

NORDEUROPÄISCHE ARBEITEN ZUR LITERATUR,
SPRACHE UND KULTUR / NORTHERN EUROPEAN STUDIES
IN LITERATURE, LANGUAGE AND CULTURE 19

Maren Eckart / Anneli Fjordevik /
Peter Langemeyer / Corina Löwe /
Angela Marx Åberg / Birger Solheim (Hrsg.)

Literaturvermittlung im virtuellen Raum

Beiträge zur digitalen
germanistischen Hochschullehre

**HOLD
ON** Hochschul-
Literaturdidaktik
online



PETER LANG

Maren Eckart / Anneli Fjordevik / Peter Langemeyer /
Corina Löwe / Angela Marx Åberg / Birger Solheim (Hrsg.)

Literaturvermittlung im virtuellen Raum

Literaturvermittlung im universitären Bereich lebt vom Austausch zwischen Lehrenden und Lernenden. Dabei hat die Digitalisierung an den Hochschulen zu grundlegenden Änderungen mit einer großen Spannweite an Lehr-, Lern- und Prüfungsformen geführt: Einige Hochschulen betreiben seit vielen Jahren digitalen Sprach- und Literaturunterricht, andere wurden durch die pandemiebedingte Digitalisierung unfreiwillig und unvorbereitet zu einer raschen Umstellung der Lehre gezwungen, von der sie sich inzwischen aber wieder verabschiedet haben. Und schließlich suchen einige akademische Einrichtungen den Mittelweg.

In postpandemischen Zeiten stellt sich mit durchaus kritischem Blick die Frage, wie eine didaktisch durchdachte digitale Lehre des akademischen Literaturunterrichts aussehen kann. Die hier vorgelegten Beiträge geben Antworten auf diese Frage und möchten dazu anregen, Empirie und Theorie der digitalen Lehre miteinander zu verbinden.

Die Herausgeberinnen und Herausgeber

Maren Eckart, *universitetslektor i tyska/Associate Professor* für Germanistik an der Hochschule Dalarna, Schweden.

Anneli Fjordevik, *universitetslektor i tyska/Assistant Professor* für Germanistik an der Hochschule Dalarna, Schweden.

Peter Langemeyer, Professor emeritus für deutsche Literaturwissenschaft an der Hochschule Østfold, Norwegen.

Corina Löwe, *universitetslektor i tyska/Associate Professor* für Germanistik an der Linné-Universität, Schweden.

Angela Marx Åberg, *universitetslektor i tyska med didaktisk inriktning/Assistant Professor* für Deutsch als Fremdsprache an der Linné-Universität, Schweden.

Birger Solheim, *førsteamanuensis/Associate Professor* für Germanistik an der Universität Bergen, Norwegen.

Literaturvermittlung im virtuellen Raum

NORDEUROPÄISCHE ARBEITEN ZUR LITERATUR,
SPRACHE UND KULTUR /

NORTHERN EUROPEAN STUDIES IN LITERATURE,
LANGUAGE AND CULTURE

Herausgegeben von / Edited by Frank Thomas Grub

Advisory Board

Prof. Dr. Claus Altmayer, Universität Leipzig

Prof. Dr. Arno Gimber, Universidad Complutense de Madrid

Prof. Dr. Lali Kezba-Chundadze, Ivane-Dschawachischwili-Universität, Tbilissi

Prof. Dr. Klaus Peter Walter, Universität Passau

BAND / VOLUME 19

*Zu Qualitätssicherung und Peer Review
der vorliegenden Publikation*

Die Qualität der in dieser Reihe erscheinenden Arbeiten wird vor der Publikation durch externe, von der Herausgeberschaft benannte Gutachter im Double Blind Verfahren geprüft. Dabei ist der Autor der Arbeit den Gutachtern während der Prüfung namentlich nicht bekannt; die Gutachter bleiben anonym.

*Notes on the quality assurance and peer
review of this publication*

Prior to publication, the quality of the work published in this series is double blind reviewed by external referees appointed by the editorship. The referees are not aware of the author's name when performing the review; the referee's names are not disclosed.

Maren Eckart / Anneli Fjordevik / Peter Langemeyer /
Corina Löwe / Angela Marx Åberg / Birger Solheim (Hrsg.)

Literaturvermittlung im virtuellen Raum

Beiträge zur digitalen germanistischen Hochschullehre



PETER LANG

Berlin - Bruxelles - Chennai - Lausanne - New York - Oxford

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation
in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische
Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

ISSN 2196-9760

ISBN 978-3-631-92261-3 (Print)

E-ISBN 978-3-631-92262-0 (E-PDF)

E-ISBN 978-3-631-92263-7 (E-PUB)

DOI 10.3726/b22041

© Maren Eckart / Anneli Fjordevik / Peter Langemeyer /
Corina Löwe / Angela Marx Åberg / Birger Solheim 2024

info@peterlang.com www.peterlang.com

PETER LANG
 open



Open Access: Dieses Werk ist lizenziert unter einer Creative
Commons Namensnennung 4.0 Internationalen Lizenz (CC-BY)
Weitere Informationen: <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

Inhalt

<i>Maren Eckart/Anneli Fjordevik/Peter Langemeyer/ Corina Löwe/Angela Marx Åberg/Birger Solheim</i> Vorwort	7
<i>Maren Eckart/Anneli Fjordevik/Peter Langemeyer/ Corina Löwe/Angela Marx Åberg/Birger Solheim</i> Einleitung. Digitale Literaturvermittlung in der Fremdsprachengermanistik	11
<i>Peter Langemeyer</i> Literatur lehren digital. Streiflichter auf die fremdsprachen-didaktische Forschung	19
I. Literaturvermittlung im digitalen Medium	39
<i>Florian Gassner</i> Theatralität und Performativität im virtuellen Seminarraum	41
<i>Jess Brägelmann</i> Forschendes Lernen in der Kinder- und Jugendliteraturwissenschaft mithilfe der Onlineplattform KinderundJugendMedien.de	61
<i>Maren Eckart/Anneli Fjordevik</i> Das digitale literarische Unterrichtsgespräch (DLUG) in Breakoutrooms und dessen Bewertung aus der Perspektive von Studierenden	81
<i>Simon Meisch/Stefan Hofer-Krucker Valderrama</i> Das literarische Unterrichtsgespräch in digitalen Räumen – mit Literatur über Klimawandel sprechen	103
<i>Birger Solheim</i> Digitaler Literaturunterricht setzt neue Maßstäbe! Wie der Einsatz von Lernplattformen Studierende befähigt, sich komplexere akademische Kompetenzen anzueignen	127

II. Literaturvermittlung mit digitalen Werkzeugen	151
<i>Emer O'Sullivan/Dietmar Rösler</i>	
Remote? Präsenz? Hybrid? Blended?	
Postpandemisches Lehren und Lernen in Bildungsinstitutionen	153
<i>Malte Kleinwort</i>	
Lehre an einer Fakultät gemeinsam gestalten.	
Erfahrungsbericht zur Förderung von Gruppenarbeit per Zoom in den Corona-Semestern	175
<i>Judith Preiß/Carolin Führer</i>	
Ästhetische Rezeptionsfähigkeiten im digital gestützten Literaturunterricht fördern?	
Chancen am Beispiel von szenischen Videointerpretationen und Litmaps ..	195
<i>Beate Lindemann</i>	
Didaktisch begründete Nutzung von digitaler Technologie in der DaF- Lehrerbildung.	
Digitalität als Katalysator von fachdidaktischen Reflexionen und professioneller Zusammenarbeit	211
<i>Gunnar Klatt</i>	
Literatur in 3-D – Überlegungen zu einem computergenerierten Lernort für den Literaturunterricht	237
<i>Corina Löwe/Angela Marx Åberg</i>	
Synchroner Literaturunterricht mit Campus- und Fernstudent:innen.	
Erfahrungen mit HyFlex-Unterricht	261
Beiträgerinnen und Beiträger	287

*Maren Eckart/Anneli Fjordevik/Peter Langemeyer/
Corina Löwe/Angela Marx Åberg/Birger Solheim*

Vorwort

Die Beiträge des vorliegenden Sammelbands gehen auf eine wissenschaftliche Tagung zurück, die unter dem Titel „Hochschuldidaktik online – Literaturvermittlung im virtuellen Raum“ vom 31. März bis zum 2. April 2022 als Videokonferenz stattfand. Für die digitale Ausrichtung war die Hochschule Østfold verantwortlich. Die organisatorische und inhaltliche Verantwortung teilten sich Lehrende von vier akademischen Institutionen in Norwegen und Schweden: der Universität Bergen, der Hochschule Dalarna, der Linné-Universität Växjö/Kalmar und der Hochschule Østfold.

Die Idee zu dieser Tagung entstand im April 2019 in Uppsala auf einem Treffen von Germanist:innen der schwedischen Hochschule Dalarna (Falun) und der norwegischen Hochschule Østfold (Halden), die seit vielen Jahren synchronen Netzunterricht im Vollzeitmodus mit Schwerpunkt auf dem Gebiet der Literatur und der Literaturdidaktik durchführen. Es bestand das Bedürfnis, sich über die gemeinsamen Erfahrungen mit dem digitalen Unterricht auszutauschen und diese im Kontakt mit der Wissenschaft zu reflektieren. Aus dieser Begegnung entstand die Arbeitsgruppe HOLD ON – Hochschul-literaturdidaktik online. Die Digitalisierung der Hochschullehre, die Verlagerung des Unterrichts in den virtuellen Raum und das Thema „Online-Lehren und -Lernen“, die dann ein Jahr später das akademische Leben rund um den Globus beschäftigten, war also für uns nichts Neues, sondern gehörte zur Alltagsroutine. Während des Lockdowns wurde die Zusammenarbeit mit germanistischen Literaturwissenschaftler:innen von der Universität Bergen und der Linné-Universität erweitert.

Obwohl die Covid-19-Pandemie das Interesse an diesen Themen verstärkt hat und die digitalisierte Kommunikation zeitweilig weltweit zum Normalzustand an den Hochschulen gehörte, fehlt es immer noch an wissenschaftlichen Studien zur Erforschung des Onlineunterrichts und zum Lehren und Lernen unter digitalen Bedingungen, an Erfahrungsberichten und Reflexionen zur Arbeit mit digitalen Plattformen und Programmen und an didaktischen Handreichungen, die auf die Bedürfnisse des Netzunterrichts und seiner verschiedenen Varianten (mit digitalen Werkzeugen oder im digitalen

Medium, synchron oder asynchron, im Teilzeit- oder im Vollzeitmodus) zugeschnitten sind.

Ziel der Tagung war es, einen Anstoß zur Auseinandersetzung mit diesen Defiziten und Desideraten zu geben. Sie wollte eine Gelegenheit bieten, Ansätze, Vorschläge und Strategien zur Bewältigung dieser Herausforderungen zu präsentieren und zu diskutieren. Der fachliche Fokus lag dabei – entsprechend den Erfahrungen, Lehrgebieten und Forschungsschwerpunkten der Veranstalter:innen – auf der germanistischen Literaturwissenschaft, der Hochschuldidaktik und dem Onlineunterricht, die Veranstaltung war aber, wie es im Call for Papers weiter hieß, offen für interessierte Kolleg:innen aus benachbarten Disziplinen wie der allgemeinen Literaturwissenschaft, der Komparistik und der Fremdsprachendidaktik Deutsch.

Die Durchführung der Tagung und die Veröffentlichung der Beiträge wären ohne die vielseitige technische, organisatorische und finanzielle Hilfe nicht möglich gewesen. Wir danken der Abteilung für Benutzerdienste der Hochschule Østfold, die sich spontan und ohne weitere Auflagen bereit erklärt hatte, die Tagung mit ihrem technischen Know-how zu unterstützen: Edona Muzaqi (Leitung), Arild Aase Flobak (Onlineunterricht) und Oliver Skivdal (Technik). Unser Dank geht auch an Lea-Celine Bramsiepe (DAAD-Lektorin, Universität Bergen), Christina Lanessa Gohle (DAAD-Sprachassistentin, Hochschule Østfold) und Eleni Kalliopi Alevizou (Erasmus-Stipendiatin, Linné-Universität), die den Teilnehmer:innen während der Veranstaltung mit organisatorischen Auskünften rund um die Uhr zur Verfügung standen, und an Hanna Ivanishena (wissenschaftliche Hilfskraft, Linné-Universität), die uns bei der Fertigung der Druckvorlage geholfen hat, sowie an Elisabet Åberg für die Erstellung des „HOLD ON“-Logos. Weiterhin danken wir dem Peter Lang Verlag und Frank Thomas Grub, Herausgeber der Reihe *Nord-europäische Arbeiten zur Literatur, Sprache und Kultur*, für ihr Interesse an unserem Vorhaben und die gute Zusammenarbeit bei der Durchführung der Publikation. Für die Übernahme der Druckkosten sind wir den Publikationsfonds für Open-Access-Veröffentlichungen der Hochschule Østfold, der Hochschule Dalarna, der Universität Bergen und der Linné-Universität zu großem Dank verpflichtet. Ganz besonders möchten wir uns bei allen Teilnehmer:innen der Tagung bedanken, die mit ihren Beiträgen zum Gelingen der Veranstaltung beigetragen und die uns die überarbeiteten Vorträge für die vorliegende Veröffentlichung zur Verfügung gestellt haben.

Es hat uns gefreut, dass wir mit unserem Call for Papers auf ein weltweites Echo stießen und Vortragende aus drei Kontinenten gewinnen konnten. Wir hoffen, dass dieses Interesse nicht nur dem gesellschaftlichen

Ausnahmestand während der Pandemie geschuldet war, sondern auch künftig anhält. Unser Ziel ist es, Hochschulliteraturdidaktik online auch in Zukunft zu fördern und in Form einer Buchreihe, die allen interessierten Wissenschaftler:innen offensteht, weitere Sammelbände und Monografien erscheinen zu lassen. Mit diesem Band möchten wir den Grundstein legen.

Maren Eckart/Anneli Fjordevik/Peter Langemeyer/
Corina Löwe/Angela Marx Åberg/Birger Solheim

Einleitung.

Digitale Literaturvermittlung in der Fremdsprachengermanistik

Literaturvermittlung im universitären Bereich lebt vom Austausch zwischen Lehrenden und Lernenden im aktiven Miteinander. Es ist mittlerweile eine unbestreitbare Tatsache, dass die nahezu allgegenwärtige Digitalisierung an den Hochschulen zu grundlegenden Änderungen an Lehr-, Lern- und Prüfungsformen geführt hat. Dabei besteht eine große Spannweite hinsichtlich der Beurteilung der neuen Wirklichkeit, in der wir uns befinden. Einige Hochschulen betreiben schon seit mehreren Jahren digitalen Sprach- und Literaturunterricht und haben positive Praxiserfahrungen damit gemacht, andere wiederum wurden durch die pandemiebedingte Digitalisierung unfreiwillig und unvorbereitet zu einer raschen Umstellung der Lehre gezwungen, von der sie sich inzwischen aber wieder verabschiedet haben. Und schließlich suchen einige akademische Einrichtungen den Mittelweg.

In postpandemischen Zeiten stellt sich durchaus mit kritischem Blick die Frage, wie eine didaktisch durchdachte digitale Lehre des akademischen Literaturunterrichts aussehen kann. Die hier vorgelegten Beiträge geben Antworten auf diese Frage und möchten dazu anregen, Empirie und Theorie der digitalen Lehre miteinander zu verbinden.

Peter Langemeyer wirft in dem Beitrag „Literatur lehren digital. Streiflichter auf die fremdsprachendidaktische Forschung“ die Frage auf, welche didaktischen und methodischen Folgen es für Lehrende und Lernende in der Fremdsprachengermanistik im Allgemeinen und in der Literaturvermittlung im Besonderen hat, wenn der universitäre Unterricht nicht nur mit digitalen *Werkzeugen*, sondern komplett im digitalen *Medium* online durchgeführt wird. Eine Durchsicht einschlägiger Sammelbände und Zeitschriftensonderhefte aus den Jahren 2019 bis 2022 zeigt, dass es auf diese Frage kaum befriedigende Antworten gibt. Langemeyer stellt fest, dass der Lockdown zwar dazu geführt hat, dass die Anwendung digitaler Werkzeuge, die bisher nur am Rand des akademischen Kontexts untersucht worden ist, in den Fokus der Didaktik gerückt ist, dass der Schwerpunkt aber auf hybriden Lösungen liegt, die den traditionellen Unterricht nicht ersetzen, sondern ergänzen. Dabei richtet sich das wissenschaftliche Interesse

hauptsächlich auf die Schule. Forschungen zur Arbeit mit digitalen Werkzeugen im digitalen Medium sind genauso ein Manko wie Analysen zur universitären Literaturvermittlung im virtuellen Raum.

Florian Gassner diskutiert in seinem Beitrag „Theatralität und Performativität im virtuellen Seminarraum“, welche Konsequenzen die Ersetzung des physischen Seminarraums durch einen virtuellen Raum mit sich führt und vor welche Herausforderungen die virtuelle Lehre gestellt wird im Hinblick auf die Körperlichkeit der Lehre. Theatralität und Performanz werden in diesem Zusammenhang als zentrale Dimensionen der Lehre erläutert: Der virtuelle Seminarraum bedarf einer Bühne, „auf welche die Teilnehmer:innen ihre körperliche Existenz projizieren können, um sich anschließend als soziale Wesen zu begegnen“. Als Vorbild dient dabei jedoch weniger das Bühnentheater sondern eher das Happening, „in dem Darsteller:innen und Publikum gemeinsam die Spielstätte mit Bedeutung füllen“. Der Beitrag geht auf den von den Studierenden beklagten Verlust der Präsenz der Lehrkraft und der Kommiliton:innen sowie auf die ungleiche Teilhabe an den Handlungen der Seminarteilnehmer:innen ein. Die Anhäufung an E-Mails von Studierenden bei virtuellen Lehrveranstaltungen kann somit als Nachfrage nach Präsenz gesehen werden. Auch das soziale Verhalten der Studierenden, das im physischen Seminarraum am Beispiel der Handlung, am ersten Unterrichtstag einen Sitzplatz zu wählen, veranschaulicht wird, bedarf im virtuellen Seminarraum Förderung, um eine Grundlage für Interaktion im Plenum und in Gruppen zu ermöglichen. In gängigen Lehr- oder Videokonferenzplattformen wie Moodle, Canvas oder Zoom sind die Handlungsmöglichkeiten zur Bildung von Beziehungen im Vergleich zum physischen Seminarraum eher begrenzt, nicht zuletzt wegen der untergeordneten Rolle der Körperlichkeit im virtuellen Unterrichtskontext.

Jess Brägelmanns Beitrag „Forschendes Lernen in der Kinder- und Jugendliteraturwissenschaft mithilfe der Onlineplattform KinderundJugendMedien.de“ befasst sich mit der Frage, wie diese Onlineplattform als virtueller Lern- und Forschungsraum in Literaturwissenschaft- und Literaturdidaktikseminaren eingesetzt werden kann, um das forschende Lernen zu unterstützen. Das forschende Lernen hat wohlgerne in einem solchen Kontext seine spezifischen Kennzeichen, die anders sind als zum Beispiel in den Naturwissenschaften und unter anderem das „gemeinsame Validieren, Verwerfen und Neuformulieren von immer nur vorläufigen Lektüreeergebnissen“ (Hethy/Struve) betreffen. Gerade ein solches auf die Literaturwissenschaft zugeschnittenes Konzept von forschendem Lernen liegt der Onlineplattform zugrunde. Brägelmann hält es für wünschenswert, dass Studierende der Literaturwissenschaft praxisnahe Erfahrungen im gesamten Feld der literarischen Öffentlichkeit machen.

KinderundJugendMedien.de offeriert in diesem Zusammenhang nicht nur qualitätsgesicherte Informationen zu Werken, Autoren, Kritik etc., vor allem lässt sich das Portal in Lehrveranstaltungen einbinden in einer Weise, die den Durchlauf des Forschungszyklus zulässt. Brägelmann zeigt anhand von vielen Beispielen, wie das Portal in Seminarkontexte, zum Beispiel Blended Learning, eingebettet werden kann. Darüber hinaus wird Studierenden im Rahmen von Seminaren ermöglicht, selbst an der Gestaltung des Portals als Teil einer Forschungsgemeinschaft beteiligt zu sein: Sie können im Portal eigene Beiträge veröffentlichen, an aktuellen Forschungsprojekten teilnehmen und erwerben dabei zusätzlich Medienkompetenz.

Breakoutrooms sind für die Durchführung des digitalen literarischen Unterrichtsgesprächs von zentraler Bedeutung, weil sie den digitalen Raum bieten, in dem Studierende sich sowohl inhaltlich über die Texte verständigen, als auch an ihrer Sprachfertigkeit arbeiten können.

Wie Studierende im Literaturunterricht die Arbeitszeit in Breakoutrooms nutzen, ist ausschlaggebend für die Untersuchung von **Maren Eckart** und **Anneli Fjordevik**, deren Ergebnisse in dem Beitrag „Das digitale literarische Unterrichtsgespräch (DLUG) in Breakoutrooms und dessen Bewertung aus der Perspektive von Studierenden“ ausgewertet werden. Das Ziel des Beitrags ist es, darzustellen, wie diese spezifische „virtuelle Lern- und Lehrumgebung zu einer dialogischen und verständnisorientierten Literaturerschließung und zu einer konstruktiven Lernatmosphäre beitragen kann“. Von den befragten Studierenden werden sowohl technische Voraussetzungen als auch soziale Faktoren wie Gruppendynamik und Erwartungen an das Verhalten der Lehrkräfte angesprochen.

Simon Meisch und **Stefan Hofer-Krucker Valderrama** gehen in ihrem Beitrag „Das literarische Unterrichtsgespräch in digitalen Räumen – mit Literatur über Klimawandel sprechen“ den Fragen nach, wie digitale Lehr-Lern-Kontexte die literarästhetische Kommunikationskompetenz fördern können und wie der Klimawandel Gegenstand des Literaturunterrichts werden kann. Ausgehend von der Methode des literarischen Unterrichtsgesprächs nach dem Heidelberger Modell (LUG) haben sie digitale Lehr-Lern-Formate entwickelt und umgesetzt. Im Beitrag diskutieren sie praxisnah die Erfahrungen, die bei der Durchführung von teils digitalen, teils hybriden Unterrichtsveranstaltungen gemacht wurden, in denen Marion Poschmanns Gedicht „Und hegte Schnee in meinen warmen Händen“ (2020) als Beispieltext für den Klimawandel diente. Das LUG wird hierbei als Lernprozess verstanden, der aus den Komponenten Selbstgespräch, Gespräch mit dem Text und dem Gespräch mit anderen besteht. Die Teilnehmenden erfahren unterschiedliche Lesarten und Interpretationen des Gedichts, wobei mithilfe digitaler Werkzeuge wie Chat-Funktionen und Padlet und durch

unterschiedliche Formen der Partizipation am Gespräch durch Innen- und Außenkreise eine gesprächs- und reflexionsfördernde Gruppendynamik entstehen kann. Hierbei weisen Meisch und Hofer-Krucker Valderrama auf Unterschiede in der Fokussierung bei digitalen und hybriden Kommunikationsformen hin, betonen aber auch, dass das LUG unter Einbezug digitaler Elemente und in digitaler Form die Hemmschwelle bei Lernenden senken kann, sich ungezwungen am Literaturgespräch zu beteiligen. Das digitale und das hybride LUG, so geht aus dem Beitrag deutlich hervor, fördert literaturreflexive Kompetenzen, die die Teilnehmer:innen dazu befähigen, sich anhand von Literatur kritisch mit Klimawandel und Nachhaltigkeit auseinanderzusetzen.

Aus der Perspektive eines Universitätslehrers berichtet **Birger Solheim** im Beitrag „Digitaler Literaturunterricht setzt neue Maßstäbe! Wie der Einsatz von Lernplattformen Studierende befähigen, sich komplexere akademische Kompetenzen anzueignen“ wie ein ursprünglich für den Campus konzipierter Literaturunterricht im Lockdown schrittweise in einen Onlinekurs für Fernstudent:innen umgewandelt wurde. Im Fokus seines Beitrags steht dabei, wie Studierende zu mehr eigenverantwortlichem und aktivem Lernen im Literaturunterricht geführt werden können. Das betrifft sowohl die Vorbereitung auf den Unterricht, bei der er die Gestaltung der Arbeitsaufgaben und die Struktur der Lernplattform als zentrale didaktische Arbeitsfelder für die Lehrkraft hervorhebt, als auch die Motivation und die Aktivität der Studierenden im Unterricht, die Solheim einer kritischen Reflexion unterzieht. Den Erfolg der verschiedenen Verbesserungsmaßnahmen bewertet Solheim mithilfe von Blooms Taxonomie. Da es sich bei dem untersuchten Kurs um einen DaF-Kurs handelt, ist der Fortschritt in der studentischen Sprachbeherrschung ein wichtiges Kriterium.

Emer O’Sullivan und **Dietmar Rösler** beschäftigen sich in ihrem Beitrag „Remote? Präsenz? Hybrid? Blended? Postpandemisches Lehren und Lernen in Bildungsinstitutionen“ mit hochschulpolitischen und didaktischen Diskussionen über den Stellenwert der Digitalisierung in der Hochschullehre allgemein und insbesondere im Hinblick auf den fremdsprachlichen Literaturunterricht. Sie verdeutlichen, dass es Unschärfen hinsichtlich der Terminologie gibt, beispielsweise bei Begriffen wie ‚blended learning‘ und ‚hybrid‘, wobei sie veranschaulichen, inwiefern die Entscheidung, wie und in welcher Form Fremdsprachenunterricht stattfindet, auf Basis didaktischer Überlegungen gefällt werden sollte. Insbesondere das Fehlen räumlicher Nähe im virtuellen Seminarraum und die damit verbundenen Auswirkungen auf die Kommunikation und Interaktion werden beanstandet. Rösler und O’Sullivan zeigen anhand ausgewählter Beispiele aus dem universitären fremdsprachlichen Englischliteraturunterricht verschiedene Arbeitsformen unter Einbezug digitaler Medien, die

zu einem besseren Verständnis der literarischen Texte beitragen können. Ausgehend von einer kritischen Perspektive hinsichtlich der Zwangsdigitalisierung des Fremdsprachenunterrichts zu Pandemiezeiten, vertreten sie schlussendlich die Ansicht, dass Lernziele durch die Integration von Aspekten der Digitalisierung in Präsenzseminaren erreicht werden können, wenn angemessene Kombinationen von Sozialformen, Lernorten und Synchronizität gewählt werden.

In seinem Artikel „Lehre an einer Fakultät gemeinsam gestalten. Erfahrungsbericht zur Förderung von Gruppenarbeit per Zoom in den Corona-Semestern“ berichtet **Malte Kleinwort** über die pädagogisch-didaktischen Herausforderungen, zu denen das Corona-Semester geführt hat. Als positives Ergebnis führt er an, dass die Ausnahmesituation dieser Jahre es ermöglicht hat, didaktisch reflektierte Veränderungen und Verbesserungen des Unterrichts überraschend effektiv in die Wege zu leiten. Die Corona-Semester sind so beispielhaft dafür geworden, wie Lehre gemeinsam gestaltet werden kann. Andererseits werfen die Umfragen und Dokumente, auf die sich Kleinwort bezieht, ein Licht auf Probleme, die noch nicht gelöst sind: Die Studierenden fühlen sich in den Break-outrooms „sich selbst überlassen“, die Aufgabenstellungen sind häufig zu vage gehalten, mehrfach wird die zu erledigende Arbeit nur von wenigen Studierenden getan, während die anderen in Inaktivität zurückfallen. Die didaktischen Herausforderungen bei Gruppenarbeiten per Zoom sind dementsprechend in weiten Teilen die gleichen wie bei analogen Gruppenarbeiten. Für die angeführten Probleme gibt es aber Kleinwort zufolge gute Lösungsmöglichkeiten: didaktisch durchdachte, verschriftlichte und klare Aufgabenstellungen, Einzelarbeit vor der Gruppenarbeit, Verkleinerung der Gruppen auf 3–4 Personen, generell mehr Begleitung im Gruppenarbeitsprozess und eine klare Rollenverteilung bei der Präsentation mit Moderator, Protokollführer etc.

Judith Preiß und **Carolin Führer** widmen sich in ihrem Beitrag „Ästhetische Rezeptionsfähigkeiten im digital gestützten Literaturunterricht fördern? Chancen am Beispiel von szenischen Videointerpretationen und Litmaps“ zwei Praxisbeispielen, die zeigen, wie digitale Literaturvermittlung dazu beitragen kann, den netzalltäglichen Selbstverständlichkeiten im „ästhetischen Kapitalismus“ und verbreiteten Lesemodi wie überfliegende, informatorische Lektüre, etwas entgegenzustellen. Es handelt sich dabei um das Potenzial von szenischen Videointerpretationen einerseits und der Verwendung von literarästhetischen Landkarten andererseits. Das Einsetzen von digitalen Hilfsmitteln kann, so die Autorinnen, dazu beitragen, das Lesen von ästhetischen Texten zu verlangsamen und zu intensivieren, die Schüler:innen üben das Aushalten von Mehrdeutigkeiten und Unbestimmtheiten, und somit rückt die eigentliche Aufgabe des Literaturunterrichts ins Zentrum des Interesses: Wahrnehmungen zu verändern

und das Denkvermögen durch neue Erfahrung und Interpretationen von Wirklichkeit zu erweitern.

Beate Lindemann hebt im Beitrag „Didaktisch begründete Nutzung von digitaler Technologie in der DaF-Lehrerbildung. Digitalität als Katalysator von fachdidaktischen Reflexionen und professioneller Zusammenarbeit“ die Vorteile des digitalen Arbeitens in einem digitalen DaF-Studium in Norwegen hervor, wobei sie eine Fallstudie mit Fokus auf literaturdidaktische Fragestellungen auswertet, die in einer Fortbildungseinheit für berufstätige Lehrkräfte angeboten wird. Über die Möglichkeit hinaus, überhaupt ein Studium betreiben zu können, bietet die Digitalität die Gelegenheit zum asynchronen Austausch in der Studierendengruppe. Die didaktische Aufbereitung des Kurses ist darauf angelegt, die für die berufliche Tätigkeit als Lehrkraft zentralen Prozesse wie das Suchen und Finden von relevanten Texten und kollegialen Fachaustausch zu fördern und beispielsweise in Form einer digitalen „Schatztruhe“ zu präsentieren. Der Einsatz von MOSO – eine digitale Plattform für Betreuung von Studierenden – unterstützt in der Planungs-, Durchführungs- und der nachfolgenden Reflexionsphase die Zusammenarbeit unter den Studierenden. Im Beitrag wird hervorgehoben, wie die digitalen Momente zur Autonomie und Eigenverantwortung der Studierenden beigetragen und zu einer aktiveren Rolle der Studierenden geführt hat.

Gunnar Klatts Beitrag „Literatur in 3-D – Überlegungen zu einem computergenerierten Lernort für den Literaturunterricht“ bietet ein konkretes und anschauliches Beispiel aus der Unterrichtspraxis in China dafür, wie den DaF-Lernenden die deutschsprachige Literaturgeschichte mithilfe von virtuellen Ausstellungen und 3-D-Szenarien zugänglich gemacht werden kann und wie Literaturgeschichte über ein Textstudium hinaus erfahrbar wird. Er zeigt, wie auf der Plattform CoSpaces Edu digitale Welten erstellt werden können, in denen ausgewählte epochentypische Autoren und ihre Werke erscheinen, die Studierenden aber selbst wählen, wie sie diese Ausstellungen erleben bzw. durchlaufen wollen. Ein Vergleich mit den Darstellungsmöglichkeiten des Films macht medienreflexiv deutlich, welche Besonderheiten bei der Ausführung zur Gestaltung einer digitalen Ausstellungsfläche berücksichtigt werden müssen, wenn Geschichte (und insbesondere Literaturgeschichte) vermittelt werden soll. Klatt veranschaulicht, wie anhand der virtuellen Welten das autonome Lernen der Studierenden gefördert werden kann, weist aber auch auf spezifische Lernszenarien hin, die bei der Verwendung digitaler Tools berücksichtigt werden müssen und welche Formen von Lenkung und Selektion erforderlich sind, damit sich die Studierenden angesprochen fühlen.

Corina Löwe und **Angela Marx Åberg** widmen sich in ihrem Beitrag „Synchroner Literaturunterricht mit Campus- und Fernstudent:innen. Erfahrungen mit HyFlex-Unterricht“ der Analyse des synchronen akademischen Literaturunterrichts in Hybridform. Sie beziehen sich in ihrer Pilotstudie auf germanistische Lehrveranstaltungen zu literarischen Texten, die in Schweden durchgeführt worden sind. Die Studierendengruppe setzte sich aus Campus- und Fernstudent:innen zusammen, die gemeinsam am sogenannten HyFlex (Hybrid-Flexibel)-Unterricht teilnahmen. Löwe und Marx Åberg verdeutlichen, dass der synchrone Literaturunterricht in Hybridform sowohl für die Lehrkraft als auch für die Studierenden eine besondere Herausforderung darstellt, aber auch Vorteile mit sich bringt. Anhand einer empirischen Studie bestehend aus Unterrichtsbeobachtungen und Interviews gehen sie Lehr- und Lernerfahrungen und Lernprozessen nach. Als Ergebnis vermerken sie unter anderem, dass der HyFlex-Unterricht für die Studierenden Flexibilität und Zugang zu Universitätsstudien und einen hohen Freiheitsgrad im Lernprozess bedeutet. Für die Lehrkraft erfordert HyFlex-Unterricht zunächst einen zusätzlichen Planungsaufwand, zum Beispiel, um Kontaktzeiten zwischen Lehrkraft und Studierenden effektiv zu gestalten und Lernpartnerschaften zu fördern. Jedoch zeigt die Pilotstudie, dass auch die Lehrkraft diese Form des Unterrichtens zu schätzen lernt. Der Beitrag bietet ein anschauliches Beispiel dafür, wie die Erforschung von Praxisbeispielen dazu beiträgt, die Möglichkeiten, die sich durch eine Digitalisierung des universitären Literaturunterrichts ergeben, kritisch zu reflektieren.

Peter Langemeyer

Literatur lehren digital. Streiflichter auf die fremdsprachen- didaktische Forschung

Der Beitrag wirft die Frage auf, welche didaktischen und methodischen Folgen es für Lehrende und Lernende in der Fremdsprachengermanistik im Allgemeinen und in der Literaturvermittlung im Besonderen hat, wenn der universitäre Unterricht nicht nur mit digitalen *Werkzeugen*, sondern komplett im digitalen *Medium* online durchgeführt wird. Ein Überblick über einschlägige Publikationen aus den Jahren von 2019 bis 2022 zeigt, dass es auf diese Frage bisher keine befriedigenden Antworten gibt. Es besteht also Bedarf nach weiterer Forschung.

Schlüsselwörter: digitales Werkzeug, digitales Medium, Onlineunterricht, Deutsch als Fremdsprache, Literaturwissenschaft, Hochschuldidaktik

The article raises the question of the didactic and methodological consequences for teachers and learners of German as a foreign language as well as literature, where university teaching is not only carried out with digital tools, but entirely online in the digital medium. An overview of relevant publications from 2019 to 2022 shows that there are still no satisfactory answers to this question. So further research is needed.

Keywords: digital tool, digital medium, online teaching, German as a foreign language, literary studies, university didactics

I

Es bedarf wohl keiner großen prophetischen Gabe, um vorauszusehen, dass die Covid-19-Pandemie und der in ihrer Folge verhängte Lockdown in der Geschichte der Digitalisierung des Bildungs- und Unterrichtswesens (samt ihrer wissenschaftlichen Erforschung) einmal als eine tiefgreifende Zäsur beschrieben werden wird. Schon jetzt ist absehbar, dass die Ereignisse zu einem gewaltigen Digitalisierungsschub und zu einer unerwarteten technischen, pädagogischen und didaktischen Expertise geführt haben, die die Restitution oder – je nachdem, wie man das Ergebnis bewerten mag – die Restauration traditioneller, nicht digitaler Unterrichtsszenarien nach dem Lockup überdauern wird. Aber auch die Diskussionen über das institutionalisierte Lehren und Lernen haben sich unter der Bedingung der Digitalisierung verändert – alte Themen und Topoi

sind plötzlich obsolet geworden oder haben ihre Brisanz verloren; neue Narrative und Problemstellungen sind entstanden. Ich denke einerseits an technikkritische Thesen wie „Digitalisierung schafft die Lehre ab“ oder „Arbeitslos durch E-Learning“,¹ an skeptische Fragen, wie sich der Einsatz technologischer Unterrichtsmittel bildungspolitisch rechtfertigen lasse, worin ihr pädagogischer und didaktischer ‚Mehrwert‘ bestehe und ob die digitale Lehre mehr als ein defizitärer Notbehelf sein könne. Ich denke andererseits aber auch an Einwände gegen die problematische Unschärfe des Begriffs ‚Präsenz‘ und seine Reduktion auf physische, körperliche Anwesenheit, wie sie von Marko Demantowsky und Gerhard Lauer erhoben wurden.²

Darüber hinaus ist die Pandemie zu einem Lehrbeispiel für bildungspolitische Entscheidungen in Krisenzeiten geworden. Bekanntlich beruhte die Umstellung des Unterrichtssettings an Schulen und Hochschulen auf Onlineformate im Vollzeit- oder Teilzeitmodus im Frühjahr 2020 nicht auf neuen Forschungserkenntnissen, sie war nicht durch pädagogische und didaktische Überlegungen motiviert, sie war aber auch nicht von technischen Umwälzungen inspiriert oder fehlenden ökonomischen Ressourcen bestimmt (weil die Digitalisierung des Unterrichts angeblich Geld einspare), sondern – was in der Bildungspolitik ein No-Go war und noch 2019 für unvorstellbar gehalten wurde:³ Sie wurde Top-down administrativ verfügt, und zwar, wie bekannt, in dem dringlichen Interesse, die Gesundheit von Lernenden und Lehrenden zu schützen. So wurden zum Beispiel Lehr- und Lernplattformen nicht nach erziehungswissenschaftlichen oder fachdidaktischen Gesichtspunkten ausgewählt, sondern rein pragmatisch und danach, ob sie verfügbar, technisch zuverlässig, leicht zu bedienen und kostengünstig waren.

