29.11.2020).

Kappes, Christoph / Passig, Kathrin: Einfach alles richtig machen: 14 leicht fassliche Ratschläge zur Zukunft der Hochschule. In: Demantowsky, Marko / Lauer, Gerhard / Schmidt, Robin / te Wildt, Bert (Hg.): Was macht die Digitalisierung mit den Hochschulen? Einwürfe und Provokationen. Berlin/Boston: De Gruyter 2020, S. 27–39.

Passig, Kathrin: The Trouble with Talking. In: Merkur 835 (2018), S. 29–39, Online: <https://www.merkur-zeitschrift.de/2018/11/26/the-trouble-with-talking/> (Zugriffsdatum: 29.11.2020).

Wiley, David: What is Open Pedagogy? <https://opencontent.org/blog/archives/2975> (Zugriffsdatum: 29.11.2020).

CLARIAH-DE in der digitalen Lehre

Antonina Werthmann, Andreas Witt (Mannheim)

Sina Bock, Fotis Jannidis (Würzburg)

Abstract

Die durch die Covid-19-Pandemie bedingte Umstellung der Präsenzlehre auf digitale Lehr- und Lernformate stellte Lehrende und Studierende gleichermaßen vor eine Herausforderung. Innerhalb kürzester Zeit musste die Nutzung von Plattformen und digitalen Tools erlernt und getestet werden. Der Beitrag stellt exemplarisch Dienste und Werkzeuge von CLARIAH-DE vor und erläutert, wie die digitale Forschungsinfrastruktur Lehrende und Studierende auch im Rahmen der digitalen Lehre unterstützen kann.

Schlagwörter: CLARIAH-DE, Forschungsinfrastruktur, digitale Forschungsdaten, digitale Werkzeuge, digitale Lehre, Germanistik, Literaturwissenschaft, DaF-/DaZ-Unterricht

CLARIAH-DE¹⁴⁴ ist ein vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) gefördertes, zweijähriges (2019–2021) Verbundprojekt, in dessen Rahmen die Ressourcen der Forschungsinfrastrukturen CLARIN-D¹⁴⁵ und DARIAH-DE¹⁴⁶ zusammengeführt werden, um die Forschung der Geisteswissenschaften und ihre benachbarten Disziplinen bestmöglich zu unterstützen. Daher beteiligt sich CLARIAH-DE auch am Aufbau der Forschungsdateninfrastruktur Text+¹⁴⁷, die sich auf digitale Sammlungen textbasierter Forschungsdaten (einschließlich Korpora), lexikalische Ressourcen und Editionen konzentriert. Am Projekt CLARIAH-DE beteiligen sich über 25 universitäre und außeruniversitäre Partnerinstitutionen. Die Gesamtkoordination liegt dabei gemeinschaftlich bei der Niedersächsischen Staats- und Universitätsbibliothek Göttingen und der Eberhard Karls Universität Tübingen (Seminar für Sprachwissenschaft, Abt. Computerlinguistik).

Ein Aufgabenbereich von CLARIAH-DE ist die Entwicklung von digitalen Werkzeugen zum Editieren, Annotieren und Visualisieren von textbasierten Forschungsdaten sowie das Erstellen von Lehr- und

¹⁴⁴ CLARIAH-DE, URL: <https://www.clariah.de/> (Zugriffsdatum: 27.10.2020).

¹⁴⁵ CLARIN-D ist der deutsche Beitrag zur *Common Language Resources and Technology Infrastructure* (CLARIN), die als *European Research Infrastructure Consortium* (ERIC) ein Netzwerk aus 20 Ländern neben weiteren Partnern bildet, URL: <https://www.clarin-d.net/de> (Zugriffsdatum: 27.10.2020).

¹⁴⁶ DARIAH-DE ist der deutsche Partner der *Digital Research Infrastructure for the Arts and Humanities* (DARIAH-EU), die mit 19 Ländern und weiteren Partnern ebenfalls ein ERIC auf europäischer Ebene ist, URL: <https://de.dariah.eu> (Zugriffsdatum: 27.10.2020).

¹⁴⁷ Text+, URL: <https://www.text-plus.org/> (Zugriffsdatum: 27.10.2020).

Schulungsmaterialien zur Anwendung von quantitativen Methoden. Die Auseinandersetzung mit der Erstellung digitaler Forschungsdaten, der Entwicklung von Werkzeugen sowie der nachhaltigen Bereitstellung von Informationsangeboten für textbasierte Forschungsdaten allein ermöglicht es uns jedoch nicht, die Frage eindeutig zu beantworten, wie digitale Lehre der Germanistik erfolgreich gestaltet werden kann. Das Ziel des vorliegenden Beitrags ist es, anhand von ausgewählten Beispielen das Potenzial von CLARIAH-DE-Angeboten in der digitalen Lehre aufzuzeigen und dadurch einen Einblick zu geben, welchen Beitrag die CLARIAH-DE-Forschungsdateninfrastruktur dabei leisten kann. Anschließend werden Herausforderungen und Chancen skizziert, die die Anwendung der digitalen Ressourcen in der Lehre mit sich bringt.

Die hier dargestellten Fallbeispiele lassen sich vier Anwendungsbereichen zuordnen:

- Nutzung von sprach- und textbasierten Sammlungen geschriebener, gesprochener Sprache als Quellen für literarische und nicht literarische Primärtexte (z. B. DeReKo, DGD, DTA, TextGrid Repository)
- Nutzung von lexikalischen Ressourcen (z. B. DWDS)
- Nutzung von Analyseplattformen und Anwendung von Werkzeugen zum empirischen Arbeiten mit Korpora sowie zur Visualisierung der Ergebnisse von Recherchen (z. B. KorAP, TextGrid, WebLicht, TextGrid Repository)
- Verwendung von bestehenden Lehr- und Schulungsmaterialien zum Selbststudium oder Einsatz in der Lehre

Im Folgenden wird auf die einzelnen Angebote der drei Anwendungsbereiche näher eingegangen und deren Mehrwert für die digitale Lehre erläutert.

Das Deutsche Referenzkorpus und KorAP

Das Deutsche Referenzkorpus – DeReKo¹⁴⁸ – ist mit aktuell über 46,9 Milliarden Wörtern die weltweit größte linguistisch motivierte Sammlung elektronischer Korpora von geschriebenen deutschsprachigen Texten der Gegenwart und der neueren Vergangenheit. DeReKo wird am Leibniz-Institut für Deutsche Sprache (IDS) in Mannheim gepflegt und kontinuierlich ausgebaut (vgl. Kupietz et al., 2018). In der Germanistik eignet sich das Korpus in der Lehre zur Beantwortung linguistischer Fragestellungen, zum Finden von Belegen, zur Entdeckung von beispielsweise semantischen oder syntaktischen Mustern und zu systematischen statistischen Auswertungen. Das Referenzkorpus bietet somit eine empirische Grundlage insbesondere für die quantitative Analyse der deutschen Gegenwartssprache in ihrer Verwendung und Entwicklung. Über die Korpusanalyseplattform KorAP¹⁴⁹ können Studierende eigen-

¹⁴⁸ DeReKo, URL: <https://www1.ids-mannheim.de/kl/projekte/korpora/> (Zugriffsdatum: 27.10.2020).

¹⁴⁹ KorAP, URL: <https://korap.ids-mannheim.de/> (Zugriffsdatum: 27.10.2020).

ständig große Datenbestände nach linguistischen Phänomenen aus den Bereichen Semantik, Grammatik, Textlinguistik oder Diskurs systematisch durchsuchen, deren Sprachgebrauch in verschiedenen Textgenres analysieren und sich zu den Suchergebnissen Annotationen wie beispielsweise zu Wortformen oder syntaktischer Struktur anzeigen lassen (siehe Beispiele in Kupietz et al., 2019). Die KorAP-Benutzeroberfläche ist intuitiv verständlich und ermöglicht auch ohne technische Vorkenntnisse und ohne eine zeitaufwendige Einarbeitung die Durchführung einer Korpusrecherche, Datenauswertung und -visualisierung. Der Einsatz von DeReKo und KorAP in der Lehre kann Studierende dabei unterstützen, sich mit den Grundlagen des methodisch validen Umgangs mit Korpusdaten im Bereich der Sprachwissenschaft und insbesondere der empirisch germanistischen Forschung auseinanderzusetzen und vertraut zu machen.

Datenbank für Gesprochenes Deutsch

Die Datenbank für gesprochenes Deutsch – DGD¹⁵⁰ – des Leibniz-Instituts für Deutsche Sprache (IDS) ist ein kontinuierlich aktualisiertes Korpusmanagementsystem, das eine umfangreiche Sammlung von binnen- und auslandsdeutschen Varietäten und Dialekten mit Tonaufnahmen, Transkripten, Videoaufnahmen und Zusatzmaterialien aus verbalen Interaktionen in verschiedenen sozialen und situativen Kontexten umfasst (vgl. z. B. Schmidt et al., 2019). In der germanistischen Lehre eignet sich die Datenbank, die gegenwärtig 34 Korpora (Stand 08.10.2020) umfasst, besonders um Varietäten des Deutschen (Dialekte, Umgangssprachen und das gesprochene Standarddeutsch) sowie verbale Interaktionen in verschiedenen sozialen und situativen Kontexten aufzuzeigen und zu analysieren. Eine weitere Einsatzmöglichkeit ist die Verwendung von DGD-Sprachdaten als Datenquelle im DaF- und DaZ-Unterricht, indem Studierenden authentische Texte in informellen und alltäglichen Gesprächssituationen angeboten werden. Als Fragmente authentischer Alltagssituationen können sie den Sprachgebrauch lebhaft sowie anschaulich wiedergeben und somit zu einer höheren Lernmotivation beitragen. Da die Daten sowohl in sprachlicher als auch schriftlicher Form permanent zur Verfügung stehen und nach Belegen und Metadaten durchsuchbar sind, können sie je nach Thema und Relevanz für Lernende gezielt ausgewählt werden.

¹⁵⁰ DGD, URL: https://dgd.ids-mannheim.de/dgd/pragdb.dgd_extern.welcome (Zugriffsdatum: 27.10.2020).

Deutsches Textarchiv

Das Deutsche Textarchiv – DTA¹⁵¹ – ist ein von der Berlin-Brandenburgischen Akademie der Wissenschaften (BBAW) erstelltes, disziplinen- und gattungsübergreifendes digitales Volltextkorpus deutschsprachiger Texte aus dem frühen 16. bis zum frühen 20. Jahrhundert (vgl. z. B. Geyken et al., 2018). Die Sammlung umfasst diverse Textsorten wie Zeitung, Gebrauchsliteratur, Belletristik, verschiedene wissenschaftliche Disziplinen von gedruckten und handschriftlichen Vorlagen, die sprachhistorische Entwicklungen der deutschen Sprache seit dem Ende der frühneuhochdeutschen Sprachperiode abbilden. Die Texte des DTA-Volltextkorpus liegen in diversen Dateiformaten – XML (TEI P5), HTML, Text, TCF (tokenisiert, serialisiert, lemmatisiert, normalisiert) – vor und sind frei zugänglich. In der Lehre eignet sich das DTA somit als Quelle für zitierfähige Primärtexte und ermöglicht zudem das Zusammenstellen individueller Korpora, die darüber hinaus auch mit etablierten Forschungswerkzeugen analysiert werden können.

Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache

Das Digitale Wörterbuch der deutschen Sprache – DWDS¹⁵² – ist ein von der Berlin-Brandenburgischen Akademie der Wissenschaften (BBAW) gepflegtes digitales Wortinformationssystem zur Auskunft über den deutschen Wortschatz. Die in die Rechercheplattform des DWDS eingebundenen Referenzkorpora beinhalten Texte, die insgesamt einen Zeitraum von ca. 1600 bis heute abdecken (vgl. z. B. Geyken et al., 2017). Mit über 555.000 Einträgen in verschiedenen Wörterbüchern und über 25 Milliarden Belegen (Stand 6.10.2020) aus historischen und gegenwartssprachlichen Textkorpora kann das DWDS vielseitig für Recherchen eingesetzt werden. So können diverse Bedeutungen von Begriffen, deren Etymologie, Anwendungsbeispiele, Angaben über die Worthäufigkeit und Wortverlaufskurven sowie typische Verbindungen angezeigt und zeitliche Verläufe statistisch ausgewertet werden.