1 Zitiert bei Jürgen Handke: *Handbuch Hochschullehre Digital. Leitfaden für eine moderne und mediengerechte Lehre*. 2., überarbeitete Aufl. Baden-Baden 2017, S. 196.

2 Vgl. Marko Demantowsky/Gerhard Lauer: „Präsenz der Lehre zwischen Prä- und Postcoronazän. Ein Essay (Teil 1)“, in: *Philosophischer Fakultätentag Blog*, 1.5.2020, <https://www.phft.de/praesenz-der-lehre-zwischen-prae-und-postcoronazaen-ein-essay-1/> (abgerufen: 16.3.2023).

3 Vgl. Juliane Besters-Dilger: „Das Ende der Universität als Ort der Lehre?“, in: Marko Demantowsky/Gerhard Lauer/Robin Schmidt/Bert te Wildt (Hg.): *Was macht die Digitalisierung mit den Hochschulen? Einwürfe und Provokationen*. Berlin 2020, S. 133–138, hier S. 137, <https://library.oapen.org/bitstream/handle/20.500.12657/40142/9783110673265.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (abgerufen: 16.3.2023). Vgl. auch Angelika Beranek: „Ist das Digitalisierung oder kann das weg?“, in: ebd., S. 15–23, hier S. 21f.

Die Pandemie hat im Großen gezeigt, was Lehrende im Fach Germanistik an der norwegischen Hochschule Østfold in Halden – und das Folgende gilt mutatis mutandis auch für meine Kolleginnen an der Hochschule Dalarna im schwedischen Falun – bereits viele Jahre zuvor im Kleinen erlebt hatten. Die Vorgänge, die sich mit dem Wechsel zum Onlineunterricht in beiden Fällen – in der Pandemie und Jahre zuvor bei uns – verbanden, sind dabei durchaus vergleichbar: Auch bei uns waren es äußere Zwänge, die zum Wechsel führten. Es gab keine bildungstheoretischen Begründungen für den Einsatz digitaler Technologien im Unterricht. Die Umstellung auf die digitale Lehre erfolgte gleichsam über Nacht und ohne dass praktische Erfahrungen, pädagogisch-didaktische Konzepte und Handreichungen sowie eine ausgebaute Infrastruktur vorhanden waren. Und auch bei uns hatte die lange Zeit hitzig diskutierte Frage, welche Vor- und Nachteile der Einsatz digitaler Technologien im Hochschulunterricht hat, sich plötzlich erledigt. Die Pandemie traf uns also bestens vorbereitet an und machte keine größeren Änderungen in der Konzeptionierung und Durchführung des Studiums erforderlich – wenn man einmal davon absieht, dass Elluminate bzw. Adobe connect durch Zoom, Teams, Meet oder andere Programme für Videokonferenzen ersetzt wurde. Was in der Pandemie für die meisten Lehrenden im Fach Germanistik in Skandinavien und andernorts mit großen Herausforderungen und Belastungen verbunden war – die Arbeit mit digitalen Technologien –, gehörte für uns an den Hochschulen Dalarna und Østfold seit 2004 bzw. 2010 zu den Routinen des akademischen Arbeitsalltags.

Allerdings, und das ist denn doch ein wichtiger Unterschied, und der betrifft die Ursache der Umstellung: Es war keine gesundheitliche Gefährdung, die uns dazu zwang. Dennoch war es eine bedrohliche Notlage, und – was noch einen anderen wichtigen Unterschied markiert – die daraus folgende Neuorientierung war von vornherein nicht zeitweilig und als Provisorium angelegt, sondern auf Dauer. Die Rückkehr zu prädigitalen institutionellen Lehr- und Lernszenarien ist an unseren Hochschulen auch heute nicht vorgesehen.

Zur Situation in Norwegen kann man Folgendes sagen: Am Anfang des 21. Jahrhunderts befand sich die dortige Germanistik in einer Krise. Die Studierenden blieben aus. Hätten wir damals die Lehre nicht rasch auf den digitalen Unterricht umgestellt, dann stünde heute das Fach Deutsch an der Hochschule Østfold nicht mehr auf dem Programm. Mit der Einrichtung eines digitalen Fernstudiums im Internet, synchron, interaktiv und im Vollzeitmodus, konnten wir den Unterricht nicht nur fortsetzen, sondern auch ausbauen. Die Zahlen der Studierenden stiegen stark an. Dass die Umstellung der Lehre auf das digitale Format an der Hochschule Østfold gelang und die Abbruch- und Durchfallquoten nicht höher ausfielen als beim herkömmlichen Unterricht, hat viele Gründe,

auf die ich hier nicht weiter eingehen kann. *Ein* landesspezifischer Grund aber soll genannt werden, weil er unsere Arbeit erheblich erleichtert hat: Die norwegische Bildungspolitik hatte vorgebaut. Bereits im Jahr 2006 erklärte der norwegische Lehrplan für die Grund- und weiterführende Schule die Beherrschung „digitaler Werkzeuge“ zu einer der fünf „grundlegenden Fertigkeiten“ – neben Sprechen („sich mündlich ausdrücken können“), Schreiben, Lesen und Rechnen.⁴ Zum Vergleich: Die deutsche Kultusministerkonferenz hat erst Ende 2016 eine neue, vierte „Kulturtechnik“ – „den kompetenten Umgang mit digitalen Medien“ – gefordert, neben Lesen, Schreiben und Rechnen.⁵

Die Pandemie hat dem Thema unserer Tagung – „Hochschuldidaktik online – Literaturvermittlung im virtuellen Raum“ – zweifellos Aktualität verschafft. Doch das Interesse der Veranstalter:innen an diesem Thema ist älter, und tatsächlich gehen die Planungen zu dieser Tagung bis in das Jahr 2019 zurück. Sie waren von dem Wunsch motiviert, die reichhaltigen Erfahrungen, die wir in vielen Jahren sammeln konnten, zu reflektieren und im Austausch mit der Wissenschaft zu vertiefen. Um das Ergebnis meines Literaturberichts vorwegzunehmen: Obwohl die Aufgeschlossenheit gegenüber der Digitalisierung in Unterricht und Lehre in der Forschung der letzten Jahre stark zugenommen hat, sind fachdidaktische Beiträge, die sich mit den Herausforderungen des akademischen Literaturunterrichts im digitalen Vollformat beschäftigen, immer noch Mangelware. Bevor ich das im Folgenden anhand ausgewählter wissenschaftlicher Veröffentlichungen zeige, sollen aber erst noch einige Vorschläge zur Begriffsverwendung gemacht werden – sie betreffen ‚digitale Lehre‘, ‚digitales Werkzeug‘ und ‚digitales Medium‘.

II

Worauf bezieht sich das Attribut ‚digital‘, wenn von ‚digitaler Lehre‘ die Rede ist? Digitale Lehre geschieht – binär durchdekliniert – offline oder online im Internet, synchron (in Echtzeitkommunikation) oder asynchron, interaktiv oder nicht interaktiv, physisch oder virtuell, im Präsenz- oder Distanzunterricht, im

4 Utdannings- og forskningsdepartementet: „Kunnskapsløftet – reformen i grunnskole og videregående opplæring“, S. 5, https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/ufd/prm/2005/0081/ddd/pdfv/256458-kunnskap_bokmaal_low.pdf (abgerufen: 16.3.2023).

5 KMK: „Bildung in der digitalen Welt. Strategie der Kultusministerkonferenz“, https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2016/2016_12_08-Bildung-in-der-digitalen-Welt.pdf (abgerufen: 16.3.2023).

Vollzeit- oder im Teilzeitmodus, mit digitalen Werkzeugen (‚Tools‘) oder im digitalen Medium. Solche – schematischen – Oppositionen bieten nicht mehr als erste Annäherungen. Eine Definition des Begriffs ‚digitale Lehre‘ liefern sie nicht, und diese kann in diesem Beitrag auch nicht geleistet werden. Um meine Fragestellung zu präzisieren (die natürlich stark geprägt ist von den Erfahrungen an meiner Hochschule, die aber durch die Pandemie ein allgemeineres Interesse erhalten hat) und um eine vorläufige Klärung der Begriffe vorzunehmen, möchte ich an den zuletzt genannten Gegensatz zwischen digitalem ‚Werkzeug‘ (oder ‚Tool‘) und digitalem ‚Medium‘ anknüpfen. In der Fachdidaktik werden beide Ausdrücke bis heute meist synonym verwendet. Das konnte man so lange unbedenklich hinnehmen, wie der Internetunterricht im digitalen Medium ein bloßes Nischenphänomen und begrenzt auf zum Beispiel (asynchrone, nicht interaktive) Videostreams im Internet oder auf hybride Formate wie das Blended Learning war. Als problematisch erweist sich die fehlende Differenzierung aber spätestens dann, wenn vom Webcast zum Webinar gewechselt wird und der Unterricht ausschließlich im (synchronen, interaktiven) Onlinemodus stattfindet. Nur um den Preis einer Ausblendung wichtiger didaktischer Problemstellungen und Forschungsfragen lassen sich ‚Medium‘ und ‚Werkzeug‘ gleichsetzen.

Zu den wenigen Fachdidaktiker:innen, die sich für eine begriffliche Unterscheidung zwischen digitalem ‚Werkzeug‘ und digitalem ‚Medium‘ eingesetzt haben, gehört Nicola Würffel. Im Anschluss an einen heuristischen Systematisierungsversuch von Haymo Mitschian legt sie das Kriterium zugrunde, ob die jeweilige elektronische Anwendung mit einem Inhalt verbunden ist oder nicht: Ein Werkzeug ist „ohne Inhalt“, ein Medium dagegen „mit Inhalt“.⁶ Dass ein Werkzeug ‚inhaltsleer‘ ist, versteht sich allerdings nicht von selbst. Es erklärt sich daraus, dass ein ‚Medium‘ für Würffel ein „Informationsträger“ ist, der, wie sie Mitschian zitiert, „aus Verbindungen von Zeichen- und Symbolsystemen mit einer jeweils dazu passenden Präsentationsform“ besteht, zum Beispiel analog auf Papier oder digital.⁷ Aus dieser Perspektive ist ein Medium zeichenhaft; es besteht aus Bezeichnendem und Bezeichnetem, Form und Inhalt, Material und Bedeutung. Ein Werkzeug ist dagegen negativ bestimmt – ihm

6 Nicola Würffel: „Deutsch als Fremd- und Deutsch als Zweitsprache-Lernen in elektronischen Umgebungen“, in: Hans-Jürgen Krumm/Christian Fandrych/Britta Huftisen/Claudia Riemer (Hg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. 2. Halbband. Berlin 2010, S. 1227–1243, hier S. 1228. Vgl. Haymo Mitschian: *Lernsoftware. Bewertung in Theorie und Praxis*. München 2004, S. 15f.

7 Haymo Mitschian: *Lernsoftware*, S. 13.

fehlt die Zeichenhaftigkeit. Es ist eine bedeutungsleere Form. Für Würffel ist zum Beispiel ein Textverarbeitungsprogramm oder eine Lernplattform ein digitales Werkzeug, ein Lexikon auf CD-ROM/DVD, ein Videoclip oder ein Onlinelernprogramm ein digitales Medium. Es gibt also nicht nur verschiedene digitale Werkzeuge, sondern auch verschiedene digitale Medien. Und beide elektronischen Anwendungen lassen sich danach einteilen, ob sie online oder offline vorgenommen werden. Würffel weist weiter darauf hin, dass eine digitale Anwendung ein Medium, aber auch ein Werkzeug sein kann. Ein gefüllter Vokabeltrainer ist zum Beispiel ein Medium. Ein Vokabeltrainer, der leer ist und den der oder die Lernende selbst mit Inhalten füllt, ist dagegen ein Werkzeug. Obwohl ein Werkzeug wie ein Vokabeltrainer ‚ohne Inhalt‘ ist, kann es einen Inhalt erhalten. Es hat das Potenzial zu einem Medium: Es wird zum Medium, wenn es von dem Benutzer mit einem Inhalt versehen wird.⁸

In dem vorliegenden Beitrag werden ‚Werkzeug‘ und ‚Medium‘ nicht durch die Leitdifferenz ‚mit Inhalt‘/‚ohne Inhalt‘, sondern, der sprachlichen Intuition entsprechend, durch den Begriff des Mittels voneinander abgegrenzt⁹ und der singuläre Charakter des digitalen Mediums betont. Ein Werkzeug ist ein Mittel zum Zweck und mit menschlichem Handeln im weitesten Sinn verbunden. Ein Medium dagegen entzieht sich dem Mittel-Zweck-Schema. Es ist nicht ‚mittelbar‘, sondern ‚unmittelbar‘. Der Unterschied lässt sich präpositional in Übereinstimmung mit der Alltagssprache fixieren: Etwas wird – mittelbar – *durch* ein Werkzeug oder – unmittelbar – *in* einem Medium verwendet. Ein Medium hat im Gegensatz zum Werkzeug einen nicht intendierten ‚Überschuss‘ oder ‚Eigensinn‘.¹⁰ Mit den Worten der Medienphilosophin Sybille Krämer formuliert, die das technische Werkzeug vom technischen Medium oder „Apparat“ abgrenzt:

8 Gleiches gilt auch für die E-Mail, die Würffel jedoch nur unter den digitalen Werkzeugen aufführt.

9 Zur terminologischen Differenzierung vgl. aus der Perspektive der Begriffsgeschichte Stefan Hoffmann: *Geschichte des Medienbegriffs*. Hamburg 2002, aus der Perspektive der Philosophie Christoph Hubig: „Technik als Medium und ‚Technik‘ als Reflexionsbegriff“, https://docplayer-org.translate.google/62628548-Technik-als-medium-und-technik-als-reflexionsbegriff.html?_x_tr_sl=de&_x_tr_tl=no&_x_tr_hl=no&_x_tr_pto=sc (abgerufen: 16.3.2023) und Sybille Krämer: *Medium, Bote, Übertragung. Kleine Metaphysik der Medialität*. Frankfurt a. M. 2020 (zuerst: 2008).

10 Vgl. Sybille Krämer: „Das Medium als Spur und als Apparat“, in: Sybille Krämer (Hg.): *Medien, Computer, Realität. Wirklichkeitsvorstellungen und Neue Medien*. Frankfurt a. M. 1998, S. 73–94, passim.

Die Technik als Werkzeug erspart Arbeit; die Technik als Apparat aber bringt künstliche Welten hervor, sie eröffnet Erfahrungen und ermöglicht Verfahren, die es ohne Apparaturen nicht etwa abgeschwächt, sondern überhaupt nicht gibt. Nicht Leistungssteigerung, sondern Welterzeugung ist der produktive Sinn von Medientechnologien.¹¹

Oder wie es der Literaturdidaktiker Axel Krommer mit Blick auf die Digitalität ausdrückt:

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 Denk-Nährlösung [...] getaucht werden [...], in der auch solche Begriffe wie ‚Lernen‘ und ‚Wissen‘ neue Bedeutungen erhalten.¹²

Damit komme ich zur digitalen Lehre zurück. Digitale Lehre ist ohne die Verwendung digitaler Werkzeuge zwar nicht möglich, sie ist aber nicht auf diese beschränkt und kann auch mithilfe analoger Werkzeuge durchgeführt werden (zum Beispiel gedrucktes Buch statt E-Book). Digitale Werkzeuge können außerhalb und innerhalb des digitalen Mediums verwendet werden: im traditionellen Unterricht offline oder in der ‚virtuellen‘ Welt online. Der Begriff der digitalen Lehre kann demnach in einem weiteren und in einem engeren Sinn verstanden werden. Digitale Lehre im weiteren Sinn ist die Lehre, die mit digitalen Werkzeugen offline oder im digitalen Medium online stattfindet. Digitale Lehre im engeren Sinn ist die Lehre, die mit digitalen Werkzeugen im digitalen Medium online stattfindet. Sie ist die Lehre in einer neuen und völlig veränderten „Lernumgebung“, um einen Begriff Dietmar Röslers aufzugreifen, der darunter den „Ort“ versteht, an dem „Lernende Zugang zu der Sprache, die sie erlernen, erhalten“.¹³ Das Klassenzimmer, der Seminarraum oder der Vorlesungssaal werden durch den virtuellen Raum ersetzt.

Der Lockdown hat dazu geführt, dass erstmals eine Frage in den Fokus der Didaktik rückt, die bisher nur am Rand des akademischen Lehr- und Forschungsbetriebs Aufmerksamkeit gefunden hat: die Frage, was der virtuelle Raum mit den Lehrenden und Lernenden macht. In Teilfragen aufgefächert: Was verändert sich für die Beteiligten und welche pädagogisch-didaktischen Konsequenzen

11 Ebd., S. 85.

12 Axel Krommer: „Wider den Mehrwert! Oder: Argumente gegen einen überflüssigen Begriff (5. September 2018)“. <https://axelkrommer.com/2018/09/05/wider-den-mehrwert-oder-argumente-gegen-einen-ueberfluessigen-begriff/> (abgerufen: 16.3.2023).

13 Dietmar Rösler: *E-Learning Fremdsprachen – eine kritische Einführung*. 2. Aufl. Tübingen 2007, S. 79.

hat es, wenn der Unterricht nicht nur *mit* digitalen Werkzeugen, sondern *im* digitalen Medium stattfindet? Was verändert sich, wenn *ausschließlich* im digitalen Medium unterrichtet wird, wenn also der digitale Unterricht nicht bloß zur Ergänzung des herkömmlichen Unterrichts beiträgt, sondern wenn er ihn ersetzt und die digitale Lehre nicht nur im weiteren, sondern im engeren Sinn stattfindet? Und welche Folgen ergeben sich aus diesen Veränderungen schließlich für den Gegenstand, die Literaturvermittlung im akademischen Fremdsprachenunterricht?

Bevor ich mich im letzten Teil meines Beitrags damit beschäftige, ob bzw. wie die Forschung auf diese Fragen reagiert hat und wo sich konkrete Anschlussstellen für weitere Untersuchungen bieten, aber noch eine Bemerkung zu den Erfahrungen, die wir an den Hochschulen Østfold und Dalarna machen konnten: Durch die Verlagerung des Unterrichts ins Internet veränderte sich nicht nur der Ort, von dem aus der Zugriff von Lehrenden und Lernenden auf den Unterricht erfolgte, sondern auch die Zusammensetzung der Lernenden mit einschneidenden Folgen für die Lehre (die Lernziele, die Gegenstände, die Methoden und die Arbeitsformen) – die Heterogenität bzw. die Diversität der Studierenden nahm zu. Diese betrifft die kulturelle Herkunft, die Muttersprache, die Stellung zur deutschen Sprache als Erst-, Zweit- oder Drittsprache (usw.), die akademische und berufliche Erfahrung sowie das Alter der Lernenden.

III

Die Fachdidaktiken (Fremdsprachendidaktik, Literaturdidaktik) haben sich in den letzten Jahren zwar zunehmend mit digitalen Lehr- und Lerntechnologien auseinandergesetzt; sie haben sich dabei aber weitgehend auf den Einsatz digitaler Werkzeuge, sei es offline oder online in hybriden Formaten beschränkt. Die Auffassung, dass der sogenannte Präsenzunterricht ohne *digitale Werkzeuge* der Normalfall sei,¹⁴ verliert zwar an Boden, aber der Unterricht *im digitalen Medium* wird nach wie vor häufig als Notlösung und keineswegs als gleichwertige Alternative angesehen. Weiterhin lässt sich bemerken, dass die wissenschaftlichen Untersuchungen sich hauptsächlich auf die Schule und den Sprachunterricht

14 Vgl. Nicola Würffel: „Fremdsprachenlernen für den Hang-Out-Space? Über den (bedenklichen) Umgang der Fremdsprachendidaktik mit dem Thema Digitalisierung“, in: Eva Burwitz-Melzer/Claudia Riemer/Lars Schmelter (Hg.): *Das Lehren und Lernen von Fremd- und Zweitsprachen im digitalen Wandel. Arbeitspapiere der 39. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen 2019, S. 292–303, hier S. 294.

im eingeschränkten Sinn konzentrieren. Erst in jüngster Zeit und verstärkt durch den pandemiebedingten Lockdown hat sich das Forschungsinteresse für einen Unterricht geöffnet, der ganz im digitalen Medium stattfindet. Und auch die Hochschuldidaktik hat sich mit einschlägigen Veröffentlichungen in wachsendem Maß zu Wort gemeldet. Die akademische Literaturvermittlung – ob mit digitalen Werkzeugen im Teilzeitmodus oder im digitalen Medium im Vollzeitmodus – bleibt allerdings weiterhin ein Stiefkind der Wissenschaft. Ich beschränke meine Übersicht, die weder den Anspruch auf Repräsentativität noch auf Vollständigkeit erhebt, auf sieben aktuelle Sammelbände und Zeitschriftensonderhefte, die in den Jahren von 2019 bis 2022 veröffentlicht wurden.

Das erste Beispiel ist der von den Fremdsprachendidaktiker:innen Eva Burwitz-Melzer, Claudia Riemer und Lars Schmelter herausgegebene Tagungsband *Das Lehren und Lernen von Fremd- und Zweitsprachen im digitalen Wandel* (2019). Man ist sich zwar einig, dass der digitale Wandel „die Gegenstände, Lernumgebungen, Medien [!] und Prozesse des Lehrens und Lernens von Fremd- und Zweitsprachen“ in Schule und Hochschule „auf den Prüfstand“ gestellt hat.¹⁵ Wenn die Autor:innen aber dazu aufgefordert werden, sich in ihren Beiträgen über die „besten Innovationspotenziale“ digitaler Technologien für den Fremdsprachenunterricht Gedanken zu machen, dann wird deren Einsatz mit dem Vorbehalt eines Begründungsdefizits versehen. So ist in einigen Artikeln immer noch eine gewisse Skepsis zu spüren, etwa wenn man sich von ‚Euphorikern‘ und ‚Apokalyptikern‘ der Digitalisierung abgrenzt¹⁶ und die eigene Position als Mitte zwischen den Extremen konstruiert. Welche Bildungswissenschaftler:innen würden diesen Extremen nicht widersprechen? Und welche Didaktiker:innen würden allen Ernstes bezweifeln, dass die Digitalisierung von Lehr- und Lernszenarien kein „Selbstzweck“ sein dürfe?¹⁷ Es dürfte daher breite Zustimmung finden, wenn Carola Surkamp in einem der wenigen gezielt literaturdidaktisch ausgerichteten Beiträgen einen „Perspektivwechsel“

15 Eva Burwitz-Melzer/Claudia Riemer/Lars Schmelter: „Vorwort“, in: Eva Burwitz-Melzer/Claudia Riemer/Lars Schmelter (Hg.): *Das Lehren und Lernen von Fremd- und Zweitsprachen im digitalen Wandel*. Tübingen 2019, S. 10f., hier S. 10 (dort auch das folgende Zitat).

16 Vgl. Marcus Bär: „Fremdsprachenlehren und -lernen in Zeiten des digitalen Wandels. Chancen und Herausforderungen aus fremdsprachendidaktischer Sicht“, in: Eva Burwitz-Melzer/Claudia Riemer/Lars Schmelter (Hg.): *Das Lehren und Lernen von Fremd- und Zweitsprachen im digitalen Wandel*, S. 12–23, hier S. 12.

17 Vgl. ebd., S. 16; Christiane Lütge: „Digitalität und Bildung: Fremdsprachenlernen zwischen Innovation und Irritation“, in: ebd., S. 138–149, hier S. 138.

einfordert: Die Umgestaltung des Fremdsprachenunterrichts solle sich nicht an „digitalen Formaten“ orientieren, sondern an den „Handlungsfeldern“, in die sich die Lehre und das Lernen auffächern.¹⁸ So könne auch vermieden werden, was noch immer die Unterrichtspraxis beschränke, dass „die Digitalisierung des fremdsprachlichen Lernens etwas verengend auf das rein sprachliche Lernen“ fokussiert werde.¹⁹ Surkamp betont, dass die Digitalisierung in Gestalt digitaler Texte wie „Handyroman, Webcomics oder Twitter-Lyrik“ und digitaler Kommunikationsformen wie „Internetplattformen, Online-Diskussionsgruppen, Blogs und Vlogs“ „die Möglichkeiten literarischer Vermittlung“ erweitere und dazu beitragen könne, rezeptive wie produktive Kompetenzen im Umgang mit der Literatur zu fördern. Sie räumt allerdings ein, „dass erst noch genauer untersucht werden müsste, *was* digitale Formate zum Beispiel für die Rezeption von Texten leisten können, bevor darüber nachgedacht werden kann, *wie* sie im Unterricht zum Einsatz kommen sollten“.²⁰ Das bleibe der weiteren Forschung aufgegeben. „Mehrwert hin, Mehrwert her“, konstatiert Hermann Funk, einen in den Tagungsbeiträgen kontrovers diskutierten Begriff aufnehmend, „die Debatte um den Mehrwert der ‚neuen‘ Medien [...] hat sich in dem Maße erledigt, in dem Medien selbstverständlicher Bestandteil unseres Alltags sind. Es geht nicht mehr um das ‚Ob‘ der Mediennutzung, sondern um das ‚Wie‘.“²¹ Doch davon schien man 2019 noch ein Stück entfernt zu sein, nicht anders als von der oben aufgeworfenen Frage, welche Folgen sich für den (akademischen) Unterricht ergeben, wenn er komplett im digitalen Medium stattfindet.

Das selbstkritische Eingeständnis, dass „digitale Medien“ [!] „noch immer nicht als selbstverständliches Element in Sprachlernklassen anzutreffen“ sind, gehört zu den Ausgangspunkten des von Katrin Biebighäuser und Diana Feick 2020 herausgegebenen Sammelbands *Digitale Medien in Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*, der auf ein bereits im Juni 2017 an der Universität Wien

18 Carola Surkamp: „Digitalisierung des Literaturunterrichts: Ebenen, Potentiale, Herausforderungen“, in: Eva Burwitz-Melzer/Claudia Riemer/Lars Schmelter (Hg.): *Das Lehren und Lernen von Fremd- und Zweitsprachen im digitalen Wandel*, S. 257–268, hier S. 259f.

19 Ebd., S. 260 (dort auch das folgende Zitat).

20 Ebd., S. 264 (meine Hervorhebung).

21 Hermann Funk: „Feindliche Übernahme oder erweiterte didaktisch-methodische Szenarien? Fremdsprachenunterricht in Zeiten des digitalen Wandels“, in: Eva Burwitz-Melzer/Claudia Riemer/Lars Schmelter (Hg.): *Das Lehren und Lernen von Fremd- und Zweitsprachen im digitalen Wandel*, S. 68–79, hier S. 68.

veranstaltetes „mediendidaktisches Symposion“ zurückgeht.²² Die Veröffentlichung erhebt zwar den Anspruch, „die Bandbreite an vorhandenen digitalen Medien, die unterschiedlichen Kontexte, in denen Deutschlernen aktuell stattfindet sowie welche Einstellungen Lehrpersonen und Lernende zu einzelnen digitalen Medien oder konkreten Lernprogrammen artikulieren“²³ abzubilden. Die Auswahl konzentriert sich aber im Wesentlichen dann doch wieder auf die Schule, den Sprachunterricht im eingeschränkten Sinn und den Einsatz ‚digitaler Werkzeuge‘, sei es im realen Klassenzimmer oder in hybriden Formaten wie dem Blended Learning. Damit liefert sie ein realistisches Spiegelbild des präpandemischen Diskussionsstands. Lediglich der Bericht von Klaus-Börge Boeckmann über das Projekt eines „digitalen Distanzunterricht[s] auf Tablets per Videokonferenz“,²⁴ das im Sommer 2016 in der Steiermark etabliert wurde, um Flüchtlingskindern Zugang zu Deutsch als Zweitsprache und – auf Sicht – muttersprachlichen Unterricht zu geben, handelt von Erfahrungen und Anforderungen eines synchronen, interaktiven Onlinefernunterrichts. Zum einen sei es „überraschend“ gewesen, fasst der Autor die vorläufigen Ergebnisse des Experiments zusammen, „dass die soziale Beziehung zur virtuellen Distanzlehrerin sich [...] ganz ähnlich wie im Präsenzunterricht zu entwickeln scheint“.²⁵ Zum anderen sei es aber auch „etwas unbefriedigend“ gewesen, zu sehen, dass „die methodisch-didaktische Gestaltung des Unterrichts sich wohl nur wenig von einer konventionellen Präsenzstunde unterscheidet“ und die „zusätzlichen Möglichkeiten der Multimedialität, der kreativen Gestaltung und der Interaktivität [...] keineswegs im vollen Umfang genutzt“ werden.²⁶

Die weiteren hier vorgestellten Sammelbände und Zeitschriftensonderhefte befassen sich aus der Perspektive der Hochschuldidaktik mit der Digitalisierung.

22 Katrin Biebighäuser/Diana Feick: „Vorwort“, in: Katrin Biebighäuser/Diana Feick (Hg.): *Digitale Medien in Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Berlin 2020, S. 7f., hier S. 7.

23 Katrin Biebighäuser/Diana Feick: „Rahmenbedingungen, Einflussfaktoren, Funktionen und Potenziale von digitalen Medien in Deutsch als Fremd- und Zweitsprache“, in: Katrin Biebighäuser/Diana Feick (Hg.): *Digitale Medien in Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*, S. 9–41, hier S. 36.

24 Klaus-Börge Boeckmann: „Evaluation digital unterstützten Distanzunterrichts in Deutsch als Zweitsprache: Das Begleitforschungsprojekt *digi.DaZ*“, in: Katrin Biebighäuser/Diana Feick (Hg.): *Digitale Medien in Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*, S. 115–133, hier S. 115.

25 Ebd., S. 131f.

26 Ebd., S. 132.

2020 erschien der von Marko Demantowsky, Gerhard Lauer, Robin Schmidt und Bert te Wildt herausgegebene Sammelband *Was macht die Digitalisierung mit den Hochschulen? Einwürfe und Provokationen*, dessen Beiträge auf einer im Mai 2019 veranstalteten Tagung basieren, die sich dem „Austausch über die digitale Zukunft unserer Kultur und Gesellschaft“ widmete.²⁷ Die Auswahl ist fächerübergreifend, also nicht beschränkt auf die Fremdsprachen bzw. die Literatur. Der Band gewährt einen Einblick in das Meinungsspektrum am Vorabend des Lockdowns. Während einerseits – von Juliane Besters-Dilger – die besorgte Frage aufgeworfen wird, ob eine zunehmende Digitalisierung zum „Ende der Universität als Ort der Lehre“ führe – der Beitrag stützt sich auf eine Umfrage unter Studierenden der Universität Freiburg im Breisgau aus dem Jahr 2018, in der sich eine deutliche Mehrheit „gegen einen Ersatz der Präsenzlehre durch digitale Lehre aus[spricht]“²⁸ – wird andererseits – von Christoph Kappes und Kathrin Passig – betont, dass es „auch digitale Formen der Präsenz und der Aufmerksamkeit“ gebe und diese hätten nicht nur Nachteile, denn

Lernen und Lehren am gemeinsamen Ort bevorzugt diejenigen mit ausgeprägterem Selbstbewusstsein, mündlichen Ausdrucksfähigkeiten, unproblematischer Körper-selbstwahrnehmung sowie diejenigen, die es sich (finanziell, organisatorisch, geographisch) leisten können, über längere Zeiträume vor Ort zu sein.²⁹

Erst die Pandemie und die zwangsweise Umstellung auf den Onlineunterricht führten dann aber dazu, dass es zu einer Annäherung zwischen den zitierten Extrempositionen und zu einer breiteren Diskussion über Unterrichtserfahrungen im digitalen Medium kam, die auch den Literaturunterricht verstärkt in den Blick nahm. Nach dem Ende des ersten „Corona-Semesters“ riefen einige Literaturwissenschaftler:innen, die Germanistik an Universitäten innerhalb und außerhalb des deutschen Sprachraums lehren, zu der Tagung „Während und nach Corona. Digitale Lehre in der Germanistik“ auf. Die Beiträge wurden im April 2021 online gestellt. Die Veranstaltung war überschattet von neuen Einwänden gegen die Onlinelehre, diesmal aus der Perspektive der Hochschullehre.

27 Björn Klein/Marko Demantowsky/Gerhard Lauer/Robin Schmidt/Bert te Wildt: „Einleitung“, in: Marko Demantowsky/Gerhard Lauer/Robin Schmidt/Bert te Wildt (Hg.): *Was macht die Digitalisierung mit den Hochschulen?*, S. 1–11, hier S. 3.

28 Juliane Besters-Dilger: „Das Ende der Universität als Ort der Lehre?“, S. 133.

29 Christoph Kappes/Kathrin Passig: „Einfach alles richtig machen: 14 leicht fassliche Ratschläge zur Zukunft der Hochschule“, in: Marko Demantowsky/Gerhard Lauer/Robin Schmidt/Bert te Wildt (Hg.): *Was macht die Digitalisierung mit den Hochschulen?*, S. 27–39, hier S. 32.

Ich erinnere an den offenen Brief „Zur Verteidigung der Präsenzlehre“ aus dem Frühjahr 2020, der bei vielen Lehrenden und Studierenden ein starkes Echo fand. Die Überschrift suggerierte, was wohl niemand ernsthaft in Erwägung gezogen hatte: dass die pandemiebedingte Verordnung des Onlineunterrichts die Existenzberechtigung sogenannter „Präsenzlehre“ infrage stelle und diese durch eine rein digitale Lehrform vollständig und auf Dauer zu ersetzen sei. Provozieren musste auch die These, dass „virtuelle Formate“ „womöglich [!] bestimmte Inhalte vermitteln [können], aber gerade nicht den Prozess ihrer diskursiven, kritischen und selbständigen Aneignung in der Kommunikation der Studierenden“³⁰ – eine These, die wenig Zutrauen in die Leistungsfähigkeit digitaler Lehr- und Lernszenarien verrät. Die Replik blieb denn auch nicht aus. Die „bloße Gegenüberstellung von präsent und digital“ heißt es in den „8 Anforderungen an die zukünftige Lehre in der Germanistik“, auf die sich die an der Veranstaltung Beteiligten einigten, werde weder „der Realität an den Universitäten vor Corona noch den Herausforderungen der Zukunft gerecht“³¹

Das Ziel der Tagung war es, „gemeinsam die während des digitalen ‚Corona-Semesters‘ gemachten Erfahrungen zu reflektieren und für die hochschuldidaktische Weiterentwicklung der Germanistik fruchtbar zu machen“. Es entspricht wohl dem Selbstverständnis der Beteiligten, was Gunhild Berg in ihrem Beitrag fordert, nämlich

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.³²

30 „Offener Brief ‚Zur Verteidigung der Präsenzlehre‘“, <https://mitdenken-blog.de/2020/06/17/offener-verteidigung-praesenzlehre/> (abgerufen: 16.3.2023). Zur Kritik vgl. unter anderem Alexander Lasch: „Digitalität. Zur Verteidigung der Präsenzlehre“. [Video], <https://www.gls-dresden.de/2020/06/18/zum-offenen-brief-zur-verteidigung-der-praesenzlehre-vl-digitalitaet-tu-dresden-gsw/> (abgerufen: 16.3.2023).

31 „Das brauchen wir: 8 Anforderungen an die zukünftige Lehre in der Germanistik“, <https://vfr.mww-forschung.de/web/digitale-lehre-germanistik/konsenspapier> (abgerufen: 16.3.2023) (dort auch das folgende Zitat).

32 Gunhild Berg: „Neuere und neueste digitale Literatur in Forschung und Lehre. Der ‚digital turn‘ als Chance für die Germanistik“, in: Kai Bremer/Thomas Ernst/Andrea Geier/Jan Horstmann/Ariane Larrat/Thorsten Ries/Claudius Sittig (Hg.): *Während und nach Corona: Digitale Lehre in der Germanistik. Ergebnisse der digitalen Konferenz am 25./26. August 2020*. [Frankfurt a. M.] 2021, S. 1–8, hier S. 1, https://publikationen.ub.uni-frankfurt.de/opus4/frontdoor/deliver/index/docId/57441/file/Berg_Neuere_und_neueste_digitale_Literatur.pdf (abgerufen: 16.3.2023).

Dabei plädiert sie unter anderem für die Arbeit mit digitaler Literatur, also mit einer Form der Literatur, die – mit meinen Begriffen – mittels digitaler Werkzeuge im digitalen Medium produziert, distribuiert und auf vielfältige Weise rezipiert wird. Die Beiträge des Sammelbands berichten über persönliche Erfahrungen, stellen Best-Practice-Unterrichtsbeispiele vor, schildern die Ergebnisse von Umfragen unter Lehrenden und Studierenden zum digitalen Literaturunterricht und werfen eine Vielzahl von Fragen auf, die es m.E. verdienen, weiter verfolgt zu werden: Wie lässt sich vermeiden, dass der Literaturunterricht im Internet auf die bloße Adaption von Verfahren und Modellen beschränkt wird, die sich im herkömmlichen Literaturunterricht bewährt haben, wie können Lernende im Onlineliteraturunterricht zur aktiven Teilnahme motiviert werden (in diesem Zusammenhang befassen sich mehrere Beiträge mit interaktiven und kollaborativen Formen des synchronen Onlineunterrichts) und – um eine Ergänzung vorzuschlagen – welche Folgen hat es für die Rezeption und Interpretation eines literarischen Textes, wenn dieser nicht in einer gedruckten, sondern in einer elektronischen Fassung in Form eines (multimodal erweiterten) E-Books (digital) gelesen wird?

Eine hochschuldidaktische Sicht nehmen auch die empirischen Studien ein, die Ende 2021 unter dem Titel *DaF im virtuellen Unterrichtsraum* in einem Themenheft der Zeitschrift *Info DaF*, herausgegeben von Katrin Biebighäuser, Simon Falk, Diana Feick und Michael Schart, veröffentlicht wurden. Der Titel reflektiert die pandemiebedingte Tendenzverschiebung: vom „Einsatz digitaler Medien“ (im Sammelband von 2020) zur Arbeit im „virtuellen Unterrichtsraum“. Die Beiträge gewähren Einblicke in Erfahrungen, die in den ersten Monaten nach dem Lockdown mit dem Fernunterricht im Internet gemacht werden konnten. Das analytische Interesse der Autor:innen verteilt sich auf vier Themenkomplexe, „denen bei der Umstellung des Lehrens und Lernens auf digitale Formate eine besondere Bedeutung zukommt: der Unterrichtsinteraktion, den Rollen und Selbstkonzepten von Lehrenden und Lernenden sowie dem virtuellen Lernraum“.³³ Auch wenn die Literaturvermittlung kein eigenes Thema ist – von den Antworten auf die Fragen, die die Autor:innen im einführenden Artikel skizzieren, dürfte diese zweifellos profitieren. Wichtige Forschungsdesiderate seien Untersuchungen zu den „spezifischen Merkmale[n] der mündlichen und schriftlichen Interaktion im Remote-Unterricht“,³⁴ zum „Einfluss des

33 Katrin Biebighäuser/Simon Falk/Diana Feick/Michael Schart: „DaF-Unterricht im virtuellen Raum – Zur Einführung in das Themenheft“, in: *Info DaF* 48 (2021), H. 5, S. 443–463, hier S. 444.

34 Ebd., S. 445.

Online-Unterrichts auf die emotional-motivationale Verfassung der Lernenden und dem damit möglicherweise zusammenhängenden Lernverhalten bzw. -erfolg³⁵ und zur Auswirkung des digitalen Unterrichtsraums auf die sozialen Beziehungen der Teilnehmenden.³⁶

Fortgesetzt wurde die Diskussion dieser Fragen in zwei auf Initiative von Biebighäuser zusammengestellten Themenheften in der Zeitschrift *German as a Foreign Language*, die im April bzw. im Dezember 2022 erschienen. Das erste Heft widmet sich „Rahmenbedingungen und allgemeinen Einschätzungen zum (meist videokonferenzbasierten) Online-Unterricht“.³⁷ Das zweite Heft befasst sich mit der „Darstellung konkreter didaktischer Modelle oder Überlegungen zu spezifischen Lerngegenständen und deren Gestaltung in Online-Lernkontexten“ im internationalen Kontext und unter Berücksichtigung landesspezifischer Besonderheiten. Unter der Überschrift „Auswirkungen von Corona und zunehmender Digitalisierung auf das Deutschlernen und -lehren“ diskutiert Biebighäuser im ersten Heft einige Herausforderungen, die der „videokonferenzbasierte“ Unterricht an die Lernenden stellt, wie die Motivation, die Aufmerksamkeitsfähigkeit, das Gespräch zwischen Lehrenden und Lernenden sowie zwischen Lernenden untereinander.³⁸ Abschließend werden dann „Vorschläge einer Didaktik des digitalgestützten Fremdsprachenlernens“ gemacht, die die Gestaltung des Lernraums, die Gruppenorganisation, den Lernprozess und die Lehrmaterialien betreffen.

Aus der Vielzahl der Beiträge seien zwei herausgegriffen, die für das Thema unserer Tagung und des vorliegenden Bandes besonders interessant sind. Der erste Beitrag – im April-Heft – beschäftigt sich mit der Frage, wie der virtuelle Unterricht die Kommunikation zwischen Lehrenden und Lernenden verändert. Die Autor:innen – Burçin Amet und Anna-Lena Schmidt – interessiert zum einen, welche Erfahrungen Lehrende und Lernende im Fach Deutsch als Fremdsprache an deutschen Hochschulen „mit der eingeschränkten Parasprache im synchronen virtuellen Sprachunterricht“ gemacht haben.³⁹ Zum anderen wird

35 Ebd., S. 450.

36 Vgl. ebd., S. 456.

37 Katrin Biebighäuser: „Auswirkungen von Corona und zunehmender Digitalisierung auf das Deutschlernen und -lehren“, in: *German as a Foreign Language* 2022, H. 1, S. 1–17, hier S. 15 (dort auch das folgende Zitat), <http://www.gfl-journal.de/1-2022/Biebighaeuser.pdf> (abgerufen: 16.3.2023).

38 Vgl. ebd., S. 3–6.

39 Burçin Amet/Anna-Lena Schmidt: „Kamera an?! Untersuchungen zur Bedeutung paralinguistischer Mittel im virtuellen DaF-Unterricht“, in: *German as a Foreign Language*

untersucht, welchen „Einfluss [...] parasprachliche Mittel (insbesondere Mimik und Gestik) auf den Wortschatzerwerb im Online-Unterricht“ haben.⁴⁰ Gezeigt wird, wie wichtig es für den Lernerfolg ist, dass bei Lehrenden und Lernenden die Kamera eingeschaltet ist. Der zweite Beitrag – im Dezember-Heft – behandelt die „Einbettung virtueller Lesungen in den Online-DaF-Unterricht“.⁴¹ Die Autor:innen – Simone Heine, Elli Mack und Thomas Mair – reflektieren Erfahrungen, die sie während der Pandemie mit diesem Format als DAAD-Lektor:innen in einigen aus dem ehemaligen Jugoslawien hervorgegangenen Staaten und in Albanien gemacht haben,⁴² und stellen drei Didaktisierungen zur Arbeit mit Literatur im virtuellen DaF-Unterricht vor, der teils synchron, teils asynchron durchgeführt wurde.

Damit beschließe ich meine Tour d’Horizon zur Digitalisierung im Fremdsprachenunterricht und ihrer wissenschaftlichen Erforschung vor, während und nach der Pandemie. Es sollte in diesem Abschnitt an ausgewählten Beispielen aus neueren Veröffentlichungen gezeigt werden, wie die Didaktik die Digitalisierung des Lehrens und Lernens beurteilt, welche Problemstellungen sie entwickelt und worin die Erfordernisse für die weitere Forschung bestehen. Eines dieser Desiderate – die Literaturvermittlung im akademischen Fremdsprachenunterricht mit digitalen Werkzeugen und/oder im digitalen Medium – wird in den folgenden Beiträgen aus verschiedenen Perspektiven in Angriff genommen. Der vorliegende Tagungsband hätte sein Ziel erreicht, wenn er dazu beiträgt, dass die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit diesem Themenkomplex auch nach dem Lockup nicht abbricht.

Literaturverzeichnis

Amet, Burçin/Schmidt, Anna-Lena: „Kamera an?! Untersuchungen zur Bedeutung paralinguistischer Mittel im virtuellen DaF-Unterricht“, in: *German as a Foreign Language* 2022, H. 1, S. 130–157. <http://www.gfl-journal.de/1-2022/Amet%20Schmidt.pdf> (abgerufen: 16.3.2023).

2022, H. 1, S. 130–157, hier S. 131, <http://www.gfl-journal.de/1-2022/Amet%20Schmidt.pdf> (abgerufen: 16.3.2023).

40 Ebd., S. 143.

41 Simone Heine/Elli Mack/Thomas Mair: „Dass es mich freut an solchen Events teilzunehmen! Ich verspüre da wahres Glück!‘ – Die Einbettung virtueller Lesungen in den Online-DaF-Unterricht“, in: *German as a Foreign Language* 2022, H. 3, S. 45–69, http://www.gfl-journal.de/3-2022/Heine_et-al.pdf (abgerufen: 16.3.2023).

42 Ebd., S. 46.

- Bär, Marcus: „Fremdsprachenlehren und -lernen in Zeiten des digitalen Wandels. Chancen und Herausforderungen aus fremdsprachendidaktischer Sicht“, in: Burwitz-Melzer, Eva/Riemer, Claudia/Schmelter Lars (Hg.): *Das Lehren und Lernen von Fremd- und Zweitsprachen im digitalen Wandel. Arbeitspapiere der 39. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen 2019, S. 12–23.
- Beranek, Angelika: „Ist das Digitalisierung oder kann das weg?“, in: Demantowsky, Marko/Lauer Gerhard/Schmidt, Robin/te Wildt, Bert (Hg.): *Was macht die Digitalisierung mit den Hochschulen? Einwürfe und Provokationen*. Berlin 2020, S. 15–23.
- Berg, Gunhild: „Neuere und neueste digitale Literatur in Forschung und Lehre. Der ‚digital turn‘ als Chance für die Germanistik“, in: Bremer, Kai/Ernst, Thomas/Geier, Andrea/Horstmann, Jan/Larrat, Ariane/Ries, Thorsten/Sittig, Claudius (Hg.): *Während und nach Corona: Digitale Lehre in der Germanistik. Ergebnisse der digitalen Konferenz am 25./26. August 2020*. [Frankfurt a. M.] 2021, S. 1–8, https://publikationen.ub.uni-frankfurt.de/opus4/frontdoor/deliver/index/docId/57441/file/Berg_Neuere_und_neueste_digitale_Literatur.pdf (abgerufen: 16.3.2023).
- Besters-Dilger, Juliane: „Das Ende der Universität als Ort der Lehre?“, in: Demantowsky, Marko/Lauer, Gerhard/Schmidt, Robin/te Wildt, Bert (Hg.): *Was macht die Digitalisierung mit den Hochschulen? Einwürfe und Provokationen*. Berlin 2020, S. 133–138.
- Biebighäuser, Katrin/Feick, Diana (Hg.): *Digitale Medien in Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Berlin 2020.
- Biebighäuser, Katrin/Feick, Diana: „Vorwort“, in: Biebighäuser, Katrin/Feick, Diana (Hg.): *Digitale Medien in Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Berlin 2020, S. 7f.
- Biebighäuser, Katrin/Falk, Simon/Feick, Diana/Schart, Michael: „DaF-Unterricht im virtuellen Raum – Zur Einführung in das Themenheft“, in: *Info DaF* 48 (2021), H. 5, S. 443–463.
- Biebighäuser, Katrin: „Auswirkungen von Corona und zunehmender Digitalisierung auf das Deutschlernen und -lehren“, in: *German as a Foreign Language* 2022, H. 1, S. 1–17, <http://www.gfl-journal.de/1-2022/Biebighaeuser.pdf> (abgerufen: 16.3.2023).
- Boeckmann, Klaus-Börge: „Evaluation digital unterstützten Distanzunterrichts in Deutsch als Zweitsprache: Das Begleitforschungsprojekt *digi.DaZ*“, in: Biebighäuser, Katrin/Feick, Diana (Hg.): *Digitale Medien in Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Berlin 2020, S. 115–133.
- Bremer, Kai/Ernst, Thomas/Geier, Andrea/Horstmann, Jan/Larrat, Ariane/Ries, Thorsten/Sittig, Claudius (Hg.): *Während und nach Corona: Digitale Lehre in*

- der Germanistik. Ergebnisse der digitalen Konferenz am 25./26. August 2020.* [Frankfurt a. M.] 2021. https://publikationen.ub.uni-frankfurt.de/opus4/frontdoor/deliver/index/docId/60954/file/00_Gesamtdokument_DL_finale_Version.pdf (abgerufen: 16.3.2023).
- Burwitz-Melzer, Eva/Riemer, Claudia/Schmelter, Lars (Hg.): *Das Lehren und Lernen von Fremd- und Zweitsprachen im digitalen Wandel. Arbeitspapiere der 39. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts.* Tübingen 2019.
- Burwitz-Melzer, Eva/Riemer, Claudia/Schmelter, Lars: „Vorwort“, in: Burwitz-Melzer, Eva/Riemer, Claudia/Schmelter, Lars (Hg.): *Das Lehren und Lernen von Fremd- und Zweitsprachen im digitalen Wandel. Arbeitspapiere der 39. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts.* Tübingen 2019, S. 10f.
- „Das brauchen wir: 8 Anforderungen an die zukünftige Lehre in der Germanistik“, <https://vfr.mww-forschung.de/web/digitale-lehre-germanistik/konsenspapier> (abgerufen: 16.3.2023).
- Demantowsky, Marko/Lauer, Gerhard/Schmidt, Robin/te Wildt, Bert (Hg.): *Was macht die Digitalisierung mit den Hochschulen? Einwürfe und Provokationen.* Berlin 2020, <https://library.oapen.org/bitstream/handle/20.500.12657/40142/9783110673265.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (abgerufen: 16.3.2023).
- Demantowsky, Marko/Lauer, Gerhard: „Präsenz der Lehre zwischen Prä- und Postcoronazän. Ein Essay (Teil 1)“, in: *Philosophischer Fakultätentag Blog*, 1.5.2020, <https://www.phft.de/praesenz-der-lehre-zwischen-prae-und-postcoronazaen-ein-essay-1/> (abgerufen: 16.3.2023).
- Funk, Hermann: „Feindliche Übernahme oder erweiterte didaktisch-methodische Szenarien? Fremdsprachenunterricht in Zeiten des digitalen Wandels“, in: Burwitz-Melzer, Eva/Riemer, Claudia/Schmelter, Lars (Hg.): *Das Lehren und Lernen von Fremd- und Zweitsprachen im digitalen Wandel. Arbeitspapiere der 39. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts.* Tübingen 2019, S. 68–79.
- Handke, Jürgen: *Handbuch Hochschullehre Digital. Leitfaden für eine moderne und mediengerechte Lehre.* 2., überarbeitete Auflage. Baden-Baden 2017.
- Heine, Simone/Mack, Elli/Mair, Thomas: „Dass es mich freut an solchen Events teilzunehmen! Ich verspüre da wahres Glück! – Die Einbettung virtueller Lesungen in den OnlineDaF-Unterricht“, in: *German as a Foreign Language* 2022, H. 3, S. 45–69, http://www.gfl-journal.de/3-2022/Heine_et-al.pdf (abgerufen: 16.3.2023).
- Hoffmann, Stefan: *Geschichte des Medienbegriffs.* Hamburg 2002.

- Hubig, Christoph: „Mittel oder Medium? Technische Weltgestaltung und ihre verkürzten Theorien“, in: *Der blaue Reiter – Journal für Philosophie* 13 (2001), H. 1, S. 33–37.
- Hubig, Christoph: „*Technik als Medium und ‚Technik‘ als Reflexionsbegriff*“, https://docplayer-org.translate.goog/62628548-Technik-als-medium-und-technik-als-reflexionsbegriff.html?_x_tr_sl=de&_x_tr_tl=no&_x_tr_hl=no&_x_tr_pto=sc (abgerufen: 16.3.2023).
- 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 2020, S. 27–39.
- Klein, Björn/Demantowsky, Marko/Lauer, Gerhard/Schmidt, Robin/te Wildt, Bert: „Einleitung“, in: Demantowsky, Marko/Lauer, Gerhard/Schmidt, Robin/te Wildt, Bert (Hg.): *Was macht die Digitalisierung mit den Hochschulen? Einwürfe und Provokationen*. Berlin 2020, S. 1–11.
- Krämer, Sybille: „Das Medium als Spur und als Apparat“, in: Krämer, Sybille (Hg.): *Medien, Computer, Realität. Wirklichkeitsvorstellungen und Neue Medien*. Frankfurt a. M. 1998, S. 73–94.
- Krämer, Sybille: *Medium, Bote, Übertragung. Kleine Metaphysik der Medialität*. Frankfurt a. M. 2020 (zuerst: 2008).
- Krommer, Axel: „*Wider den Mehrwert! Oder: Argumente gegen einen überflüssigen Begriff* (5. September 2018)“, <https://axelkrommer.com/2018/09/05/wider-den-mehrwert-oder-argumente-gegen-einen-ueberfluessigen-begriff/> (abgerufen: 16.3.2023).
- Krumm, Hans-Jürgen/Fandrych, Christian/Hufeisen, Britta/Riemer, Claudia (Hg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. 2. Halbband. Berlin 2010.
- Lasch, Alexander: „Digitalität. Zur Verteidigung der Präsenzlehre“, <https://www.gls-dresden.de/2020/06/18/zum-offenen-brief-zur-verteidigung-der-praesenzlehre-vl-digitalitaet-tu-dresden-gsw/> [Video] (abgerufen: 16.3.2023).
- Lütge, Christiane: „Digitalität und Bildung: Fremdsprachenlernen zwischen Innovation und Irritation“, in: Burwitz-Melzer, Eva/Riemer, Claudia/Schmelter, Lars (Hg.): *Das Lehren und Lernen von Fremd- und Zweitsprachen im digitalen Wandel. Arbeitspapiere der 39. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen 2019, S. 138–149.
- Mitschian, Haymo: *Lernsoftware. Bewertung in Theorie und Praxis*. München 2004.

- Münker, Stefan: „Was ist ein Medium? Ein philosophischer Beitrag zu einer medientheoretischen Debatte“, in: Münker, Stefan: *Philosophie nach dem ‚Medial Turn‘. Beiträge zur Theorie der Mediengesellschaft*. Bielefeld 2009, S. 39–54.
- „Offener Brief ‚Zur Verteidigung der Präsenzlehre‘“, <https://mitdenken-blog.de/2020/06/17/offener-verteidigung-praesenzlehre/> (abgerufen: 16.3.2023).
- Rösler, Dietmar: *E-Learning Fremdsprachen – eine kritische Einführung*. 2. Auflage. Tübingen 2007.
- Surkamp, Carola: „Digitalisierung des Literaturunterrichts: Ebenen, Potentiale, Herausforderungen“, in: Burwitz-Melzer, Eva/Riemer, Claudia/Schmelter, Lars (Hg.): *Das Lehren und Lernen von Fremd- und Zweitsprachen im digitalen Wandel. Arbeitspapiere der 39. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen 2019, S. 257–268.
- Würffel, Nicola: „Deutsch als Fremd- und Deutsch als Zweitsprache-Lernen in elektronischen Umgebungen“, in: Krumm, Hans-Jürgen/Fandrych, Christian/Hufeisen, Britta/Riemer, Claudia (Hg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. 2. Halbband. Berlin 2010, S. 1227–1243.
- Würffel, Nicola: „Fremdsprachenlernen für den *Hang-Out-Space*? Über den (bedenklichen) Umgang der Fremdsprachendidaktik mit dem Thema Digitalisierung“, in: Burwitz-Melzer, Eva/Riemer, Claudia/Schmelter, Lars (Hg.): *Das Lehren und Lernen von Fremd- und Zweitsprachen im digitalen Wandel. Arbeitspapiere der 39. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen 2019, S. 292–303.

I. Literaturvermittlung im digitalen Medium

Florian Gassner

Theatralität und Performativität im virtuellen Seminarraum

Der Beitrag betrachtet die Gestaltung virtueller Unterrichtsräume als theatrale Herausforderung. Mit dem Eintritt in den digitalen Raum ist es unabdingbar, performative Handlung zur Herstellung der individuellen und gemeinschaftlichen Präsenz zu ermöglichen. Das virtuelle Seminar muss eine Bühne bieten, auf der sich die Teilnehmer:innen als Lehrende und Lernende inszenieren können, um den gemeinschaftlichen Lernprozess zu bewerkstelligen.

Schlüsselwörter: digitale Lehre, Onlineunterricht, Performativität, Verkörperung, Covid-19, Happening

This article considers the design of virtual classrooms as a theatrical challenge. When entering a digital space, performative actions should allow the creation of both an individual and a collective presence. The virtual seminar must also offer a stage on which all participants can present themselves as learners and teachers to facilitate a collaborative learning experience.

Keywords: digital teaching, online teaching, performativity, embodiment, covid-19, happening

Theatrale Herausforderungen an die virtuelle Lehre

Der notgedrungene Wechsel zu digitalen Lehrformaten während der Covid-19-Pandemie brachte zum Vorschein, wie sehr der „Bildungsdiskurs im deutschsprachigen Raum“ nach wie vor von einer „cartesischen [...] Trennung von Körper und Geist“ geprägt ist, die sich „in die theoretische und praktische Pädagogik eingeschrieben und zu einer regelrechten Körpervergessenheit beigetragen“¹ hat. Ganz in diesem Sinn wurde die Herausforderung des plötzlichen Wechsels vom physischen zum digitalen Seminarraum weitgehend als technisch-logistisches Problem begriffen, ohne die körperlich-räumlichen Konsequenzen des Eintritts in die virtuelle

1 Marie Schwarz/Anna Mauersberger: „Verkörperte Bildung durch die virtuelle Realität THE SHAPE OF US. Empirische Befunde, didaktisches Design und bildungstheoretische Schlüsse“, in: *MedienPädagogik* 51 (2023), S. 431.

Körperlosigkeit ausreichend zu würdigen. Einschlägige Beispiele für diese Priorisierung der intellektuellen Inhalte sind die Ergebnisse einer Befragung österreichischer Schulleitungen, durchgeführt vom Institut für Lehrer:innenbildung und Schulforschung der Universität Innsbruck im Juni und Juli 2020, also drei Monate nach Beginn des pandemiebedingten Distanzunterrichts. Die Erhebung an 532 Instituten ergab, dass die Schulleitungen nach der Einstellung des Präsenzunterrichts am 16. März 2020 die „Sicherung der schulischen Standards (Curricula, Leistungen und Abschlüsse)“ als ihre vornehmliche Aufgabe betrachteten.² Weit weniger Aufmerksamkeit schenkte man den „Formen des Kontakts mit Schüler:innen“ und dem „Einsatz von Lernsoftware und -plattformen“; hier ergingen nur in zwei von fünf Fällen institutsweite Anweisungen an das Lehrpersonal, wobei 35% bzw. 31% der Lehrkräfte in diesen pädagogischen Kernfragen vollkommen auf sich allein gestellt blieben.³ Diese Vernachlässigung der neuen Modalität für die Begegnung von Lehrenden und Lernenden spiegelt paradigmatisch die untergeordnete Rolle des Körpers im zeitgenössischen Bildungsdiskurs.

Wie Schwarz und Mauersberger jüngst feststellten, „sind bislang wenige Anschlüsse zwischen Verkörperungs- und Bildungsdiskurs im deutschsprachigen Raum zu verzeichnen“.⁴ Dabei erklingt aus der Forschung inzwischen vermehrt die Forderung, „[l]ernen nicht auf innere Bewusstseinsvorgänge oder mentale Übungen solipsistischer Individuen zu reduzieren, sondern von der Praxis auszugehen, präziser: vom körperlich-mental Agieren gesellschaftlicher Akteure in materiell eingebetteten, lokal situierten Praktiken“.⁵ Der Übertritt in den digitalen Unterricht, also in einen prinzipiell körperlosen Raum, verlangt in diesem Zusammenhang besondere Aufmerksamkeit, denn für den Lernerfolg im virtuellen Seminarraum ist „das Ausmaß sozialer Präsenz maßgeblich“, wie Peter Hertkorn und Gabriela Tullius

2 Livia Jesacher-Rößler/Esther Dominique Klein: *COVID-19: Strategien der Schulentwicklung in der Krise. Ergebnisse einer Schulleitungsbefragung in Österreich*. Innsbruck 2020, S. 29.

3 Ebd., S. 31.

4 Schwarz/Mauersberger: „Verkörperte Bildung“, S. 431.

5 Thomas Alkemeyer: „Lernen und seine Körper. Habitusformungen und -umformungen in Bildungspraktiken“, in: Barbara Friebertshäuser (Hg.): *Reflexive Erziehungswissenschaft: Forschungsperspektiven im Anschluss an Pierre Bourdieu*. 2. Aufl. Wiesbaden 2009, S. 121.

erklären.⁶ In diesen Räumen ist es besonders wichtig, dass die Situationen computervermittelter Kommunikation „als natürlich wahrgenommen werden“, denn „diese wahrgenommene Nähe ist ein Indikator dafür, wie persönlich und lebendig die Kommunikation empfunden wird und somit auch für die Gestaltung positiver Lernsituationen.“⁷ Der virtuelle Seminarraum muss zu einer Bühne werden, auf die die Teilnehmer:innen ihre körperliche Existenz projizieren können, um sich anschließend als soziale Wesen zu begegnen.

Die sinnhafte Gestaltung virtueller Unterrichtsräume ist letztendlich eine theatrale Herausforderung: Es gilt, performative Handlungen zur Herstellung der individuellen sozialen Präsenz zu ermöglichen. Für den Erfolg dieses Prozesses unabdingbar ist eine erfolgreiche Verkörperungspraxis, denn „grundlegende Ordnungen der gesellschaftlichen Welt werden durch körperliche Akte eingerichtet und bekräftigt.“⁸ Performativität stiftet Identität: „In bühnenartigen Situationen präsentieren die handelnden Personen ihre Subjektivität“, sie eignen sich „die präesente Situation mithilfe der Codes an, die ihnen für ihre persönliche Darstellung, ihre *Performance*, zur Verfügung stehen.“⁹ Wie in einem Happening geht es bei einer solchen Performance um die Balance zwischen einem intentionalen Rahmen – den kulturellen Codes – und der Freiheit zur individuellen Gestaltung. Die Anlehnung an das Schauspiel eröffnet dabei für die Überlegungen zur verkörperten Lehre nicht nur strukturelle, sondern auch aussagekräftige historische Parallelen. So wie das Aufkommen virtueller Seminarräume heute von uns eine Positionsbestimmung zur Rolle des Körpers in unserem Bildungswesen verlangt, so forderte in den 1960er-Jahren ebenfalls ein mediengeschichtlicher Umbruch vom Theater eine kritische Auseinandersetzung mit dem performativen Fundament der Bühne. Eine wirkmächtige Replik auf die damalige Herausforderung – Peter Brooks’ programmatische Schrift *Der leere Raum* (*The Empty*

6 Peter Hertkorn/Gabriela Tullius: „Interaktives Lehren und Lernen im virtuellen Klassenzimmer“, in: Jörg Noller/Christina Beitz-Radzio/Daniela Kugelmann/Sabrina Sontheimer/Sören Westerholz (Hg.): *Studierendenzentrierte Hochschullehre*. Wiesbaden 2021, S. 236.

7 Ebd.

8 Gunter Gebauer: „Performativität“, in: Robert Gugutzer/Gabriele Klein/Michael Meuser (Hg.): *Handbuch Körpersoziologie 1. Grundbegriffe und theoretische Perspektiven*. 2. Aufl. Wiesbaden 2022, S. 120.

9 Ebd.

Space, 1968) – dient im Folgenden als Ansatzpunkt für eine zukünftige Konzeption digitaler Unterrichtsmodelle.

Unterricht in der Pandemie: Digitale Lehrkonzepte und *Emergency Remote Teaching*

Im März 2020 erging weltweit an unzählige Bildungseinrichtungen der Auftrag an das Lehrpersonal, mit seinen Kursen, Seminaren und Vorlesungen vom physischen in den virtuellen Seminarraum umzuziehen. Die zuständigen Verwaltungen und Ministerien bemühten sich umgehend, die immense logistische und didaktische Herausforderung in die euphemistische Sprache des Innovationspotenzials zu übersetzen. „Wie weiter mit dem digitalen Unterricht? Die Corona-Krise als Chance benutzen“¹⁰ – so lautete beispielsweise im Mai 2020 die Überschrift eines Beitrags des Vereins *Deutschland sicher im Netz*, der unter der Schirmherrschaft des deutschen Bundesministeriums des Innern und für Heimat zur Aufklärung von Verbraucher:innen tätig ist. Auch im englischsprachigen Raum verknüpften akademische Verwaltungskräfte schnell und gerne die Begriffe ‚pandemic‘ und ‚opportunity‘. „How COVID-19 Created Opportunities for Teachers and Students“ – diese These diskutierten beispielsweise der Präsident und ein Dekan der Westcliff University auf der wissenschaftlichen Nachrichtenseite *The Conversation*.¹¹ Ähnlich philosophierten der Rektor und der Director of Institutional Planning der University of Pretoria: „Post COVID-19: Opportunity for universities to have a rethink“.¹² Im Bildungsbereich – so schien es – ließen sich der Pandemie durchaus positive Seiten abgewinnen.

Diesem Optimismus begegnete ein Zusammenschluss nordamerikanischer Praktiker:innen und Expert:innen für Technologie und Bildung in der Fachzeitschrift *Educause* mit einem nachdrücklichen Widerspruch. Gewiss: Dem digitalen Seminarraum wohne bedeutendes, unausgeschöpftes Potenzial inne. Jedoch ließe sich der ungeplante und – im Rahmen einer Krisensituation – weitgehend

10 Deutschland sicher im Netz: „Wie weiter mit dem digitalen Unterricht? Corona-Krise als Chance nutzen“, <https://www.sicher-im-netz.de/wie-weiter-mit-dem-digitalen-unterricht> (abgerufen: 29.8.2022).

11 Tawana Kupe/Gerald Wangenge-Ouma: „Post COVID-19. Opportunity for universities to have a rethink“, <https://theconversation.com/post-covid-19-opportunity-for-universities-to-have-a-rethink-149474> (abgerufen: 29.8.2022).

12 Anthony Lee/Matthew Hubbs: „How COVID-19 Created Opportunities for Teachers and Students“, <https://campustechnology.com/articles/2021/05/05/how-covid-19-created-opportunities-for-teachers-and-students.aspx> (abgerufen: 29.8.2022).

unfreiwillige Übergang von einer Modalität zur anderen keineswegs vergleichen mit den stetigen, jahrzehntelangen Bemühungen spezialisierter Fachkräfte, digitale Lehrkonzepte zu entwickeln und diese schrittweise zu erproben und einzuführen.¹³ Eine amerikanische Oberstufenlehrerin summierte jüngst die Zumutungen, die sich ergaben, als quasi über Nacht Expertenkompetenz von Laien eingefordert wurde, und zwar auf beiden Seiten der Unterrichtssituation. „While educators were expected to become online teaching experts, students and parents were supposed to understand and embrace learning virtually – all with little or no training.“¹⁴ Ohne spezialisierte Vorbereitung verschlug es Schüler:innen und Lehrer:innen plötzlich an die Speerspitze digitaler Innovation in der Lehre. Die Autor:innen des Beitrags in *Educause* stimmen zu, dass ein solcher Wandel über Nacht nicht zu bewerkstelligen sei. Deshalb empfehlen sie unter anderem, den Begriff „online learning“ im Kontext der Covid-19-Pandemie zu meiden und mit „emergency remote teaching“ zu ersetzen.¹⁵ Die Vorstellung eines „Notfall-Fernunterrichts“ würde der Natur der Sache weit eher gerecht.

Ähnlich problematisch erweist sich die durchaus ansprechende Vorstellung des Umzugs vom physischen in einen virtuellen Seminarraum als eine rein technisch-logistische Herausforderung. Das Bild ist intuitiv naheliegend, tatsächlich handelt es sich aber um eine komplexe Metapher, die sich wohl auch dazu eignet, die beachtlichen Herausforderungen dieses Prozesses zu verschleiern. Man wechselt eben nicht von Raum zu Raum, sondern aus der unmittelbaren Begegnung in der Lebenswelt zur körperlosen Zusammenkunft digitaler, zweidimensionaler Avatare. Langfristig ist es zwar durchaus vorstellbar, dass Fortschritte im Bereich der virtuellen Realität eine Annäherung zwischen digitaler Welt und Lebenswelt bewerkstelligen. In der Tat „liegt die Vermutung nahe, dass Virtuelle Realität wegen ihrer spezifischen Eigenschaften, etwa ihres hohen Immersionsgrads, auch besondere Potenziale für Bildungsprozesse mit sich bringt.“¹⁶ Bis zur allgemeinen Verfügbarkeit der entsprechenden Technologien bleibt das Bild des ‚Umzugs‘ jedoch lediglich eine Metapher. Dementsprechend

13 Charles Hodges/Stephanie Moore/Barb Lockee/Torrey Trust/Aaron Bond: „The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning“, <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning> (abgerufen: 16.8.2022).

14 Jane Brumfield Montero: „Creating Student Relationships: From ‚Best Practices‘ to ‚Next Practices‘ in a Virtual Classroom“, in: *Art Education* 74.6 (2021), S. 13.

15 Hodges et al., „Emergency Remote Teaching“.

16 Schwarz/Mauersberger, „Verkörperte Bildung“, S. 439.

lohnt es sich zu fragen, welche Annahmen und Absichten hinter dem Ansinnen stehen, physische Seminarräume im digitalen Raum nachzuempfinden.

Grundlegend gilt es zu fragen, welche Aspekte des physischen Seminarraums überhaupt in die digitale Welt übertragen werden sollen, und ob sie dabei unter Umständen vollkommen neu konzipiert werden müssen. Manche Bildungsexpert:innen argumentieren, man solle die digitalen Räume im Sinne des Kulturwissenschaftlers Homi Bhabha als „third spaces“ denken, als „zones of transformation, inviting new possibilities of learning through the challenging of existing assumptions and practices“.¹⁷ Der virtuelle Raum könnte somit selbst als Katalysator dienen, um die Grundpfeiler der Unterrichtssituation neu zu durchdenken – die physische Konfiguration, die kommunikative Praxis, die sozialen Dynamiken etc. In der Lebenswelt lassen sich diese Dimensionen des sozialen Miteinanders vergleichsweise leicht vom Alltag auf den Schulbetrieb übertragen, sie sind ein vertrauter Bestandteil der physischen Umgebung und dieser weitgehend eingeschrieben. Der Übergang in die digitale Welt verlangt demgegenüber, jede dieser Kategorien auf ihre Anwendbarkeit hin neu zu befragen. Am Anfang steht dabei die fundamentale Entscheidung darüber, welche Bedeutung man dem Raum und dem Körper in der Lehre insgesamt zumisst.

Verkörperte Lehre und Performance

Grundsätzliche Überlegungen zur herausragenden Rolle von Räumen und den darin befindlichen Körpern für die Lehre wurden im vergangenen Jahrzehnt unter den Begriffen ‚embodied teaching‘ und ‚embodied learning‘ zusammengefasst, auf Deutsch: verkörperte Lehre und verkörpertes Lernen. Die Bedeutung dieser Forschung für die Konzeption digitaler Lehrformate hat die Kommunikationswissenschaftlerin Alexa Dare früh identifiziert. In einer Studie aus dem Jahr 2011 erörtert sie zwei mögliche Perspektiven auf diese Zusammenhänge. Erwiesen sich Raum und Körper als vernachlässigbare Größen im Lernprozess, so ließe das einen nahtlosen Übergang zwischen den Lehrmodalitäten erwarten. „If learning is understood as something that happens mainly (or only) in the brain, or cognitively, then online learning is easy to imagine as a digital

17 David H. Johnston/Mark Carver/Katrina Foy/Aloyise Mulligan/Rachel Shanks: „Shifting Selves and Spaces. Conceptualising School Emergency Remote Teaching as Third Space“, in: *Journal of Digital Social Research* 4.2 (2022), S. 39.

translation of face-to-face learning.“¹⁸ Unter diesen Voraussetzungen hätte man das ‚emergency remote teaching‘ im Frühjahr 2020 in der Tat als willkommenen Innovationsschub hin zum digitalen Seminarraum begrüßen können. Wenn sich Raum und Körper jedoch als signifikante Faktoren im Lernprozess erweisen, dann verspricht der Modalitätenwechsel substanzielle Widerstände. „However, when considering learning and knowledge as embodied experiences or phenomena, then the differences between face-to-face and online learning become more pronounced.“¹⁹ Die Ergebnisse aus Dares Untersuchung favorisieren letztere Betrachtungsweise und unterstreichen damit die immense Herausforderung einer verkörperten Lehre im virtuellen Raum.

In seiner synoptischen Studie der Forschung zur verkörperten Lehre arbeitete jüngst der Bildungswissenschaftler Fei Victor Lim die bedeutende Rolle heraus, die dem nahtlosen Zusammenwirken unterschiedlicher semiotischer Modi heutzutage für das Gelingen eines Unterrichts zugesprochen wird. Verkörperte Lehre führe dann zum Erfolg, wenn eine dauerhafte Synthese kognitiver Abläufe und räumlicher Signifikation gelingt. „Embodied teaching involves an awareness of how the teacher can make meaning across a range of semiotic modes, such as the use of space, and gestures, as part of designing the learning experience for their students in the lesson.“²⁰ Die Physikalität des Unterrichts, der Raum, die Bewegung, die Körper – diese sind keine vernachlässigbaren Begleiterscheinungen des Lernprozesses. Vielmehr sind sie untrennbarer und funktional integraler Bestandteil des pädagogischen Ereignisses. Diese Erkenntnis überträgt Lim in die Sprache und die Bildlichkeit des Schauspiels. „Teaching is a performance. The teacher takes on a persona, like any stage performer, and communicates with more than words.“²¹ Die Lehrkraft ist dabei weder die Protagonistin eines Monodramas noch ein einfaches Ensemblemitglied. Sie ist vielmehr Darstellerin, Regisseurin und Dramaturgin zugleich: Sie spielt ihre eigene Rolle, gestaltet die Rollenfelder der Studierenden und entwirft zur Unterstützung des Lernprozesses Räume, Bewegungen und Abläufe.

18 Alexa Dare: „(Dis)Embodied Difference in the Online Class. Vulnerability, Visibility, and Social Justice“, in: *MERLOT Journal of Online Learning and Teaching* 7.2 (2011), S. 279.