TextGrid

TextGrid¹⁵³ ist ein 2006 ins Leben gerufenes Verbundprojekt, das aus zehn institutionellen und universitären Partnern besteht. Neben dem TextGrid Repository¹⁵⁴ – einem Langzeitarchiv für geisteswissenschaftliche Forschungsdaten – bietet es mit dem TextGrid Laboratory¹⁵⁵ eine virtuelle Forschungsum-

¹⁵¹ DTA, URL: <http://www.deutschestextarchiv.de/> (Zugriffsdatum: 27.10.2020).

¹⁵² DWDS, URL: <https://www.dwds.de/> (Zugriffsdatum: 27.10.2020).

¹⁵³ TextGrid, URL: <https://textgrid.de/web/guest> (Zugriffsdatum: 27.10.2020).

¹⁵⁴ TextGrid Repository, URL: <https://textgridrep.org/> (Zugriffsdatum: 27.10.2020).

¹⁵⁵ TextGrid Laboratory, URL: <https://textgrid.de/download> (Zugriffsdatum: 27.10.2020).

gebung, die einen kollaborativen Forschungsprozess – insbesondere bei der Erstellung digitaler Editionen – durch Open-Source-Werkzeuge und Open-Source-Services unterstützt. Über die Digitale Bibliothek¹⁵⁶ bietet das TextGrid Repository Zugriff auf einen stetig wachsenden Bestand von gegenwärtig rund 100.000 zitierfähigen deutschsprachigen Primärtexten aus verschiedenen literarischen Genres und Epochen vom Anfang des Buchdrucks bis hin zu den ersten Jahrzehnten des 20. Jahrhunderts. Die Texte können in unterschiedlichen Ausgabeformaten (z. B. XML, ePub, PDF) kostenlos heruntergeladen werden und eignen sich für den Einsatz in der Germanistik, der vergleichenden Literaturwissenschaft, der Philosophie und den Kulturwissenschaften.

WebLicht

Mit WebLicht¹⁵⁷, einem Werkzeug zur Verarbeitung natürlicher Sprache, stellt CLARIAH-DE Ressourcen für Forschende und Lehrende aus der Linguistik zur Verfügung, die bei der Vermittlung sprachwissenschaftlicher Lehrinhalte zur Tokenisierung, Lemmatisierung, Part-of-Speech-Tagging (PoS-Tagging), Syntaxanalyse (Konstituenz und Dependenz), Named Entity Recognition (NER) und Geotagging von digitalen Texten eingesetzt werden können.

CLARIAH-DE Tutorial Finder

Für die Anwendung digitaler Methoden, Forschungsdaten und Dienste sind zahlreiche Lehr- und Schulungsmaterialien für einen niederschweligen Einstieg vorhanden. Einen Überblick ermöglicht der sich im Aufbau befindende *Tutorial Finder*¹⁵⁸, der geprüfte Materialien aus nationalen und internationalen Quellen sowie Eigenentwicklungen erfasst. Momentan beinhaltet der *Tutorial Finder* sechs Sammlungen mit 558 Lehrangeboten (Stand: 27.10.2020) und wird sukzessiv erweitert. Vorschläge für weitere Sammlungen und/oder eigenentwickelte Lehr- und Schulungsmaterialien können gerne beim *Helpdesk*¹⁵⁹ eingereicht werden. Der *Tutorial Finder* hostet die Lehr- und Schulungsmaterialien jedoch nicht selbst, sondern ermöglicht einen Zugriff über Metadaten und Volltexte, sodass die integrierten Materialien ihre zugrunde liegende Lizenz behalten. Nach ihrer Aufnahme in den *Tutorial Finder* stehen die Schulungs- und Lehrmaterialien einem breiten Nutzerkreis der Geisteswissenschaften und ihrer benachbarten Disziplinen zur Verfügung.

¹⁵⁶ Digitale Bibliothek von TextGrid, URL: <https://textgrid.de/digitale-bibliothek> (Zugriffsdatum: 27.10.2020).

¹⁵⁷ WebLicht, URL: https://weblicht.sfs.uni-tuebingen.de/weblichtwiki/index.php/Main_Page (Zugriffsdatum: 27.10.2020).

¹⁵⁸ Tutorial Finder, URL: <https://teaching.clariah.de> (Zugriffsdatum: 27.10.2020).

¹⁵⁹ CLARIAH-DE Helpdesk, URL <https://www.clariah.de/support> (Zugriffsdatum: 27.10.2020).

Fazit und Ausblick

Dieser Beitrag zeigt exemplarisch, wie die digitale Forschungsinfrastruktur CLARIAH-DE Lehrende und Studierende in der digitalen Lehre bei der Vermittlung der Lehrinhalte im Bereich der Sprach- und Literaturwissenschaft unterstützen kann. Die Bereitstellung von Forschungsdaten und Diensten innerhalb einer Forschungsinfrastruktur ermöglicht Forschenden, Lehrenden und Studierenden einen räumlich und zeitlich uneingeschränkten Zugang zu den Angeboten, der gerade für die asynchrone Lehre einen großen Vorteil mit sich bringt. Zudem eignen sich bereits geprüfte Online-Tutorials für den Einsatz in der Lehre oder zum vertiefenden Selbststudium. In Diskussionen mit potenziellen Nutzenden stellte sich heraus, dass die in CLARIAH-DE enthaltenen Angebote gegenwärtig noch sehr zurückhaltend eingesetzt werden. So bestehen beispielsweise derzeit die Bedenken, dass die Einarbeitung in den Umgang mit den digitalen Ressourcen und Diensten zu viel Zeit in Anspruch nimmt oder fundierte technische Vorkenntnisse vorausgesetzt werden. Wir hoffen, mit unserem Beitrag zeigen zu können, dass mögliche Vorkenntnisse abhängig vom jeweiligen Anwendungsbereich sehr unterschiedlich ausfallen und die angestrebten Lernziele häufig an den Wissenshintergrund der Lehrenden und Studierenden angepasst werden können. Die Angebote der Forschungsinfrastruktur CLARIAH-DE werden von Geisteswissenschaftler*innen mit dem Ziel konzipiert, die Forschung und Vernetzung in den Geisteswissenschaften zu unterstützen. Aus diesem Grund sind das Feedback und die Zusammenarbeit mit den Forschenden und Lehrenden, die die angebotenen Ressourcen in der Praxis testen und nutzen, eine wertvolle Ressource für die Selbstreflexion und die Verbesserung unserer eigenen Angebote.

Bibliographie

- Geyken, Alexander / Barbaresi, Adrien / Didakowski, Jörg / Jurish, Bryan / Wiegand, Frank / Lemnitzer, Lothar: Die Korpusplattform des „Digitalen Wörterbuchs der deutschen Sprache“ (DWDS). In: Zeitschrift für germanistische Linguistik 45,2 (2017), S. 327–344.
- Geyken, Alexander / Boenig, Matthias / Haaf, Susanne / Jurish, Bryan / Thomas, Christian / Wiegand, Frank: Das Deutsche Textarchiv als Forschungsplattform für historische Daten in CLARIN. In: Lobin, Henning / Schneider, Roman / Witt, Andreas (Hg.): Digitale Infrastrukturen für die germanistische Forschung. (Germanistische Sprachwissenschaft um 2020,6) Berlin, New York: De Gruyter 2018, S. 219–248.
- Kupietz, Marc / Diewald, Nils / Margaretha, Eliza / Bodmer Mory, Franck / Stallkamp, Helge / Harders, Peter: Neues von KorAP. In: Eichinger, Ludwig M. / Plewnia, Albrecht (Hg.): Neues vom heutigen Deutsch: Empirisch – methodisch – theoretisch. (Jahrbuch des Instituts für Deutsche Sprache 2018) Berlin, New York: De Gruyter 2019, S. 345–350.
- Kupietz, Marc / Lungen, Harald / Kamocki, Paweł / Witt, Andreas: The German reference corpus DeReKo: New developments – new opportunities. In: Calzolari, Nicoletta / Choukri, Khalid / Cieri, Christopher / Declerck, Thierry / Goggi, Sara Sara / Hasida, Koiti / Isahara, Hitoshi / Maegaard, Bente / Mariani, Joseph / Mazo, Hélène / Moreno, Asuncion / Odijk, Jan / Piperidis, Stelios / Tokunaga, Takenobu (Hg.): Proceedings of the eleventh international conference on language resources and evaluation (LREC 2018), 7-12 May 2018, Miyazaki, Japan. Paris, France: European language resources association (ELRA), S. 4353–4360.

Schmidt, Thomas / Gasch, Joachim / Kaiser, Julia: DGD – die Datenbank für Gesprochenes Deutsch. In: Eichinger, Ludwig M. / Plewnia, Albrecht (Hg.): Neues vom heutigen Deutsch: Empirisch – methodisch – theoretisch. (Jahrbuch des Instituts für Deutsche Sprache 2018). Berlin, New York: De Gruyter 2019, S. 351–354.

Neuere und neueste digitale Literatur in Forschung und Lehre.

Der ‚digital turn‘ als Chance für die Germanistik

Gunhild Berg (Universität Halle-Wittenberg)

Schlagworte: digital turn; digitale Lehre; Literaturwissenschaft; Literaturgeschichte; Reentweetments; Social Media; Soziale Netzwerke; Literaturdidaktik; digitale Literatur; Internet-Literatur

1. Ein Plädoyer

Der Beitrag plädiert dafür, den *digital turn*, der weite Teile der germanistischen Lehre spätestens im ‚digitalen‘ Sommersemester 2020 erreicht hat, als Chance zu verstehen, das Fach in der Verbindung von Forschung und Lehre unter den Bedingungen des Digitalen neu zu denken und zukunftsorientiert zu profilieren. Digitalisierung formatiert (auch) in der Germanistik sowohl Forschungsgegenstände und Methoden als auch die Möglichkeiten ihrer Vermittlung in der Hochschullehre als einem Teil der Wissenschaftskommunikation. Doch Digitalisierung bewirkt weniger eine technische Ausstattung als vielmehr eine Kultur der Digitalität.

Die #digGerm-Konferenz hat lebendig erleben lassen, dass und wie Netzwerke aus Wissenschaftler*innen in der Digitalkultur ihre Forschung und Lehre – auf Basis der wissenschaftlichen Prinzipien des Faches – metareflexiv gemeinsam be- und vorantreiben.¹⁶⁰ Wenn im Folgenden der Fokus auf der Netzwerk-Bildung, im Sinne der Bildung von und durch Wissen(schaft)s-Netzwerke liegt, dann mit Referenz auf die Merkmale einer Kultur der Digitalität nach Stalder. Denn die digitale Vernetzung der Germanistik zur Bedeutungsaushandlung und -stabilisierung von Wissen korrespondiert dem dritten, von Stalder für die Kultur der Digitalität herausgehobenen Merkmal, nämlich dem der Gemeinschaftlichkeit – neben der Algorithmizität ihrer digitalen Verfahren und der Referentialität ihrer Daten.¹⁶¹ Digitale Netzwerkkommunikation in der Germanistik umfasst dabei Wissenschaftler*innen- bzw. Lehrenden-Netzwerke ebenso wie Lernenden-Netzwerke und damit auch digitale Lehre. Darüber hinaus

¹⁶⁰ Vgl. zum vollen Titel und Programm der Konferenz: <https://vfr.mww-forschung.de/web/digitale-lehre-germanistik/konferenz> (Zugriffsdatum 30.11.2020).