19 Ebd.

20 Fei Victor Lim: *Designing learning with embodied teaching. Perspectives from multimodality*. New York 2021, S. 64.

21 Ebd., S. 43.

In the design of the learning experience for students, the teacher exploits the affordances of various semiotic resources to express different discourses and orchestrates the multimodal ensemble to reinforce the communication of the key messages of the lesson.²²

Lims Vorstellung einer „Orchestrierung“ des Unterrichts durch die Lehrkraft verweist vielsagend auf eine spezifische Epoche der Theater- und Performancegeschichte. Mehr noch als einer Theateraufführung ähnelt eine Lehrveranstaltung strukturell dem Happening in der Tradition der 1960er-Jahre – einem Format also, in dem Darsteller:innen und Publikum gemeinsam die Spielstätte mit Bedeutung füllen. Allan Kaprows einflussreicher Definition zufolge kann sich ein Happening, anders als ein Theaterstück, jeden Raum produktiv aneignen. „A Happening, unlike a stage play, may occur at a supermarket, driving along a highway, under a pile of rags, and in a friend’s kitchen.“²³ Diese Tradition kennt weder Bühnenrampe noch vierte Wand. Sie ist vielmehr kollektive Leistung und kollektives Erlebnis, das alles und alle in seinem Umfeld erfasst und damit die Unterscheidung von Personal und Publikum überflüssig macht. Die Ausgangssituation wird intentional herbeigeführt, in der Durchführung handeln alle Beteiligten jedoch gemäß ihres freien Willens. „The Happening is performed according to plan but without rehearsal, audience, or repetition. It is art but seems closer to life.“²⁴ In dieser Vorstellung findet die Metapher von Unterricht als Theater ihren stärksten Widerhall – in der Vorstellung eines intentionalen Rahmens, den die beteiligten Individuen weitgehend frei ausgestalten können. Möchte man also das physische Klassenzimmer in den virtuellen Raum übertragen, so liefert die moderne Performance-Theorie Hinweise auf die Grundlagen der dramaturgischen Prinzipien, die es in der digitalen Welt zu reproduzieren gilt.

Lehre, Theater und Technologie

Im Kontext des pandemiebedingten Innovationsdrucks auf das Bildungswesen ist die Assoziation zwischen Theater und Lehre nicht nur in konzeptioneller Hinsicht aufschlussreich. Auch in historischer Hinsicht lassen sich sinnstiftende Parallelen erschließen, insbesondere zwischen der Situation des Theaters in den 1960er-Jahren – der Blütezeit des Happenings – und der aktuellen Debatte um Didaktik im digitalen Raum. In der Lehre war es vor allem ein massiver

22 Ebd.

23 Allan Kaprow: *Some Recent Happenings*. New York 1966, S. 5.

24 Ebd.

Technologieschub in der jüngeren Vergangenheit, der den aktuellen Umbruch im Bildungswesen ermöglichte. Ohne den Ausbau des Breitbandinternets in den letzten zwei Jahrzehnten wäre eine digitale Lehre nach wie vor undenkbar, ein Umschalten auf ‚emergency remote teaching‘ im Frühjahr 2020 unmöglich gewesen. (Da die entsprechende Infrastruktur vielerorts fehlt, identifiziert man hier zu Recht das Fundament einer neuen, „digital inequality“²⁵, die einer aktuellen Längsschnittstudie zufolge im Lauf der Covid-19-Pandemie katastrophale Auswirkungen auf die Bildungserfolge zum Beispiel in Lateinamerika und Süd-asien hatte.²⁶) Im Fall des Theaters waren die maßgeblichen Innovationen der 1960er-Jahre ebenfalls in hohem Maß eine Reaktion auf externe Technologieschübe. Die Entwicklung immersiver Darstellungsformen wie Fluxus und Happening stehen in direkter Verbindung zum Siegeszug des Kinos, vor allem aber der allgemeinen Verfügbarkeit privater Fernsehgeräte: „It was during the 1950s that [...] live theatre had to meet the growing challenge of television, together with an albeit temporary resurgence of film.“²⁷ Dieser unvermeidlichen Herausforderung („the need to face this challenge“) begegnete man mit einer umfassenden Bereitschaft zum Experiment („a greater readiness to experiment“), die schließlich in einer Art durchgreifenden Erneuerung des Theaters („a kind of thoroughgoing renovation“) mündete.²⁸

Wie heute in der Lehre ging es auch damals in der Theaterwelt um die Frage, inwieweit man auf Synergie oder Abgrenzung setzt und – im letzteren Fall – warum Abgrenzung nötig und dienlich ist. Das klassische Illusionstheater sah sich mit einer alternativen darstellenden Kunstform konfrontiert, die den Forderungen des Fiktionsvertrags ungleich genauer nachkommen und das Publikum mit einem günstigeren und schneller wechselnden Angebot an sich binden

25 Vikki S. Katz/Amy B. Jordan/Katherine Ognyanova: „Digital inequality, faculty communication, and remote learning experiences during the COVID-19 pandemic. A survey of U.S. undergraduates“, in: *PloS one* 16.2 (2021), S. 3.

26 Siehe auch: The World Bank: „Urgent Action is Needed to Address the Enormous Education Crisis in Latin America and the Caribbean“, <https://www.worldbank.org/en/news/press-release/2021/03/17/hacer-frente-a-la-crisis-educativa-en-america-latina-y-el-caribe> (abgerufen: 17.3.2021); Mengfan Wu/Qiwei Yu/Sabrina L. Li/Liqiang Wu: „Geographic and gender disparities in global education achievement during the COVID-19 pandemic“, in: *International journal of applied earth observation and geo-information: ITC journal* 111 (2022), S. 12.

27 Ralph Yarrow: „Introduction“, in: Yarrow (Hg.): *European Theatre 1960–1990. Cross-cultural perspectives*. London 1992, S. 6.

28 Ebd.

konnte. Ähnlich stellt sich die Situation heute für die Lehre dar. Das Internet ist kein didaktisch und dramaturgisch neutraler Raum, den die Lehrkraft umstandslos in den Dienst ihres pädagogischen Auftrags stellen kann. In Fragen der Informationsvermittlung hat sich das World Wide Web durchaus als Konkurrenz zur klassischen Informationsvermittlung durch Schulen und Lehrbücher etabliert, insbesondere in Form von Bildungskanälen auf der Videoplattform YouTube. Diese bietet eine „von den klassischen Medien nicht abzubildende [...] thematische [...] Vielfalt“, die „den Nutzerinnen und Nutzern die Möglichkeit [eröffnet], das für sie passende Angebot herauszufiltern“.²⁹ Dabei haben vier Jahrzehnte der Evolution dem Internet nicht nur eine eigene Ästhetik, sondern auch eigene Konventionen verliehen. Dazu gehören die weitgehende Körperlosigkeit, die Preisgabe kommunikativer (und sogar orthografischer) Normen, vor allem aber eine zum Teil als sakrosankt verstandene Anonymität (die bisweilen als zentrale Herausforderung für den digital vermittelten Unterricht erscheint³⁰). Die Autorität dieser Konventionen machte sich mit dem Übergang zum ‚emergency remote teaching‘ unmittelbar bemerkbar, sowie Ästhetik und Funktionalität des YouTube-Videos oftmals zum Inbegriff einer falsch verstandenen ‚asynchronen Lehre‘ avancierten: Das Seminar wich der aufgezeichneten Vorlesung und einer anschließenden Einladung zur freiwilligen Diskussion in der Kommentarspalte, obwohl die „Erfolgsfaktoren der Erklärvideos“ auf YouTube „nicht ohne weiteres auch als solche für einen gelungenen Lehrvortrag gelten [können]“.³¹ In diesem Moment hatte man den Seminarraum *nolens volens* abgeschafft, und es stellte sich die Frage, ob es die Möglichkeit und den Willen zu dessen Lebensverlängerung bzw. Wiederbelebung überhaupt gab.

Ähnlich stellte sich vor 60 Jahren die Frage nach der Daseinsberechtigung des Theaters – nach seinem eigentümlichen Beitrag zur gesellschaftlichen Bildung – und eine der wirkmächtigsten Antworten auf diese Frage erteilte 1968 der englische Bühnenregisseur Peter Brook mit seiner Abhandlung *The Empty Space*. In seiner berühmten Einleitung, die an die konzeptuellen Innovationen der Happening-Bewegung anschließt, verteidigt er sein Revier und wehrt sich

29 Christian Bunnenberg/Nils Steffen: „Broadcast yourself: history stories! Geschichte auf You-Tube – eine Bestandsaufnahme“, in: Bunnenberg/Steffen (Hg.): *Geschichte auf YouTube. Neue Herausforderungen für Geschichtsvermittlung und historische Bildung*. Berlin 2019, S. 13.

30 Bobbe Baggio/Yoany Beldarrain: *Anonymity and learning in digitally mediated communications. Authenticity and trust in cyber education*. Hershey 2011, S. 10.

31 Bunnenberg/Steffen, „Broadcast yourself“, S. 14.

gegen jeden „talk of cinema killing the theatre“. In seiner anschließenden Lobrede auf die Bühne verleiht Brook dem theatralen Ereignis dann eine seiner umfassendsten Definitionen. „I can take any empty space and call it a bare stage. A man walks across this empty space whilst someone else is watching him, and this is all that is needed for an act of theatre to be engaged.“³² Alles kann Theater sein – doch nicht jedes Schauspiel ist gutes Theater und als solches eine Verteidigung gegen den Angriff der neuen Medien wert.

Brook identifiziert in *The Empty Space* vier Typen des Theaters: das tödliche Theater, das heilige Theater, das derbe Theater und das unmittelbare Theater. Das tödliche Theater sei die größte Bedrohung für die Institution in seiner Annahme, dass sich die Kommunikation von der Bühne normieren und konservieren lasse. „[T]he Deadly Theatre approaches the classics from the viewpoint that somewhere, someone has found out and defined how the play should be done.“³³ Demgegenüber versprache das unmittelbare Theater die Rettung der Bühne durch beständige Improvisation und Neukonfiguration. „In a living theatre, we would each day approach the rehearsal putting yesterday’s discoveries to the test, ready to believe that the true play has once again escaped us.“³⁴ Diese Formulierung evoziert wiederum das Bild eines intentionalen Rahmens, den die Teilnehmer:innen frei bespielen können. Durch diese Art Verlebendigung könne das Theater mit den neuen Medien in Konkurrenz treten, und dies gelinge allein dadurch, dass man das Publikum mit aktiviert. Damit meint Brook nicht, dass die Zuschauer notwendigerweise aktiv in die Darbietung eingreifen müssten. „This activity does not demand manifestations – the audience that answers back may seem active, but this may be quite superficial – true activity can be invisible.“³⁵ Egal ob sichtbar oder unsichtbar: Das Alleinstellungsmerkmal und eigentümliche Bildungspotenzial des Theaters liege darin begründet, dass es dem Publikum eine Teilhabe an Improvisation und Neukonfiguration einräumt. Dieses Alleinstellungsmerkmal bringt nun auch die Lehre beim Übergang in die hoch konventionalisierte Welt der Internetmedien mit sich. Möchte man den Seminarraum als eigentümliche Form von Theater oder Performance in den virtuellen Raum übertragen, so muss das Augenmerk zunächst auf dem intentionalen Rahmen als dramaturgischem Fundament liegen. Diese Dramaturgie gilt es, im virtuellen Unterrichtsraum nachzubilden.

32 Peter Brook: *The Empty Space*. New York 1996, S. 7.

33 Ebd., S. 14.

34 Ebd.

35 Ebd., S. 159.

Präsenz und Teilhabe im digitalen Klassenzimmer

Digitale Klassenzimmer sind grundsätzlich ärmer als ihre lebensweltlichen Gegenstücke, sowohl in ihrer physischen als auch in ihrer sozialen Konstitution. Lim unterteilt diese physisch-soziale Matrix in vier Bereiche: authoritative, supervisory, interactional und personal.³⁶ Der autoritäre Raum (authoritative space) befindet sich traditionell am vorderen Ende des Klassenzimmers. Von dort aus kann die Lehrkraft die gesamte Gruppe sehen und umgekehrt, kann sie von der Gruppe gesehen werden. Eine Sonderform des autoritären Raums stellt das hintere Ende des Klassenzimmers dar. In diesem Fall spricht man – zum Beispiel im Kontext von Prüfungen – vom Überwachungsraum (surveillance space). Die Gänge zwischen den Pulten bilden den Aufsichtsraum (supervisory space): Hier zeigt die Lehrkraft Präsenz und beobachtet den Arbeitsfortschritt. Tritt sie an ein Pult heran, um individuelle Rücksprache zu halten oder Fragen zu beantworten, entsteht der Interaktionsraum (interactional space). Schließlich bietet der Platz hinter dem Lehrerpult einen persönlichen Raum (personal space), hinter den sich die Lehrkraft zurückziehen und beispielsweise in einer Gruppenphase die nächste Aufgabe vorbereiten kann.

Ein dramaturgischer Mangel, der bei virtuellen Räumen sofort ins Auge stößt, ist üblicherweise die Abwesenheit eines Aufsichtsraums. Die Lehrkraft kann sich im digitalen Seminarraum nicht frei bewegen, um den Fortgang von Arbeitsprozessen zu verfolgen und sich – nun im Übergang zum Interaktionsraum – für spontane Rücksprachen unter vier Augen verfügbar zu machen. Auch der Überwachungsraum fehlt – jener Ort also, von dem aus die Lehrkraft den Klassenverband beobachten kann, ohne dass die Lernenden wissen, wohin der Blick der Dozentin in dem Moment fällt. Intuitiv liegt es nahe, gerade Letzteres zu begrüßen. Aufsicht und Überwachung – im Kontext von Bildung, insbesondere von Hochschulbildung, klingen diese Vokabeln nach Konzepten einer anderen Zeit. Tatsächlich scheint es jedoch überstürzt, den Wegfall dieser Aspekte des physischen Seminarraums unkritisch zu begrüßen, denn es mehren sich die Hinweise, dass die Student:innen den Aufsichts- und auch den Überwachungsraum vermissen, wenn sich der Klassenverband in der virtuellen Realität trifft.

Karin Bolldén, eine Expertin für Bildungstechnologien in der Hochschuldidaktik an der Universität Luleå, diskutiert die Bedeutung vom Aufsichts- und Überwachungsraum in einer detaillierten Auseinandersetzung mit der

36 Lim: *Designing learning with embodied teaching*, S. 46–50.

Herausforderung, verkörperte Lehre im virtuellen Seminarraum umzusetzen.³⁷ Den Anfang machen dabei Reflexionen über die wohlbekannte, zugleich aber scheinbar paradoxe, inflationäre Zunahme von E-Mails und anderen elektronischen Kommunikationen, die Dozent:innen im Rahmen der digitalen Lehre von ihren Student:innen erhalten. Dieses Verhalten scheint deshalb paradox, weil der Onlineunterricht üblicherweise mit einer deutlichen Zunahme an Anleitungen und Anweisungen an den Klassenverband einhergeht. Insbesondere die Anforderungen der führenden Learning-Management-Systeme (LMS) wie Moodle, Canvas oder Blackboard befördern diese zunehmende Vorstrukturierung der Veranstaltungen: Lesetexte und Arbeitsaufträge sind zu Semesterbeginn online abrufbar, der integrierte Kalender sammelt und präsentiert alle wesentlichen Termine, Ankündigungen werden im ‚dashboard‘ aller Teilnehmer:innen angezeigt und gespeichert. Entsprechend rätselhaft gestaltet sich auf den ersten Blick die Zunahme von An- und Nachfragen per E-Mail, und man begegnet bisweilen der Frage, ob die neue Generation der Studierenden ihr Organisationstalent weniger entwickelt habe.

Bolldén entwickelt ihre Interpretation dieses Phänomens in Reaktion auf die Bemerkungen eines Kollegen, der sich nach dem Übergang zur digitalen Lehre über die inflationäre Zunahme ‚sinnloser Emails‘ beklagt hatte. Sie stellt die Hypothese auf, dass der Zweck dieser Nachrichten weniger in ihrem Inhalt liege und vielmehr in der Begründung einer virtuellen Präsenz durch den Akt der Korrespondenz. „What this teacher expresses as meaningless messages could be understood as meaningless in terms of subject matter, but not when concerning online presence. By writing those messages, the teacher is signalling that she/he is there and also expressing the invisible doings; that she/he is reading the messages.“³⁸ Die scheinbar „sinnlosen“ E-Mails stiften die Präsenz der Student:innen und fordern zugleich die Präsenz der Lehrkraft ein, und mit jeder Kommunikation gewinnen beide Parteien zusätzlich an Kontur. Übertragen auf die oben entwickelte Typologie der Unterrichtsräume bedeutet dies: Die Korrespondenz ist seitens der Student:innen der Versuch, den Aufsichtsraum wiederzubeleben – jene Gänge zwischen den Pulten, die es der Lehrkraft erlauben, Präsenz zu zeigen und dabei die Teilnahme und den Fortschritt des/der Einzelnen wertzuschätzen.

37 Karin Bolldén: „Teachers’ embodied presence in online teaching practices“, in: *Studies in Continuing Education* 38.1 (2016), S. 1–15.

38 Ebd., S. 10.

So betrachtet begründet sich das Bedürfnis der Studierenden, den Gang zwischen den Pulten mithilfe digitaler Kommunikation nachzubilden, in einer strukturellen Asymmetrie, die die gängigen Lehrplattformen der Onlinelehre einschreiben. Diese Asymmetrie ist von der Rollen- und Machtverteilung, die der Lehrsituation grundsätzlich eigen ist, klar zu unterscheiden. In der Situation des virtuellen Seminarraums handelt es sich um ein Ungleichgewicht in den Möglichkeiten, den virtuellen Raum zu bewohnen und die darin befindlichen Körper wahrzunehmen. Die Lehrkraft verfügt zu jeder Zeit über die Mittel, um die Bewegungen und die Aktivitäten des Klassenverbands nachzuvollziehen – zum Teil in bemerkenswertem Detail dank der modernen Datenanalyse, die bei vielen LMS heutzutage standardmäßig mitgeliefert wird. Demgegenüber bleiben den einzelnen Kursteilnehmer:innen die Bewegungen der übrigen Student:innen, vor allem aber diejenigen der Lehrkraft, nahezu unsichtbar. Dem Unbehagen, das sich angesichts einer solch amorphen Umgebung einstellt, begegnen viele mit dem Ausweichen auf andere, bilaterale Kommunikationskanäle, die die Präsenz des Gegenübers erzwingen. „This causes insecurity among the students, whether the teachers are there or not. [...] Therefore, these messages may be a way of sustaining an embodied presence.“³⁹ Bleibt die Verkörperung der Lehre im virtuellen Raum aus – lässt sich die Präsenz des Klassenverbands kaum oder gar nicht wahrnehmen – so stellen sich bei den Lernenden Unsicherheiten ein. Entsprechend nahe liegt der Wunsch, zum Schutz vor derartigen Entfremdungserscheinungen den Aufsichtsraum und den autoritären Raum nach Möglichkeit in den virtuellen Seminarraum zu übertragen. Aus erkenntnistheoretischer Sicht: Die Rollen der Lehrenden und Studierenden definieren sich gegenseitig, innerhalb einer Wechselwirkung, in der die Aufsicht und die Autorität bestimmende Faktoren darstellen. Sie sind fundamentale und unentbehrliche Aspekte der Performance „Unterricht“ und als solche von zentraler Bedeutung für das Gelingen der verkörperten Lehre.

Es ist aber nicht nur die Anwesenheit einer mit Autorität ausgestatteten Lehrkraft, die das Klassenzimmer oder den Seminarraum als solches/solchen definiert. Ebenso wichtig ist es, dass die Studierenden ihre eigene räumliche Präsenz erfahren, insbesondere aber auch diejenige ihrer Kommiliton:innen. Jedoch priorisieren virtuelle Seminarräume derzeit fast ausschließlich die pädagogischen und dramaturgischen Bedürfnisse der Lehrkräfte. Diese erhalten ein umfangreiches Instrumentarium, um die eigene virtuelle Präsenz zu erschaffen und die der Studierenden zu erfahren. Für Letztere gibt es hingegen kaum komplementäre

39 Ebd.

Angebote. Die Lehrkraft kann die Aktivitäten des Klassenverbands zum Teil bis ins kleinste Detail überprüfen, bis hin zur Anzahl der Minuten und Sekunden, die sie mit der Bearbeitung eines Moduls verbracht haben. Die Studierenden erfahren die Präsenz der Lehrkraft nur in Schnappschüssen – in Ankündigungen, in Zensuren oder in den Rückmeldungen zu eingereichten Arbeiten. Noch schwerer wiegt aber, dass sich die Studierenden untereinander oft kaum wahrnehmen können. Strategien und Werkzeuge zur Ermöglichung dieser Präsenz bleiben in der Gestaltung des virtuellen Seminarraums zumeist außen vor.

Möchte man den physischen Seminarraum in den virtuellen Raum übersetzen, so ist es unabdingbar, insbesondere die soziale Konfiguration zu reproduzieren. Gerade hier erweist sich jedoch die relative Armut virtueller Räume als besonderes Hindernis. Selbst wenn ein Unterricht im sogenannten synchronen Modus stattfindet – also mithilfe einer Videoschleife oder einer Konferenzsoftware –, ist das Erlebnis der Gruppe ein grundsätzlich anderes, als wenn die lebensweltliche Person einen physischen Raum betritt. Niemals vermittelt man beim Eintritt in einen Zoom-Raum so viel Informationen über sich selbst, wie beim Betreten eines physischen Seminarraums. Es ist daher vonnöten, zusätzliche Schritte zu unternehmen, um die Verkörperung in der Onlinelehre umzusetzen. Auch Bolldén berührt diesen Punkt in ihrer Studie: „[T]o enter the online setting, teachers need to find a way to be themselves online. This means that something has to be done in order to be.“⁴⁰ Die virtuelle Existenz ist niemals gegeben, sondern entsteht durch sichtbares Handeln. Erst durch Handlungen beweisen Lehrkräfte und Studierende gleichermaßen ihre Präsenz im virtuellen Raum.

Handlungsräume ergeben sich schlechterdings aus Wahlmöglichkeiten – aus Optionen, die den Studierenden zur Verfügung stehen, um sich im virtuellen Raum, ähnlich wie im physischen Seminarraum, Präsenz zu verschaffen. Das Fehlen derartiger Optionen kann sich negativ auf den Lernerfolg auswirken, sowie „die Motivation für ein bestimmtes Verhalten abhängig [ist] von der Befriedigung der drei psychologischen Grundbedürfnisse nach Kompetenz, sozialer Eingebundenheit (Verbundenheit) und nach Autonomie.“⁴¹ Entsprechend eindrücklich fällt auf, dass die virtuellen Seminarräume der gängigen LMS meistens nur sehr wenige, oft sogar gar keine entsprechenden Wahlmöglichkeiten bieten. Ob bei Zoom, Moodle, Canvas oder Connect – es fehlen fast alle diejenigen Handlungsoptionen, die der physische Seminarraum von selbst

40 Ebd., S. 7.

41 Hertkorn/Tullius: „Interaktives Lehren und Lernen im virtuellen Klassenzimmer“, S. 236.

bietet. Die daraus folgende Isolierung der einzelnen Student:innen wird bereits am ersten Unterrichtstag offenbar. Im Kontext des Schul- oder Studienjahrs ist dies der Tag mit der größten Bandbreite an Handlungsmöglichkeiten, an dem Entscheidungen mit großer Tragweite getroffen werden, oft mit Auswirkungen auf den akademischen Erfolg, die soziale Integration und die psychische Gesundheit. Eine der bedeutendsten Entscheidungen: Die Studierenden müssen ihren Sitzplatz wählen. Sie müssen in ihren Seminaren einen Stuhl finden, der zumeist für den Rest des Semesters der ihrige bleiben wird, wie psychologische Untersuchungen wiederholt gezeigt haben.⁴² Eine stabile Raumkonfiguration unterstützt die Vorhersage individueller und kollektiver Verhaltensmuster und damit die Vermeidung von Angst und Unsicherheit. Das Beharren auf dieselbe Sitzordnung „helps individuals to control the environment to achieve goals with minimal interference, thereby reducing stress and anxiety“.⁴³ Positiv gewendet ließe sich sagen: Der Stuhl bestimmt nicht nur die Beziehung zur Lehrkraft, also die Position im autoritären Raum und im Aufsichtsraum; ebenso wichtig – wenn nicht noch bedeutender – sind die daraus folgenden Positionen im interaktionalen und im persönlichen Raum. Banknachbar:innen werden Partner:innen in Gruppenarbeiten, Ansprechpersonen wenn man Sitzungen verpasst hat, und bisweilen entwickeln sich aus diesen Beziehungen lebenslange Freundschaften. Der Stuhl ist gleichzeitig Metonymie und Synekdoche für die Herausforderungen, die sich beim Umzug vom physischen in den virtuellen Seminarraum stellen. Er bezeichnet einerseits metonymisch die räumliche Konfiguration, die es im World Wide Web nachzubauen gilt. Andererseits evokiert das Bild der unschlüssig und leicht nervös nach einem Sitzplatz suchenden Studentin synekdochisch das Bedürfnis nach sozialer und emotionaler Präsenz, dem die digitale Lehre erst noch gerecht werden muss.

Es handelt sich dabei um eine durch und durch theatrale Herausforderung. Der physische Seminarraum ist ein hoch strukturierter Raum, in dem man sich kaum dem Gegenüber oder seiner jeweiligen Rolle entziehen kann – aufgrund kultureller Konventionen, aber auch aufgrund der eigenen körperlichen Präsenz. Im körperlosen digitalen Raum muss die Präsenz mittelbar hergestellt und erfahren werden, mithilfe theatraler und performativer Strategien. Auf der einen Seite steht dabei die von Lim beschriebene „Orchestrierung“ durch die Lehrkraft, die dem Unterricht den intentionalen Rahmen verschafft; auf der anderen Seite

42 Siehe Marco Costa: „Territorial Behavior in Public Settings“, in: *Environment and Behavior* 44.5 (2012), S. 718.

43 Ebd., S. 719.

stehen komplementär dazu die Studierenden, die über Handlungsoptionen an diesem Raum teilhaben und so das „Happening“ zum Erfolg führen können. Die Didaktik steht nun vor der großen Aufgabe, neue Konventionen zu konzipieren und umzusetzen, die allen beteiligten Darsteller:innen den Zugang zu diesen Räumen erleichtern. Theaterschaffende sind sich weitgehend einig: Nichts ist so schwierig, wie sich selbst zu spielen. Daher ist es mit Blick in die digitale Zukunft wichtig, mithilfe von Lerntechnologien neue dramaturgische Mittel und Rollenfelder zu entwickeln, die vor allem den Studierenden eine befriedigende Auswahl bieten, um im Lehrbetrieb soziale und emotionale Präsenz zu entfalten.

Literaturverzeichnis

- Alkemeyer, Thomas: „Lernen und seine Körper. Habitusformungen und -umformungen in Bildungspraktiken“, in: Friebertshäuser, Barbara (Hg.): *Reflexive Erziehungswissenschaft: Forschungsperspektiven im Anschluss an Pierre Bourdieu*. 2. Aufl. Wiesbaden 2009, S. 119–141.
- Baggio, Bobbe/Beldarrain, Yoany: *Anonymity and learning in digitally mediated communications. Authenticity and trust in cyber education*. Hershey 2011.
- Bolldén, Karin: „Teachers’ embodied presence in online teaching practices“, in: *Studies in Continuing Education* 38.1 (2016), S. 1–15.
- Brook, Peter: *The Empty Space*. New York 1996.
- Brumfield Montero, Jane: „Creating Student Relationships: From ‚Best Practices‘ to ‚Next Practices‘ in a Virtual Classroom“, in: *Art Education* 74.6 (2021), S. 13–18.
- Bunnenberg, Christian/Steffen, Nils: „Broadcast yourself: history stories! Geschichte auf YouTube – eine Bestandsaufnahme“, in: Bunnenberg/Steffen (Hg.): *Geschichte auf YouTube. Neue Herausforderungen für Geschichtsvermittlung und historische Bildung*. Berlin 2019, S. 3–24.
- Costa, Marco: „Territorial Behavior in Public Settings“, in: *Environment and Behavior* 44.5 (2012), S. 713–721.
- Dare, Alexa: „(Dis)Embodied Difference in the Online Class. Vulnerability, Visibility, and Social Justice“, in: *MERLOT Journal of Online Learning and Teaching* 7.2 (2011), S. 279–287.
- Deutschland sicher im Netz: „Wie weiter mit dem digitalen Unterricht? Corona-Krise als Chance nutzen“, <https://www.sicher-im-netz.de/wie-weiter-mit-dem-digitalen-unterricht> (abgerufen: 29.8.2022).
- Gebauer, Gunter: „Performativität“, in: Gugutzer, Robert/Klein, Gabriele/Meuser, Michael (Hg.): *Handbuch Körpersoziologie 1. Grundbegriffe und theoretische Perspektiven*. 2. Aufl. Wiesbaden 2022, S. 117–122.

- Hertkorn, Peter/Tullius, Gabriela: „Interaktives Lehren und Lernen im virtuellen Klassenzimmer“, in: Noller, Jörg/Beitz-Radzio, Christina/Kugelmann, Daniela/Sontheimer, Sabrina/Westerholz, Sören (Hg.): *Studierendenzentrierte Hochschullehre*. Wiesbaden 2021, S. 229–245.
- Hodges, Charles/Moore, Stephanie/Lockee, Barb/Trust, Torrey/Bond, Aaron: „The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning“, <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning> (abgerufen:16.8.2022).
- Jesacher-Rößler, Livia/Dominique Klein, Esther: *COVID-19: Strategien der Schulentwicklung in der Krise. Ergebnisse einer Schulleitungsbefragung in Österreich*. Innsbruck 2020.
- Johnston, David H./Carver, Mark/Foy, Katrina/Mulligan, Aloyise/Shanksa, Rachel: „Shifting Selves and Spaces. Conceptualising School Emergency Remote Teaching as Third Space“, in: *Journal of Digital Social Research* 4.2 (2022), S. 26–46.
- Kaprow, Allan: *Some Recent Happenings*. New York 1966.
- Katz, Vikki S./Jordan, Amy B./Ognyanova, Katherine: „Digital inequality, faculty communication, and remote learning experiences during the COVID-19 pandemic. A survey of U.S. undergraduates“, in: *PloS one* 16.2 (2021), S. 1–16.
- Kupe, Tawana/Wangenge-Ouma, Gerald: „Post COVID-19. Opportunity for universities to have a rethink“, <https://theconversation.com/post-covid-19-opportunity-for-universities-to-have-a-rethink-149474> (abgerufen: 29.8.2022).
- Lee, Anthony/Hubbs, Matthew: „How COVID-19 Created Opportunities for Teachers and Students“, <https://campustechnology.com/articles/2021/05/05/how-covid-19-created-opportunities-for-teachers-and-students.aspx> (abgerufen: 29.8.2022).
- Lim, Fei Victor: *Designing learning with embodied teaching. Perspectives from multimodality*. New York 2021.
- Brumfield Montero, Jane: „Creating Student Relationships: From ‚Best Practices‘ to ‚Next Practices‘ in a Virtual Classroom“, in: *Art Education* 74.6 (2021), S. 13–18.
- Schwarz, Marie/Mauersberger, Anna: „Verkörperte Bildung durch die virtuelle Realität THE SHAPE OF US. Empirische Befunde, didaktisches Design und bildungstheoretische Schlüsse“, in: *MedienPädagogik* 51 (2023), S. 430–459.
- The World Bank: „Urgent Action is Needed to Address the Enormous Education Crisis in Latin America and the Caribbean“, <https://www.worldbank.org/en/news/press-release/2021/03/17/hacer-frente-a-la-crisis-educativa-en-america-latina-y-el-caribe> (abgerufen: 17.3.2021).

- Wu, Mengfan/Yu, Qiwei/Li, Sabrina L./Wu, Liqiang: „Geographic and gender disparities in global education achievement during the COVID-19 pandemic“, in: *International Journal of Applied Earth Observation and Geoinformation: ITC Journal* 111 (2022), S. 1–14.
- Yarrow, Ralph: „Introduction“, in: ders. (Hg.): *European Theatre 1960–1990. Cross-cultural perspectives*. London 1992, S. 1–10.

Jess Brägelmann

Forschendes Lernen in der Kinder- und Jugendliteraturwissenschaft mithilfe der Onlineplattform KinderundJugendMedien.de¹

Forschendes Lernen ist in verschiedenen Disziplinen der Hochschuldidaktik etabliert, jedoch variiert die Umsetzung je nach Fachgebiet. Die Kinder- und Jugendliteraturwissenschaft mangelt an einer effektiven Konzeption für Forschendes Lernen. Dieser Beitrag untersucht, wie digitale Ressourcen wie zum Beispiel das Onlineportal KinderundJugendmedien.de genutzt werden können, um Forschendes Lernen in diesem Bereich zu unterstützen. Die Integration von Blended Learning und medienunterstütztem Forschendem Lernen wird beleuchtet, wobei auch die Förderung der Medienkompetenz von Studierenden eine zentrale Rolle spielt.

Schlüsselwörter: Forschendes Lernen, Kinder- und Jugendliteraturwissenschaft, Digitale Ressourcen, Blended Learning, Medienkompetenz, Partizipation, Hochschuldidaktik

Inquiry-based learning is established in various disciplines of higher education didactics, yet its implementation varies depending on the field of study. Children's and youth literature studies lack an effective conception for inquiry-based learning. This paper examines how digital resources such as KinderundJugendmedien.de can be utilized to support inquiry-based learning in this domain. The integration of blended learning and media-supported inquiry-based learning is explored, with a central focus on enhancing students' media literacy.

Keywords: inquiry-based learning, children's and youth literature studies, digital resources, blended learning, media literacy, participation, higher education didactics

Einleitung

Forschendes Lernen hat sich hochschuldidaktisch in den unterschiedlichen Disziplinen etabliert. Universitäten kommen mit der Umsetzung von Lehr- und Lernprozessen, die sich an den (Forschungs-)Interessen Studierender ausrichten, heute der Forderung nach mehr Bildungspartizipation sowie Praxisnähe

1 Der Artikel orientiert sich an dem von Tobias Kurwinkel, Philipp Schmerheim und Stefanie Jakobi auf der Tagung gehaltenen gleichnamigen Vortrag.

zwar verstärkt nach², die Umsetzung des Forschenden Lernens ist jedoch fächerabhängig und wird je nach Forschungslage unterschiedlich stark und regelmäßig umgesetzt, da Konzepte zur Umsetzung fehlen.³ So harrt auch die Kinder- und Jugendliteraturwissenschaft einer Konzeption, mit der das Forschende Lernen effektiv angewandt werden kann.

In diesem Beitrag soll untersucht werden, wie Forschendes Lernen in der Kinder- und Jugendliteraturwissenschaft gestaltet werden kann und wie digitale Ressourcen wie zum Beispiel das Onlineportal KinderundJugendmedien.de als virtuelle Lern- und Forschungsräume eingesetzt werden können, um diesen Prozess zu unterstützen. Dazu wird eine fachspezifische Passung, angelehnt an den Konzepttransfer des Forschenden Lernens auf die Literaturwissenschaften nach Meike Hethey und Karen Struve,⁴ vorzunehmen versucht, um den Besonderheiten des Fachgebiets gerecht zu werden. Forschendes Lernen und Blended Learning⁵ profitieren voneinander, da durch den Einsatz digitaler Technologien und Medien interaktive und selbstständige Lernprozesse erweitert werden können. Wenn Forschendes Lernen medienunterstützt umgesetzt wird, bieten sich besonders partizipative E-Learning-Szenarien an, in denen die Nutzer:innen aktiv und produktiv beteiligt sind.⁶ Dies bedarf zum einen medienkompetente Studierende, zum anderen wird die Medienkompetenz aktiv unterstützt. Daher wird im Beitrag zudem der Frage nachgegangen, wie die Medienkompetenz von Studierenden exemplarisch durch Onlineportale wie KinderundJugendmedien.de gefördert werden kann. Darüber hinaus soll anhand der dargestellten Möglichkeiten, das Potenzial der Nutzung von digitalen Ressourcen wie

2 Vgl. Margit E. Kaufmann/Ayla Satilmis /Harald A. Mieg: *Forschendes Lernen in den Geisteswissenschaften*. Wiesbaden 2019, S. 2.

3 Vgl. ebd., S. 3.

4 Meike Hethey/Karen Struve: *MitLesen. Forschendes Lernen in den Literaturwissenschaften*. Wiesbaden 2019, S. 143.

5 Unter Blended Learning wird die sinnvolle Verbindung von E-Learning-Formaten und traditionellen Lernmethoden in Präsenz verstanden. Diese Verknüpfung hat zum Ziel, dass Lernen und Forschen, Kommunikation und Wissensmanagement unabhängig von Ort und Zeit stattfinden können, aber dennoch mit Einheiten in Präsenz zum Erfahrungsaustausch kombiniert werden (vgl. Harald Bender/Annette Sauter/Werner Sauter: *Blended Learning. Effiziente Integration von E-Learning und Präsenztraining*. Unterschleißheim 2004, S. 68).

6 Vgl. Kerstin Mayrberger: *Ein didaktisches Modell für partizipative E-Learning-Szenarien. Forschendes Lernen mit digitalen Medien*. Münster 2010, S. 365f.

KinderundJugendmedien.de in der universitären Lehre im Rahmen von Forschendem Lernen aufgezeigt und zur Anwendung ermutigt werden.

Einführend erfolgen eine fachliche Kontextualisierung des Forschenden Lernens in die Kinder- und Jugendliteraturwissenschaft und eine Passung an die spezifischen Anforderungen der Disziplin. Daraufhin wird das Portal vorgestellt, um die exemplarische Einordnung im Laufe des Beitrags zu erleichtern. Anschließend wird die Umsetzung des Forschenden Lernens mithilfe des Onlineportals KinderundJugendMedien.de untersucht und beispielhaft dargestellt. Im folgenden Kapitel wird gezeigt, wie das Portal zudem die Medienkompetenzentwicklung von Lernenden fördern kann. Der Aspekt der Publikation im Rahmen von Forschendem Lernen wird hervorgehoben, und Möglichkeiten zum sinnvollen Veröffentlichen von Forschungsergebnissen werden über das Portal hinaus aufgezeigt. Abschließend werden die Erkenntnisse aus diesem Beitrag zusammengefasst.