¹⁶¹ Vgl. Felix Stalder: Kultur der Digitalität. Frankfurt am Main: Suhrkamp 2016.

durchdringen gerade digitale soziale Netzwerke das Wissenschaftssystem für eine öffentlich breitenwirksame, am Dialog interessierte Wissenschaftskommunikation und öffnen neue Zugänge zum Fach und für das Fach.

Exemplarisch für die Kultur der Digitalität steht neuere und neueste digitale Literatur, die in Online-Medien und -Netzwerken entsteht, verteilt, gelesen, kommentiert, fortgeschrieben – und untersucht wird.¹⁶² Digitale Literatur ist Forschungs-, Lehr-Lerngegenstand und Lehrmittel. Wie neueste digitale Literatur aus sozialen Netzwerken in einer Lehrveranstaltung mithilfe sozialer Netzwerke behandelt wurde, stellt der Beitrag genauer vor. Unter den Bedingungen, die das digitale Lehren und Lernen im Sommersemester 2020 forcierten, und durch die Arbeit über und mit Literatur in sozialen Netzwerken interagierte die Seminargruppe im Rahmen dieser Lehrveranstaltung selbst als ein soziales (Lern-)Netzwerk in sozialen Netzwerken.

Mehr als thesenartige Ideen kann der Beitrag in diesem Blog indes nicht bieten. Er beschränkt sich auf ein Plädoyer, das die verschiedenen hier angerissenen disziplinären Aspekte und literatur- und kulturwissenschaftlichen Konzepte nicht angemessen zu diskutieren oder gar zu klären vermag.

2. Soziale Netzwerke in der digitalen Lehre

Bei digital-distanter Lehre auf die räumliche Ko-Präsenz der Lernenden zu verzichten, bedeutet nicht, gemeinsame Lehr-Lernarbeit aufzugeben. Im Gegenteil, gerade digitale Optionen eröffnen ortsunabhängige und zeitlich flexible Lehr-Lernmöglichkeiten und verschiedene synchrone wie asynchrone Austauschformate. Dafür kommen auch soziale Netzwerke in Betracht, auf denen immer mehr Wissenschaftler*innen, Bildungs- und Forschungsinstitutionen, Lehrkräfte, Wissenschaftsjournalist*innen, Kultureinrichtungen, Künstler*innen und viele andere mehr ebenso wie fast alle Studierenden beruflich und/oder privat aktiv sind.

¹⁶² Zur ‚digitalen‘ oder Internet-Literatur vgl. u.a. Heinz Ludwig Arnold (Hg.): Digitale Literatur. (Text und Kritik 152) München: edition text+kritik 2001. Einen frühen Überblick bietet Peer Trilcke: Ideen zu einer Literatursoziologie des Internets. Mit einer Blogotop-Analyse. In: Textpraxis 7 (2013) 2. <https://www.textpraxis.net/peer-trilcke-literatursoziologie-des-internets> (Zugriffsdatum 30.11.2020) – Dem Minimalkonsens nach versteht man ‚digitale‘ Literatur als solche, die im *World Wide Web* zu produzieren und zu rezipieren computergestützter Endgeräte bedarf. Hinzu treten Merkmale wie die fiktive oder reale Option zur Interaktivität, doppelte Codierung, Multimedialität, Hypertextualität, Kooperativität oder narrative Struktur; vgl. Philippe Wampfler: Deutsdidaktik und digitale Literatur. In: Textpraxis. Sonderausgabe 2 (2017): Digitale Kontexte. Literatur und Computerspiel in der Gesellschaft der Gegenwart. Hg. v. Maren Conrad, Theresa Schmidtke und Martin Stobbe. <https://www.textpraxis.net/philippe-wampfler-deutsdidaktik-und-digitale-literatur> (Zugriffsdatum: 30.11.2020).

Das soziale Netzwerk Twitter haben hochschulübergreifende Lehrveranstaltungen der Germanistik genutzt, um Wissenschaft nicht nur untereinander, sondern auch öffentlich zu kommunizieren. Wegweisende Beispiele hierfür waren „Relevante Literaturwissenschaft“¹⁶³ und „L2D2“.¹⁶⁴ Die Beteiligten setzten Twitter zur seminarbegleitenden Kommunikation von gemeinsamen Fragen und Erkenntnissen ein, die im sozialen Netzwerk öffentlich sichtbar, nachvollziehbar und kommentierbar wurden. Beide Lehrprojekte lebten davon, dass die Absender*innen an den verschiedenen universitären Standorten von ihren persönlichen Twitter-Accounts zahlreiche, thematisch fokussierte Tweets online stellten, die ein gemeinsam gewählter Hashtag miteinander verband. Unter den Hashtags #RelevanteLiteraturwissenschaft bzw. #L2D2 ist der Austausch sowohl dokumentiert als auch fortsetzbar.

Ein zweites Lehr-Lernformat im sozialen Netzwerk Twitter ist bislang vor allem in der Geschichtswissenschaft erprobt worden: Dozierende legen für ihr Themenseminar einen je eigenen Twitter-Account an, dessen Zugangsdaten die Studierenden für Tweets von diesem Account gemeinsam nutzen. Dem Prinzip der Chronologie gemäß, nach dem alle Tweets ihrer Aktualität nach in der sog. Twitter-Timeline gereiht werden, erstellten Studierende Nachrichten-Tweets über das Tagesgeschehen historischer Ereignisse, z.B. zum Deutsch-Französischen Krieg 1870/71, zur Novemberrevolution von 1918/19 oder der Tourismusgeschichte der ersten deutschen Mittelmeerkreuzfahrt mit der 'Augusta Victoria' 1891.¹⁶⁵ Mit *TwHistory* bzw. *Reentweetments* wird Geschichte anhand von historischen Dokumenten re-live rekonstruiert.

Die historischen Themenseminare zeigen beispielhaft, dass nicht nur neueste (kulturelle, literarische, kommunikative), sondern auch historische Ereignisse und Zeugnisse mit sozialen Netzwerken hochschuldidaktisch vermittelt werden können.

¹⁶³ Das gemeinsame Thema ‚relevante Literaturwissenschaft‘ verband mehrere Lehrveranstaltungen an den Universitäten Bonn, Greifswald, Leipzig, Paderborn, Trier und Wien im Sommersemester 2018; vgl. dazu <https://relevantelitwiss.wordpress.com/> (Zugriffsdatum 30.11.2020). Vgl. auch Andrea Geier / Markus Gottschling: Wissenschaftskommunikation auf Twitter? Eine Chance für die Geisteswissenschaften! In: Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes 3/2019, Jg. 66, S. 282–291, <https://www.vr-elibrary.de/doi/pdf/10.14220/mdge.2019.66.3.282> (Zugriffsdatum: 28.08.2020).

¹⁶⁴ Das Lehrprojekt „Lehren und Lernen unter den Bedingungen von Digitalisierung und Digitalität“ fand im Wintersemester 2019/2020 an den Universitäten Erlangen-Nürnberg, Göttingen, Halle-Wittenberg und dem KIT Karlsruhe synchron statt. Vgl. dazu David Lohner, Sarah Stumpf, Christian Albrecht, Torben Mau: Kollaborativ lehren und lernen: digital, vernetzt, interuniversitär. Das Lehrexperiment L2D2. (15.7.2020) <https://hochschulforumdigitalisierung.de/de/blog/kollaborativ-lehren-und-lernen-l2d2> (Zugriffsdatum: 30.11.2020).

¹⁶⁵ „Heute vor 125 Jahren“, <https://twitter.com/Orientfahrt1891> (Zugriffsdatum: 30.11.2020), Twitter-Account eines Projektseminars an der Universität Bochum zur Mittelmeerkreuzfahrt mit der ‚Augusta Victoria‘ 1891; „Heute vor 150 Jahren“, <https://twitter.com/Krieg7071> (Zugriffsdatum 30.11.2020), studentisches Lehrprojekt an der Universität Bochum und der PH Ludwigsburg; „Halle1918/19“, <https://twitter.com/Halle191819> (Zugriffsdatum 30.11.2020), Twitter-Seminar an der Universität Halle-Wittenberg. – Von Historiker*innen erstellt wurde bspw. „Heute vor 70 Jahren“, <https://twitter.com/digitalpast> (Zugriffsdatum: 30.11.2020), vgl. dazu Moritz Hoffmann: Als der Krieg nach Hause kam. Heute vor 70 Jahren: Chronik des Kriegsendes in Deutschland. Berlin: Ullstein 2015.

Alle diese mit den Social Media arbeitenden Lehr-Lernformate waren auch deshalb besonders innovativ, weil sie bereits vor dem ‚digitalen‘ Sommersemester 2020 unter den regulär ‚analogen‘ Bedingungen konventioneller Präsenzlehre an den Hochschulen stattfanden.

3. Best-Practice-Seminar zur digitalen Literatur über, in und mit sozialen Netzwerken

Im Folgenden skizziere ich ein ursprünglich ‚analog‘ geplantes Seminarkonzept, das ich zu Beginn des ‚digitalen‘ Sommersemesters 2020 erfolgreich¹⁶⁶ auf ein Webseminar umstellte.

Im Seminar ‚Vernetzt erzählen im Deutschunterricht. Literatur über, in und mithilfe von sozialen Netzwerken vermitteln‘ stand digitale, multimediale Literatur des *World Wide Web*, in sozialen Netzwerken und auf Online-Plattformen im Zentrum. Das Seminar bestand aus zwei Schwerpunkten: einem literaturwissenschaftlichen zur kritischen Auseinandersetzung mit der Breite neuerer Textsorten der Internet-Literatur und des Erzählens in sozialen Netzwerken sowie einem literaturdidaktischen Schwerpunkt zur Reflexion, ob und wie diese Textsorten und online ‚vernetztes‘ Schreiben im Deutschunterricht eingesetzt werden können, um die hohe Motivation von Schülerinnen und Schülern zum privaten Austausch ebenso wie zum eigenen Erzählen mit Texten, Bildern, Foto- und Videostorys, Memes usw. in sozialen Netzwerken didaktisch zu nutzen.¹⁶⁷

Im ‚analogen‘ Seminarformat war geplant, der konventionalisierten Struktur gemäß in jeder Präsenzsitzung genau eine der Textsorten online-basierten Erzählens abzuhandeln. Für das ‚digitale‘ Lehr-Lernformat wurde zwar die wöchentliche Sitzungsstruktur in Form von Webseminaren beibehalten, aber die inhaltliche Struktur umgestellt, indem jedes Thema nach Analyse- und Produktions-/Reflexionsaspekten zweigeteilt wurde und in zwei halben Webseminaren zur Sprache kam: Eine Studierenden-Gruppe gab am Ende eines Webseminars ihren Input und eine Aufgabe zur jeweiligen Textsorte digitaler Literatur, die die Teilnehmenden gehalten waren, bis zum nächsten Webseminar online aktiv zu rezipieren und kollaborativ selbst zu produzieren. In der Folgewoche analysierten die Studierenden

¹⁶⁶ „Erfolgreich“ gemäß den sehr positiven Evaluationsergebnissen der Lehrveranstaltung.

¹⁶⁷ Zu vielfältigen einzelnen Anregungen für Social Media im Deutschunterricht vgl. u.a. Matthias Ballod: Netze auswerfen. Soziale Medien als Thema und Werkzeug im Fach Deutsch. In: *Computer+Unterricht* 24 (2014) 95, S. 40–41; Philippe Wampfler: *Digitaler Deutschunterricht. Neue Medien produktiv einsetzen*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2017. – Als Rezeptionsästhetisches Forschungsfeld etwa bei Nathalie Konya-Jobs: Das Social Web als literaturdidaktisches Arbeitsfeld. In: *MiDu. Medien im Deutschunterricht* 1 (2019) 1, S. 86–100, <https://journals.ub.uni-koeln.de/index.php/midu/article/view/29/11> (Zugriffsdatum: 30.11.2020).

ihre Ergebnisse, werteten die digitalen Optionen ihrer Zusammenarbeit bei den jeweils genutzten Portalen aus und vor allem reflektierten sie kritisch deren Merkmale und die Faktoren deren potentieller schulischer Einsetzbarkeit.

Diese Helix einer thematisch doppelsträngigen Sitzungsstruktur bot drei Vorteile gegenüber der ursprünglichen Konzeption, die eine Sitzung auf ein Thema beschränkt hätte:

Zum ersten vertiefte die Neustrukturierung die Beschäftigung mit digitaler Literatur und erhöhte die reflexive Distanz durch die Wiederaufnahme des Themas in der Folgesitzung.

Zum zweiten wurden mit den Aufgaben zwischen den Sitzungen die digitalen literarischen Textsorten einschließlich ihrer Produktions-, Distributions- und Rezeptionsbedingungen gegenstandsadäquat digital als Forschungs- und Lehr-Lerngegenstand behandelt.

Der dritte Vorteil resultierte aus der Digitalität des Gegenstands und seiner Behandlung – im online vernetzten Erzählen digitaler Literatur. Denn neben den online (mündlich wie schriftlich) geführten Diskussionen in den Webseminaren ‚vernetzte‘ insbesondere die Rezeption und Produktion digitaler Literatur die Seminarteilnehmenden in sozialen Netzwerken miteinander und vertiefte so die Kooperationserfahrung der studentischen Lerngemeinschaft in der gemeinsamen Auseinandersetzung mit dem literarischen Gegenstand.

Der potentielle Nachteil digitaler Fernlehre konnte in diesem Fall eines germanistischen Themenseminars instruktiv in Vorteile online-basierter Lehre mit wöchentlichen Webseminaren überführt werden, indem die studentische Lerngruppe sich selbst als digital interagierendes, soziales (Lern-)Netzwerk erlebte: sowohl in den synchronen Webseminarphasen als auch durch die asynchronen Interaktionsphasen mit verschiedenen digitalen Schreib-Tools und mit gemeinsam genutzten Social-Media-Accounts im Social Web.

Eine gemeinsame virtuelle Basisstation stellte die Vernetzung der Studierenden über die verschiedenen Social-Media- und Online-Plattformen hinweg sicher. Dazu diente außer den synchronen Lern-Plattformen (erst Webex, dann BigBlueButton) für die asynchrone Arbeit ein Kurs im universitären *Learning Management System* ILIAS, in den ein seminarinternes Kommunikationsforum, wissensvermittelnde Materialien (Sekundärliteraturtexte, Bibliographie, Lernmodul), anwendungsbezogene Arbeitsaufträge, eine kollaborative Toolsammlung, reflexionsorientierte Fragebögen und eine E-Portfolio-Vorlage sowie alle Links zu den externen Accounts oder Apps integriert wurden.

Zu den inhaltlich analysierten, erprobten und diskutierten (digitalen, multimedialen) Textsorten gehörten aus der Breite des Erzählens in sozialen Netzwerken die Twitteratur, Instagram- und TikTok-

Storys, Microstorys, Memes u.Ä., digitale Literatur auf Literaturblogs und Fanfiction-Foren, aus digitalen Tools (interactive Fiction/Playstorys, kollaborativer Leseblog) bzw. Suchmaschinen (Flarf-Poetry/Google-Lyrik).

Dieses Seminar blieb auf Textsorten der Gegenwartsliteratur beschränkt. Soziale Netzwerke eignen aber vielfältig auch für die literatur-, sprach- und kulturhistorische Lehre. Mit den bislang vorwiegend geschichtswissenschaftlich genutzten *Reentweetments* ließe sich bspw. die erzählte Zeit eines Briefromans wie Goethes „Werther“ imitieren.¹⁶⁸

4. Fazit, oder: Chancen für #digGerm

Digitale Verfahren der Germanistik dienen als Werkzeuge unter anderem für die digital mögliche Diskussion über räumliche Distanzen hinweg oder auch für die (gemeinsame) Bearbeitung von Forschungs- und Lehr-Lerngegenständen. Mehr noch: sie erweisen sich selbst als Lehr-Lerngegenstände und Lehr-Lernmittel in einer digitalen Kultur. Damit kann eine digitale Germanistik nicht nur neue Phänomene der Gegenwartskultur erarbeiten, sondern auch neue Zugangsweisen zur Literatur-, Sprach- und Kulturgeschichte eröffnen.

Digitale Kultur(en) bedeuten neue Arbeitsfelder und Aufgabenstellungen in Forschung und Lehre der Germanistik, mit der sie sich – etwa als Digitale Germanistik oder Digitale Philologie¹⁶⁹ – ausdifferenzieren, weiter profilieren und mitbestimmen kann, wie sie in Zukunft hochschulintern und hochschulextern sowie wissenschaftsintern und wissenschaftsextern wahrgenommen wird.

Digitale Kultur(en) fordern zudem die Germanistik als Reflexionswissenschaft in einer Kultur der Digitalität heraus.¹⁷⁰ Denn die ‚Digitalisierung‘ des 21. Jahrhunderts impliziert einen Paradigmenwechsel, der der Germanistik gegenwärtig die Möglichkeit bietet, den im 19. Jahrhundert gewachsenen Antagonismus von Naturwissenschaften einerseits und Geisteswissenschaften andererseits aufzulösen und sich über den Rahmen der sog. ‚zwei Kulturen‘ hinwegsetzend eine digitale Kultur(wissenschaft) respektive eine Germanistik in der Kultur der Digitalität neu zu denken.

¹⁶⁸ Nach dem Vorbild von E-Mail- oder SMS-Abonnements wie bei <http://www.die-leiden-des-jungen-werther.de/index2.html> (Zugriffsdatum: 30.11.2020). Weitere Ideen z. B. bei Wampfler 2017, S. 92–100.

¹⁶⁹ Vgl. Gerhard Lauer: Lob der digitalen Philologie. In: Frankfurter Allgemeine Zeitung vom 23. Juni 2018. <https://www.faz.net/aktuell/karriere-hochschule/computer-und-sprachelob-der-digitalen-philologie-15647082.html> (Zugriffsdatum: 30.11.2020). – Zu Reflexionen und Ergebnissen dieses Vorgehens vgl. etwa die Zeitschrift für digitale Geisteswissenschaften (ZfdG) unter: www.zfdg.de (Zugriffsdatum: 30.11.2020).

¹⁷⁰ Vgl. Sybille Krämer: Der ‚Stachel des Digitalen‘ – ein Anreiz zur Selbstreflexion in den Geisteswissenschaften? Ein philosophischer Kommentar zu den Digital Humanities in neun Thesen. In: Digital Classics Online (2018), S. 5–11, <https://journals.ub.uni-heidelberg.de/index.php/dco/article/view/48490> (Zugriffsdatum: 30.11.2020).

Eine digital weiterdenkende Philologie wie die Germanistik kann digitale Kulturen sowohl erforschen als auch kritisch vermitteln und reflektieren, um damit die digitale Medienkompetenz (*digital literacy*) zu fördern, die in einer Wissensgesellschaft allen (grundsätzlich medialen) Sprachhandlungen der Artikulation und gesellschaftlichen Teilhabe zugrunde liegt. Dafür sind unsere Kernkompetenzen als eine interkulturelle, internationale, intermediale, interdisziplinäre Philologie in der Analyse ebenso wie in der Vermittlung von Sprache, Literatur, Kultur und Medien gefordert.¹⁷¹ Auf dieser Basis können wir eine ‚Kultur(wissenschaft) der Digitalität‘ mitgestalten.

Literaturverzeichnis

- Arnold, Heinz Ludwig (Hg.): Digitale Literatur. (Text und Kritik 152) München: edition text+kritik 2001.
- Ballod, Matthias: Netze auswerfen. Soziale Medien als Thema und Werkzeug im Fach Deutsch. In: Computer+Unterricht 24 (2014) 95, S. 40–41.
- Berg, Gunhild: Digitale Kultur und digitale Philologie: eine interkulturelle, intermediale und interdisziplinäre Germanistik. In: Nicole Colin / Rolf Parr / Catherine Teissier / Joachim Umlauf (Hg.): Germanistik – eine interkulturelle Wissenschaft? Heidelberg: Synchron 2020, S. 179–189.
- Geier, Andrea / Gottschling, Markus: Wissenschaftskommunikation auf Twitter? Eine Chance für die Geisteswissenschaften! In: Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes 3/2019, Jg. 66, S. 282–291.
<https://www.vr-elibrary.de/doi/pdf/10.14220/mdge.2019.66.3.282> (Zugriffsdatum: 28.08.2020).
- Hoffmann, Moritz: Als der Krieg nach Hause kam. Heute vor 70 Jahren: Chronik des Kriegsendes in Deutschland. Berlin: Ullstein 2015.
- Konya-Jobs, Nathalie: Das Social Web als literaturdidaktisches Arbeitsfeld. In: MiDu. Medien im Deutschunterricht 1 (2019) 1, S. 86–100. <https://journals.ub.uni-koeln.de/index.php/midu/article/view/29/11> (Zugriffsdatum: 30.11.2020).
- Krämer, Sybille: Der ‚Stachel des Digitalen‘ – ein Anreiz zur Selbstreflexion in den Geisteswissenschaften? Ein philosophischer Kommentar zu den Digital Humanities in neun Thesen. In: Digital Classics Online (2018), S. 5–11. <https://journals.ub.uni-heidelberg.de/index.php/dco/article/view/48490> (Zugriffsdatum: 30.11.2020).
- Lauer, Gerhard: Lob der digitalen Philologie. In: Frankfurter Allgemeine Zeitung vom 23. Juni 2018. <https://www.faz.net/aktuell/karriere-hochschule/computer-und-sprachelob-der-digitalen-philologie-15647082.html> (Zugriffsdatum: 30.11.2020).
- Lohner, David / Stumpf, Sarah / Albrecht, Christian / Mau, Torben: Kollaborativ lehren und lernen: digital, vernetzt, interuniversitär. Das Lehrexperiment L2D2 (15.7.2020). <https://hochschulforumdigitalisierung.de/de/blog/kollaborativ-lehren-und-lernen-l2d2> (Zugriffsdatum: 30.11.2020).

¹⁷¹ Vgl. Gunhild Berg: Digitale Kultur und digitale Philologie: eine interkulturelle, intermediale und interdisziplinäre Germanistik. In: Nicole Colin / Rolf Parr / Catherine Teissier / Joachim Umlauf (Hg.): Germanistik – eine interkulturelle Wissenschaft? Heidelberg: Synchron 2020, S. 179–189.

Stalder, Felix: Kultur der Digitalität. Frankfurt am Main: Suhrkamp 2016.

Trilcke, Peer: Ideen zu einer Literatursoziologie des Internets. Mit einer Blogotop-Analyse. In: Textpraxis 7 (2013) 2. <https://www.textpraxis.net/peer-trilcke-literatursoziologie-des-internets> (Zugriffsdatum: 30.11.2020).

Wampfler, Philippe: Deutschdidaktik und digitale Literatur. In: Textpraxis. Sonderausgabe 2 (2017): Digitale Kontexte. Literatur und Computerspiel in der Gesellschaft der Gegenwart. Hg. v. Maren Conrad, Theresa Schmidtke und Martin Stobbe. <https://www.textpraxis.net/philippe-wampfler-deutschdidaktik-und-digitale-literatur> (Zugriffsdatum: 30.11.2020).

Wampfler, Philippe: Digitaler Deutschunterricht. Neue Medien produktiv einsetzen. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2017.