Forschendes Lernen in der Kinder- und Jugendliteraturwissenschaft

Forschendes Lernen hat sich als hochschuldidaktischer Ansatz für studierendenausgerichtete Lehr- und Lernprozesse in den letzten Jahren zunehmend durchgesetzt.⁷ Dennoch ist dessen Umsetzung abhängig von Studiengängen und primär als einmaliges oder mit wenigen Wiederholungen stattfindendes Angebot in den Studienverlaufsplänen verankert.⁸ Trotz der weiten Verbreitung des Begriffs ‚Forschendes Lernen‘ bleibt dessen Verwendungsbereich unscharf. Dem in diesem Beitrag geteilten Begriffsverständnis liegt folgende Definition von Ludwig Huber zugrunde:

Forschendes Lernen zeichnet sich vor anderen Lernformen dadurch aus, dass die Lernenden den Prozess eines Forschungsvorhabens, das auf die Gewinnung von auch für Dritte interessanten Erkenntnissen gerichtet ist, in seinen wesentlichen Phasen – von der Entwicklung der Fragen und Hypothesen über die Wahl und Ausführung der Methoden bis zur Prüfung und Darstellung der Ergebnisse in selbstständiger Arbeit oder in aktiver Mitarbeit in einem übergreifenden Projekt – (mit) gestalten, erfahren und reflektieren.⁹

7 Vgl. Kaufmann/Satilmis/Mieg: *Forschendes Lernen*, S. 2.

8 Vgl. Ludwig Huber: *Curriculare Verankerung des Forschungsnahen Lernens*. Wiesbaden 2020, S. 4.

9 Ludwig Huber: *Warum Forschendes Lernen nötig und möglich ist*. Bielefeld, 2009, S. 11.

Studierende sollen also im Rahmen des Forschenden Lernens methodisches Wissen erwerben und anwenden, eine forschende Haltung erleben und übernehmen sowie sinnvolle Erkenntnisse gewinnen, die über den persönlichen Kontext hinaus von Interesse sein können. Als ein Grund für die bisher eher verzelte und nicht zufriedenstellende Umsetzung in der Durchführung wird die begriffliche Unschärfe im universitären Kontext gesehen.¹⁰ Eine eindeutige Definition sowie ein fachspezifischer Blick auf das Forschende Lernen sind daher unabdingbar: Während dem Forschenden Lernen fächerübergreifend grundlegende Lern- und Forschungsschritte sowie Ziele zugeschrieben sind, bedarf es einer fachkulturellen Kontextuierung und Weiterentwicklung, um den jeweiligen fach- und standortspezifischen Forschungsinhalten, -methoden, -kontexten und -zielen gerecht zu werden.¹¹

In den Literaturwissenschaften herrscht noch kein fest etabliertes Konzept des Forschenden Lernens vor. Eine Anwendung findet es im universitären Umgang mit Literatur im bundesdeutschen Raum nur in wenigen, überwiegend literaturdidaktischen Projekten. Hethey und Stuve unternehmen den Versuch, Forschendes Lernen einerseits mit dem Blick auf literaturtheoretische und textanalytische Schwerpunkte zu untersuchen. Darüber hinaus schauen sie über die fachlichen Grenzen und betrachten Forschendes Lernen im Kontext der Literaturdidaktik und der außeruniversitären literarischen Öffentlichkeit. Ihr Ziel ist es, Forschendes Lernen für die Literaturwissenschaft anzupassen und fruchtbar zu machen. Hethey und Struve weisen darauf hin, dass die Literaturdidaktiken „die Aufgabe der Literaturvermittlung hochschuldidaktisch wie inhaltlich-thematisch stärker im Blick haben als die Literaturwissenschaften“.¹² Aber besonders die Literaturwissenschaften und somit die Kinder- und Jugendliteraturwissenschaft sind auf eine forschende Grundhaltung Studierender und Lehrender angewiesen, denn

das Formulieren von Lektüre- und Forschungsfragen, das Interpretieren und Analysieren von Texten unterschiedlichster Genres und historischer Epochen, das gemeinsame Diskutieren, Validieren, Verwerfen und Neuformulieren von immer nur vorläufigen Lektüreergebnissen [und somit] die kommunikative Validierung von Lektüreprozessen und -ergebnissen [...]¹³

10 Vgl. Ina Batzke/Jens H. Hellmann: „Der „Battle of the Texts“ als Methode zur Förderung Forschenden Lernens“, in: *die hochschullehre* 2 (2016), S. 4.

11 Vgl. Kaufmann/Satilmis/Mieg: *Forschendes Lernen*, S. 3.

12 Hethey/Struve: *MitLesen*, S. 143.

13 Ebd.

sind zentrale Aspekte universitärer Literaturseminare. Sie basieren auf einem Verständnis literarischer Texte, das verlangt, dass immer wieder neue Fragestellungen Raum einnehmen, denen nachgegangen wird, und dass in einem zirkulären Prozess Antworten formuliert sowie weitere offene oder weitere Fragen aufgeworfen werden. Die bewusste Implementierung des Forschenden Lernens bietet daher Lehrenden und Studierenden gleichermaßen die Gelegenheit, sich dieser forschenden Herangehensweise anzunähern und sie zu verinnerlichen.

Darüber hinaus sehen Margit Kaufmann, Ayla Satilmis und Harald Mieg im Ansatz des Forschenden Lernens das Potenzial, die Position der Geisteswissenschaften im hochschulpolitischen Diskurs zu stärken. Die Verbindung von Lehren, Lernen und Forschen sowie eine Praxisausrichtung ermöglichen es, dem vielfach geforderten Nutzen und der Anwendungsbezogenheit der Studiengänge und Forschungsbereiche nachzukommen.¹⁴ Studierende der Literaturwissenschaft sollen praxisnahe Erfahrungen im gesamten Feld der literarischen Öffentlichkeit machen. Forschendes Lernen würde nach Hethey und Struve „die Entwicklung, Durchführung und Reflexion von kulturellen Formaten literarischer Arbeit bedeuten“¹⁵ Onlineportale können eine Plattform für anwendungsbezogene literarische Arbeit bieten, was dieser Beitrag anhand der Internetseite KinderundJugendmedien.de, die im Folgenden vorgestellt wird, belegen möchte.

Das Onlineportal KinderundJugendMedien.de

KinderundJugendMedien.de ist das größte wissenschaftliche Onlineportal zur Kinder- und Jugendmedienforschung im deutschsprachigen Raum mit aktuell über 6000 Beiträgen von über 230 Autor:innen. Als Lehr- und Forschungsprojekt im Jahr 2012 an der Heinrich-Heine-Universität entstanden, ist es den Grundsätzen des Forschenden Lernens und der Lernenden Forschung verpflichtet. Die Gestaltung mit dem Potenzial als *Open Educational Resource (OER)* sowie die Veröffentlichung fachwissenschaftlicher und fachdidaktischer Lexika machen das Portal zu einer digitalen Ressource im Sinne der E-Sciences,¹⁶ die kollaborative Forschungsprozesse, welche digital gestaltet sind, unterstützt.

14 Vgl. ebd., S. 2.

15 Hethey/Struve: *MitLesen*, S. 147.

16 Die E-Sciences, auch erweiterte Wissenschaften genannt, betrachten überwiegend kollaborative Forschung, die auf einer umfassend digitalen Infrastruktur basiert. Diese Infrastruktur integriert die relevanten Ressourcen für einen Forschungsbereich auf digitale Weise und stellt Werkzeuge zur Verarbeitung solcher Daten bereit (vgl. Claudia Koschtial/Thomas Köhler/Carsten Felden: *e-science. Open, Social and Virtual*

KinderundJugendmedien.de ist ein kollaboratives Projekt, das aktuell von 29 Redakteur:innen an 17 Universitäten im deutschsprachigen Raum getragen wird und dessen dreiköpfige Redaktionsleitung eine enge Zusammenarbeit zwischen der Abteilung Literaturwissenschaft und Literaturdidaktik an der Universität Duisburg-Essen, dem Arbeitsbereich Kinder- und Jugendliteratur an der Universität Bremen und dem Institut für Germanistik der Universität Hamburg gewährleistet. Die Autor:innen des Portals sind Kinder- und Jugendmedienwissenschaftler:innen, aber auch Studierende werden im Rahmen von Projektseminaren eingebunden.



Abb. 1: Die Überkategorien des Portals

Die Inhalte des Portals lassen sich in drei Bereiche unterteilen: den Bereich *Forschung* mit den Unterkategorien *Fachlexika*, *Mediageschichte* und *Bibliografien* sowie die Bereiche *Kritik* und *Information*. Mit der Erweiterung des Fachlexikons im Bereich *Forschung* um fachdidaktische Inhalte wird hierbei ein besonderer Beitrag zur Verbindung von Fachwissenschaft und der wissenschaftlichen Perspektivierung von Lehr-Lern-Kontexten geleistet.

Das Portal wurde im Jahr 2021 bezüglich seines Inhalts und seiner Gestaltung grundlegend überarbeitet, aktuellen Entwicklungen angepasst und um eine Suchfunktion erweitert, sodass die diachronen und synchronen Korpusanalysen¹⁷ von Kinder- und Jugendmedien im Sinne der Digital Humanities ermöglicht wurden.

Technology for Research Collaboration. Cham 2021, S. V). Die Bereiche Wissensvernetzung, Open Access und eLearning gehören zu den E-Sciences und lassen erkennen, dass Forschendes Lernen und Blended Learning nicht trennbar sind von dem wissenschaftlichen Paradigma der E-Sciences (vgl. Eva Seiler Schiedt: *Digitale Medien als Brücken zwischen Forschung und Lehre*. Münster 2013, S. 267).

17 Dank der innovativen Methoden der Digital Humanities ist es nun möglich, große Textkorpora zu analysieren. Diese digitale Korpusanalyse ermöglicht die Untersuchung von Texten aus linguistischer, literaturwissenschaftlicher oder kulturwissenschaftlicher Perspektive und bietet zudem zahlreiche Anwendungsmöglichkeiten und Transferoperationen für weitergehende Analyse und Nutzung.

KinderundJugendmedien.de und seine Eignung für zyklisches Forschendes Lernen

Das Portal lässt sich als digitales Medium in die verschiedenen Phasen des Forschenden Lernens einbinden. Dabei ist die Sinnhaftigkeit des Einsatzes immer zu überprüfen, indem nicht nur die Frage gestellt wird, ob der Einsatz des Portals in dem Kontext des Seminars oder einer bestimmten Fragestellung sinnvoll ist, sondern auch erörtert wird, welche Aktivitäten im Sinne des Forschenden Lernens stattfinden und wie diese mit dem Einsatz von KinderundJugendmedien.de unterstützt werden können, da didaktische Ziele im Vordergrund stehen.¹⁸

Um das hochschuldidaktische Potenzial des Onlineportals in der alltäglichen Arbeit mit Studierenden im Rahmen von Lehrveranstaltungen darzustellen, werden die einzelnen Phasen eines Forschungszyklus mit einbezogen. Nach Huber können diese Phasen weitgehend korrespondierend mit den typischen Schritten eines Forschungsprozesses zusammengefasst werden:

1. Wahrnehmung eines Ausgangsproblems oder Rahmenthemas (Hinführung)
2. Formulierung einer Fragestellung, Definition des Problems
3. Erschließung von Informationen und theoretischen Zugängen (Forschungslage)
4. Auswahl und Erwerb von Kenntnissen über Methoden
5. Entwicklung eines Forschungsdesigns
6. Durchführung einer forschenden Tätigkeit
7. Erarbeitung und Präsentation der Ergebnisse und
8. Reflexion des gesamten Prozesses¹⁹

Während der ersten Phase eines Forschungszyklus, der Hinführung, entwickeln Studierende ihre ersten Interessen und Erkenntnisse in Bezug auf den Lehrveranstaltungsgegenstand. Anschließend formulieren sie in der zweiten Phase eigene (Forschungs-)Fragestellungen.²⁰ Hier gilt es bereits zu betonen, dass die

18 Vgl. Carola Schirmer/Victoria Marín: „Die Gestaltung Forschenden Lernens mit digitalen Medien“, in: Wulf, Carsten/ Haberstroh, Susanne/ Petersen, Maren (Hg.): *Forschendes Lernen. Theorie, Empirie, Praxis*. Wiesbaden 2020, S. 286.

19 Vgl. Huber: „Forschungsbasiertes, Forschungsorientiertes, Forschendes Lernen: Alles dasselbe? Ein Plädoyer für eine Verständigung über Begriffe und Unterscheidungen im Feld forschungsnahen Lehrens und Lernens“, in: *Das Hochschulwesen* 62 (2014), S. 23.

20 Vgl. David Kergel/Birte Heidkamp: *Forschendes Lernen mit digitalen Medien*. Münster 2015, S. 42.

Abfolge der einzelnen Phasen nicht zwingend beizubehalten ist. Überschneidungen, ein Hin- und Herspringen, Vermischungen und Wiederholungen sind möglich.

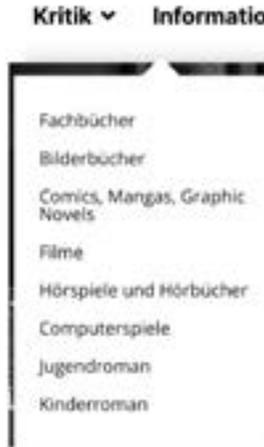


Abb. 2: Die Unterkategorien des Kritikbereichs

Der Bereich *Kritik* von KinderundJugendmedien.de eignet sich als eine erste Anlaufstelle für Studierende, um potenzielle Gegenstände für ihre eigene Forschung zu recherchieren. Der Bereich umfasst wissenschaftliche Rezensionen zum Kinder- und Jugendroman, zum Bilderbuch, zu Comics, Manga und Graphic Novels, zum Kinder- und Jugendfilm, zum Hörspiel und Hörbuch, zur Fachliteratur sowie zum Computerspiel. Besonders für Lehramtsstudierende hat der Zugriff auf den umfangreichen Rezensionsbereich das Potenzial, die Mediennutzungsgewohnheiten zu erweitern. Primär greift diese Gruppe Studierender besonders in Praxisphasen, aber auch im Seminarkontext auf altbekannte Medien zurück, was negative Implikationen für das eigene Professionswissen als Literatur vermittelnde Instanz hat.²¹ Werden in der Lehre bewusst Rezensionportale als Möglichkeit der Gegenstandssuche eingesetzt, so werden nicht nur forschungsorientierte Zugänge gefördert, sondern auch die Frage nach der Relevanz von Gegenständen und Fragestellungen kann reflektiert werden, was

21 Vgl. Hethey/Struve: *MitLesen*, S. 147f.

einen Transfer literaturwissenschaftlicher Inhalte für literaturdidaktische Fragestellungen und Anwendungen ermöglicht.²²



Abb. 3: Die Unterkategorien im Bereich *Forschung*

Für die Hinführung (Phase 1), aber auch für die Phasen der Erarbeitung des aktuellen Forschungsstandes (Phase 3) sowie theoretischer Ansätze und Methoden (Phase 4) sind eine sorgfältige Recherchearbeit und der Zugang zu Fachdatenbanken von großer Bedeutung (vgl. Hubers Einteilung in acht Phasen). Der Bereich *Forschung* (Abb. 3) umfasst die verschiedenen Fachlexika von Kinder- und Jugendmedien.de. Dazu gehört zunächst das fachwissenschaftliche Lexikon mit seinen Unterkategorien. In der Unterkategorie *Kinder- und Jugendliteraturwissenschaft* finden sich Artikel zu zentralen literatur- und medienwissenschaftlichen Sachbegriffen aus dem Feld der Kinder- und Jugendliteraturforschung wie *Märchen*, *Intermedialität* oder *Medienverbund*. Weiterhin versammelt das fachwissenschaftliche Lexikon die Unterkategorien *Rhetorik*, *Epik*, *Dramatik* und *Lyrik*. Der Bereich *Forschung* umfasst neben dem fachwissenschaftlichen Lexikon auch das genannte fachdidaktische Lexikon, in dem verschiedene Sachbegriffe, Ansätze und Konzepte vorgestellt werden, die maßgeblich aus dem Bereich der Literatur- und Mediendidaktik, insbesondere aus der Kinder- und Jugendliteraturdidaktik, stammen. Erweitert werden die Sachbegriffe um

22 Vgl. Birgit Schädlich: *Literatur Lesen Lernen. Literaturwissenschaftliche Seminare aus der Perspektive von Lehrenden und Studierenden*. Tübingen 2009, S. 394.

relevante Unterrichtskonzepte und Unterrichtsmethoden. In den ersten Phasen eines Forschungszyklus, die sich der Annäherung an ein Thema sowie der Erarbeitung einer Fragestellung, Methode und theoretischer Zugriffe widmen, können das fachwissenschaftliche und fachdidaktische Lexikon den Studierenden Orientierung bieten, indem beispielsweise die theoretischen Zugriffe oder die didaktischen Modelle erörtert werden.

Zusammen mit den *Bibliografien* (Abb. 3) zu den Bereichen Kinder- und Jugendliteratur, Fantastik, Märchen und Sagen, Bilderbüchern, Comics, Kinder- und Jugendfilmen, Hörspielen und Hörbüchern sowie Kinder- und Jugendtheater bieten die Lexika eine umfangreiche Rechercheplattform, die unabhängig von Zeit und Ort erreicht werden kann. Insbesondere für die Kinder- und Jugendmedienforschung ist diese digitale Ressource eine wertvolle Zusammenstellung von einschlägiger Literatur, Datenbanken, fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Sachbegriffen, Ansätzen und Konzepten, die die Kompetenzen im Bereich der Mediennutzung fördern. Mit dem Einbezug von Kinder- und Jugendmedien.de in den Kontext von Lehrveranstaltungen wird das Mediennutzungsverhalten Studierender unterstützt; außerdem wird ihnen ein Zugang zu einer relevanten, wissenschaftlichen Plattform ermöglicht. Dies erlaubt es den Lernenden, sich neues Wissen durch eigene Mühen anzueignen sowie für ihre selbst erarbeiteten Fragestellungen ein geeignetes Forschungsdesign zu entwickeln (Phase 5) und die forschende Tätigkeit anschließend selbstständig durchzuführen.²³

Studierende sind im Rahmen von Seminaren auch an der Gestaltung des Portals beteiligt. Sichtbar wird der Anspruch an die Grundsätze des Forschenden Lernens darüber hinaus in der Zusammensetzung des Redaktionsteams, das nicht allein aus Dozierenden und Lehrenden besteht, sondern auch aus Studierenden. Das Redaktionsteam versteht sich als *Community of Practice*, eine (Forschungs-) Gemeinschaft, die das gemeinsame Ziel der Vermittlung literaturwissenschaftlichen und literaturdidaktischen Wissens sowie dazugehöriger Methoden verfolgt und inmitten derer, die Kommunikation und die Kollaboration ohne festgesetzte Hierarchien möglich sind.²⁴ Diese Zusammenarbeit erlaubt es den Studierenden, sich im Kinder- und Jugendmedienystem zu verorten. Ihr Handeln und die Interaktion in der Gemeinschaft führen zu Erzeugung, Bestätigung und Weiterentwicklung von Wissen und Bedeutungen.²⁵ Studierende können nicht nur eigene Beiträge veröffentlichen, sondern

23 Vgl. Schirmer/Marin: *Die Gestaltung Forschenden Lernens*, S. 286.

24 Vgl. ebd., S. 287.

25 Vgl. ebd., S. 286.

auch an aktuellen Forschungsprojekten teilnehmen. Auf diese Weise wird das Portal im Sinne des Blended Learning in die Einführungsveranstaltungen der Universität Bremen, der Universität Duisburg-Essen und der Universität Hamburg eingebunden. Somit bietet das Onlineportal KinderundJugendmedien.de Studierenden eine Plattform für anwendungsbezogene literarische Arbeiten. Studierende können im Rahmen von Lehrveranstaltungen, beispielsweise zur Literaturkritik, den Forschungszyklus nutzen, um eigene kritische Texte zu verfassen. Diese Arbeit involviert die Auswahl von geeigneten Gegenständen, textspezifische Fragestellungen, die Textanalyse mit geeigneten Methoden sowie die Diskussion der Ergebnisse in der Seminargruppe, die der Validierung der Ergebnisse im Forschungsprozess gleichzusetzen ist. Im Rahmen dieser eng begleiteten Lernarrangements wird das Portal als Beispiel für wissenschaftliche Rezensionen ebenso wie als Publikationsmöglichkeit genutzt. So kann abschließend im Seminar die Produktion einer Rezension eine sinnhafte Prüfungs- oder Studienleistung sein. Diese Art der Arbeit ermöglicht den Einblick in Umgangsweisen mit der Literatur, die über den universitären Kontext hinausgehen, sowie die Erkundung möglicher Berufsfelder, wie Presse- und Öffentlichkeitsarbeit sowie redaktionelle Tätigkeiten. Darüber hinaus können Studierende Interviews mit Autor:innen oder Illustrator:innen führen, die von KinderundJugendmedien.de vermittelt werden. So sind sie Teil eines literarischen Felds, indem sie eigene Erfahrungen sammeln können, die für ihre weitere Ausbildung sinnvoll sind. Der Besuch von Konferenzen oder Buchmessen sowie eine anschließende Besprechung auf dem Portal sind ebenfalls Möglichkeiten, praxisnahe Einblicke in das Feld zu erhalten. KinderundJugendmedien.de dient in dieser Hinsicht nicht nur als Publikationsportal, sondern auch als vermittelndes Element. Entscheidend ist jedoch die Einbettung in Seminarkontexte, in denen diese kulturellen Formate geplant, entwickelt, begleitend durchgeführt sowie reflektiert werden.²⁶

Folgend soll die Implementierung aller Phasen eines Forschungszyklus nach Huber im Rahmen von Lehrveranstaltungen anhand eines Beispiels verdeutlicht werden. Zukünftig werden Studierende über eine Kooperation von KinderundJugendmedien.de und dem Metzler-Verlag an der Erstellung eines Lexikons kinder- und jugendmedialer Motive beteiligt sein. Das Lexikon wird ungefähr 70 Lemmata umfassen und damit die relevantesten Motive der Kinder- und Jugendmedien involvieren. Im Rahmen von drei geplanten Projektseminaren werden Studierende an den Universitäten Bremen, Duisburg-Essen und Mainz/Frankfurt in die transmediale Motivanalyse eingeführt, woraufhin sie eine

26 Vgl. ebd.

Sommerakademie besuchen. Dort sollen sie auf Grundlage der Ergebnisse drei Beiträge für das Motivlexikon anfertigen, die dann auf KinderundJugendmedien.de veröffentlicht werden.

Dieses Beispiel zeigt, wie das Portal als digitales Medium im Sinn des Blended Learning, das Forschende Lernen in der Kinder- und Jugendliteraturwissenschaft fördert. Studierende werden, wie von Ansgar Nünning empfohlen, in aktuelle Forschungsvorhaben eingebunden.²⁷ In Seminaren werden Methoden und theoretische Zugänge von Lehrenden als Input vermittelt, was den Phasen 3 und 4 nach Huber zuzuordnen ist.²⁸ In gemeinsamer Arbeit wird das Forschungsdesign der transmedialen Motivanalyse entworfen (Phase 5), um den Studierenden schließlich die Durchführung der forschenden Tätigkeit (Phase 6), die Motivanalyse, zu überlassen. Die Erarbeitung und Präsentation der Ergebnisse (Phase 7) sowie die Reflexion des ganzen Prozesses (Phase 8) finden anschließend in der Sommerakademie statt, was dezidiert die forschende Arbeit in einer *Community of Practice* darstellt. Die gewonnenen Erkenntnisse werden zusammengetragen und die studentischen Forschungsergebnisse der (Fach-)Öffentlichkeit zugänglich gemacht.²⁹ Der Forschungsprozess, das angeeignete Wissen und die Arbeit der Studierenden sind somit eingebettet in den Kontext literarischer Öffentlichkeit, was besonders durch die Publikation der Ergebnisse in höchster Ausprägung sichtbar gemacht wird.

Medienkompetenzerwerb durch die akademische Nutzung des Onlineportals

Wissenschaftliches Arbeiten, insbesondere kollaborative Forschung, ist immer stärker digital verankert. Die E-Sciences richten ihre Infrastruktur an digitalen Ressourcen, Werkzeugen zur Datenerhebung und -verarbeitung sowie Kollaboration aus und setzen auf digitale, vermehrt frei zugängliche (Open-Access-) Publikationen.³⁰ Daher ist die Förderung von Medienkompetenzen nicht nur für

27 Vgl. Ansgar Nünning: „Zur Aktualität der Einheit von Forschung und Lehre: Bildung durch forschendes Lehren und Lernen in der literatur- und kulturwissenschaftlichen Hochschuldidaktik“, in: Wolfgang Hallet (Hg.): *Literatur- und kulturwissenschaftliche Hochschuldidaktik. Konzepte, Methoden, Lehrbeispiele*. Trier 2013, S. 42.

28 Vgl. ebd., S. 41.

29 Vgl. Susanne Haberstroh/Maren Petersen: „Publikationsformate im Forschenden Lernen“, in: Carmen Wulf/Susanne Haberstroh/Maren Petersen (Hg.): *Forschendes Lernen. Theorie, Empirie, Praxis*. Wiesbaden 2020, S. 298f.

30 Vgl. Koschtial/Köhler/Felden: *e-science*, S. V.

das Forschende Lernen sinnvoll, sondern sie lässt sich auch in den Forschungsprozess einbetten. Im Folgenden soll das Bielefelder Medienkompetenzmodell mit Bezug auf das Forschende Lernen und die Förderung von Medienkompetenzen genauer betrachtet werden. Mit den im Modell verankerten Teilbereichen von Medienkompetenz, lassen sich die einzelnen Bereiche von KinderundJugendMedien.de verbinden und die Förderung der Kompetenzen mit einem akademischen Nutzen des Portals verdeutlichen.

Das Medienkompetenzmodell versteht sich als domänenspezifische³¹ Realisierung eines allgemeinen Kompetenzbegriffs und unterteilt das theoretische Konzept der Medienkompetenz, in Anlehnung an Dieter Baacke, in die Bereiche *Medienkritik*, *Medienkunde*, *Mediennutzung* und *Mediengestaltung*.³²

Diese Bereiche finden sich in der Anlage sowie in der Neukonzeption von KinderundJugendmedien.de wieder, um Studierende auch im Sinne des Forschenden Lernens Kompetenzen im Bereich der Kinder- und Jugendmedien entwickeln zu lassen. Zwischen den einzelnen Kompetenzbereichen herrscht dabei eine wechselseitige Verbindung, und sie bedingen einander. Die Förderung eines Teilbereichs, wie beispielsweise der Mediengestaltung, hat immer auch Auswirkungen auf andere Teilbereiche, wie die Medienrezeptionsgewohnheiten und Medienkritikkompetenz.³³ Nutzer:innen erweitern ihr Bewusstsein und Verständnis von Medien, wenn sie selbst aktiv und produktiv arbeiten. Bei der Rezeption und Kritik von Medien können sie dann wiederum auf dieses erweiterte Verständnis und Bewusstsein zurückgreifen.

Nach dem Medienkompetenzmodell eignet sich der Kritikbereich auf KinderundJugendMedien.de besonders für die Förderung der Kompetenz der Medienkritik. So wird ein Teil der Rezensionen des Portals beispielsweise von ausgewählten Studierenden verfasst, die im Rahmen von schreibpraxisorientierten Lehrveranstaltungen eigene Kritiken schreiben.

31 Treumann et al. beziehen sich hierbei explizit auf den PISA-Kompetenzbegriff und definieren Kompetenz als eine grundlegende Eigenschaft, die es einer Person ermöglicht, spezifische Probleme oder konkrete Anforderungssituationen erfolgreich zu bewältigen. Es wird betont, dass Kompetenz immer fachlich eingebunden sei (Domäne). Innerhalb dieser Domäne werden Teildimensionen je nach Disziplin unterschieden und dementsprechend operationalisiert, sodass Niveau- oder Entwicklungsstufen festgelegt werden können (vgl. Klaus Peter Treumann et al.: *Medienhandeln Jugendlicher*. Wiesbaden 2007, S. 32).

32 Vgl. ebd., S. 33.

33 Ebd., S. 34.

Der Einsatz von Onlineportalen, wie zum Beispiel KinderundJugendmedien.de als digitale Ressourcen für die Förderung der Mediennutzungskompetenz wurde bereits im vorhergegangenen Abschnitt erläutert. Ein sinnvoller Einbezug von relevanten Ressourcen wie den fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Lexika, wissenschaftlichen Rezensionen und Datenbanken zur Recherche lenkt die Mediennutzung Studierender dahin gehend, dass Letztere zum selbstständigen, forschenden und wissenschaftlichen Arbeiten angeregt werden.³⁴

Auch Kompetenzen der Dimension der Medienkunde werden gefördert. So involvieren die Bereiche von KinderundJugendmedien.de zum einen verschiedene Einzelmedien, zum anderen gibt es insbesondere im Fachlexikon Bemühungen, das Verhältnis von Medientexten aus verschiedenen Medienbereichen in diachroner wie synchroner Perspektive zueinander zu reflektieren. Insofern ermöglicht der Umgang mit dem Portal eine informative Medienkunde, die laut Klaus Peter Treumann et al. „aktuelles Wissen genauso beinhaltet wie klassische Wissensbestände. Hierzu können Autoren oder Vertreter medienspezifischer Inhalte zählen, Spezialkenntnisse einzelner Medien oder Fragen zu den Strukturen des Mediensystems“.³⁵

Neben dieser informativen Dimension spricht Baacke auch von einer instrumentell-qualifikatorischen Dimension der Medienkunde, mit der die Fähigkeit beschrieben wird, sich in neue Medien einzuarbeiten.³⁶

Ein Blick auf den Bereich *Forschung* mit den Kategorien *Werke, Autorinnen und Autoren, Illustratorinnen und Illustratoren* sowie *Mediengeschichte* gibt den Anspruch des Portals preis, Medienkunde umzusetzen (Abb. 3). Die umfangreichen Artikel setzen sich dabei nicht nur mit Schaffenden und Werken des kinder- und jugendmedialen Systems auseinander, sondern gewähren in den Beiträgen aus der Kategorie *Mediengeschichte* – zur Geschichte der Kinder- und Jugendliteratur, zum Kinder- und Jugendfilm und zum Kinder- und Jugendfernsehen – auch Einblick in historisch gewachsene Strukturen des jeweils behandelten Mediensystems.

Weitere redaktionell betreute Inhalte – Nachrichten, Interviews, der Veranstaltungskalender, Vorstellungen von Verlagen und Institutionen sowie eine audiovisuell unterstützte Einführung in das wissenschaftliche Arbeiten – finden

34 Vgl. Schirmer/Marín: *Die Gestaltung Forschenden Lernens*, S. 286.

35 Treumann et al.: *Medienhandeln*, S. 33f.

36 Vgl. David Kergel/Birte Heidkamp-Kergel: *E-Learning, E-Didaktik und digitales Lernen*. Wiesbaden 2020, S. 43.

sich unter dem Bereich *Informationen*. Deutlich wird, wie umfassend das Portal die Kompetenz der Medienkunde adressiert.

Die theoretische Konzeption von KinderundJugendmedien.de ist dem Forschenden Lernen verpflichtet – dementsprechend spiegelt sich die Kompetenz der Mediengestaltung im Selbstverständnis des Portals wider:

Dieser letzte Bereich von Medienkompetenz untersucht die Jugendlichen nicht als Publikum oder Rezipienten, sondern als Medienproduzenten, um so die kreativ-gestalterischen Aspekte der Mediennutzung zu erfassen. Hier ist von Bedeutung, in welchen Bereichen des Freizeit- und Medienbereiches die Jugendlichen innovativ oder auch kreativ vorgehen.³⁷

Die Einbindung von Studierenden in Forschungsprozesse, wie im vorangegangenen Beispiel zur transmedialen Motivanalyse im Rahmen der Lexikonerstellung, fördert ebendiese produktive Seite. Zudem befähigt die Teilnahme an solchen Prozessen die Studierenden dazu, praxisnahe Erfahrungen außerhalb der universitären „Scheinwelt“³⁸ zu sammeln. Forschendes Lernen mit Praxisnähe richtet sich nach Hethey und Struve dementsprechend am gesamten Feld der literarischen Öffentlichkeit aus:

Forschendes Lernen würde hier also die Entwicklung, Durchführung und Reflexion von kulturellen Formaten literarischer Arbeit bedeuten wie etwa Lesungen, Exkursionen zu Buchmessen, Verfassen von Rezensionen, Autor:innen-Interviews, Lektorats- und Redaktionsarbeiten, Übersetzungstätigkeiten etc.³⁹

Während sich die Teilbereiche *Mediengestaltung* und *Medienkritik* offensichtlich in das Forschende Lernen einbinden lassen, sind die Teilbereiche *Medienkunde* und *Mediennutzung* subtilere Faktoren, die den Forschungsprozess jedoch aufgrund gesteigerter Kompetenzen unterstützen können. Portale wie KinderundJugendMedien.de dienen dabei als digitale Ressource, aber auch als Publikationsforum.

Publizieren als Teil des Forschenden Lernens

Susanne Haberstroh und Maren Petersen⁴⁰ setzen sich mit dem Aspekt der Publikation und in dem Rahmen mit Publikationsformaten im Forschenden Lernen

37 Treumann et al.: *Medienhandeln*, S. 34.

38 Pia Janke: *Lehren, Lernen und Öffentlichkeit. Projektorientierte Lehrveranstaltungen als Chance für die Geisteswissenschaften*. Wien 2006, S. 147.

39 Hethey/Struve: *MitLesen*, S. 147.

40 Haberstroh/Petersen: „Publikationsformate im Forschenden Lernen“, S. 298f.

auseinander. Bezug nehmend auf die Phase der Erarbeitung und Präsentation der Ergebnisse⁴¹ sowie den Anspruch an Erkenntnisgewinne, die auch für Dritte interessant sind, appellieren sie dafür, Ergebnisse studentischer Forschung nicht nur in Berichten zu veröffentlichen, die von Lehrenden gelesen werden, sondern sich auch anderer Formate zu bedienen.

Für die Sichtbarkeit studentischer Forschungen ergeben sich Potenziale für KinderundJugendmedien.de als Blended-Learning-Portal, auf dem auch Ergebnisse Studierender veröffentlicht werden können. Aktuell sind dies Rezensionen und Autor:inneninterviews, zukünftig auch die Beiträge des Motivlexikons. Darüber hinaus besteht die Möglichkeit, Ergebnisse als Blogbeiträge zu veröffentlichen, wie der Blog des *National Centers for Research in Children's Literature*⁴² demonstriert. Weitere Möglichkeiten sind Veröffentlichungen als Podcast, so wie Marc Kudlowski im Jahr 2021 zehn Folgen zu „Medienverbünde für den Deutschunterricht“ mit Studierenden seiner Lehrveranstaltung produzierte, in denen Letztere ausgewählte kinderliterarische Medienverbünde für den Deutschunterricht vorstellen und deren didaktische Potenziale einschätzen.⁴³ Abgerufen wurde dieser Podcast aktuell über 2300 Mal, was darauf hinweist, dass er eindeutig von Dritten genutzt wird. Auch von Social-Media-Plattformen bekannte Kurzvideoformate wie Shorts oder Reels, aber auch Erklärvideos würden sich gut in das Format von KinderundJugendmedien.de einbinden lassen. An der Universität Bremen werden unter der Leitung von Jennifer Reiske beispielsweise in fachdidaktischen Deutschseminaren als Prüfungsleistung Erklärvideos zu spezifischen Themen, wie Lesen im Primarbereich, erstellt, die das neu erworbene Wissen, die Erkenntnisse der Studierenden und Forschungsergebnisse prägnant zusammenfassen und die auf der Lernplattform *itslearning*⁴⁴ allen Lehrpersonen in Bremen zur Verfügung stehen.

Fazit

Der Beitrag dient dem Zweck, anhand des Beispiels des Onlineportals KinderundJugendMedien.de aufzuzeigen, wie neue Medien und digitale Ressourcen im

41 Huber: „Forschungsbasiertes, Forschungsorientiertes, Forschendes Lernen“, S. 23.

42 Vgl. NCRCL Blog, <https://ncrcl.wordpress.com> (abgerufen: 15.2.2023).

43 Vgl. Medienverbünde für den Deutschunterricht, <https://anchor.fm/mvfddu> (abgerufen: 15.2.2023).

44 Itslearning ist die Learning Management Software, die im Land Bremen eingesetzt wird. Andere LMS Plattformen sind beispielsweise Moodle oder StudIP.

Rahmen von forschenden Lehr- und Lernprozessen in der Kinder- und Jugendliteraturwissenschaft eingesetzt werden können.

Mit der skizzierten Ausrichtung gestalten sich Onlineportale wie KinderundJugendmedien.de als flexible digitale Medien, in denen sich Forschung und Lehre gleichermaßen vollziehen. Sie ermöglichen das Zusammentreffen und die Zusammenarbeit von Forschenden und Studierenden als *Community of Practice*, indem Studierende und Lehrende gemeinsame Projekte durchführen und auf den Plattformen veröffentlichen. Wissenschaftliche Portale bieten eine Vielfalt an Bereichen, die als Informations- und Rechercheangebot in der universitären Lehre eingesetzt, aber auch von Studierenden im Rahmen eines Forschungszyklus des Forschenden Lernens selbst geplant, erarbeitet oder erstellt werden können. Mit der sukzessiven Einbindung von Ansätzen der Digital Humanities wird das Portal KinderundJugendMedien.de beispielsweise noch zukunftsfähiger gemacht. Es ergeben sich Potenziale für den Einsatz als Open Educational Resource, indem Beiträge nicht nur verwendet, sondern auch erweitert und verändert werden können.