Gelungene Online-Lehre und die digitale Kultur der Germanistik: Perspektiven der Netzliteraturwissenschaft

Thomas Ernst (Amsterdam/Antwerpen)

Schlagworte: Netzliteraturwissenschaft, Onlinelehre, Präsenzlehre, Campuslehre, digitale Lehre, Germanistik, Literaturwissenschaft, Deutschdidaktik, Netzkritik, Netzliteratur, digitale Literatur, Open Access

In der öffentlichen Debatte über die Online-Lehre während der Covid-19-Pandemie meldeten sich 2020 auch zahlreiche Germanist*innen zu Wort, die oft mit klaren Oppositionen und Hierarchisierungen operierten. Dabei zeigte sich jedoch, dass es eine zentrale Voraussetzung einer differenzierten Bewertung der germanistischen Online-Lehre wäre, zunächst die Rolle der Germanistik in der digitalen Gesellschaft sowie den Wert digitaler Bildung zu bestimmen. Dazu wiederum wäre es wichtig, das Wissen, die Methoden, die Begriffe und Fragestellungen der Germanistik in ein Verhältnis zu den Potenzialen und Problemen der digitalen Gesellschaft zu setzen. Zwar adressieren Arbeitsgruppen in den Fachverbänden diese Aufgabe,¹⁷² die germanistischen Teildisziplinen gehen damit aber unterschiedlich um.

Als Teildisziplin hat somit auch eine medienkulturwissenschaftlich ausgerichtete (Gegenwarts-)Literaturwissenschaft die Pflicht, nach den Folgen des Medienwandels und der vernetzten Kommunikation im World Wide Web für die Literatur, ihren Betrieb und für die literaturwissenschaftliche Forschung und Lehre zu fragen. Auf einer Konferenz zum Thema „Während und nach Corona: Digitale Lehre in der Germanistik“¹⁷³ erscheinen vor diesem Hintergrund zwei Fragen besonders relevant:

1. Welche digitalen Standards und Erkenntnisse müsste die Germanistik etablieren, um gelungene Lehre in der digitalen Kultur überhaupt bewerten zu können?
2. Wie wäre ein Teilbereich der germanistischen Literaturwissenschaft als Netzliteraturwissenschaft zu konzipieren, der das notwendige Wissen über die vernetzte Kommunikation in der

¹⁷² Beispielsweise gibt es im Deutschen Germanistenverband eine ‚AG Germanistik im digitalen Zeitalter‘. Vgl. Deutscher Germanistenverband: Arbeitsgruppen. URL: <https://deutscher-germanistenverband.de/organisationsstruktur/arbeitsgruppen/> (Zugriffsdatum: 15.12.2020).

¹⁷³ Vgl. AG Digitale Lehre Germanistik: Während und nach Corona: Digitale Lehre in der Germanistik. Programm der digitalen Konferenz, 25./26.8.2020. URL: <https://vfr.mww-forschung.de/web/digitale-lehre-germanistik/programm> (Zugriffsdatum: 15.12.2020).

digitalen Gesellschaft bereithält und zur Etablierung von Standards des digitalen germanistischen Lernens beitragen könnte?¹⁷⁴

1. Digitale Lehre in der Germanistik: Debatten und Problemlagen

Als im Juni 2020 die coronabedingte Online-Lehre ein paar Wochen lief, wurde aus der Germanistik ein offener Brief „Zur Verteidigung der Präsenzlehre“ initiiert (unter den zwanzig Erstunterzeichner*innen stehen siebzehn germanistische Literatur- und Theaterwissenschaftler*innen), der 6.103 Unterzeichner*innen fand und eine große mediale Resonanz erhielt. Dieser Brief artikuliert den drängenden Wunsch, sobald als möglich wieder zu den traditionellen Lehrformen zurückkehren zu dürfen (ein verständlicher Wunsch, der allerdings in den weiteren Monaten der Pandemie zumeist unerfüllt blieb).

Inhaltlich wird dieser Brief besonders relevant, wenn man ihn als Ausdruck einer in der Germanistik (und dort insbesondere in der Literaturwissenschaft) weit verbreiteten Position liest. Neben dem performativen Selbstwiderspruch, eine Positionierung gegen die Vorherrschaft des Digitalen ausgerechnet auf einer Webseite zu veröffentlichen, geht dieser Brief von problematischen Oppositionen aus. Zwar lobt er zunächst, „digitale Elemente [leisten] mittlerweile einen wertvollen Beitrag zur Hochschullehre“, um dann jedoch erstens die Campus- (bzw. hier: „Präsenz“-)Lehre einerseits den „virtuellen Formaten“ andererseits gegenüber zu stellen und zweitens Letztere als minderwertig zu bewerten: Der „digitale Sprung nach vorn“ sei nur ein „Gefühl“; die Universität, das Studium und die Lehre ließen sich nicht im Digitalen ‚nachstellen‘; die Online-Lehre könne zwar „bestimmte Inhalte vermitteln“, aber keinesfalls „den Prozess ihrer diskursiven, kritischen und selbständigen Aneignung“ durch die Studierenden befördern.¹⁷⁵

Diese dichotomische und hierarchisierende Konfrontation einer gut bewerteten Campus-Lehre gegenüber einer als minderwertig dargestellten Online-Lehre geht an den vielfältigen schon vor der Covid-19-Pandemie etablierten Lehrpraxen des Blended Learning vorbei, die sich gerade durch die produktive Verknüpfung der Campus- mit der Online-Lehre sowie von synchronen mit asynchronen Elementen auszeichnet.¹⁷⁶ Zudem problematisieren Marko Demantowsky und Gerhard Lauer die Differenzbil-

¹⁷⁴ Ich danke den Diskutierenden nach meiner Präsentation auf der Konferenz „Während und nach Corona: Digitale Lehre in der Germanistik“, die zu dieser Differenzierung beigetragen haben: Die erste Frage gilt der Germanistik und ihren Teildisziplinen, die zweite nur der (Netz-)Literaturwissenschaft.

¹⁷⁵ Roland Borgards et al.: Zur Verteidigung der Präsenzlehre. Offener Brief. URL: <https://www.praesenzlehre.com/> (Zugriffsdatum: 15.12.2020).

¹⁷⁶ Vgl. Thomas Ernst: Blended Learning vor und nach Corona. Germanistische Seminare in Amsterdam und Antwerpen. In: AG Digitale Lehre Germanistik: *Während und nach Corona: Digitale Lehre in der Germanistik. Beiträge zur virtuellen Konferenz vom 25.–26. August 2020*. Frankfurt am Main: Universitätsbibliothek Johann Christian Senckenberg 2021, URN: [urn:nbn:de:hebis:30:3-577226](https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:hebis:30:3-577226).

dung ‚analoge Lehre = Präsenz‘ vs. ‚digitale Lehre = keine Präsenz‘, indem sie den Präsenzbegriff weniger körperlich, sondern als „eine zeitliche Bestimmung von Gegenwart“ bestimmen und sich auf die Sichtbarmachung des Lernprozesses konzentrieren.¹⁷⁷

Alexander Lasch wiederum thematisiert den offenen Brief und seine Rhetorik in seiner Dresdner Vorlesungsreihe „Digitalität – Herausforderung für Gesellschaft und Wissenschaft“¹⁷⁸ und arbeitet zunächst das militaristische Framing des Briefes heraus, um anschließend dessen Anliegen mit den Merkmalen einer „Kultur der Digitalität“ zu kontrastieren, wie Felix Stalder sie beschrieben hat. Stalder konstatiert, dass Referentialität, Gemeinschaftlichkeit und Algorithmizität die zentralen Formen der Digitalität seien und sich durch die neuen medialen Verhältnisse eine soziale Bewegung „[v]on den Rändern ins Zentrum der Gesellschaft“ ergebe.¹⁷⁹ Es ist offensichtlich, dass somit sowohl im offenen Brief als auch in einer Kultur der Digitalität Formen der Interaktivität wie auch der Gruppenbildung besonders relevant werden, die der offene Brief allerdings exklusiv für das Campusleben reklamiert.

2. Germanistische Online-Lehre und die Kultur der Digitalität

Als heterogene Disziplin vollzieht die Germanistik ihre Entwicklung in widersprüchlichen Bewegungen. In vielen Bereichen ist die Anwendung von digitalen Methoden zum Standard geworden, gerade die Mediävistik hat hier wichtige Innovationen angestoßen. Die Literatur- und Sprachdidaktik sowie der DaZ-/DaF-Bereich forcieren die Reflexion über digitale Bildung, digitale Lernformen und Varianten des digitalen Schreibens. In der Sprach- und Literaturwissenschaft werden die vernetzte Kommunikation und die vernetzte Literatur zum Forschungsgegenstand.¹⁸⁰ Dennoch sind viele Fragen, die überhaupt erst die Voraussetzung für ein produktives Verhältnis der Germanistik zur Digitalisierung bilden würden, noch ungeklärt.

Das betrifft zunächst die mediengeschichtliche Dimension: Leben wir bereits in einer post-digitalen oder zumindest digitalen Gesellschaft, in der die Nutzer*innen eine souveräne Auswahl aus analogen und digitalen Medien für ihre Zwecke treffen? Oder leben wir erst in einer digitalisierten Welt, in der die meisten gesellschaftlichen Bereiche zwar digitale Medien intensiv nutzen, aber noch kein gesellschaftlicher Konsens darüber besteht, welche Standards bei der Nutzung eingehalten werden sollten,

¹⁷⁷ Marko Demantowsky / Gerhard Lauer: Präsenz der Lehre zwischen Prä- und Postcoronazän. Ein Essay (Teil 1), 1.5.2020. URL: <https://www.phft.de/praesenz-der-lehre-zwischen-prae-und-postcoronazaen-ein-essay-1/> (Zugriffsdatum: 15.12.2020).

¹⁷⁸ Alexander Lasch: Digitalität. Zur Verteidigung der Präsenzlehre. [Webseite und Video.] URL: <https://www.gls-dresden.de/2020/06/18/zum-offenen-brief-zur-verteidigung-der-praesenzlehre-vl-digitalitaet-tu-dresden-gsw/> (Zugriffsdatum: 15.12.2020).

¹⁷⁹ Felix Stalder: Kultur der Digitalität. Frankfurt am Main: Suhrkamp 2016 (es 2679), S. 92–202.

¹⁸⁰ Vgl. u.a. in der Linguistik: Konstanze Marx / Georg Weidacher: Internetlinguistik. Tübingen: Narr 2019.

und in der die große Mehrheit der Bevölkerung noch immer nur über eine eingeschränkte Digital Literacy verfügt? Und was wäre das überhaupt: eine ausreichende digitale Medienkompetenz? Und welche Rolle sollte die Germanistik bei ihrer Entwicklung und Verbreitung spielen?

Solche Fragen dürfen nicht länger als Randfragen der Germanistik behandelt oder in das Aufgabenfeld der Kommunikations- und Medienwissenschaften verschoben werden. Zentrale Fragen der digitalen Fachdidaktik wie jene, auf welcher Lehrplattform welche Tools und welche Online-Wissensportale genutzt werden sollten, können ansonsten kaum angemessen reflektiert werden. Wenn die notwendige Datensouveränität der Nutzer*innen oder die Vorteile von Open Access noch nicht als netzethische Standards im disziplinären Bewusstsein verankert sind, wird auch die Bewertung gelungener Online-Lehre in der Germanistik an Grenzen stoßen, bleiben ‚Präsenz‘ und ‚Kritik‘ an Orte wie den Hörsaal und den Kopierladen gebunden.

Naomi Klein hat im Mai 2020 über die digitale Revolution der Arbeitsformen nachgedacht und die Implikationen des von ihr sogenannten „Screen New Deal“ in einer „High-Tech Dystopia“¹⁸¹ kritisiert. Im April 2020 haben sich zahlreiche zivilgesellschaftliche Organisationen, wie *Digitale Gesellschaft e.V.*, *iRightsLab*, *Algorithm Watch*, *Open Knowledge Foundation* oder *Wikimedia*, für eine Stärkung der digitalen Zivilgesellschaft, eine unabhängige digitale Infrastruktur und den freien Zugang zu Wissen eingesetzt.¹⁸² Diese Formen der zivilgesellschaftlichen Netzkritik fanden meines Wissens jedoch keine Resonanz in germanistischen Fachdebatten. Der erste netzkritische Debattenbeitrag zur Online-Lehre in Covid-19-Zeiten, der Fragen einer besseren Kultur der Digitalität formuliert, war der Artikel von Kerstin Stüssel am 24.6.2020 in *Die Zeit*:

Immunisieren aber sollten wir uns vor polarisierenden Zuspitzungen [...]. Dann würden auch die Details besser in den Blick kommen: Was ist etwa mit dem Videokonferenz-Anbieter Zoom und dessen unsäglichem Umgang mit chinesischen Systemkritikern? Wie kann man die Digitalisierung nutzen, ohne dabei in die Fänge monopolistischer Tech-Kombinate zu geraten? [...]

Letztlich drängt uns die Corona-Krise dazu, [...] den Begriff der Bildung neu auszubuchstabieren. Dabei wird es auch um die Frage gehen müssen, wie sich öffentliche Institutionen zu privatwirtschaftlichen Unternehmen verhalten und wie viel Mobilität die Wissenschaft braucht. Also: [...] einen neuen Gang einlegen.¹⁸³

¹⁸¹ Naomi Klein: Screen New Deal. Under Cover of Mass Death, Andrew Cuomo Calls in the Billionaires to Build a High-Tech Dystopia. In: The Intercept, 8.5.2020. URL: <https://theintercept.com/2020/05/08/andrew-cuomo-eric-schmidt-coronavirus-tech-shock-doctrine/> (Zugriffsdatum: 15.12.2020).

¹⁸² Zivilgesellschaftliche Organisationen: Aus der Krise lernen: Digitale Zivilgesellschaft stärken!, 1.4.2020. URL: <https://digitalezivilgesellschaft.org/> (Zugriffsdatum: 15.12.2020).

¹⁸³ Kerstin Stüssel: Keine Vorwürfe, bitte! In: Die Zeit, 24.6.2020. URL: <https://www.zeit.de/2020/27/praesenz-lehre-universitaeten-corona-massnahmen-digitalisierung> (Zugriffsdatum: 15.12.2020).

Anders gesagt: Die Germanistik muss sich in ein Verhältnis zur gesellschaftlichen Digitalisierung und ihren Herausforderungen setzen, um sich als eine Disziplin mit einer eigenen Kultur der Digitalität zu entwerfen.

3. Netzliteraturwissenschaft und Digital Literacy

Das bereits in den germanistischen Teildisziplinen vorhandene Wissen ist allerdings noch nicht breit in den Fachkern eingegangen, wie die eingangs aufgerufene Debatte zeigt. In der germanistischen Literaturwissenschaft haben sich bereits verschiedene Forschungsprojekte, Konferenzen und Veröffentlichungen intensiv mit Fragen der digitalen Vernetzung und ihren Auswirkungen beschäftigt. Einen Überblick geben beispielsweise der Aufsatz von Constanze Baum, das Portal *netzliteratur.net* oder die Webseite *netzliteraturwissenschaft.net*.¹⁸⁴

Diese literaturwissenschaftliche Beschäftigung mit literarischen Phänomenen, die in ihrer Produktion, Distribution und/oder Rezeption auf vernetzte Räume im World Wide Web angewiesen sind, kann als *Netzliteraturwissenschaft* konzipiert werden.¹⁸⁵ Im Zentrum steht die Forschungsfrage, wie sich eine Netzliteratur (als Twitteratur, Instapoesie, Litblog, Crowdsourcing-Text, Fan-Fiction etc.) mit Hilfe qualitativer und quantitativer (digitaler) Methoden angemessen analysieren ließe. Dazu gehört auch die Frage, welche Leitbegriffe der Literaturwissenschaft (u.a. ‚Buchkultur‘, ‚Werk‘, ‚Originalität‘) einer Revision bedürfen. Diese Fragen können nicht ohne ein differenziertes und kritisches Wissen über die Kultur der Digitalität geklärt werden.

Zudem entstehen durch das veränderte Mediennutzungsverhalten neue Berufsprofile, auf die eine Disziplin, die zukünftige Medienarbeiter*innen ausbildet, reagieren muss. Auch die Auseinandersetzung mit den digitalen und vernetzten literarischen und literaturkritischen Gegenständen der Gegenwartskultur erfordert neue didaktische Zugänge.¹⁸⁶ Schließlich muss gerade die germanistische Litera-

¹⁸⁴ Vgl. Johannes Auer / Christiane Heibach / Beat Suter (Hg.): *netzliteratur.net. Netzliteratur // Internetliteratur // Netzkunst*. URL: <https://www.netzliteratur.net/> (Zugriffsdatum: 15.12.2020). Sowie: Constanze Baum: Digital gap oder digital turn? Literaturwissenschaft und das digitale Zeitalter. In: *Zeitschrift für Germanistik* 27, 2 (2017), S. 316–328. <https://www.ingentaconnect.com/content/plg/zfg/2017/00000027/00000002/art00006;jsessionid=11h63gaj2vmsw.x-ic-live-01#> (Zugriffsdatum: 15.12.2020).

¹⁸⁵ Dieser Begriff bündelt ein Modell, das ich in meiner Habilitationsschrift entwickelt habe, die 2021 veröffentlicht werden soll. Hierzu wird gerade eine Web-Forschungsplattform aufgebaut: Thomas Ernst: *Netzliteraturwissenschaft*. URL: <https://www.netzliteraturwissenschaft.net>.

¹⁸⁶ Vgl. dazu auf dieser Plattform auch: Gunhild Berg: Neuere und neueste digitale Literatur in Forschung und Lehre. Der ‚digital turn‘ als Chance für die Germanistik. In: *AG Digitale Lehre Germanistik: Während und nach Corona: Digitale Lehre in der Germanistik. Beiträge zur virtuellen Konferenz vom 25.–26. August 2020*. Frankfurt am Main: Universitätsbibliothek Johann Christian Senckenberg 2021, URN: <urn:nbn:de:hebis:30:3-574411>.

turwissenschaft reflektieren, inwiefern kollaborative Schreib- und Veröffentlichungsformate im digitalen Raum auch eine bessere und offene geisteswissenschaftliche Erkenntnisproduktion und Wissenschaftskommunikation befördern können.

Die erzwungene Online-Lehre während der Covid-19-Pandemie hat eine öffentliche Debatte über die Vor- und Nachteile des digitalen Unterrichts angeregt und bestehende Oppositionen und Desiderate offengelegt. Auf der Konferenz „Während und nach Corona: Digitale Lehre in der Germanistik“ Ende August 2020 konnten die ausgewählten Beiträge aus den verschiedenen germanistischen Teildisziplinen und Fachkulturen (von Berlin bis Bonn, von Austin bis Tokio, von Vancouver bis Dakar) zu Sektionen geclustert werden, die für eine digitale Germanistik zentrale Fragen diskutierten: Wie funktionieren „Interaktivität und Seminarräume auf digitalen Lernplattformen“? Welche Praxen der „[k]ollaborative[n] Textbearbeitung“ lassen sich differenzieren? Wie können „[d]igitale Kultur, Literatur und Methoden als Lehrgegenstände“ behandelt werden? Welche Relevanz besitzen „Offenheit, digitale Infrastrukturen und Open Educational Resources“ für die digitale germanistische Lehre?¹⁸⁷ Es ist wichtig, dass die Germanistik auf Konferenzen und in Arbeitsgruppen bald Antworten auf diese Fragen entwickelt und Standards etabliert.

Wenn die gute Ausbildung von Deutschlehrer*innen entscheidend für den Erfolg zukünftiger Generationen ist, muss auch die Vermittlung der Digital Literary eine vornehmliche Aufgabe des germanistischen Studiums sein. An der Universität van Amsterdam haben die Studierenden bereits an sehr unterschiedlichen Wissensbereichen und Fertigkeiten arbeiten können. Dazu gehören unter anderem Kenntnisse über den (digitalen) Medienwandel, die Grundlagen des World Wide Web und der digitalen Bildung, digitale Schreib- und Programmierfertigkeiten, die Methoden und Praxen der Digital Humanities (Data Mining, Distant Reading, digitales Publizieren, kollaboratives Annotieren und Schreiben), praktische Fertigkeiten (Browsersicherheit, Datenschutz und alternative Suchmaschinen), Rechtsfragen (Plagiat vs. Zitat, Creative Commons, Open Access) und die Netzkritik (Monopolisierung von Webplattformen und Hate Speech in Sozialen Medien). Wer sich auf dieser Basis bewegt, sollte auch in einem online realisierten Lehrprozess einen kritischen Diskurs führen und eine selbständige Wissensaneignung erreichen können.

4. Standards und (Netz-)Kritik der germanistischen Online-Lehre

Die Debatte über den digitalen Wandel der germanistischen Lehre wird reduktionistisch geführt, wenn sie an der Dichotomie zwischen einer (als Ideal bewerteten) Campus-Lehre einerseits sowie einer (als minderwertigen Ersatz beschriebenen) Online-Lehre andererseits festhält. Im Gegensatz dazu müsste

¹⁸⁷ Vgl. AG Digitale Lehre Germanistik 2020.

danach gefragt werden, wie das Selbstverständnis der Germanistik und ihrer Teildisziplinen in der digitalen Gesellschaft aussehen sollte. Nur wenn dieser Diskurs geführt wird, können auch die Potenziale der digitalen Kultur und der Online-Tools produktiv und nachhaltig mit der Campus-Lehre verbunden werden. Damit befassen sich die germanistischen Teildisziplinen in unterschiedlicher Form, netzliteraturwissenschaftliche Perspektiven tragen dazu spezifische Kenntnisse bei.

Für die Konzeption der digitalen Bildung sowie für die Online-Lehre in der Germanistik und ihre Lernziele, Lehrlinien, Modulinhalte und Prüfungsformen müssen digitale und Soziale Medien daher als entscheidendes Fundament weiter untersucht werden. Im Gegensatz zu einer Verteidigung der Präsenzlehre lässt sich mit Axel Krommer konstatieren: „Medien sind nicht nur Werkzeuge, die den (herkömmlichen) Unterricht unterstützen. Sie haben (...) als prägende Formen grundlegende Auswirkungen auf das gesamte Bildungssystem. Es geht darum, zu verstehen, dass wir durch die Kultur der Digitalität in eine neue Nährlösung (...) getaucht werden, in der auch solche Begriffe wie ‚Lernen‘ und ‚Wissen‘ neue Bedeutungen erhalten.“¹⁸⁸

Wenn man diesem Paradigmenwechsel folgt, geht es nicht mehr darum, die Campus-Lehre gegen die Online-Lehre auszuspielen. Vielmehr wird es möglich, aus einer breiten und differenzierten Kenntnis der digitalen Potenziale Standards für die germanistische Lehre in einer Kultur der Digitalität abzuleiten. Daher ist es sehr zu begrüßen, dass im Anschluss an die o.g. Konferenz „8 Anforderungen an die zukünftige Lehre in der Germanistik“ formuliert werden konnten, von denen einige direkt ins Zentrum dieser Debatte führen: „Präsenz oder digital? Präsenz und digital!“, „Digitale Lehre ermöglicht neue Formen der Kooperation“, „Offenheit der Materialien und Datensouveränität sind fundamental“, „Wissen über die digitale (Lehre in der) Germanistik weiterentwickeln“.¹⁸⁹ Die Debatten werden weitergehen, bis Standards der germanistischen Online-Lehre und eine produktive germanistische Netzkritik auch im Zentrum der Disziplin etabliert sind.

Literatur

AG Digitale Lehre Germanistik: Während und nach Corona: Digitale Lehre in der Germanistik. Programm der digitalen Konferenz, 25./26.8.2020. URL: <https://vfr.mww-forschung.de/web/digitale-lehre-germanistik/programm> (Zugriffsdatum: 15.12.2020).

Auer, Johannes / Heibach, Christiane / Suter, Beat (Hg.): netzliteratur.net. Netzliteratur // Internetliteratur // Netzkunst. URL: <https://www.netzliteratur.net/> (Zugriffsdatum: 15.12.2020).