Um digitale Ressourcen als unterstützendes Element im Rahmen des Forschenden Lernens im universitären Kontext einzusetzen, ist die Einbindung in Lehrveranstaltungen in einer Weise, die den Durchlauf des Forschungszyklus nach Huber mit allen Phasen zulässt, ausschlaggebend. Dazu gehören die Findung der Themen bzw. Fragestellungen und die Befähigung zur selbstständigen Durchführung der Forschung sowie zur Ergebnisauswertung bzw. -präsentation ebenso wie eine Möglichkeit zur Reflexion der Erkenntnisse und des Forschungsprozesses. Am Beispiel des geplanten Projekts zur transmedialen Motivanalyse und der damit verbundenen Erstellung eines Lexikons konnte eine solche umfassende, fachspezifische Umsetzung mithilfe von KinderundJugendmedien.de für die Kinder- und Jugendliteraturwissenschaft illustriert werden.

Zur fachspezifischen Förderung der Medienkompetenzen von Studierenden lassen sich wissenschaftliche Onlineportale, aber auch Blogs, Videos und Podcasts als digitale Ressourcen einbinden. Im vorliegenden Beitrag wurde besonders auf die Tragfähigkeit der Plattform KinderundJugendmedien.de im Rahmen der Gegenstandsfindung für literaturwissenschaftliche und -didaktische Fragestellungen hingewiesen. Anhand des großen Kritikbereichs, aber auch der Fachlexika und Bibliografien lässt sich das Mediennutzungsverhalten beeinflussen; neue Medien und Modelle sind für die Studierenden greifbar und in ausgearbeiteter Form zugänglich. Darüber hinaus bietet dieses Portal die Möglichkeit, mediengestalterisch und medienkritisch tätig zu sein, wie an Beispielen der Publikationsmöglichkeiten aufgezeigt wurde. Zudem wurde deutlich, dass die Einbindung von Medienkompetenzförderung für den Forschungsprozess

sinnvoll sein kann. Die Ausrichtung des Portals KinderundJugendmedien.de am Forschenden Lernen soll zudem ermutigen, dieses oder andere Ressourcen innerhalb der Lehre einzusetzen.

Künftig wären Praxisbeispiele für die Kinder- und Jugendliteraturwissenschaft wünschenswert. Das geplante Projekt zur transmedialen Motivanalyse bietet eine Möglichkeit, die fachspezifische Umsetzung kritisch zu begleiten und auszuwerten.

Literaturverzeichnis

- Batzke, Ina/Hellmann, Jens H.: „The ‚Battle of the Texts‘ als Methode zur Förderung Forschenden Lernens“, in: *die hochschullehre* 2 (2016), S. 1–15.
- Haberstroh, Susanne/Petersen, Maren: „Publikationsformate im Forschenden Lernen“, in: Wulf, Carsten/Haberstroh, Susanne/Petersen, Maren (Hg.): *Forschendes Lernen. Theorie, Empirie, Praxis*. Wiesbaden 2020, S. 297–304.
- Hethey, Meike/Struve, Karen: „MitLesen. Forschendes Lernen in den Literaturwissenschaften“, in: Kaufmann, Margit E./Satilmis Ayla/Mieg, Harald A. (Hg.): *Forschendes Lernen in den Geisteswissenschaften*. Wiesbaden 2019, S. 141–166.
- Huber, Ludwig: „Warum Forschendes Lernen nötig und möglich ist“, in: Huber, Ludwig/Hellmer, Julia/Schneider, Friedrike (Hg.): *Forschendes Lernen im Studium: aktuelle Konzepte und Erfahrungen*. Bielefeld 2009, S. 9–35.
- Huber, Ludwig: „Forschungsbasiertes, Forschungsorientiertes, Forschendes Lernen: Alles dasselbe? Ein Plädoyer für eine Verständigung über Begriffe und Unterscheidungen im Feld forschungsnahen Lehrens und Lernens“, in: *Das Hochschulwesen* 62 (2014), S. 22–29.
- Huber, Ludwig: „Curriculare Verankerung des forschungsnahen Lernens“, in: Wulf, Carsten/Haberstroh, Susanne/Petersen, Maren (Hg.): *Forschendes Lernen. Theorie, Empirie, Praxis*. Wiesbaden 2020, S. 3–30.
- Janke, Pia: „Lehren, Lernen und Öffentlichkeit. Projektorientierte Lehrveranstaltungen als Chance für die Geisteswissenschaften“, in: Hochreiter, Susanne/Klingenböck, Ursula (Hg.): *Literatur, Lehren, Lernen. Hochschuldidaktik und germanistische Literaturwissenschaft*. Wien 2006, S. 143–157.
- Kaufmann, Margrit E./Satilmis Ayla/Mieg, Harald A. (Hg.): *Forschendes Lernen in den Geisteswissenschaften*. Wiesbaden 2019.
- Kergel, David/Heidkamp, Birte: *Forschendes Lernen mit digitalen Medien*. Münster 2015.
- Kergel, David/Heidkamp-Kergel, Birte: *E-Learning, E-Didaktik und digitales Lernen*. Wiesbaden 2020.

- Koschtial, Claudia/Köhler, Thomas/Felden, Carsten: *e-science. Open, Social and Virtual Technology for Research Collaboration*. Cham 2021.
- Lavé, Jean/Wenger, Étienne: *Situated Learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge 1991.
- Mayrberger, Kerstin: „Ein didaktisches Modell für partizipative E-Learning-Szenarien. Forschendes Lernen mit digitalen Medien gestalten“, in: Mandel, Schewa/Rutishauser, Manuel/Seiler Scheidt, Eva (Hg.): *Digitale Medien für Lehre und Forschung*. Münster 2010, S. 363–375.
- Nünning, Ansgar: „Zur Aktualität der Einheit von Forschung und Lehre: Bildung durch forschendes Lehren und Lernen in der literatur- und kulturwissenschaftlichen Hochschuldidaktik“, in: Hallet, Wolfgang (Hg.): *Literatur- und kulturwissenschaftliche Hochschuldidaktik. Konzepte, Methoden, Lehrbeispiele*. Trier 2013, S. 25–47.
- Schädlich, Birgit: *Literatur Lesen Lernen. Literaturwissenschaftliche Seminare aus der Perspektive von Lehrenden und Studierenden*. Tübingen 2009.
- Sauter, Annette/Bender, Harald/Sauter, Werner: *Blended Learning: Effiziente Integration von E-Learning und Präsenztraining*. Unterschleißheim 2004.
- Schiedt, Eva Seiler: „Digitale Medien als Brücken zwischen Forschung und Lehre: Wie unterstützen Informations- und Kommunikationstechnologien die Forschungsuniversität?“, in: Bremer, Claudia/Krömker, Detlef (Hg.): *E-Learning zwischen Vision und Alltag: zum Stand der Dinge*. Münster 2013, S. 266–276.
- Schirmer, Carola/Marín, Victoria: „Die Gestaltung Forschenden Lernens mit digitalen Medien“, in: Wulf, Carsten/Haberstroh, Susanne/Petersen, Maren (Hg.): *Forschendes Lernen. Theorie, Empirie, Praxis*. Wiesbaden 2020, S. 285–293.
- Treumann, Klaus Peter et al.: *Medienhandeln Jugendlicher. Mediennutzung und Medienkompetenz. Bielefelder Medienkompetenzmodell*. Wiesbaden 2007.

Maren Eckart/Anneli Fjordevik

Das digitale literarische Unterrichtsgespräch (DLUG) in Breakoutrooms und dessen Bewertung aus der Perspektive von Studierenden

Der Beitrag befasst sich mit dem digitalen literarischen Unterrichtsgespräch (DLUG) und damit, wie eine virtuelle Lern- und Lehrumgebung zu einer dialogischen und verständnisorientierten Literaturerschließung und zu einer konstruktiven Lernatmosphäre beitragen kann. Anhand einer Umfrage zum Breakoutroom in DaF-Literaturseminaren werden das Gruppenmanagement und die Interaktionen, die dort zur Gesprächsatmosphäre beitragen, aus Sicht der Studierenden analysiert.

Schlüsselwörter: Breakoutrooms, digitales literarisches Unterrichtsgespräch, Lernatmosphäre, DaF-Literaturseminare

The article deals with the digital literary class discussion (German abbreviation: DLUG) and how a virtual learning and teaching environment can contribute to a dialogue-based and comprehension-oriented exploration of literature and to a constructive learning atmosphere. Based on a survey on the breakout room in GFL literature seminars, the group management and the interactions that contribute to the discussion atmosphere are analysed from the student's perspective.

Keywords: breakout rooms, digital literary class discussion, learning atmosphere, GFL literature seminars

1 Einleitung

Die Digitalisierung des Literaturunterrichts in Deutsch als Fremdsprache [fortan DaF] ist nicht nur eine der Pandemie geschuldete Notlösung, sondern vielerorts eine seit Längerem bestehende und zukunftsfrüchtige Wirklichkeit.¹ In den

1 Es ist generell davon auszugehen, dass der digitale Wandel zu umwälzenden Veränderungen und Perspektivenwechseln im Bildungsbereich führen wird, deren Folgen man heute noch nicht vollends erfassen kann. Die Digitalisierung führt nicht nur auf Mikroniveau zu Strukturveränderungen in der Lern- und Lehrumgebung, sondern auch auf Makroniveau zu geänderten Rollen im Hochschulbetrieb und im Bildungswesen. „Die dezentralen Lernstände, Interessengebiete und Ziele der Ausbildung bedeuten

skandinavischen Ländern hat der digitale Wandel der Lehre an mehreren Hochschulen bereits vor geraumer Zeit stattgefunden, wobei der Fremdsprachenunterricht ohne physische Treffen mit synchronen Seminaren und asynchronen Aktivitäten auf Lernplattformen erfolgt.² Die Arbeits-, Lern- und Kommunikationsformen im digitalen Raum erfordern in ihrer medialen Gebundenheit einer besonderen Didaktik.

Der vorliegende Beitrag beschäftigt sich mit dem digitalen literarischen Unterrichtsgespräch (DLUG)³ und damit, wie eine virtuelle Lern- und Lehrumgebung zu einer dialogischen und verständnisorientierten Literaturerschließung und zu einer konstruktiven Lernatmosphäre beitragen kann. Der Fokus richtet sich auf Breakoutrooms (fortan: BORS)⁴ in DaF-Literaturseminaren und auf das Gruppenmanagement und die Interaktionen, die dort zur Gesprächsatmosphäre beitragen. Diesbezüglich werden die Wahrnehmungen und die Beurteilung der BORS aus Studierendenperspektive anhand einer anonymen digitalen Umfrage an drei skandinavischen Hochschulen erläutert. Die Studierendenperspektive ist von besonderer Bedeutung, weil die virtuellen Kleingruppengespräche in dem unten beschriebenen Literaturseminarmodell des DLUGs größtenteils autonom in studentischer Eigenregie verlaufen und die Lehrkraft nur partiell Einblick in die Kommunikationsprozesse und in die Mechanismen, die zur Gruppendynamik und zur Gesprächsatmosphäre in den virtuellen BORS beitragen, erhält. Die Ausführungen der Studierenden sollen dazu anregen, das didaktische Bewusstsein hinsichtlich der bislang wenig erforschten Gestaltung des virtuellen Literaturunterrichts im DaF-Unterricht zu verstärken.⁵

bisweilen auch eine Rollenkehr; in speziellen Teilgebieten sind die Lernenden größere Expertinnen oder Experten als die Lehrenden. Kommunikation verändert sich ebenfalls. Sie wird weniger formell, häufiger, niedrigschwelliger, unfertiger.“ (Martina Weisband: „Wie Veränderung gelingt“, in: Marco Demantowsky et al. (Hg.): *Was macht die Digitalisierung mit den Hochschulen? Einwürfe und Provokationen*. Berlin 2020, S. 101–104, hier S. 101).

- 2 DaF wird beispielsweise an der Hochschule Dalarna (Schweden) und an der Hochschule Østfold (Norwegen) seit vielen Jahren virtuell unterrichtet, und ein Rückgang zum Präsenzunterricht wird derzeit nicht in Erwägung gezogen.
- 3 DLUG ist eine von den Verfasserinnen des Beitrags in Anlehnung an das LUG (das literarische Unterrichtsgespräch nach dem Heidelberger Modell) gewählte Bezeichnung, was unten näher erklärt wird.
- 4 Breakoutrooms sind virtuelle Kleingruppen, die in Webkonferenzsystemen erstellt werden können.
- 5 Die Notwendigkeit der Erforschung des digitalen Unterrichts und der Onlinedidaktik im Fremdsprachenunterricht wird beispielsweise im Sammelband von Eva

2 Das Digitale Literarische Unterrichtsgespräch

2.1 Hintergrund: Das Heidelberger Modell

Es ist davon auszugehen, dass ein Großteil des schulischen und akademischen Literaturunterrichts heutzutage in Gesprächsform⁶ abläuft, und dies gilt auch für virtuelle DaF-Literaturseminare. Insbesondere beim Onlineunterricht mag es – bedingt durch das Medium – aus studentischer Perspektive ermüdend erscheinen, sich lange Vorlesungen anzuhören und gegenstandsbezogene Fragen zu beantworten, wenn ein Klick auf Wikipedia nie weit entfernt ist.⁷ Es ist zudem eine didaktische Herausforderung, dass zu vielen der im Unterricht behandelten literarischen Werken Aufsätze, Analysen und Hausarbeiten online verfügbar sind. Dies kann einerseits zum Textverständnis beitragen, andererseits besteht die Gefahr, dass Studierende lediglich auf Google gefundene Interpretationen in Seminaren wiedergeben, anstatt sich selbst kritisch mit den Texten auseinanderzusetzen. Der Unterricht sollte folglich so gestaltet werden, dass Seminarteilnehmer:innen sich der Bedeutung der eigenen Analysefähigkeit bewusst werden und dass sie den Umgang mit relevanter Sekundärliteratur erlernen. Um dies zu fördern, kann im digitalen Medium als Alternative zum gelenkten Unterrichtsgespräch in modifizierter Form an die Strukturen des Heidelberger Modells des literarischen Unterrichtsgesprächs (LUG) angeknüpft werden, die in vielerlei Hinsicht von den Lesarten der Lernenden ausgehen. Dies geschieht mit der Zielsetzung, dass durch das gemeinsame Erschließen von Literatur ein Mehrwert geschaffen wird.

Seit den 1990er-Jahren ist das LUG ein bewährter und fester Bestandteil der Literaturdidaktik, vor allem mit Fokus auf den schulischen Deutschunterricht.⁸

Burwitz-Melzer et al. (Hg.) hervorgehoben: *Das Lehren und Lernen von Fremd- und Zweitsprachen im digitalen Wandel. Arbeitspapiere der 39. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen 2019. Auch Antonie Alm und Diana Feick weisen darauf hin, dass ein Forschungsdesiderat hinsichtlich der kollaborativen Lehr- und Lernsettings im virtuellen Raum im DaF-Unterricht besteht (Antonie Alm/Diana Feick: „Gruppenarbeit in Zeiten der sozialen Isolation: Zu Nutzung und Wahrnehmung von Breakout-Räumen“, in: *Info DaF* 48.5 (2021), S. 516–544, hier S. 541).

6 Meistens handelt es sich um von der Lehrkraft gelenkte Gespräche.

7 Der Zugang zum Internet prägt allerdings auch im Präsenzunterricht den Informations- und Wissenserwerb der Studierenden.

8 Die inzwischen schwer überschaubare Zahl der Publikationen bezeugt die Breite und Aktualität des Forschungsfelds zum LUG; siehe zum Beispiel Felix Heizmann et al. (Hg.): *Das Literarische Unterrichtsgespräch. Didaktische Reflexionen und empirische Rekonstruktionen*. Baltmannsweiler 2020. Der auf Spinner rekurrierende und viel

Das Heidelberger Modell läuft kurzgefasst darauf hinaus, dass eine gemeinsame Suche nach Sinnmöglichkeiten in einem literarischen Text im Mittelpunkt steht. „Im Gespräch werden unterschiedliche Bedeutungen und das gemeinsame Bemühen um ein Verständnis sichtbar.“⁹ Das LUG geht davon aus, dass Lehrende und Lernende sich im Dialog über literarische Texte austauschen und dass die Wahrnehmungen und Deutungen der Beteiligten für alle einen Wert darstellen. Die Lehrkraft strebt eine partizipierende Leitung an. Das Gespräch zielt nicht darauf ab, dass die Lernenden Antworten geben, von denen sie hoffen, dass die Lehrkraft diese für richtig hält, sondern es wird angestrebt, „eine Pluralität, Widersprüchlichkeit und Ambivalenz zu erkennen“.¹⁰ Das Heidelberger Modell des LUGs ist dabei „weniger eine spezifische Technik, die zu erleben erfolgreiche Gespräche garantiert, als vielmehr eine bestimmte Haltung gegenüber den Schülern [bzw. den Studierenden], dem Text und dem Gespräch, die sich in den einzelnen methodischen Formen ausdrücken kann“.¹¹ Das LUG ist Stefan Hofer-Krucker Valderrama und Christine Weber zufolge „Methode und Lerngegenstand zugleich“.¹² Nach Siepmann fördert diese Form des Unterrichts zudem die Persönlichkeitsentwicklung: „Der Literaturunterricht dient als Ort der Horizonsweiterung, der diskursiven Verständigung und der Interpretation der Welt im Spiegel von Texten.“¹³ Bei der Begegnung mit der Literatur geht es somit auch um individuelle biografische Reflexionsebenen. Dies bedeutet im akademischen Kontext kein Stagnieren auf der Ebene der Subjektivität, sondern gemeinsam lassen sich Texte entschlüsseln und in ein neues Licht rücken, was

diskutierte Begriff des literarischen Lernens spielt auch beim LUG eine wichtige Rolle, wird aber im vorliegenden Beitrag nicht weiter ausgeführt (Kaspar H. Spinner: „Literarisches Lernen“, in: *Praxis Deutsch* 33.200 (2006), S. 6–16).

- 9 Katja Siepmann: „Diskursiver Literaturunterricht. Didaktische Annäherungen an das literarische Unterrichtsgespräch“, in: *Pädagogische Rundschau* 75.3 (2021), S. 323–338, hier S. 325.
- 10 Siepmann: „Diskursiver Literaturunterricht“, S. 329.
- 11 Marcus Steinbrenner/Maja Wiprächtiger-Geppert: „Verstehen und Nicht-Verstehen im Gespräch. Das Heidelberger Modell des Literarischen Unterrichtsgesprächs“, in: *Literatur im Unterricht* 7.3 (2006), S. 227–241, hier S. 233.
- 12 Stefan Hofer-Krucker Valderrama/Christine Weber: „Dialogisches Lernen und Literarische Unterrichtsgespräche“, in: Felix Heizmann et al. (Hg.): *Das Literarische Unterrichtsgespräch. Didaktische Reflexionen und empirische Rekonstruktionen*. Baltmannsweiler 2020, S. 133–157, hier S. 134.
- 13 Siepmann: „Diskursiver Literaturunterricht“, S. 329.

Ulf Abrahams Feststellung zum Wesen des literarischen Unterrichtsgesprächs als Modell kultureller Praxis entspricht:

Die Themen, die beim Sprechen über Literatur angeschlagen werden, sind nicht nur als ‚in den Werken steckend‘ zu betrachten; vielmehr zeigt auch die Erfahrung mit literarischen Gesprächen im Schul- und Hochschulunterricht, dass sie auch von Leser*innen gesetzt werden. Vereinfacht gesagt: Literarische Texte bedeuten immer, was sie ihren aktuellen Leser*innen bedeuten.¹⁴

Das literarische Gespräch zielt nicht darauf, dass von der Lehrkraft vorgegebene Themen oder Fragen Punkt für Punkt abgearbeitet werden. Da die Lesarten aller Teilnehmenden bei einem geglückten LUG entsprechend dem Heidelberger Modell gleichermaßen ernst genommen werden, ist es vom Wesen her demokratisch. Zum Schluss des Unterrichtsgesprächs „muss kein fertiges Produkt entstehen – entscheidend ist vielmehr, dass im Gespräch selbst unterschiedliche Bedeutungsmöglichkeiten und das gemeinsame Bemühen um den Text erfahrbar werden und der Text und die Schüler [bzw. Studierenden] zur Sprache kommen.“¹⁵ Das literarische Gespräch ist dann als „kollektive Leistung zu verstehen, in der etwas zur gemeinsamen Sache gemacht wird, denn im Miteinandersprechen gibt man etwas von sich her und nimmt von anderen etwas an. Nur so kann gemeinsam etwas entstehen, was keine Person alleine vermöchte.“¹⁶

Überträgt man das LUG in einen akademischen Kontext und in den virtuellen Raum, so wird im DLUG entsprechend wissenschaftlicher Praxis angestrebt, dass Studierende im Austausch miteinander relevante Fragen an literarische Texte stellen, eine adäquate Terminologie verwenden und analysierend Sinngebungen herausarbeiten, um das Bedeutungspotenzial der Literatur erkennen zu können.¹⁷ Die Studierenden beschäftigen sich dabei nicht nur auf gegenstandsbezogener Ebene mit traditionellen literaturwissenschaftlichen Fragen, sondern der Austausch mit und über Literatur bietet Freiraum für subjektbezogene Reflexionen und unterschiedliche Meinungen.¹⁸ In den BORs nimmt die Lehrkraft im

14 Ulf Abraham: „Das literarische Gespräch als Modell kultureller Praxis“, in: Felix Heizmann et al. (Hg.): *Das Literarische Unterrichtsgespräch. Didaktische Reflexionen und empirische Rekonstruktionen*. Baltmannsweiler 2020, S. 31–47, hier S. 37.

15 Siehe Steinbrenner/Wiprächtiger-Geppert: „Verstehen und Nicht-Verstehen“, S. 237.

16 Hofer-Krucker Valderrama/Weber: „Dialogisches Lernen“, S. 147.

17 Dieses Modell ist nicht als Anpassung an den DaF-Unterricht zu verstehen, sondern es lässt sich generell auf den Literaturunterricht applizieren.

18 Siehe Abschnitt 2.5. als Beispiel für die Struktur eines DLUGs, auf das sich die unten präsentierte Umfrage bezieht.

Sinne des LUGs keine dominierende Position ein. Ausgangspunkt für das DLUG ist die prinzipielle Polysemie von Literatur und die Bedeutung kommunikativer Prozesse für die Erschließung literarischer Texte. Das DLUG unterscheidet sich jedoch vom LUG in dem Punkt, dass die Kommunikationsprozesse im virtuellen Raum anders als beim Präsenzunterricht ablaufen. Beispielsweise hebt Siepman für den diskursiven (physischen) Literaturunterricht die Bedeutung von Gesprächspausen hervor, die der Reflexion dienen: „Das Reden über Literatur im Unterricht bedeutet also, sich Zeit für den Text zu nehmen, ihn wirken zu lassen und eventuell auftretende Gesprächspausen als Gelegenheiten für das Nachdenken zu begreifen.“¹⁹ Spontane Redepausen werden nach unserer Erfahrung im virtuellen Raum eher als unbequem empfunden; sie tragen nicht zum Wohlfühlen bei. Hier besteht, wie wir vermuten, aufgrund der reduzierten Körpersprache eine Art *horror vacui*, solange Pausen zum Nachdenken und Formulieren nicht didaktisch intendiert sind und kommuniziert werden. Insbesondere im Kontext des digitalen fremdsprachlichen Literaturunterrichts ist es wichtig, dass eine angenehme Atmosphäre besteht, die es erlaubt, dass alle Teilnehmenden es wagen, unterschiedliche Meinungen über literarische Werke in einer Fremdsprache zu äußern. Es stellt sich folglich die Frage, wie der virtuelle Raum ein gesprächsförderndes Milieu für das literarische Lernen nach dem DLUG-Modell sein kann.

2.2 Der BOR als virtueller Gesprächsraum

Damit alle Studierenden im DLUG möglichst oft zu Wort kommen können, erfolgt in der Regel ein Großteil²⁰ der virtuellen Literaturseminare in BORs.²¹ In ihrer Studie zur Nutzung und Wahrnehmung von BORs im DaF-Unterricht geben Antonie Alm und Diana Feick eine Forschungsübersicht zur Nutzung digitaler Kleingruppen und heben hervor, dass die BORs das selbstorganisierte Lernen fördern:

19 Siepman: „Diskursiver Literaturunterricht“, S. 328.

20 Da es keine Vorgaben hinsichtlich der Gestaltung eines DLUGs gibt, gründen sich die hier geschilderten Aspekte in erster Linie auf die Praxis der bei der Umfrage beteiligten Literaturkurse.

21 Die Einteilung in Kleingruppen erfolgt im Allgemeinen entweder manuell, automatisch oder durch Wahl der Teilnehmenden, und die Teilnehmer:innen können, wenn erforderlich, die Lehrkraft in die Gruppe rufen (siehe Alm/Feick, „Gruppenarbeit“, S. 522). In den Gruppen, die an der Umfrage teilgenommen haben, entschied die Lehrkraft über die Größe und die Zusammensetzung der BORs.

Die Möglichkeit, visuelle Partizipation selbst zu steuern, stärkt die *agency* [die Handlungsfähigkeit] der Lernenden und ermächtigt sie zur Mitgestaltung der Kommunikations- und Lernprozesse in Breakout-Räumen als potenzielle private Lernräume sowie generell im videobasierten Online-Unterricht, was letztendlich zu einer Demokratisierung der digitalen Lehr- und Lernprozesse führen kann.²²

Um eine gute Lernatmosphäre in den abgeschlossenen virtuellen Kleingruppen zu erhalten, spielen Aspekte wie soziale Präsenz und Zugehörigkeitsgefühl eine zentrale Rolle. Der BOR ist somit sowohl als Erfahrungs- und Lernraum als auch als sozialer Raum²³ zu verstehen.²⁴ Die Studierenden treffen sich in einer geschlossenen Gruppe, die, abgesehen von Besuchen der Lehrkraft, niemand stören kann. Zugleich befinden sie sich in einem vertrauten, bestenfalls störungsfreien Milieu. Wenn Studierende sich während des digitalen Seminars physisch in einem privaten Umfeld, beispielsweise im Wohnzimmer oder in der heimischen Küche aufhalten, prägt dies sowohl individuell als auch für die Gruppe die Atmosphäre in den BORs. Jürgen Kurtz weist auf die Bedeutung der doppelten Verortung der Lernenden beim virtuellen Unterricht hin:

Das Internet wirft als Lernort zumindest einige fundamentale theoretische Fragen, in Bezug auf die ‚doppelte Verortung‘ des Lernens (physisch-materiell, elektronisch-virtuell) und deren Wechselbeziehung auf: Halten sich Lernende, die von einem physischen Ort das Internet aufsuchen, an zwei (Lern-)Orten gleichzeitig auf (Problem der Bilokalität)? Tritt der physische Ort hierbei in den Hintergrund? [...] wie ist die Wechselbeziehung von physischem Ort und virtuellem Raum lerntheoretisch und fremdsprachendidaktisch zu konzeptualisieren und optimal zu gestalten?²⁵

22 Antonie Alm/Diana Feick: „Gruppenarbeit“, S. 540.

23 Zum Verständnis des sozialen Raums im Sinn Bourdieus siehe Maja Suderland: „Sozialer Raum (escape social)“, in: Gerhard Fröhlich/Boike Rehbein (Hg.): *Bourdieu Handbuch. Leben – Werk – Wirkung*. Stuttgart/Weimar 2014, S. 219–225.

24 Åsta Haukås et al.: „Investigating the effectiveness of an online language teacher education programme informed by self-determination theory“, in: *The Language Learning Journal* 51.6 (2023), S. 663–677 (bes. S. 667), <https://doi.org/10.1080/09571736.2022.2027001> verweisen auf die Bedeutung von „relatedness“ im digitalen Fremdsprachenunterricht.

25 Jürgen Kurtz: „Dimensionen einer fremdsprachendidaktischen Theorie der Lernorte“, in: Eva Burwitz-Melzer et al. (Hg.): *Lernen an allen Orten? Die Rolle der Lernorte beim Lehren und Lernen von Fremdsprachen*. Tübingen 2015, S. 106–116, hier S. 108. Auch Alm/Feick („Gruppenarbeit“, S. 530) sehen die BORs „als Kommunikationsräume im Sinne eines geschützten Raumes [...] bei dem man sich gleichzeitig in einem abgeschlossenen virtuellen Raum und im gewohnten häuslichen Umfeld befindet“.

Der physische Raum und der geografische Ort können für das DLUG insofern eine wichtige Rolle spielen, als das Milieu und die sich dort abspielenden Ereignisse die Rezeption des gelesenen literarischen Werks und somit die Literaturdiskussion mitprägen.

Das literarische Gespräch im BOR ist jedoch kein authentisches Gespräch in dem Sinne, dass man frei und ungezwungen über ein gerade gelesenes Buch redet. Das DLUG findet im institutionalisierten akademischen Rahmen statt; die Leistung wird ergänzend zu schriftlichen Arbeiten benotet. Durch gegenstands- und subjektbezogene Vorbereitungsfragen ist ein Gerüst gegeben, an dem sich die Studierenden im DLUG orientieren können.²⁶ Gegenstandsbezogene Vorbereitungsfragen und -aufgaben bestehen beispielsweise darin, Situationsmodelle fiktiver Welten zu (re-)konstruieren, Ort, Zeit, Figuren(-konstellationen) zu beschreiben sowie die Genderperspektive, die Handlung, Motive und Themen zu erklären. Auch (medienspezifische) ästhetische Strukturen, narratologische Aspekte und die Erfassung des Kontexts können behandelt werden. Subjektbezogene Fragen dienen laut Klaus Maiwald unter anderem dazu, „[l]iterarische Denk- und Handlungsmodelle in einen Bezug zu eigenen Selbst- und Weltvorstellungen zu bringen und dabei auch (die eigene) historische und (inter-) kulturelle Relativität zu erfahren“.²⁷ Beispiele für subjektbezogene Fragen aus Kursen, in denen die Umfrage durchgeführt wurde, sind: „Welche Erwartungen hat der Titel erweckt?“ (zu Jenny Erpenbecks *Geschichte vom alten Kind*) und „Handelte Michael richtig oder nicht, als er entschied, Hannas Geheimnis nicht zu verraten?“ (zu Bernhard Schlinks *Der Vorleser*).

2.3 Die Rolle der Lehrkraft und der Lernenden

Tristan Lay und Kylie Gibblet weisen in Bezug auf die digitale Lehre (ohne Bezug auf das DLUG) auf die Schwierigkeit von Lehrpersonen bei der Arbeit in BORs hin, einen Überblick über die Aktivitäten zu haben.²⁸ Im DLUG geht es jedoch nicht darum, als Lehrkraft einen Gesamtüberblick haben zu müssen, denn dort

26 Vgl. Klaus Maiwald: „Literarisches Lernen als didaktischer Integrationsbegriff – Spinners „Elf Aspekte“ als Struktur- und Denkraumen für weiterführende Modellierung(en)“, in: *Leseräume. Zeitschrift für Literalität in Schule und Forschung*. 2.2 (2015), S. 85–95, hier S. 93.

27 Maiwald: „Literarisches Lernen“, S. 93.

28 Tristan Lay/Kylie Gibblet: „Zoom, Padlet, Screencast + Co. Fremdsprachen lehren und lernen in Zeiten der Corona-Krise“, in: *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 25.2 (2020), S. 553–565, hier S. 557.

liegt das Gespräch weitgehend in den Händen der Studierenden. Das DLUG baut auf die Disziplin und Eigenverantwortung der Studierenden, eine konstruktive Diskussion über die gelesene Literatur zu führen; die Lehrkraft fungiert mit anderen Worten nicht als direkte Kontrollinstanz.²⁹ Beim Besuch im BOR besteht die Aufgabe in erster Linie in einem zuhörenden und partizipierenden Begleiten. Wenn die Lehrperson merkt, dass das Gespräch ins Stocken geraten ist oder zu weitschweifig wird, gilt es, weiterführende Impulse für verschiedene Lesarten zu geben.

Ein wichtiger Aspekt des literarischen Gesprächs im digitalen Raum ist aus unserer Erfahrung die häufig sehr heterogene Zusammensetzung von Lerngruppen; die Studierenden befinden sich an verschiedenen Orten, und ihre Lebens- und Berufserfahrung bringt durch die Perspektivenvielfalt Dynamik ins Gespräch.³⁰ Die Studierenden müssen sich in den BORs ähnlich wie in physischen Kleingruppen selbst organisieren. Alle sind, wie bereits betont, dafür verantwortlich, zu einer guten Gruppenatmosphäre beizutragen, die für ein konstruktives Gespräch erforderlich ist. Die Lehrkraft muss die Studierenden über die Gesprächsregeln des DLUGs informieren. Eine Person, die die Gruppenleitung übernimmt, hat beispielsweise in den BORs darauf zu achten, die Dominanz bzw. den Rückzug einzelner Teilnehmer:innen zu vermeiden und nach Exkursen oder Small Talk den Themenbezug wieder herzustellen. Die Studierenden übernehmen somit Aufgaben, die traditionell eher der Lehrkraft zukommen und ihre Autonomie trägt vermutlich dazu bei, engagiert am DLUG teilzunehmen. Es ist den Lernenden freigestellt, in welcher Reihenfolge sie mit den Vorbereitungsaufgaben arbeiten und welche Schwerpunkte sie im Gespräch setzen.

29 Die Arbeitsleistung in den BORs kann durch mündliche oder schriftliche Zusammenfassungen am Ende des Seminars erfasst werden, zum Beispiel durch Padlets (siehe Lay/Giblett: „Zoom, Padlet, Screencast“, S. 558–563).

30 Die Heterogenität bezieht sich auf DaF-Onlinestudien außerhalb der pandemiebedingten Umstellung in den virtuellen Raum, das heißt, sie kennzeichnet Lerngruppen, in denen Studierende freiwillig gewählt haben, online zu studieren. Siehe auch Jens Jirschwitzka: „Heterogenität im Studium“, <https://www.e-teaching.org/community/meinung/heterogenitaet-im-studium> (abgerufen: 23.1.2023).

2.4 Struktur des DLUGs

2.4.1 *Beispiel für den Aufbau eines Digitalen Literarischen Unterrichtsgesprächs*

Es gibt keine deutlichen Regeln für den Aufbau eines DLUGs. Das hier dargestellte Modell erfolgt in Anlehnung an das Heidelberger Modell des LUGs³¹ sowie an Maiwalds Modell des literarischen Lernens.³² Es entspricht weitgehend der Unterrichtspraxis der DaF-Literaturseminare, in denen die unten dargestellte Umfrage stattfand.

<p>Vorbereitungsphase: Lernplattform Vonseiten der Lehrkraft: Hochladen eines Aufgabenblatts mit Vorbereitungsfragen, Bereitstellung wissenschaftlicher Artikel und anderen relevanten Materials.</p> <p>Vonseiten der Studierenden: Lesen der aktuellen Primär- und Sekundärliteratur, Abgabe schriftlicher Arbeiten auf der Lernplattform vor dem Seminar. Studierende können Links, Filme, Interviews etc. auf der Lernplattform auslegen.</p>
<p>Seminareinstieg (im virtuellen Hauptraum) Voraussetzungen: Alle Teilnehmer:innen haben ihre Kamera an, das Mikrofon funktioniert, man befindet sich in einer ruhigen Lernumgebung an einem festen Platz.</p> <p>Vonseiten der Lehrkraft: Begrüßung, Herstellung einer Gesprächsatmosphäre, Rahmen und Regeln deutlich machen, eventuell eine Einführung zum Thema geben, manuelle Einteilung in BORs (drei bis fünf Personen).</p>
<p>Aktivität in den BORs Gesprächsleitung durch Studierende, offenes Gespräch, auf Verstehensprozesse hin ausgerichtet, bei Bedarf wird die Lehrkraft in die BORs gerufen.</p> <p>A) subjektbezogener Gesprächseinstieg: individuelle Leseerfahrung, Wirkung des Textes, B) Vorbereitungsfragen als Gerüst (Studierende wählen Schwerpunkte aus), gegenstands- und subjektbezogenes Gespräch im Wechselspiel, C) regelmäßige Besuche der Lehrkraft in den BORs.</p> <p>Rolle und Agieren der Lehrkraft: im Hintergrund zuhören, an Fragen und Reflexionen der Studierenden anknüpfen, partizipierendes Begleiten.</p>

31 Steinbrenner/Wiprächtiger-Geppert: „Verstehen und Nicht-Verstehen“, S. 238.

32 Maiwald: „Literarisches Lernen“, S. 93.

Abschluss im virtuellen Hauptraum

Vonseiten der Studierenden: Berichte aus den Gruppen über Themen und Diskussionschwerpunkte und Erkenntnisgewinn.

Vonseiten der Lehrkraft: einige Worte zum kommenden Seminar, Abschluss des Seminars.

3 Umfrage zur Perspektive der Studierenden

Im Folgenden wird veranschaulicht, wie das DLUG im BOR aus der Studierendenperspektive in digitalen DaF-Literaturkursen wahrgenommen wird, die im Videokonferenzprogramm Zoom stattfanden. Die hier präsentierten Ergebnisse sind Teil einer größeren Umfrage mit dem Titel *Breakout-Rooms. Digitale Seminargruppen im Literaturunterricht des Faches Deutsch an schwedischen/norwegischen Hochschulen*.³³ Diese Umfrage diente der Erforschung digitaler Lernumgebungen, und sie zielte darauf hin, der Autonomie der Lernenden und den Lern- und Kommunikationsformen im digitalen DaF-Literaturunterricht nachzugehen.