¹⁸⁸ Axel Krommer: Zum ‚Mehrwert‘ digitaler Medien. Argumente gegen einen irreführenden Begriff. In: Friedrich Jahresheft 2020, S. 20–21, hier: S. 21, <https://axelkrommer.files.wordpress.com/2020/02/krommer-friedrich-jahresheft-korrigiert.pdf> (Zugriffsdatum: 15.12.2020).

¹⁸⁹ Erstunterzeichner*innen: Das brauchen wir: 8 Anforderungen an die zukünftige Lehre in der Germanistik. URL: <https://vfr.mww-forschung.de/web/digitale-lehre-germanistik/konsenspapier> (Zugriffsdatum: 15.12.2020).

- Baum, Constanze: Digital gap oder digital turn? Literaturwissenschaft und das digitale Zeitalter. In: Zeitschrift für Germanistik 27, 2 (2017), S. 316–328.
- Berg, Gunhild: Neuere und neueste digitale Literatur in Forschung und Lehre. Der ‚digital turn‘ als Chance für die Germanistik. In: AG Digitale Lehre Germanistik: *Während und nach Corona: Digitale Lehre in der Germanistik. Beiträge zur virtuellen Konferenz vom 25.–26. August 2020*. Frankfurt am Main: Universitätsbibliothek Johann Christian Senckenberg 2021, URN: [urn:nbn:de:hebis:30:3-574411](https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:hebis:30:3-574411).
- Demantowsky, Marko / Lauer, Gerhard: Präsenz der Lehre zwischen Prä- und Postcoronazän. Ein Essay (Teil 1), 1.5.2020. URL: <https://www.phft.de/praesenz-der-lehre-zwischen-prae-und-post-coronazaen-ein-essay-1/> (Zugriffsdatum: 15.12.2020).
- Deutscher Germanistenverband: Arbeitsgruppen. URL: <https://deutscher-germanistenverband.de/organisationsstruktur/arbeitsgruppen/> (Zugriffsdatum: 15.12.2020).
- Ernst, Thomas: Blended Learning vor und nach Corona. Germanistische Seminare in Amsterdam und Antwerpen. In: AG Digitale Lehre Germanistik: *Während und nach Corona: Digitale Lehre in der Germanistik. Beiträge zur virtuellen Konferenz vom 25.–26. August 2020*. Frankfurt am Main: Universitätsbibliothek Johann Christian Senckenberg 2021, URN: [urn:nbn:de:hebis:30:3-577226](https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:hebis:30:3-577226).
- Ernst, Thomas: Netzliteraturwissenschaft. URL: <https://www.netzliteraturwissenschaft.net>.
- Erstunterzeichner*innen: Das brauchen wir: 8 Anforderungen an die zukünftige Lehre in der Germanistik. URL: <https://vfr.mww-forschung.de/web/digitale-lehre-germanistik/konsenspapier> (Zugriffsdatum: 15.12.2020).
- Klein, Naomi: Screen New Deal. Under Cover of Mass Death, Andrew Cuomo Calls in the Billionaires to Build a High-Tech Dytopia. In: The Intercept, 8.5.2020. URL: <https://theintercept.com/2020/05/08/andrew-cuomo-eric-schmidt-coronavirus-tech-shock-doctrine/> (Zugriffsdatum 15.12.2020).
- Krommer, Axel: Zum ‚Mehrwert‘ digitaler Medien. Argumente gegen einen irreführenden Begriff. In: Friedrich Jahresheft 2020, S. 20–21, URL: <https://axelkrommer.files.wordpress.com/2020/02/krommer-friedrich-jahresheft-korrigiert.pdf> (Zugriffsdatum: 15.12.2020).
- Lasch, Alexander: Digitalität. Zur Verteidigung der Präsenzlehre. [Webseite und Video.]URL: <https://www.gls-dresden.de/2020/06/18/zum-offenen-brief-zur-verteidigung-der-praesenz-lehre-vl-digitalitaet-tu-dresden-gsw/> (Zugriffsdatum: 15.12.2020).
- Marx, Konstanze / Weidacher, Georg: Internetlinguistik. Tübingen: Narr 2019.
- Stüssel, Kerstin: Keine Vorwürfe, bitte! In: Die Zeit, 24.6.2020. URL: <https://www.zeit.de/2020/27/praesenzlehre-universitaeten-corona-massnahmen-digitalisierung> (Zugriffsdatum: 15.12.2020).
- Zivilgesellschaftliche Organisationen: Aus der Krise lernen: Digitale Zivilgesellschaft stärken!, 1.4.2020. URL: <https://digitalezivilgesellschaft.org/> (Zugriffsdatum: 15.12.2020).

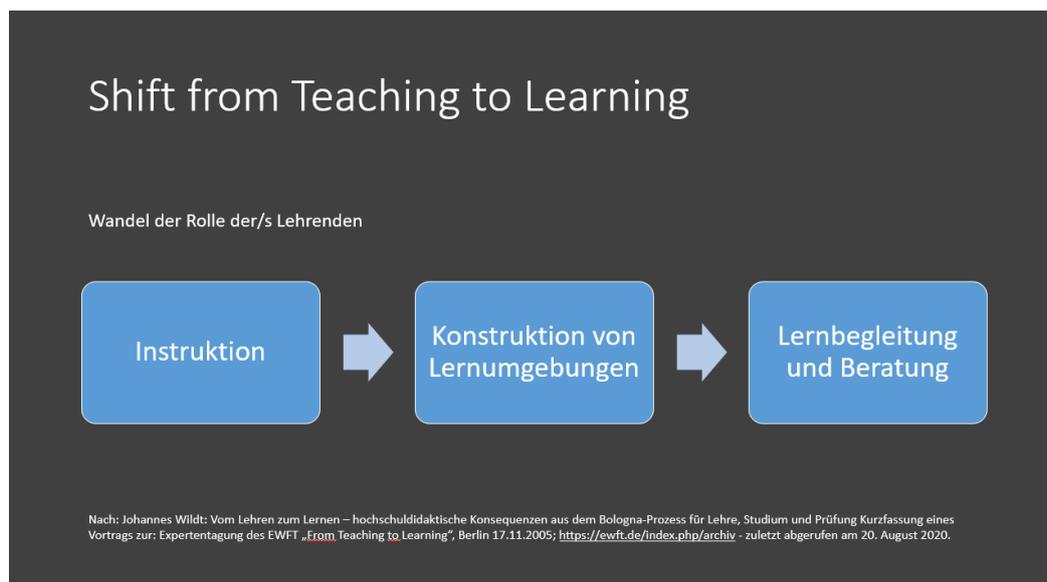
Asynchronität und Interaktivität in der Lehre

Christian Sieg (WWU Münster)

Schlagworte: (1.) Asynchrone Lehre (2.) Interaktivität (3.) Digitale Lehre (4.) E-Module (5.) Forschendes Lernen (6.) Digitale Literaturwissenschaft

Wir haben auf dieser Konferenz schon öfters über asynchrone Lernphasen gesprochen und beeindruckende Beispiele aus der Lehrpraxis vorgestellt bekommen. Bevor ich auf meine eigene Lehre zu sprechen komme, möchte ich eine kleine Akzentverschiebung vornehmen und hoffe, damit vielleicht doch noch einen neuen Punkt in die Diskussion einbringen zu können.

Am Anfang meiner Ausführungen steht eine hochschuldidaktische Perspektive, die dazu beitragen soll, nicht vorrangig die technische Umsetzung oder praktische Planung von asynchronen Lernphasen zu beleuchten, sondern die Aufmerksamkeit auf Lernprozesse zu lenken. Als Frage formuliert: Was motiviert die Lernenden zum Lernen? Das betrifft nicht nur die digitale Lehre. Ich schließe damit an die Debatten der Hochschuldidaktik an, die sich in den letzten Dekaden zum Ziel gesetzt haben, die Aktivität von Lernenden zu steigern. Zentral ist dabei die Wende vom *Lehren* zum *Lernen* – bzw. vom *teaching* zum *learning*, wie es in der international geführten Debatte heißt. Wesentlich für diesen Paradigmawechsel ist das neue Interesse am studentischen Lernprozess: die Studierendenzentrierung. Übernimmt man als Dozierender Verantwortung für den ganzen Lernprozess und nicht nur für den Ablauf des Seminars, dann ergibt sich ein fundamental neues Selbstverständnis für Lehrende, das ich hier schematisch wiedergebe.



In den Mittelpunkt rückt die „Konstruktion von Lernumgebungen“ und die „Lernbegleitung“. Mit den „Lernumgebungen“ sind auch Teile des Lernprozesses angesprochen, die vor und nach den Seminarsitzungen zu verorten sind. Die Digitalisierung erleichtert die Gestaltung dieser asynchronen Lernphasen deutlich. Digital können verschiedene Medienformate bereitgestellt, kann die Reihenfolge von Lernaktivitäten kontrolliert und schließlich auch individuelles Feedback zwischen den Seminarsitzungen einfach organisiert werden. Aus den Charakteristika der Wende vom *teaching* zum *learning*, möchte ich einen Aspekt in den Vordergrund stellen: das Ziel, selbstorganisiertes und aktives Lernen zu fördern.¹⁹⁰

Natürlich gibt es verschiedene Lehrformate und digitale Tools, die sich diesem Ziel verschrieben haben. Genannt werden können beispielsweise das Konzept *flipped classroom* und *social reading tools*. Ich habe mich im letzten Semester am Forschenden Lernen orientiert. Ludwig Huber hat das Konzept in Deutschland popularisiert. Die Idee ist einfach. Forschendes Lernen vermittelt wie jede Form universitärer Lehre forschungsbasiertes Wissen. Das spezifische Ziel dieses Lehrformats liegt jedoch in der Einübung eines forschenden Habitus. Die Studierenden nehmen aktiv am Prozess der wissenschaftlichen Erkenntnisgewinnung teil und durchlaufen signifikante Teile des Forschungszyklus, der sich laut Huber wie folgt aufteilt:

1. Wahrnehmen eines Ausgangsproblems oder Rahmenthemas (Hinführung),
2. Finden einer Fragestellung, Definition des Problems,
3. Erarbeiten von Informationen und theoretischen Zugängen (Forschungslage),
4. Auswahl von und Erwerb von Kenntnissen über Methoden,
5. Entwickeln eines Forschungsdesigns,
6. Durchführung einer forschenden Tätigkeit,
7. Erarbeitung und Präsentation der Ergebnisse und
8. Reflexion des gesamten Prozesses.¹⁹¹

Nun ist dieses Programm in 2 SWS schlecht umzusetzen. Ich habe mich daher an dem Konzept des Forschenden Lernens, das ich in früheren Semestern schon erprobt habe, auch nur orientiert. Missachtet wurde in meiner Lehrveranstaltung beispielsweise die Reihenfolge, die Huber vorschlägt. Am

¹⁹⁰ Johannes Wildt nennt die folgenden Charakteristika des *shifts*: Studienrendenzentrierung, Veränderung der Lehrendenrolle, Ausrichtung des Lernens auf Ziele bzw. Ergebnisse, Förderung von selbstorganisiertem und aktivem Lernen, Beachtung motivationaler, volitionaler und sozialer Aspekte des Lernens, Verbindung von Wissenserwerb und Erwerb von Lernstrategien. Johannes Wildt: „The Shift from Teaching to Learning“. Thesen zum Wandel der Lernkultur in modularisierten Studienstrukturen. In Fraktion Bündnis 90/Die Grünen im Landtag NRW (Hg.): Unterwegs zu einem europäischen Bildungssystem. Düsseldorf 2003, S. 14–18.
<https://docplayer.org/98941-The-shift-from-teaching-to-learning-thesen-zum-wandel-der-lernkultur-in-modularisierten-studienstrukturen.html> (Zugriffsdatum: 03.11.2020).

¹⁹¹ Ludwig Huber: forschungsbasiertes, forschungsorientiertes, Forschendes Lernen: Alles dasselbe? In: Das Hochschulwesen HSW 64,1+2 (2014), S. 32–39, hier: S. 33.