3.1 Design der Umfrage: Zur Datenerhebung

Die Studie wurde als qualitative Befragungsstudie in Form eines Onlinefragebogens angelegt und konnte auf Schwedisch, Deutsch oder Norwegisch beantwortet werden.³⁴ Die meisten antworteten auf Deutsch. Zitate der Studierenden werden hier wortwörtlich, mit eventuellen grammatischen Fehlern, wiedergegeben. Der Fragebogen wurde mit der Software *Google Docs* erstellt und enthielt insgesamt 26 Fragen; davon wurden 16 offen formuliert, damit die Teilnehmenden möglichst frei und ausführlich auf ihre Erfahrungen mit BORs eingehen konnten. Der Link zur Umfrage wurde 2021 in virtuellen DaF-Literaturkursen ohne physische Treffen der Hochschule Dalarna (Schweden), der Hochschule

33 Zum Resultat eines anderen Teilgebiets der Befragung siehe Maren Eckart/Anneli Fjordevik: „Plenum versus Gruppenarbeit im digitalen literarischen Gespräch. Sichtweisen von Studierenden zur neuen Lehr-Lern-Landschaft“, in: *Nordic Journal of Language Teaching and Learning* 10.1, 2022, S. 109–111.

34 In der Umfrage wurde weder auf das Geschlecht noch auf das Alter Bezug genommen. Da die Studie nicht komparativ angelegt war, wurden auch keine landesspezifischen Aspekte berücksichtigt. Allerdings wird darauf eingegangen, inwiefern die Teilnahme von Deutsch-Muttersprachler:innen am DLUG im DaF-Kontext eine Rolle spielt.

Østfold (Norwegen) und der Universität Bergen (Norwegen) digital verteilt. Insgesamt haben 77 Studierende an der Umfrage teilgenommen, 15 von ihnen studierten damals in Norwegen und 62 in Schweden. Die Studierenden wurden über die Freiwilligkeit ihrer Teilnahme und die Anonymität ihrer Antworten informiert. Durch das Einschicken des ausgefüllten Fragebogens gaben sie ihr Einverständnis zur Teilnahme an der Studie.

3.2 Ergebnisse: Zusammenfassung und Diskussion

Im Folgenden werden die Untersuchungsergebnisse ausgewählter Themen und Fragestellungen der Umfrage durch eine qualitative Inhaltsanalyse ausgewertet. Es wird dabei auf folgende Themen, die für das Fungieren des DLUGs in BORs relevant erscheinen, Bezug genommen:

a. Gruppenzusammensetzung und Gesprächsgestaltung im BOR

Frage 4: Welche Gruppenaufteilung bevorzugst du und warum (zum Beispiel vergleichbares Sprachniveau oder andere Kriterien)?

Frage 6: Arbeitet ihr die Diskussionsfragen in den Breakoutrooms schrittweise ab, selektiv oder sprunghaft?

Frage 7: Wie sehr lenken die Diskussionsfragen des Aufgabenblatts das Gespräch? Lineare Skala 1 (sehr) bis 5 (gar nicht).

Frage 8: Hast du selber Fragen an den literarischen Text oder haltet ihr euch bei der Diskussion an die Diskussionsaufgaben?

Frage 14: Diskutierst du lieber, wenn du jedes Mal in derselben Gruppe bist oder wenn die Teilnehmer:innen getauscht werden? Begründe deine Meinung.

b. Small Talk und dessen Funktion

Frage 9: Werden auch andere Themen diskutiert (zum Beispiel Small Talk, Studien-situation, alltägliche Probleme)? Zu Small Talk in Breakoutrooms: Findest du das gut/nicht gut? Begründe deine Meinung!

c. Voraussetzungen für Gruppendynamik

Frage 21: Gibt es Dinge, die du in den Breakoutrooms als störend empfindest? Wenn ja, was?

Frage 22: Welche Faktoren tragen dazu bei, dass du dich im Breakoutroom wohlfühlst?

d. Die Rolle der Lehrkraft und das literarische Gespräch

Frage 15: Ändert sich das Gespräch, wenn die Lehrkraft in den Breakoutroom kommt? Ja/nein? Und wenn ja, inwiefern ändert es sich?

Frage 16: Welche Erwartung hast du an die Lehrkraft, wenn sie in den Raum kommt?

e. Präsenz versus online

Frage 5: Inwiefern unterscheiden sich Gespräche in den Breakoutrooms von physischen Seminartreffen? Gibt es Vor- oder Nachteile? Wenn du keine Erfahrungen hast, überspringe die Frage.

a. Gruppenzusammensetzung und Gesprächsgestaltung im BOR

Da im BOR eine Gruppenarbeit geleistet wird, ist die Zusammensetzung der Gruppe für das literarische Gespräch von großer Bedeutung. Auf die Frage, welche Gruppenaufteilung die Studierenden bevorzugen und warum, kommen viele auf das Sprachniveau zu sprechen. In den befragten Gruppen gab es viele Deutsch-Muttersprachler:innen, während sich andere Student:innen auf dem Sprachniveau B1 laut dem Europäischen Referenzrahmen befanden. Diese Heterogenität spiegelt sich in den Antworten. Während manche „die Mischung der unterschiedlichen Niveaus sehr schön und lehrreich“ finden, setzen sich andere für ein vergleichbares Sprachniveau ein, „weil das Gespräch sich dann am besten entwickelt“. Einige fühlen sich sicherer, wenn das Sprachniveau einigermaßen gleich ist:

Ich mag gern Gruppen, wo die Mitglieder halten ein vergleichbares Sprachniveau. In unserem Kurs ist es manche mit Deutsch Muttersprache, und manche die Deutsch etwas schwierig finden (zB ich). Ich finde, es ist einfacher zu sprechen, wenn man hat vergleichbares Sprachniveau.

Es wurde auch danach gefragt, ob die Studierenden eine feste, das ganze Semester über bestehende oder eine für jedes Seminar neue Gruppenzusammensetzung vorziehen. Mehr als die Hälfte begrüßt es, dass die Teilnehmer:innen der Gruppen bei jedem Seminar gewechselt werden, „da man die Möglichkeit hat neue Einfallswinkel zu erfahren“, und man lernt, „seine Meinung darzustellen und zu begründen, wie auch anderen zuzuhören und deren Meinungen und Erklärungen zu verstehen“. Dieser Kommentar verdeutlicht, dass es nicht nur um die eigene Textinterpretation geht, sondern dass das Zuhören ein wichtiger Bestandteil des DLUGs ist, um gemeinsam Literatur erschließen zu können. Die Studierenden, so zeigen viele Antworten, sind sich bewusst, dass durch das

Gespräch die oben erwähnte Horizonterweiterung geschieht, die über das individuelle Lesen hinausreicht.

Eine Person erwähnt, dass man immer „ein bisschen aufgeregt“ ist, „bevor man weiß, in welcher Gruppe man landet“. Andere diskutieren Vor- und Nachteile mit einem Gruppenwechsel: „Ich finde Abwechslung bei den Diskussionen sehr gut, um auch noch andere Blickwinkel zu sehen, aber gleichzeitig ist eine Diskussion auch sehr angenehm wenn man schon etwas vertrauter ist.“ Das Moment der Unsicherheit vor der Gruppeneinteilung weist darauf hin, dass man eine gewisse Eingewöhnung und Anlaufzeit benötigt, ehe bei Neugruppierungen mit jeweils wechselnden Partner:innen eine gute Gesprächsatmosphäre entsteht und dass die Lehrkraft die Heterogenität der Studierenden bei der Gruppeneinteilung berücksichtigen muss. Es ist beispielsweise von Nachteil, wenn schüchterne oder eher schweigsame Studierende als Einzelperson in einer Gruppe mit redefreudigen Kursteilnehmer:innen oder mit ausschließlich Deutsch-Muttersprachler:innen eingeteilt werden.

Auf die Frage, ob die Vorbereitungsaufgaben in den Literaturgesprächen hauptsächlich schrittweise, selektiv oder sprunghaft bearbeitet werden, antwortet die Hälfte der Studierenden, dass die Fragen meistens schrittweise bearbeitet werden, und 15 % beschäftigen sich eher sprunghaft mit den Aufgaben. Da die Gruppenzusammensetzungen jeweils neu sind, kann sich das Vorgehen von Seminar zu Seminar unterscheiden. In den meisten Gesprächen lenken die Diskussionsfragen das literarische Gespräch und dienen laut mehreren Studierenden als „gutes Gerüst“. Im Prinzip stellen alle Studierenden fest, dass sie ausgehend von den vorgegebenen Fragen arbeiten, aber „[o]ft ergeben sich eigene Fragen durch die Arbeit am Buch und den eigenen Überlegungen“. Hinsichtlich der vorbereitenden Gesprächsanregungen wird betont: „Die Aufgaben dienen als roter Faden. Es entwickelt sich daraus sehr viele neue Gedanken und Diskussionen.“ Die Studierenden führen demgemäß das Gespräch in Eigenregie, orientieren sich jedoch im Sinn des DLUGs zur Strukturierung des Gesprächs an den Vorbereitungsfragen.

b. Small Talk und dessen Funktion

Zur Förderung der Lernatmosphäre ist Small Talk, wie bereits oben betont, ein unabkömmlicher Bestandteil der Kommunikation im BOR. Die Frage ist allerdings, ob und in welchem Umfang die Studierenden dies als sinnstiftend wahrnehmen. Bezüglich der Bedeutung des Small Talks in den BORs sind sich lediglich fünf Studierende unsicher, ob er eine Funktion erfüllt, oder sie äußern sich demgegenüber kritisch. Eine Begründung lautet, dass man am Seminar

teilnimmt, um zu lernen und nicht um Small Talk zu führen. Es wird jedoch nicht näher ausgeführt, worin dieses Lernen besteht. Manchmal gibt es Small Talk, „weil ein oder mehrere Teilnehmer die Fragen nicht vorbereitet hat“. Hier erfüllt es die Funktion eines Lückenfüllers, der Frustration hervorruft, weil er nicht konstruktiv zum DLUG beiträgt. Entlarvt Small Talk, dass Studierende unvorbereitet am Seminar teilnehmen, so wird die Gruppendynamik unterbunden. Diese geht davon aus, dass alle sich konstruktiv in das literarische Gespräch einbringen können und müssen. Andere halten Small Talk für wichtig, um kreativ zu sein, denn er hilft, „die Gemeinschaft in der Gruppe zu stärken“. Durch Small Talk kann eine vertrauensvolle Beziehung entstehen, die, „eine der besten Voraussetzungen für das Lernen“ ist. Die Äußerungen veranschaulichen, dass es unterschiedliche Auffassungen darüber gibt, was literarisches Lernen in Form eines Seminargesprächs bedeutet und was zu dessen Gelingen beiträgt.

Small Talk ist für die meisten Studierenden auch deshalb von zentraler Bedeutung, um persönliche Kontakte zu knüpfen. Er fördert den sozialen Zusammenhang. Sehr häufig wird betont, dass man im Rahmen des Onlinestudiums lediglich in Breakout-Gesprächen andere Student:innen kennenlernen kann: „Das ist ja gut, weil man keine andere Möglichkeit hat, mit anderen Studenten zu sprechen“, und „[g]erade Smalltalk ist nett, da man sonst im Onlinestudium wenig Möglichkeit zum persönlichen Austausch hat“. Das Gefühl von Gemeinsamkeit im BOR trägt zur Gruppenidentität bei, auch wenn über andere Themen als die Diskussionsfragen gesprochen wird: „die breakout rooms sind die einzige Zeit in denen wir andere studenten treffen. Es tut sehr gut [...] Die motivation steigt, da man sich nicht allein fuehlt“.

Der Small Talk wird von ein paar Studierenden als Voraussetzung für das Verständnis der anderen bzw. für ein gelungenes literarisches Gespräch angesehen: „Wie im Klassenraum, bringen uns diese Gespräche menschlich näher und die vertrauensvolle Beziehung zueinander, ist eine der besten Voraussetzungen für das Lernen.“ Oft hat Small Talk die Funktion des Gesprächseinstiegs: „[E]s darf nicht zu viel sein, aber ich glaube, dass man auch etwas Smalltalk braucht, um die Gruppen kennenzulernen und verstehen“, und „manchmal kommen persönliche Gedanken mit ins Spiel, die sich aber auf das inhaltliche beziehen“. Small Talk wird weiter bevorzugt, „da der soziale/persönliche Kontakt zum Wohlfühlen in der Gruppe beitragen bzw. den physischen Smalltalk vor/nach einem normalen Seminar ersetzen“. Das DLUG lebt mit anderen Worten aus Sicht vieler Studierender davon, dass man im BOR Exkurse zulässt, die zu einer persönlichen Atmosphäre beitragen.

c. Voraussetzungen für eine gute Gruppendynamik

Mehrere Fragen beziehen sich darauf, was zu einer angenehmen Gesprächsatmosphäre in den BORs beiträgt, und hier gibt es einen direkten Bezug zum Small Talk. „Wenn man Kollegen wegen vorangegangenen Smalltalk schon besser kennt“, fühlt man sich wohler. Der soziale Zusammenhang spielt demnach eine nicht zu unterschätzende Rolle für das DLUG bzw. für das literarische Lernen, zumal es den Leistungsdruck verringert.

Andere Faktoren, die aus der Studierendenperspektive die Gruppendynamik fördern, sind die Beteiligung aller Teilnehmer:innen am Gespräch und dass man zu Wort kommen kann, ohne dass eine Person dominiert. Mehrmals wird das Wort „Respekt“ erwähnt, und noch häufiger wird hervorgehoben, wie wichtig „freundliche Gesichter“ sind. Da im virtuellen Raum in der Regel nur der Kopf bzw. der Oberkörper sichtbar ist, dient der Gesichtsausdruck als einer der wenigen Komponenten der nonverbalen Kommunikation. Zum Gelingen des Gesprächs ist auch die mediale Gebundenheit von Bedeutung. Die Studierenden halten es für erforderlich, dass alle ihre Kameras und Mikrofone eingeschaltet haben und dass man über einen Computer angeschlossen ist, „der irgendwo fest steht und nicht [wie ein Handy] durch die Gegend getragen wird“. Aus Studierendenperspektive ist die konzentrierte Teilnahme aller Beteiligten ohne unangemessene Parallelaktivitäten eine Voraussetzung für ein gelungenes literarisches Gespräch: „niemand macht etwas anderes gleichzeitig“. Die Studierenden sind sich folglich bewusst, dass der BOR ein virtueller Seminar- und Lernraum ist, auch wenn sie sich zugleich physisch in einer privaten Umgebung (oder am Arbeitsplatz) befinden.

d. Die Rolle der Lehrkraft

In der Befragung wurde darauf eingegangen, inwiefern sich das literarische Gespräch ändert (oder nicht), wenn die Lehrkraft den BOR betritt und welche Erwartungen an die Lehrperson gestellt werden. Etwa ein Drittel meint, dass sich das Gespräch beim Eintreten der Lehrkraft in den BOR unbedeutend ändert. Ungefähr die Hälfte ist der Ansicht, dass es das literarische Gespräch beeinflusst. Der Small Talk wird unterbunden, sodass man wieder auf das Thema zurückkommt, und Fragen können an die Lehrkraft gestellt werden. Manche Studierende werden nervös oder wollen sich besonders aktiv zeigen, wenn die Lehrperson anwesend ist: „Ich versucht etwas intelligentes zu sagen.“ Nach Ansicht der Studierenden kommt es auf das jeweilige Verhalten der Lehrkraft beim Betreten des BORs an, inwiefern sich das Gespräch ändert oder nicht: „Es ist manchmal besser, wenn die Lehrkraft einfach nur erscheint, ohne sich mit

in das Gespräch zu mischen, außer man bittet sie darum“, denn dann geht das Gespräch ununterbrochen weiter. Die Studierenden begrüßen es, dass sich die Lehrperson zunächst zuhört im Hintergrund hält und nur „wenn wir es benötigen, sich einbringt“. Folgende Aussage verdeutlicht die Erwartungen an die Lehrperson:

Ich finde [Name der Lehrkraft] macht das ganz gut, indem sie mit Kamera an und Mikrofon aus in die Gruppe kommt, zuhört und mit passender Körpersprache kommuniziert (nicken, lächeln usw). Damit weiß man, dass sie wirklich zuhört und kriegt auch dadurch eine Art Bestätigung zu dem, was man gesagt hat.

Mehrmals wird erwähnt, dass die Anwesenheit der Lehrkraft die Gelegenheit bietet, Fragen zu stellen und dass die Lehrperson in manchen Situationen neue Impulse für die Diskussion gibt. Andere wiederum haben keine besonderen Erwartungen an die Lehrkraft, was darauf hindeutet, dass das literarische Gespräch in studentischer Eigenregie funktioniert und die *agency* der Lernenden gewährleistet ist. Die unterschiedlichen Erwartungen an die Lehrkraft können auch damit zusammenhängen, dass die heterogenen Studierendengruppen Erfahrungen aus verschiedenen Lern- und Lehrkontexten gesammelt haben. Auch wenn sich das Gespräch durch die Anwesenheit der Lehrperson bisweilen ändert, markieren die Aussagen der Lernenden, dass sie im DLUG eine andere Erwartung an die Lehrkraft haben als im gelenkten oder lehrerzentrierten Gespräch, nämlich nur dann einzugreifen, wenn es erforderlich erscheint.

e. Präsenz versus online

Es wurde weiter die Frage gestellt, inwiefern sich literarische Gespräche in den BORS von Literaturseminaren im Präsenzunterricht unterscheiden und welche Vor- bzw. Nachteile es bei den zwei Unterrichtsformen gibt. Viele Studierende sehen keinen Unterschied zwischen digitalen und physischen Gesprächen. Als Nachteile mit einem digitalen Gespräch werden die reduzierte Körpersprache und technische Probleme, die entstehen können, erwähnt, zum Beispiel, dass man einander nicht hört und dass es ermüdend ist, „so lange auf den Computer-Bildschirm zu schauen“. Es wird als problematisch empfunden, dass man nacheinander reden muss, was die Dynamik eines Gesprächs beeinflusst. Des Weiteren erscheint einigen das Gespräch im BOR „mehr theoretisch“. „Man diskutiert die Punkte, die diskutiert werden müssen, und es bleibt da.“ Der Kommentar deutet darauf hin, dass die Zielsetzungen des DLUGs nicht immer erfüllt werden. Hier ist zu vermuten, dass die Studierenden weiterhin von einem traditionellen Unterrichtsmodell ausgegangen sind, bei dem es Fragen und (richtige) Antworten gibt. Andere wiederum sehen die literarischen Gespräche in den BORS als

„vertiefender und philosophischer“ als die Gespräche im traditionellen, gelenkten Präsenzunterricht.

Ein weiterer positiver Effekt ist die spezifische Atmosphäre, die in einem digitalen Raum entsteht und die interaktionsfördernd sein kann: „[M]an wagt vielleicht offener mit seinen Gesprächspartnern zu sprechen, wenn alle digital sind“, denn die „Break out rooms sind persönlicher und alle trauen sich zu sprechen“. Die Tatsache, dass BORs ein Gefühl von Sicherheit und Vertrauen geben können, wird auch von Elwira Gruber und Alice Bauer bestätigt, die in ihrer Studie hervorheben, dass die Studierenden gerne in BORs interagieren und den virtuellen Raum als geschützt „as a safe space“³⁵ empfinden. Es gibt jedoch unterschiedliche Auffassungen hinsichtlich der digitalen Kommunikationsformen. Einige Studierende sehen es als Nachteil an, dass eine Person nach der anderen sprechen muss, von anderen wird es wiederum als positiv angesehen: „In Break-outrooms ist es einfacher ‚einen Platz zu finden‘ (weil man einen sofort zugeteilt bekommt)“. Es wird auch als vorteilhaft betrachtet, dass man die anderen Kleingruppen nicht wahrnimmt und somit ungestört bleibt:

Ich habe das Gefühl, dass die Diskussionen besser digital sind als in physischen Seminaren. Mich persönlich stört es oft, wenn um mich herum ganz viel „Gerabbel“ von den anderen Gruppen zu hören ist. Es fällt mir schwer mich dann zu konzentrieren. Das geht wesentlich besser bei online-seminaren.

Ein BOR kann also als geschützter Raum empfunden werden, in dem Studierende sich trauen, freier und vertraulicher als im physischen Raum zu sprechen und ohne von Gesprächen anderer Gruppen gestört zu werden. Der BOR trägt mit anderen Worten zu einer Gesprächsatmosphäre bei, in der man es wagt, unterschiedliche und persönliche Meinungen über die gelesene Literatur zu äußern.

4 Fazit und Ausblick

In diesem Beitrag wurde erläutert, wie sich das digitale Medium dazu eignet, DaF-Literaturseminare in Form eines DLUGs in einem akademischen Kontext entsprechend der Vorstellungen des LUGs im Heidelberger Modell umzusetzen.

35 Elwira Bauer/Alice Gruber: „Fostering Interaction in Synchronous Online Class Sessions with Foreign Language Learners“, in: Richard E. Ferdig et al. (Hg.): *Teaching, Technology, and Teacher Education during COVID-19 Pandemic: Stories from the Field*. Association for the Advancement of Computing in Education (AACE) 2020, S. 175–178, hier S. 176.

Die Rollen der Lehrpersonen und der Studierenden verschieben sich. Die Kommunikationsprozesse des DLUGS unterliegen einer besonderen medialen Gebundenheit, die berücksichtigt werden muss. Der digitale Raum und insbesondere die BORs fördern eine mehr oder weniger autonome *agency* bzw. Handlungsmacht der Studierenden, indem der Redeverlauf und das Gespräch in ihren Händen liegen, wobei Vorbereitungsfragen ein Gerüst zur Erschließung von Literatur bieten.

Anhand der Umfrage wurde verdeutlicht, wie Studierende das literarische Gespräch in BORs empfinden und was aus ihrer Sicht das literarische Lernen durch den Austausch über Literatur im virtuellen Raum fördert. Zum Gelingen eines DLUGs ist aus der Studierendenperspektive nicht nur eine gute Vorbereitung erforderlich, sondern auch eine gute Atmosphäre, die im digitalen Raum nicht von selbst entsteht. Die Antworten der Studierenden in der Umfrage unterstreichen, dass der BOR nicht nur als Lern- und Lehrraum, sondern auch als ungestörter sozialer Raum wahrgenommen wird und dass Small Talk sowie ein respektvolles Miteinander zu einer guten Atmosphäre für literarische Gespräche beitragen, für die alle Beteiligten verantwortlich sind. In den Fällen, wo Studierende das Gespräch als ein Abarbeiten von Fragen empfinden, muss es als DLUG als misslungen betrachtet werden, da es den demokratisch ausgerichteten Arbeitsweisen des DLUGs widerspricht. Aus der Umfrage geht außerdem hervor, dass die Studierenden der digitalen Lernwelt positive Aspekte abgewinnen, die dem Präsenzunterricht keineswegs nachstehen.

Hinsichtlich der literaturdidaktischen Lehre im digitalen Raum wäre es des Weiteren aufschlussreich, den Fokus auf die Arbeit mit BORs aus der Perspektive der Lehrkräfte zu richten. Zu den didaktischen Herausforderungen im DLUG, die weiter erforscht werden sollten, gehören beispielsweise Parallelaktivitäten im Seminar, Kriterien für Gruppeneinteilungen oder der Umfang von Small Talk, um den BOR zu einem sozialen Lernraum zu entwickeln. Es steht ebenfalls noch aus, die ausgeprägte Heterogenität in digitalen Lerngruppen zu erforschen und inwiefern diese zu einem facettenreichen und somit gelungenen DLUG beitragen kann.

Literaturverzeichnis

Abraham, Ulf: „Das literarische Gespräch als Modell einer kulturellen Praxis“, in: Felix Heizmann et al. (Hg.): *Das Literarische Unterrichtsgespräch. Didaktische Reflexionen und empirische Rekonstruktionen*. Baltmannsweiler 2020, S. 31–47.

- Alm, Antonie/Feick, Diana: „Gruppenarbeit in Zeiten der sozialen Isolation: Zu Nutzung und Wahrnehmung von Breakout Räumen“, in: *Info DaF* 48.5 (2021), S. 516–544.
- Bauer, Elwira/Gruber, Alice: „Fostering Interaction in Synchronous Online Class Sessions with Foreign Language Learners“, in: Richard E. Ferdig et al. (Hg.): *Teaching, Technology, and Teacher Education during COVID-19 Pandemic: Stories from the Field. Association for the Advancement of Computing in Education (AACE) 2020*, S. 175–178, https://www.researchgate.net/publication/342208277_Fostering_Interaction_in_Synchronous_Online_Class_Sessions_with_Foreign_Language_Learners (abgerufen: 21.9.2022).
- Biebihäuser, Katrin et al.: „DaF-Unterricht im virtuellen Raum“, in: *Info DaF* 48.5 (2021), S. 516–544.
- Burwitz-Melzer, Eva et al. (Hg.): *Das Lehren und Lernen von Fremd- und Zweitsprachen im digitalen Wandel. Arbeitspapiere der 39. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen 2019.
- Eckart, Maren/Fjordevik, Anneli: „Plenum versus Gruppenarbeit im digitalen literarischen Gespräch. Sichtweisen von Studierenden zur neuen Lehr-Lern-Landschaft“, in: *Nordic Journal of Language Teaching and Learning* 10.1 (2022), S. 109–111.
- Haukås, Åsta et al.: „Investigating the effectiveness of an online language teacher education programme informed by self-determination theory“, in: *The Language Learning Journal* 51.6 (2023), S. 663–677, <https://doi.org/10.1080/09571736.2022.2027001>.
- Hofer-Krucker Valderrama, Stefan/Weber, Christine: „Das dialogische Lernen als allgemeindidaktischer Rahmen für gelingende Literarische Unterrichtsgespräche“, in: Felix Heizmann et al. (Hg.): *Das Literarische Unterrichtsgespräch. Didaktische Reflexionen und empirische Rekonstruktionen*. Baltmannsweiler 2020, S. 133–157.
- Jirschwitzka, Jens: „Heterogenität im Studium“, <https://www.e-teaching.org/community/meinung/heterogenitaet-im-studium> (abgerufen: 23.1.2023).
- Kurtz, Jürgen: „Dimensionen einer fremdsprachendidaktischen Theorie der Lernorte“, in: Eva Burwitz-Melzer et al. (Hg.): *Lernen an allen Orten? Die Rolle der Lernorte beim Lehren und Lernen von Fremdsprachen*. Tübingen 2015, S. 106–116.
- Lay, Tristan/Giblett, Kylie: „Zoom, Padlet, Screencast + Co. – Fremdsprachen lehren und lernen in Zeiten der Corona-Krise“, in: *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 25.2 (2020), S. 553–565, <https://zif.tu-journals.ulb.tu-darmstadt.de/article/id/3315/> (abgerufen: 14.9.2022).

- Maiwald, Klaus: „Literarisches Lernen als didaktischer Integrationsbegriff – Spinners „Elf Aspekte“ als Struktur und Denkraumen für weiterführende Modellierungen“, in: *Leseräume. Zeitschrift für Literalität in Schule und Forschung* 2.2 (2015), S. 85–95.
- Siepmann, Katja: „Diskursiver Literaturunterricht. Didaktische Annäherungen an das literarische Unterrichtsgespräch“, in: *Pädagogische Rundschau* 75.3 (2021), S. 323–338.
- Spinner, Kaspar H.: „Literarisches Lernen“, in: *Praxis Deutsch* 33.200 (2006), S. 6–16.
- Steinbrenner, Marcus/Wiprächtiger-Geppert, Maja: „Verstehen und Nicht-Verstehen im Gespräch. Das Heidelberger Modell des literarischen Unterrichtsgesprächs“, in: *Literatur im Unterricht* 7.3 (2006), S. 227–241.
- Suderland, Maja: „Sozialer Raum (escape social)“, in: Gerhard Fröhlich/Boike Rehbein (Hg.): *Bourdieu Handbuch. Leben – Werk – Wirkung*. Stuttgart/Weimar 2014, S. 219–225.
- Weisband, Martina: „Wie Veränderung gelingt“, in: Marco Demantowsky et al. (Hg.): *Was macht die Digitalisierung mit den Hochschulen? Einwürfe und Provokationen*. Berlin 2020, S. 101–104.

Simon Meisch/Stefan Hofer-Krucker Valderrama¹

Das literarische Unterrichtsgespräch in digitalen Räumen – mit Literatur über Klimawandel sprechen

Der Beitrag führt aus, wie das Literarische Unterrichtsgespräch nach dem Heidelberger Modell (LUG) dazu beitragen kann, die literarästhetische Kommunikationskompetenz von Lernenden zu fördern sowie auch einige jener Kompetenzen, die für die Bearbeitung der Klimaproblematik notwendig sind. Am Beispiel des Gedichts „Und hegte Schnee in meinen warmen Händen“ (Marion Poschmann) werden eine digitale und eine hybride Durchführung des LUGs vorgestellt und diskutiert.

Schlüsselwörter: Klimawandel, Literarisches Unterrichtsgespräch nach dem Heidelberger Modell, Literaturdidaktik, Wissenschaftstheorie, Marion Poschmann, Klimaliteratur

The article explains how the Heidelberg Model of Literary Classroom Conversation (LCC) helps to develop both literary-aesthetic communication as well as some of the skills needed to deal with climate issues. It presents and discusses a digital and a hybrid version of the LCC, using the poem „Und hegte Schnee in meinen warmen Händen“ (Marion Poschmann).

Keywords: Climate change, the Heidelberg model of the literary classroom conversation, literary didactics, theory of science, Marion Poschmann, climate literature

1 Einleitung

Der vorliegende Beitrag beschäftigt sich mit zwei scheinbar unzusammenhängenden Fragestellungen: *Erstens*, wie können digitale Lehr-Lern-Kontexte die literarische Kommunikationskompetenz fördern? Und *zweitens*, wie kann Klimawandel zu einem genuinen Gegenstand des Literaturunterrichts werden? Das Bindeglied beider Fragen ist – wie wir in diesem Beitrag ausführen werden – das *Literarische Unterrichtsgespräch nach dem Heidelberger Modell* (nachfolgend kurz: LUG).² Das zentrale Anliegen dieses Modells ist

1 Wir danken Uta Müller für ihre hilfreichen Kommentare.

2 Zum LUG vgl. unter anderen Felix Heizmann/Johannes Meyer/Marcus Steinbrenner: *Das Literarische Unterrichtsgespräch: didaktische Reflexionen und empirische Rekonstruktionen*. Baltmannsweiler 2020; Marcus Steinbrenner: *Sprachlich-literarische Bildung als Denkraum für die Deutschdidaktik und das Literarische Unterrichtsgespräch*.

die Förderung *literarästhetischer Kommunikationskompetenz* von Lernenden. Wir wollen in unserem Beitrag berichten, wie das LUG in digitalen Lehr-Lern-Kontexten bzw. mit digitalen Elementen eingesetzt werden kann, und stellen dabei eine digitale sowie eine hybride Durchführung vor. In beiden Veranstaltungen behandelten wir das Gedicht „Und hegte Schnee in meinen warmen Händen“ (2020) von Marion Poschmann (*1969).³ Der Titel deutet bereits an, dass die Autorin in ihrem Zugang zum Thema Klimawandel auf Ambivalenzen eingeht; dies lädt nicht nur zu genauer Lektüre, sondern auch zu kontroversen Debatten ein, wodurch sich ihr Text gut für ein LUG eignet. Derart kann durch die gezielte Auswahl eines Beispieltextes auch der Klimawandel zum Gegenstand des Literaturunterrichts werden – neben möglichen anderen Themen. Darüber hinausgehend argumentieren wir in einem nächsten Schritt, dass das LUG zudem Kompetenzen fördern kann, die in erkenntnistheoretischer Hinsicht für das Verständnis und die Behandlung des Phänomens Klimawandel relevant sind. Damit reagieren wir auf Forderungen aus den (Klima-)Wissenschaften nach einem größeren Engagement von Kunst und der Geisteswissenschaften im Klimadiskurs⁴ und weisen einen genuinen Beitrag des Literaturunterrichts zu dieser Debatte aus.⁵

Die nachfolgenden Ausführungen bauen auf unserer langjährigen Auseinandersetzung mit den Themen Nachhaltige Entwicklung, Ökologie und Klimawandel in den Geisteswissenschaften und in der Kunst⁶ sowie mit

Von der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe zur Erlangung des Grades eines Doktors der Philosophie (Dr. phil.) genehmigte Dissertation. Karlsruhe 2021.

- 3 Marion Poschmann: *Nimbus*. Gedichte. Berlin 2020, S. 9 (vgl. Textbox 1 in diesem Beitrag).
- 4 Vgl. unter anderem Andri Snær Magnason: *Wasser und Zeit. Eine Geschichte unserer Zukunft*. Berlin 2020, S. 59–62, oder eine Replik auf diese Forderungen: Jonathan Safran Foer: *Wir sind das Klima! Wie wir unseren Planeten schon beim Frühstück retten können*. Köln 2019.
- 5 Vgl. auch Simon Meisch/Stefan Hofer-Krucker Valderrama/Samuel Lang: „Klimawandel im Literaturunterricht“, in: Johanna Weselek et al. (Hg.): *Bildung für nachhaltige Entwicklung und Digitalisierung als Beitrag für eine zukunftsorientierte Hochschulbildung*. Berlin 2022, S. 179–191, hier S. 181f.
- 6 Stefan Hofer-Krucker Valderrama/Simon Meisch: „Extremwetter: Konstellationen des Klimawandels in der Literatur der Frühen Neuzeit“, in: Simon Meisch/Stefan Hofer-Krucker Valderrama (Hg.): *Extremwetter. Konstellationen des Klimawandels in der Literatur der frühen Neuzeit*. Baden-Baden 2018, S. 9–64; Stefan Hofer-Krucker Valderrama: „Kafka zur Flüchtlingskrise und Beitrag an die Klimawandelforschung – Schlaglichter auf eine ‚krisenbewusste‘ Literaturdidaktik und Literaturwissenschaft“,

digitaler Lehre und dem LUG auf.⁷ Die Corona-Pandemie seit dem Frühjahr 2020 zwang uns, diese Themenkomplexe in kreativer Weise zusammenzuführen. Allerdings sind wir davon überzeugt, dass dieser kontingente Umstand Entwicklungen der Digitalisierung in der Lehre nur beschleunigte und dass es sinnvoll ist, viele der in dieser Zeit gewonnenen Erfahrungen in der post-pandemischen Lehre weiterhin zu nutzen.⁸

in: Russell West-Pavlov/Anya Heise-von der Lippe (Hg.): *Literaturwissenschaften in der Krise. Zur Rolle und Relevanz literarischer Praktiken in globalen Krisenzeiten*. Tübingen 2018, S. 159–174; Stefan Hofer-Krucker Valderrama: *Die Ökologie der Literatur. Eine systemtheoretische Annäherung. Mit einer Studie zu Werken Peter Handkes*. Bielefeld 2007; Stefan Hofer-Krucker Valderrama: „Literaturwissenschaft und nachhaltige Entwicklung“, in: Greening the University e.V., Tübingen (Hg.): *Wissenschaft für nachhaltige Entwicklung! Multidisziplinäre Beiträge zu einer universalen Herausforderung*. Marburg 2011, S. 225–251; Marcus Rockoff/Simon Meisch: „Climate Change in Early Modern Literature. Which Place for Humanities in the Sustainability Sciences?“, in: Simon Meisch et al. (Hg.): *Ethics of Science in the Research for Sustainable Development*. Baden-Baden 2015, S. 273–298; Simon Meisch et al.: „Extended Peer Communities: Appraising the contributions of tacit knowledges in climate change decision-making“, in: *Futures* 135 (2022), 102868; Simon Meisch: „Bildung für Nachhaltige Entwicklung – das Konzept und seine Potenziale für traditionelle Volluniversitäten“, in: *Tübinger Beiträge zur Hochschuldidaktik* 10.1 (2014).

- 7 Stefan Hofer-Krucker Valderrama/Rémy Kauffmann: *Neue Medien – neuer Unterricht? Das Praxishandbuch*. Bern 2019; Stefan Hofer/Rene Bauer/Imre Hofmann: „tEXtMACHINA: Or How to Account for the Methodological Particularities of the Humanities in the E-Learning Field“, in: Willie van Peer/Sonia Zyngier/Vander Viana (Hg.): *Literary Education and Digital Learning: Methods and Technologies for Humanities Studies*. New York 2010, S. 102–129; Stefan Hofer-Krucker Valderrama/Christine Weber: „Das Dialogische Lernen als allgemeindidaktischer Rahmen für gelingende Literarische Unterrichtsgespräche“, in: Felix Heizmann/Johannes Meyer/Marcus Steinbrenner (Hg.): *Das Literarische Unterrichtsgespräch: didaktische Reflexionen und empirische Rekonstruktionen*. Baltmannsweiler 2020, S. 133–157; Simon Meisch/Stefan Hofer-Krucker Valderrama: „The Literary Classroom Conversation as a Didactic Method for Teaching Food Ethics“, in: Donald Bruce/Ann Bruce (Hg.): *Transforming food systems: Ethics, innovation and responsibility*. Wageningen 2022, S. 519–525; Meisch/Hofer-Krucker Valderrama/Lang: „Klimawandel im Literaturunterricht“.
- 8 Stefan Hofer-Krucker Valderrama/Rémy Kauffmann/Simon Meisch: „Nur nicht verzagen – Videokonferenzen sind ein probates Medium für dialogisches Lehren und Lernen. Gastkommentar“, in: *Neue Zürcher Zeitung*, Onlineausgabe vom 17.1.2021, <https://www.nzz.ch/meinung/nur-nicht-verzagen-videokonferenzen-sind-ein-probates-medium-fuer-dialogisches-lehren-und-lernen-ld.1596182> (abgerufen: 5.8.2024).