Anfang stand der vierte Punkt: die Methodenkompetenz. Den Gegenstand der Lehrveranstaltung stellte die digitale Literaturwissenschaft dar.

Die digitale Literaturwissenschaft soll hier allerdings nur als Beispiel für die Gestaltung eines Forschenden Lernens fungieren. Für Seminare, die auf ein Forschendes Lernen setzen, eignet sie sich in besonderer Weise. Denn sie basiert nicht nur auf einem *know-that* (also auch propositionalem Wissen), sondern auch auf einem *know-how*, also auf praktischen Fertigkeiten, die sich die Studierenden selbstständig aneignen und mit deren Hilfe sie eigenständig agieren können. Im Blick habe ich dabei die Fertigkeit, technische Hilfsmittel einzusetzen, denn methodisch operiert die digitale Literaturwissenschaft natürlich mit Programmen und Apps. Als erstes Lernziel ergibt sich damit die richtige Anwendung von technischen Hilfsmitteln sowie die Reflexion dieses Einsatzes. Ich war nun in der glücklichen Lage, für die Einführung und Erprobung der technischen Hilfsmittel auf die Lehrmodule von *forTEXT* zurückgreifen zu können.

Führte das Seminar auch in verschiedene Methoden der *Digital Humanities* ein, so steht im Folgenden die Einführung in das Topic Modeling im Vordergrund. Genutzt wurde dafür eine Lerneinheit von *forTEXT*, die als Selbstlernmodul konzipiert ist.¹⁹² Die Studierenden bekommen in dieser digitalen Lerneinheit eine Forschungsfrage, müssen sich eine Textsammlung herunterladen, den DARIAH Topics Explorer installieren und ihn anschließend nutzen. Das alles wird in der Lerneinheit detailliert und anschaulich erklärt und mit Video-Tutorials unterstützt.¹⁹³ Neben dieser ‚Lerneinheit‘ zur ersten Erprobung des Topics Explorer habe ich dann auch ein ‚Lehrmodul‘ von *forTEXT* genutzt.¹⁹⁴ Auch dieses Lehrmodul ist hervorragend gestaltet. Am Anfang des Moduls sind die wichtigsten Informationen zusammengefasst: Thema, Lernziele, Arbeitsphasen, Sozialformen, Medien, Dauer und Schwierigkeitsgrad. Was die ‚Sozialform‘ betrifft, so ist das Lehrmodul eigentlich für den Präsenzunterricht gestaltet und musste angepasst werden. Realisiert habe ich das mit dem Learnweb, unserem Learn-Management-System in Münster, das auf *moodle* basiert. Dabei habe ich die Aufgaben aus dem Lehrmodul in ein E-Learning-Modul übernommen und kontextualisiert.¹⁹⁵ Die Studierenden konnten die E-Learning-Einheit so selbstständig durchführen. Ergänzt habe ich das Ganze durch eine weitere Aufgabe, weil es mir wichtig war, dass sich die Studierenden mit germanistischen Grundbegriffen wie Thema, Motiv und

¹⁹² Jan Horstmann: Topic Modeling mit dem DARIAH Topics Explorer. In: *forTEXT. Literatur digital erforschen*. 2019. <https://fortext.net/routinen/lerneinheiten/topic-modeling-mit-dem-dariah-topics-explorer> (Zugriffsdatum: 01.12.2020).

¹⁹³ Es empfiehlt sich allerdings, schon vor der Vorlesungszeit die Studierenden zu bitten, den Topics Explorer zu installieren, um auf eventuelle technische Schwierigkeiten reagieren zu können. Technische Probleme stellen ein erhebliches Frustrationspotential für Studierende dar und ihre Lösung erfordert oftmals viel Zeit.

¹⁹⁴ Jan Horstmann: Topic Modeling mit dem DARIAH Topics Explorer lehren. In: *forTEXT. Literatur digital erforschen*. 2019 <https://fortext.net/routinen/lehrmodule/topic-modeling-mit-dem-dariah-topics-explorer-lehren> (Zugriffsdatum: 01.12.2020).

¹⁹⁵ Die Antworten sind glücklicherweise nur auf Nachfrage von Dozierenden zu bekommen.

Stoff eingehend auseinandersetzen und diese analytisch anwenden. Die methodischen Differenzen zwischen einem computerunterstützten *distant* mit einem traditionellen *close reading* sollten exemplarisch deutlich werden. Da das Lehrmodul von *forTEXT* ein Schiller-Korpus nutzt, sollten die Studierenden zusätzlich Schillers *Don Karlos* lesen und mithilfe von Lektürefragen ‚traditionell‘ analysieren. Die Ergebnisse der *close* und *distant readings* haben wir dann in einer synchronen Lerneinheit (Videokonferenz) diskutiert. Die Studierenden waren auf diese Sitzung durch die asynchronen Lerneinheiten sehr gut vorbereitet und höchst motiviert. Die Videokonferenz diente also der Präsentation und Reflexion der digital gewonnenen Forschungsergebnisse. Durch das *close reading* und die Aneignung von Begriffen wie Thema, Motiv und Stoff hatten sich die Studierenden das Wissen angeeignet, mit dem die Ergebnisse des Topic Modelings überhaupt erst kritisch diskutiert werden konnten. Am Ende stand insofern kein publikationsfähiger Artikel, sondern die Reflexion von ersten Forschungsergebnissen, die zu einem besseren Verständnis der Methode wesentlich ist.

Herausstellen möchte ich meine wichtigste These: Interaktivität kann in der Lehre gesteigert werden, wenn die asynchronen Lernphasen einen aktiven Modus der Wissensaneignung ermöglichen.

Zusammenfassend möchte ich mit drei Thesen auf einige Aspekte zu sprechen kommen, die mir für die Organisation und Durchführung von asynchronen Lernphasen wichtig erscheinen.

These (1): In asynchronen Lernphasen sollte der Dozierende möglichst immer erreichbar sein und schnell auf Nachfragen reagieren.

Erläuterung: Sprechstunden und Online-Zeiten sollten angeboten, der E-Mail-Kontakt sichergestellt sein.

These (2): Selbstständiges Lernen und Forschen muss nicht nur betreut, sondern Herausforderungen und Schwierigkeiten auch antizipiert werden.

Erläuterung: Dazu gehört auch, Aufgaben in asynchronen Lernphasen einzubauen, die es erlauben, mögliche Missverständnisse in synchronen Sitzungen zu korrigieren. In meinem Seminar sollten die Studierenden beispielsweise einen Erfahrungsbericht anfertigen, der protokolliert, welche Schwierigkeiten sich bei der Durchführung der Topic Modeling Analyse ergaben. Aus diesen Erfahrungsberichten konnte ich dann in der synchronen Lernphase zitieren und Schwierigkeiten zusammenfassen. Auf der folgenden Folie aus dem Seminar benennen Studierende verschiedene Schwierigkeiten und Herausforderungen der asynchronen Arbeitsphase:

Modul 1: Erfahrungsbericht

Schwierigkeiten mit den Topics (Zusammenfassung)

- Die Modifikation der Stoppwortliste schafft neue Topics...
- Die Wörter eines Topics lassen sich nicht als Thema interpretieren...
- Sollen Verben auf die Stoppwortliste?
- „Ich hatte das Gefühl, dass ein übereifriges Entfernen [von Wörtern durch die Erweiterung der Stoppwortliste –CS] in der ‚Zensur‘ mancher Themen münden würde.“

→ Frust!

Damit schloss die Semindiskussion genau an dem Punkt an, der sich für einzelne Studierende in den asynchronen Phasen als schwierig oder zumindest herausfordernd dargestellt hatte.

These (3): Der Heterogenität der Lerngruppen könnten wir in asynchronen Lernphasen besser gerecht werden als in synchronen Lernsettings.

Der Konjunktiv soll hier anzeigen, dass ich dieser Herausforderung nicht ganz gerecht geworden bin, hier aber großes Potential sehe. Weil sich Studierende in asynchronen Lernphasen Lerninhalte im eigenen Tempo und zeitlich flexibel aneignen können, weil sie darüber hinaus in ihnen schon aktiv geworden sind, indem sie online Aufgaben erledigt und Fragen abgegeben haben, sinkt generell die Hemmschwelle, sich an der Semindiskussion zu beteiligen. Dennoch bleibt die Heterogenität von Lerngruppen bestehen. Um auf diese zu reagieren, scheint es mir wichtig, über adaptive Selbstlernmodule nachzudenken, also intelligente E-Learning-Szenarien, in denen auf eine falsche Antwort nicht nur mit einem „Leider falsch!“ reagiert wird, sondern ähnliche Fragen generiert oder auch weitere Informationstexte bereitgestellt werden. Kreativ gestaltete asynchrone Lernphasen können der Vielfalt von Lernwegen gerecht werden und auf die verschiedenen Wissensstände der Studierenden reagieren.

Fazit

Forschendes Lernen setzt in Reinform die Entwicklung einer eigenen Fragestellung voraus. Das war in meinem Seminar nun gerade nicht der Fall. Auch eine zumindest universitätsinterne Publikation der Forschungsergebnisse gab es nicht. Dem Forschenden Lernen war das Seminar aber insofern verpflichtet, als dass ein forschender Habitus eingeübt wurde. Das Lernen basierte nicht allein auf dem kognitiven Nachvollzug von Forschungsliteratur, sondern auf eigenem Ausprobieren und Experimentieren. Die gemeinsame Reflexion konnte auf diesen asynchron und individuell gewonnenen Erfahrungen aufbauen und die Interaktivität gesteigert werden.

Für nächste Corona-Semester bietet das Forschende Lernen einen nicht zu vernachlässigenden Vorteil. Unter den aktuellen Hygiene-Regeln wird es kaum möglich sein, *alle* Lehrveranstaltungen im Präsenzunterricht mit *allen* Studierenden eines Kurses abzuhalten. Das Forschende Lernen ermöglicht es nun, die Kursteilnehmer in Lerngruppen aufzuteilen und sich mit diesen zu treffen. Die gemeinsame Reflexion als ganzes Seminar kann dann in Video-Konferenzen stattfinden.

Literatur

- Horstmann, Jan: Topic Modeling mit dem DARIAH Topics Explorer. In: *forTEXT. Literatur digital erforschen*. 2019. <https://fortext.net/routinen/lerneinheiten/topic-modeling-mit-dem-dariah-topics-explorer> (Zugriffsdatum: 03.11.2020).
- Horstmann, Jan: Topic Modeling mit dem DARIAH Topics Explorer lehren. In: *forTEXT. Literatur digital erforschen*. 2019 <https://fortext.net/routinen/lehrmodule/topic-modeling-mit-dem-dariah-topics-explorer-lehren> (Zugriffsdatum: 03.11.2020).
- Huber, Ludwig: Forschungsbasiertes, Forschungsorientiertes, Forschendes Lernen: Alles dasselbe? In: *Das Hochschulwesen* 64,1+2 (2014), S. 32-39.
- Wildt, Johannes: The Shift from Teaching to Learning. Thesen zum Wandel der Lernkultur in modularisierten Studienstrukturen. In *Fraktion Bündnis 90/Die Grünen im Landtag NRW (Hg.): Unterwegs zu einem europäischen Bildungssystem*. Düsseldorf 2003, S. 14-18. <https://docplayer.org/98941-The-shift-from-teaching-to-learning-thesen-zum-wandel-der-lernkultur-in-modularisierten-studienstrukturen.html> (Zugriffsdatum: 03.11.2020).
- Wildt, Johannes: Vom Lehren zum Lernen – hochschuldidaktische Konsequenzen aus dem Bologna-Prozess für Lehre, Studium und Prüfung. Kurzfassung eines Vortrags zur Expertentagung des EWFT „From Teaching to Learning“, Berlin 17.11.2005; <https://ewft.de/index.php/archiv> (Zugriffsdatum: 03.11.2020).