Für das Verständnis der nachfolgenden Überlegungen kann es hilfreich sein, den Kontext unserer gemeinsamen Lehre zu kennen. An der Universität Tübingen bieten wir im Bildungswissenschaftlichen Studium⁹ den Kurs „Nachhaltige Entwicklung und Literatur(wissenschaft)“ an, der sich an alle Lehramtsstudierenden auf Masterniveau richtet. Die Teilnehmer:innen kommen überwiegend, jedoch nicht allein, aus sprach- oder literaturwissenschaftlichen Fächern. Der Kurs „Fridays for Future, Nachhaltige Entwicklung – und Literaturunterricht? Über die Möglichkeiten literarischer Klimabildung“ (gemeinsam mit Samuel Lang) ist ein Weiterbildungsangebot der Universität Zürich für Lehrer:innen an Maturitätsschulen¹⁰ und wird überwiegend von Lehrkräften des Fachs Deutsch besucht. Beide Kursformate machen die Lernenden mit Literatur zu Klima und Klimawandel über Genre- und Epochengrenzen hinweg vertraut und weisen Literatur als Medium der Reflexion über ethische und erkenntnistheoretische Fragen Nachhaltiger Entwicklung im Allgemeinen und des Klimawandels im Besonderen aus.¹¹ Die Veranstaltungen haben den inter- und transdisziplinären Charakter des Themas, dessen fächerübergreifendes Potenzial und die Übertragbarkeit auf den schulischen Unterricht sowie im Fall des Tübinger Kurses auch die multidisziplinäre Zusammensetzung der Teilnehmer:innen zu berücksichtigen.

Unser Beitrag fokussiert insbesondere auf die Durchführung der Zürcher Kurse; bei der Bewertung der Methode fließen zusätzlich Erfahrungen aus Tübingen ein. Wir werden zunächst das LUG vorstellen und erläutern, wie wir es in einem digitalen (2021) und in einem hybriden (2022) Format umsetzen. Anschließend erläutern wir, weswegen sich der Text „Und hegte Schnee in meinen warmen Händen“ für das LUG und das LUG wiederum für die Auseinandersetzung mit dem Klimawandel gut eignet. Wir schließen diesen Beitrag, indem wir die Einsichten aus unserem Erfahrungsbericht in einen weiteren Debattenkontext zu digitaler Lehre bzw. Bildung für Nachhaltige Entwicklung einordnen.

9 Zum Bildungswissenschaftlichen Studium, vgl. <https://uni-tuebingen.de/de/62427> (abgerufen: 30.12.2023).

10 Zum Kursprogramm, vgl. <https://www.ife.uzh.ch/de/llbm/weiterbildung.html> (abgerufen: 30.12.2023).

11 Zu den beiden Kursen vgl. auch Meisch/Hofer-Krucker Valderrama/Lang: „Klimawandel im Literaturunterricht“.

2 Das Literarische Unterrichtsgespräch nach dem Heidelberger Modell (LUG)

Das LUG setzt sich zum Ziel, die *literarästhetische Kommunikationskompetenz* von Lernenden zu fördern. Ein wesentlicher Fokus liegt auf einem *Verstehen*, das als dreifacher „dynamischer, dialogischer Prozess gedacht [wird]: als Selbstgespräch, als Gespräch mit dem Text und als Gespräch mit einem realen Gegenüber“.¹² Auch das Nicht-Verstehen als Möglichkeit solcher Prozesse wird ausdrücklich in den Blick genommen; dergestalt strebt das LUG nicht nach letztgültigen Interpretationen, sondern „lebt von der Offenheit des Herangehens an einen literarischen Gegenstand“.¹³ Das LUG¹⁴ stellt also einen Raum zur Verfügung, in dem Lernende *erstens* einem Text begegnen, dessen Lektüre je individuelle Assoziationen auslöst sowie Erfahrungen und Hintergrundwissen aufruft. Bei dieser Form der Rezeption erleben Lernende ihren spezifischen Ort zwischen dem genau zu lesenden Text und ihren Lebenswelten sowie das Wechselspiel zwischen beiden im Verstehensprozess.¹⁵ Zugleich können sie auch das Scheitern solcher Prozesse erfahren, wenn sich Texte als zunächst schwer zugänglich oder unverständlich erweisen. In dieser Hinsicht fördert das LUG die Kompetenz, mit Irritationen und Nicht-Verstehen umgehen und sie aushalten zu lernen. *Zweitens* können Lernende LUGs auch als Selbstgespräche wahrnehmen, bei denen sie ihre eigenen sprachlichen Fähigkeiten weiterentwickeln, indem sie über den Text sprechen – sei es bei der Formulierung der eigenen Gedanken zu ihrer Lektüre, bei der Reformulierung der eigenen Gedanken mit den Worten des Textes oder der Erweiterung des eigenen Wortschatzes durch den des Textes. Damit entsteht auch Raum für die Thematisierung und Reflexion

-
- 12 Marcus Steinbrenner/Maja Wiprächtiger-Geppert: „Literarisches Lernen im Gespräch. Das ‚Heidelberger Modell‘ des Literarischen Unterrichtsgesprächs“, in: *Praxis Deutsch* 33.200 (2006), S. 12–13, hier S. 12.
 - 13 Hofer-Krucker Valderrama/Weber: „Das dialogische Lernen als allgemeindidaktischer Rahmen für gelingende Literarische Unterrichtsgespräche“, S. 133.
 - 14 Die nachfolgenden Überlegungen zu den Zielen des LUGs gehen im Wesentlichen aus von: Steinbrenner/Wiprächtiger-Geppert: „Literarisches Lernen im Gespräch. Das ‚Heidelberger Modell‘ des Literarischen Unterrichtsgesprächs“ und Marcus Steinbrenner/Maja Wiprächtiger-Geppert: „Verstehen und Nicht-Verstehen im Gespräch. Das Heidelberger Modell des Literarischen Unterrichtsgesprächs“, in: *Leseforum Schweiz. Literalität in Forschung und Praxis* 3 (2010), S. 1–13.
 - 15 Vgl. Jochen Berendes: „Literatur und Moral, Literaturwissenschaft und Ethik“, in: Matthias Maring (Hg.): *Ethisch-Philosophisches Grundlagenstudium 2. Ein Projektbuch*. Münster 2005, S. 69–83.

der sprachlichen Verfasstheit und der spezifischen Ästhetik des Textes selbst. *Drittens* findet im LUG der Austausch mit anderen Personen über ein literarisches Werk statt. Die Teilnehmer:innen erfahren unterschiedliche Lesarten und können sich über unterschiedliche Zugänge zum Text verständigen. Sie schulen zudem ihre Gesprächskompetenzen, indem sie ihren Gegenübern genau zuhören, auf Gesagtes eingehen, Ideen weiterführen oder widersprechen und andere Lesarten temporär oder dauerhaft akzeptieren. Damit erlaubt das LUG, eine kulturelle Praxis zu erlernen und einzuüben, nämlich das Sprechen über literarische Texte.

Im LUG können sich die Teilnehmer:innen somit selbst als Mitglieder einer *Interpretationsgemeinschaft*¹⁶ erleben. Als solche arbeiten sie gemeinsam am Textsinn und entwickeln ein geteiltes Textverständnis oder mehrere, vielleicht auch widersprüchliche Verständnisse. Sie erfahren aber ebenso, was im Sinne Hans-Georg Gadamers¹⁷ „wohlwollendes Zuhören“¹⁸ bedeutet, wie auch die Bereitschaft, durch die Interaktion mit dem Text und den anderen Teilnehmer:innen zu lernen.

Als didaktische Methode wendet sich das „Heidelberger Modell“ gegen Formen des Unterrichts, die vor allem auf die Vermittlung von Inhalten und Fachsprache zielen und bei denen durch die fragend-entwickelnde Unterrichtsgestaltung die Lehrperson im Zentrum steht. Es ist offen, in welcher Weise Lernsettings dieser Art zu Lernfortschritten führen, zumal sich in der Regel nur wenige Lernende an einem solchen Unterricht beteiligen. Dagegen setzt das LUG bei den ersten unmittelbaren Leseerlebnissen der Lernenden und deren lebensweltlichen Erfahrungen an. Damit wird auch deutlich, warum das LUG sowohl eine Technik ist als auch eine bestimmte Haltung des Lehrenden erfordert. Diese geht von einem ernsthaften Interesse an Erfahrungen der Lernenden aus, traut ihnen grundsätzlich zu, sich mit literarischen Texten auseinanderzusetzen, und ermöglicht ein Gespräch auf Augenhöhe. Die Lernenden erleben auf diese Weise auch die Kursleiter:innen als Suchende in der Begegnung mit einem Text.

16 Stanley Fish: *Is There a Text in This Class? The Authority of Interpretive Communities*. Cambridge, MA 1980; Spinner, Kaspar: „Literarisches Lernen“, in: *Praxis Deutsch* 33.200 (2006), S. 6–16.

17 Hans-Georg Gadamer: *Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik*, 7., durchgesehene Auflage. Tübingen 2010.

18 Simone Miller: „Philosophie aus den Archiven: Hans Georg Gadamer: Von der Kunst zu verstehen“, in: *Deutschlandfunk Kultur* vom 6.9.2020.

Für das LUG bieten sich literarische Texte an, die mehrdeutig oder rätselhaft sind, sich durch ihre besondere sprachliche Gestaltung auszeichnen und über die es sich daher zu sprechen lohnt. Derart sind sie am ehesten geeignet, die Lernenden miteinander ins Gespräch zu bringen. Gedichte lassen sich besonders gut in einem LUG behandeln. Kurze Texte haben zudem den Vorteil, dass sie einmal oder mehrfach vorgelesen werden können, sodass die Lernenden neben der eigenen Leseerfahrung auch einen akustischen Eindruck erhalten.¹⁹

In diesem Beitrag fokussieren wir weiter auf digitale Elemente, die LUGs sinnvoll ergänzen und dabei eine Antwort auf eine spezifische Herausforderung geben können, die sich bei der Durchführung sowohl bei hybriden wie reinen Onlineformaten stellt: die Gruppengröße.²⁰ Wenn Lerngruppen zu groß sind, lassen sich LUGs nur schwer durchführen; dann empfiehlt es sich, sie mit einem *Fish Bowl 4.0*²¹ zu kombinieren, also die Gruppe in einen Innen- und Außenkreis einzuteilen. Bei der Durchführung in Präsenz wird um einen kleinen Stuhlkreis (Innenkreis) ein größerer (Außenkreis) gebildet; die Teilnehmer:innen im Außenkreis beobachten wie beim Fischglas (Fishbowl) die Aktivitäten im Innenkreis. Der Außenkreis kann bei hybriden Veranstaltungen auch virtuell präsent sein. Das LUG findet im Innenkreis statt; der Außenkreis hört aufmerksam zu und erhält über eine digitale Oberfläche, etwa die digitale Pinnwand *Padlet*, die Gelegenheit, sich zu äußern.

Erfahrungsgemäß fallen Beiträge substanzieller aus, wenn der Außenkreis mit einem Arbeitsauftrag unterstützt wird. In unseren Kursen bitten wir die Lernenden jeweils, mindestens einen Beitrag zu posten. Dies kann eine Frage sein, die an jemanden im Gesprächskreis gerichtet ist, ein Einwand, ein zusätzlicher Aspekt, der bisher nicht genannt worden war, eine Frage zum Text, die offen geblieben ist, oder eine These. Die Lernenden werden zudem gebeten, die Beiträge mit ihren Initialen zu versehen; damit können sie später in der Diskussion darauf angesprochen werden. Im weiteren Verlauf des LUGs öffnet die Lehrperson den Gesprächskreis und vernetzt Beiträge auf *Padlet* mit

19 Hofer-Krucker Valderrama/Weber: „Das dialogische Lernen als allgemeindidaktischer Rahmen für gelingende Literarische Unterrichtsgespräche“, S. 141; Steinbrenner/Wiprächtiger-Geppert: „Literarisches Lernen im Gespräch. Das ‚Heidelberger Modell‘ des Literarischen Unterrichtsgesprächs“, S. 13; Spinner: „Literarisches Lernen“, S. 8.

20 Hofer-Krucker Valderrama/Weber: „Das dialogische Lernen als allgemeindidaktischer Rahmen für gelingende Literarische Unterrichtsgespräche“.

21 Hofer-Krucker Valderrama/Kauffmann: *Neue Medien – neuer Unterricht? Das Praxis-handbuch*, S. 91f.

den Äußerungen der Gesprächsteilnehmer:innen. Wird der Kurs im Team-teaching durchgeführt, kann die Lehrperson, die nicht das Gespräch leitet, die Diskussion auf der digitalen Oberfläche beobachten und bei Gelegenheit referieren; wahlweise kann dies auch ein:e Kursteilnehmer:in übernehmen. Die Kombination von LUG mit dem *Fish Bowl 4.0* ermöglicht es somit allen, zu Wort zu kommen und eigene Gedanken mündlich oder schriftlich mitzuteilen. Zugleich entstehen schriftliche Beiträge, mit denen im nachfolgenden Verlauf der Unterrichtseinheit weitergearbeitet werden kann.

Das LUG folgt somit dem folgenden Verlaufsschema (Abb. 1):

1 Einstieg
<ul style="list-style-type: none"> • Eine angenehme Gesprächsatmosphäre schaffen – etwa durch einen Stuhlkreis • Ablauf und Struktur der nachfolgenden Unterhaltung erläutern
2 Erste Textbegegnung
<ul style="list-style-type: none"> • Eine erste (und akustische) Textbegegnung schaffen, indem der Text einmal oder mehrfach vorgelesen wird • Ggf. Zeit zum stillen Lesen lassen
3 Erste Runde
<ul style="list-style-type: none"> • Alle (Lernende, Kursleiter*in) einladen, einen ersten Textesdrück zu teilen – durch Verweis auf eine spezifische Textstelle, die je als persönlich beeindruckend empfunden wird
4 Offene Unterhaltung
<ul style="list-style-type: none"> • Alle (Lernende, Kursleiter*in) einladen, weitere Gedanken zum Text mitzuteilen • Zeit zum Nachdenken lassen • Falls notwendig, Impulse für die weitere Diskussion geben • Falls es Teilnehmer:innen im Außenkreis gibt, Wege finden ihre Gedanken in die Diskussion einzubringen.
5 Abschlussrunde
<ul style="list-style-type: none"> • Allen (Lernenden, Kursleiter*in) die Möglichkeit geben mitzuteilen, wo sie nun mit dem Text stehen
6 Abschluss
<ul style="list-style-type: none"> • Die Unterhaltung ohne Eile beenden • Abschließende Bemerkungen machen

Abb. 1: Ablauf eines Literarischen Unterrichtsgesprächs²²

3 Zwei Unterrichtsbeispiele

Nachfolgend stellen wir zwei Möglichkeiten der Durchführung eines LUGs vor. In einem Fall handelt es sich um ein reines Onlineformat als Videokonferenz, im anderen um ein hybrides Format. Bei der Darstellung beziehen wir uns auf den oben erwähnten Kurs „Fridays for Future, Nachhaltige Entwicklung – und Literaturunterricht? Über die Möglichkeiten literarischer Klimabildung“, einem Weiterbildungsangebot der Universität Zürich für

22 Bearbeitet nach Steinbrenner/Wiprächtiger-Geppert: „Verstehen und Nicht-Verstehen im Gespräch. Das Heidelberger Modell des Literarischen Unterrichtsgesprächs“, S. 11.

Lehrer:innen an Maturitätsschulen, das überwiegend von Lehrkräften des Fachs Deutsch besucht wird. In beiden Kursen wurde das Gedicht „Und hegte Schnee in meinen warmen Händen“ (2020) von Marion Poschmann besprochen.²³

3.1 Digitale Durchführung als Videokonferenz

Die rein digitale Durchführung fand im Frühjahr 2021 über das Videokonferenzprogramm *Zoom* statt. Für das LUG wurde die Lerngruppe in einen virtuellen Innen- und Außenkreis eingeteilt. Die elf Mitglieder der letzten Gruppe erhielten ihren Arbeitsauftrag und wurden gebeten, ihre Computerkamera abzuschalten. Damit lag der Fokus auf dem Innenkreis. *Zoom* wurde so eingestellt, dass die Kacheln der sieben Diskutant:innen in der Übersicht der Teilnehmer:innen immer oben erschienen, sodass sie sich auch bei geteiltem Bildschirm sehen konnten (vgl. Abb. 2).

Das rein digitale LUG folgte ansonsten dem klassischen Ablaufschema (vgl. Abb. 1). Das Gedicht wurde vorgelesen und anschließend über die Chat-Funktion an alle versendet und am Bildschirm geteilt.²⁴ Während die Mitglieder des Innenkreises sich zu ihren Leseindrücken austauschten, äußerten sich die des Außenkreises über das *Padlet*. Nach einer gewissen Zeit öffnete der das Gespräch leitende Dozent den Kreis, und die *Padlet*-Beiträge wurden auf dem Bildschirm geteilt; der zweite Kursleiter fasste die Beiträge zusammen (Abb. 4). Die Diskutant:innen des Innenkreises nahmen die Impulse auf und führten das Gespräch weiter. Wann der richtige Zeitpunkt ist, den Innenkreis zu öffnen, hängt von unterschiedlichen Faktoren ab (etwa der fürs LUG zur Verfügung stehenden Unterrichtszeit oder der Diskussionsdynamik des Innenkreises). Allerdings sollten die Mitglieder des Innenkreises ausreichend Raum erhalten haben, sich mit dem Text zu befassen, bevor die Impulse von außen eingebracht werden.

23 Poschmann: *Nimbus*, S. 9.

24 In früheren Kursen spielten wir an dieser Stelle auch einen Filmausschnitt ein, in dem Marion Poschmann ihr Gedicht selbst vorträgt. Dieses Vorgehen hat sich allerdings nicht als produktiv erwiesen, weil der Fokus in der Folge weniger auf dem Text als auf der lesenden Autorin lag. Es handelte sich um die Aufzeichnung des Climate Fiction Festivals, das vom 4.–6. Dezember 2020 im Literaturhaus Berlin stattfand. Die Videos sind mittlerweile nicht mehr online.



Abb. 2: Digitales LUG (Der Innenkreis hat seine Kameras aktiviert, der Außenkreis deaktiviert, Zürich 2021)

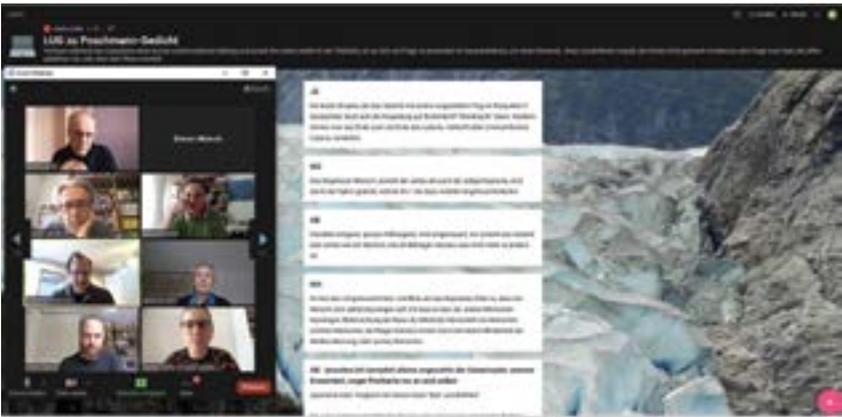


Abb. 3: Digitales LUG (Der Innenkreis sieht die Redebeiträge des Außenkreises, Zürich 2021)

3.2 Hybride Durchführung

Wenn wir nachfolgend von hybrider Durchführung sprechen, so beziehen wir uns auf den Methodenmix, mit dem unterschiedliche Gruppen ins Gespräch über einen Text eingebunden werden. Neben einer Gruppe, die sich in physischer Präsenz miteinander austauscht, gibt es eine weitere Gruppe, die digital eingebunden wird. Diese zweite Gruppe muss sich nicht, kann sich aber mit der ersten im selben Raum befinden. Bei der hier besprochenen hybriden

Durchführung (Frühjahr 2022 in Zürich) hielten sich alle Teilnehmer:innen im physischen Kursraum auf. Wie unter Abschnitt 2 besprochen, wurde das LUG mit dem *Fish Bowl 4.0* kombiniert. Ein Innenkreis diskutierte das Gedicht von Poschmann, während der Außenkreis zuhörte und sich mit Beiträgen im *Padlet* beteiligte (Abb. 4). Diese Beiträge wurden nach einiger Zeit über einen Beamer in den Klassenraum projiziert und kurz vorgestellt.

Bei dieser hybriden Durchführung muss die Kursleitung also bei der Planung des LUGs zusätzlich die Raumsituation in den Blick nehmen. Die Teilnehmer:innen des Innenkreises sollten freie Sicht auf die Projektion der digitalen Pinnwand haben; zudem empfiehlt es sich, diese nach der Sichtung der Beiträge wieder auszublenden, damit der Fokus erneut auf dem Gespräch im Innenkreis liegen kann.



Abb. 4: Hybrides LUG (Der Innenkreis diskutiert das Gedicht, und der Außenkreis nimmt über das Padlet teil, Zürich 2022)

3.3 Die Textauswahl

Für LUGs eignen sich, wie bereits betont, vor allem kurze Texte, die zur Diskussion anregen, weil sie mehrdeutig, rätselhaft oder komplex sind oder weil sie sich durch eine besondere sprachliche Gestaltung auszeichnen. Dies gilt insbesondere für Gedichte. Diese behandeln nicht nur spezifische Themen in konzentrierter Form, sondern richten die Aufmerksamkeit der Lesenden auch auf ihre ästhetische Verfasstheit. Lernende sind bei solchen Textformaten in ihren

Verstehensprozessen daher in größerem Maß auf die gesamte Lerngemeinschaft angewiesen.²⁵

Textbox 1: Das besprochene Gedicht „Und hegte Schnee in meinen warmen Händen“ (Marion Poschmann, 2020)

Vielgestaltig ist das Ungeheure,
und nichts ist ungeheurer als der Mensch.
Sophokles, Antigone

Und hegte Schnee in meinen warmen Händen

Noch gestern hielt ich mich in tiefverschneiten
Bergen auf. Jetzt sind sie eingeebnet,
aufgelöst, ganz schlicht, so wie man einen
Kühlschrank abtaut. Ich sah Wasser rinnen,
sah das Eis in Brocken von den Wänden
brechen, alles fiel zu Tal und wurde
flüssig, wurde Tal und wurde nichts.

Noch gestern betete ich Berge an.
Ich kaufte Ansichtskarten, schickte sie
an mich, nach Hause, zur Erinnerung
an das Zerstörungswerk, das ich hier tat,
ich taute Grönland auf mit meinem Blick,
ich schmolz die Gletscher, während ich sie voll
der Andacht überflog. Dem Wunsch ist nichts

unmöglich, heißt es doch, und wo ein Wille
ist, da ist ein Weg, die dünne Luft noch
dienstbar sich zu machen, das Ungeheure,
Ungeheuerlichste zu bezwingen,
ganz leicht, als schliefe man in seinem Sessel
und träumte nur von einem langen Flug.

„Und hegte Schnee in meinen warmen Händen“, aus:
Marion Poschmann, *Nimbus. Gedichte*. © Suhrkamp Verlag Berlin 2020.

25 Steinbrenner/Wiprächtiger-Geppert: „Literarisches Lernen im Gespräch. Das ‚Heidelberger Modell‘ des Literarischen Unterrichtsgesprächs“, S. 13; Steinbrenner/Wiprächtiger-Geppert: „Verstehen und Nicht-Verstehen im Gespräch. Das Heidelberger Modell des Literarischen Unterrichtsgesprächs“, S. 7; Hofer-Krucker Valderrama/Weber: „Das dialogische Lernen als allgemeindidaktischer Rahmen für gelingende Literarische Unterrichtsgespräche“, S. 141f.

In dieser Hinsicht eignen sich die Gedichte von Marion Poschmann, die für ihre besondere sprachliche Gestaltung bekannt sind:

Poschmann hält Dichtung für ein „Medium bildbezogener Erkenntnis“, also eine gleichermaßen intellektuelle wie sinnliche Angelegenheit. Störungen im ökologischen Gleichgewicht, heißt es in „Mondbetrachtung in mondloser Nacht“, einem Band mit poetologischen Texten, schlagen unweigerlich auf den Gefühlshaushalt durch. Deswegen schreibt sich „Natur“ mit ihren auch emotionalen Werten massiv ins Gedicht ein. Unverstellt freilich geschieht das nicht, ihre Bildlichkeit will erschlossen werden. Oft nähert man sich, geführt von einer Stimme, den Dingen so stark an, bis sie unterm genauen Blick in kleinste Einzelteile zerfallen und das Ganze unscharf wird.²⁶

Der besprochene Text „Und hegte Schnee in meinen warmen Händen“ (vgl. Textbox 1) ist das erste Gedicht des 2020 veröffentlichten Gedichtbands *Nimbus*. Dieser beschäftigt sich unter anderem mit dem „Klimawandel und der Frage, was von vergangenen Formen in der Natur und der Kultur übrigbleibt, wenn der Mensch sein Zerstörungswerk fortsetzt“.²⁷ Eine andere Besprechung ordnet die Gedichte Poschmanns in einen weiteren Kontext ein, nämlich „als faszinierende Modelle für eine Poesie im Zeitalter des Anthropozäns“.²⁸

Jenes Erdzeitalters, das durch die erhebliche Intervention des Menschen in Landschaft, Klima und Artenvielfalt geprägt ist. Poschmann reagiert darauf mit Gedichten, die vom irreversiblen zerstörerischen Eingriff des Menschen in die Natur erzählen und zugleich der noch nicht verschwundenen Magie der einzelnen Naturphänomene zu sinnlicher Präsenz verhelfen.²⁹

Viele Kritiken gingen explizit auf das erste Gedicht „Und hegte Schnee in meinen warmen Händen“ ein. Es besteht aus drei Strophen zu sieben bzw. sechs Versen und ist in freien Rhythmen und reimlos gehalten. Dem Gedicht ist als Motto das Zitat „Vielgestaltig ist das Ungeheure / und nichts ist ungeheurer als der Mensch“ aus Sophokles' *Antigone* vorangestellt, das weitere Interpretationsansätze ermöglicht. Poschmann kombiniert eine leicht zugängliche Sprache mit überraschenden Bildern, wenn sie etwa das Schmelzen der Gletscher mit dem Abtauen eines Kühlschranks vergleicht. Insgesamt entsteht im Gedicht ein komplexes System von Bildverweisen, das „erschlossen werden [will]“.³⁰ Kurz

26 Steffen Richter: „Der Einfluss des Klimas auf unsere Gefühle“, in: *Der Tagesspiegel* vom 23.3.2020.

27 Carsten Otte: „Marion Poschmann – *Nimbus*“, in: *SWR2* vom 1.12.2020.

28 Michael Braun: „Dunkle Wolken ermöglichen einen neuen Blick auf die Welt“, in: *Deutschlandfunk Kultur* vom 21.2.2020.

29 Ebd.

30 Richter: „Der Einfluss des Klimas auf unsere Gefühle“.

zusammengefasst beobachtet ein lyrisches Ich während eines Flugs über Grönland die schmelzenden Gletscher und reflektiert dabei über seine Beteiligung bei der Zerstörung der verehrten Natur. Ein Kritiker wies darauf hin, dass sich das lyrische Ich in einer paradoxen Situation befinde:

Man kann schon im Titel des ersten Gedichts die ganze Spannung zwischen menschlichem Handeln und der sich entziehenden Außenwelt spüren. Ein gleitender Satz, der ein leitmotivisches Paradox inszeniert: „Und hegte Schnee in meinen warmen Händen“. Es folgt ein kurzer Rückblick auf das Schmelzen der „tiefverschneiten Berge“ als direkte Folge von touristischem Blick und naturfrommer Andacht. Wir töten, was wir lieben. Wir zerkleinern das Erhabene noch im Traum, der uns die menschliche Naturgeschichte Revue passieren lässt.³¹

Das Gedicht thematisiert, lässt aber offen, ob sich der Mensch als das „Ungeheuerlichste“³² selbst bezwingen kann. Es rückt damit „Themen wie die Augenzeugenschaft am Gletscherschwund und die damit einhergehende Trauerarbeit bei gleichzeitigem Beteiligt-Sein am Zerstörungsprozess und somit auch die Frage nach der Verantwortung in den Fokus“.³³

4 Reflexion der Erfahrungen aus der Praxis

4.1 Die digitale Durchführung des LUGs

Das LUG will die *literarästhetische Kommunikationskompetenz* von Lernenden fördern, und zwar in einem Umfeld, das alle Lernenden als kompetente Gesprächspartner:innen mit ihren je eigenen Lesarten zu Wort kommen lässt. Dieser Anspruch stößt in der Praxis an seine Grenzen, wenn die Lerngruppe zu groß wird. Wie oben dargestellt, kann die hybride Durchführung hier eine Option sein, dieser Herausforderung zu begegnen.³⁴ Die Mitglieder des Außenkreises erhalten darin die Möglichkeit, sich zum Gedicht zu äußern; ihre

31 Hubert Winkels: „Ich war nackt wie ein Gletscher“, in: *Süddeutsche Zeitung* vom 28.6.2020.

32 Poschmann: *Nimbus*, Zeile 20.

33 Meisch/Hofer-Krucker Valderrama/Lang: „Klimawandel im Literaturunterricht“, S. 185.

34 Als Alternative lässt sich, bei geeigneten stundenplan- und (schul-)zimmertechnischen Möglichkeiten, die Lerngruppe aufteilen und das LUG zweimal hintereinander durchführen; die Hälfte, die jeweils nicht am Gespräch teilnimmt, kann dabei entweder einen nachbereitenden Schreibauftrag zum Gedicht verfassen (wenn das LUG schon durchgeführt wurde) oder sich vorbereitend Gedanken zum Thema „Klimawandel und Literatur“ machen.

Beiträge werden an geeigneter Stelle von der Gesprächsleitung eingespielt, zur Kenntnis genommen und aufgegriffen. Wie sich in unterschiedlichen Durchführungen gezeigt hat, entsteht dabei im Außenkreis eine ganz eigene Dynamik. Die Lernenden bezogen sich mal unmittelbar auf die Äußerungen anderer Posts oder recherchierten offene Fragen im Internet. Daraus entstand ein vom Innenkreis zeitweise abgelöstes zweites Gespräch. Wenn das Ziel der kombinierten Methode (LUG und *Fish Bowl 4.0*) darin besteht, dass der Außenkreis den Innenkreis beobachtet, diesem gedanklich folgt und auf ihn reagiert, dann ist diese Ablösung als problematisch zu bewerten. Die Lehrperson wird dann Wege finden müssen, diese Entwicklung einzudämmen. Allerdings ist auch eine andere, das autonome Lernen fokussierende Lesart möglich. Die Lernenden nutzen die ihnen gebotenen Möglichkeiten, um ihr Lernen selbstgesteuert zu gestalten, sich mit ihren Gedanken zum besprochenen Text zu äußern und sich mit anderen auszutauschen. Wo es um reine Wissensfragen geht, können sie mit ihren Internetrecherchen das Gespräch bereichern. Auch wenn sich die Auseinandersetzung im Außenkreis zeitweise vom Innenkreis löst, so entstehen doch Beiträge, die in den Innenkreis eingebracht werden können. Sollte es Lerngruppen geben, in denen sich der Austausch im Außenkreis stark verselbstständigt, kann es sinnvoll sein, dort eine:n Moderator:in einzusetzen.

Das vollständig digital durchgeführte LUG zeichnet sich gegenüber dem Gespräch der Anwesenden im Kreis durch eine stärkere Fokussierung und Reduzierung aus. Bei Videokonferenzen fokussiert sich die Aufmerksamkeit der Lernenden auf den Bildschirm, auf dem schnell unterschiedliche Inhalte eingeblendet werden können, wie der besprochene Text oder die digitale Pinnwand. Zugleich wird das Spektrum an nonverbaler Kommunikation, die durch die Auseinandersetzung mit einem Gedicht entsteht, eingeschränkt, weil nur das Gesicht der Teilnehmer:innen sichtbar ist. Dies ist nicht unproblematisch, doch diese Beobachtung gilt zum einen fürs Medium der Videokonferenz insgesamt und ist nicht allein auf das LUG beschränkt; zum anderen lässt sich das Format Videokonferenz in produktiver Weise nutzen. So haben wir an anderer Stelle dafür argumentiert, dass Videokonferenzen ein probates Medium für dialogisches Lehren und Lernen sein können, wenn ihr Potenzial ausgeschöpft wird.³⁵ Dazu müssen unserer Ansicht nach fünf Gelingensbedingungen erfüllt

35 Hofer-Krucker Valderrama/Kauffmann/Meisch: „Nur nicht verzagen – Videokonferenzen sind ein probates Medium für dialogisches Lehren und Lernen. Gastkommentar“; Meisch/Hofer-Krucker Valderrama/Lang: „Klimawandel im Literaturunterricht“, S. 185–189.

sein: Lernende wollen erstens gefördert und gefordert werden. Eine klare Strukturierung der Lerninhalte wie der Lernmodalitäten ermöglicht zweitens eine gute Orientierung und ist daher wesentlich für den Wissens- und Kompetenzerwerb. Lernprozesse werden drittens durch ansprechend gestaltete und sinnvoll eingesetzte Visualisierung maßgeblich unterstützt. Lernende wollen sich viertens als Teil einer Lerngemeinschaft erleben. Und fünftens wollen Lernende ihre Kompetenzen zeigen und zur Diskussion stellen können. Nach unserer Erfahrung kann ein als Videokonferenz durchgeführtes LUG diese Bedingungen erfüllen und damit zu einem passenden Lernort werden.

Infolge der Kombination des LUGs mit dem *Fish Bowl 4.0* entstehen schriftliche Redebeiträge, die im weiteren Verlauf des Unterrichts aufgegriffen und vertieft werden können. Lernende erfahren derart im LUG zunächst unterschiedliche Dimensionen ihres eigenen Textverstehens. Zugleich geht es aber auch um das Erlernen einer Kulturtechnik: das Sprechen über Literatur im Allgemeinen und über Gedichte im Besonderen. Das LUG bietet somit einen Rahmen für den niederschweligen Einstieg in die Auseinandersetzung mit Texten dieser Art, und zwar einer, der bei den konkreten (Lebens- und Lese-)Erfahrungen der Lernenden ansetzt. Lehrende können anschließend das LUG mit Formen der schriftlichen Reflexion, wie etwa im Dialogischen Lernen üblich, verknüpfen.³⁶ Dies ermöglicht eine noch vertiefere Auseinandersetzung mit dem literarischen Text. Und die so entstehenden Reflexionen lassen sich als Ausgangspunkt nehmen, um sich im Unterricht im Anschluss daran den spezifischen Aspekten des Fachunterrichts bzw. dem Erlernen von Fachsprachen zuzuwenden.

4.2 Die Thematisierung von Klimawandel im Literaturunterricht

Literarische Texte können prinzipiell jeden Gegenstand zur Sprache bringen, und somit auch den Klimawandel. Oben haben wir aufgezeigt, dass im Gedicht von Poschmann ein ästhetischer Zugang zu diesem Thema erkannt werden kann. Wenn wir allerdings von genuinen Beiträgen von Literatur und Literaturunterricht zum Klimawandeldiskurs sprechen,³⁷ meinen

36 Hofer-Krucker Valderrama/Weber: „Das dialogische Lernen als allgemeindidaktischer Rahmen für gelingende Literarische Unterrichtsgespräche“.

37 Vgl. auch Meisch/Hofer-Krucker Valderrama/Lang: „Klimawandel im Literaturunterricht“; Meisch/Hofer-Krucker Valderrama (Hg.): *Extremwetter. Konstellationen des Klimawandels in der Literatur der frühen Neuzeit*.

wir etwas darüber hinaus Gehendes, das wir hier abschließend beleuchten möchten:³⁸

Unsere Perspektive ist wissenschaftstheoretisch geschärft und knüpft an die Kritik des sogenannten *solutionistischen Paradigmas* in den Nachhaltigkeitswissenschaften an. Dieses Paradigma betrachtet es als die Aufgabe der Wissenschaft, objektives – gewöhnlich verstanden als quantifizierbares – Wissen und damit Gewissheit für die Beherrschung der natürlichen Umwelt bereitzustellen. Das Fortschrittsmodell, auf dem dieses Paradigma beruht, setzt einen stillschweigenden gesellschaftlichen Konsens über die zu erreichenden ethischen Ziele voraus und betont die Suche nach technologisch zu realisierenden und marktförmig zu implementierenden Lösungen. In derartigen Kontexten haben die Geisteswissenschaft bzw. hat die Kunst keine oder nur eine dienende Funktion.

Die Kritik am solutionistischen Paradigma bezweifelt allerdings, dass dieses geeignet sei, mit gewissen Typen komplexer Probleme umgehen zu können, denen die meisten Herausforderungen einer nachhaltigen Entwicklung angehören. Am prominentesten steht dafür der Klimawandel. Er lässt sich zwar wissenschaftlich beschreiben, aber nicht wissenschaftlich lösen – ein Umstand, den Alwin Weinberg als *trans-scientific* bezeichnet hat.³⁹ Solchen Problemtypen ist – in der Terminologie postnormaler Wissenschaft – zu eigen, dass Fakten unsicher, Werte umstritten, Einsätze hoch und Entscheidungen dringend sind.⁴⁰ Angesichts von Ungewissheiten, Komplexitäten und diversen legitimen Perspektiven auf Probleme einer nachhaltigen Entwicklung werden klassische Formen der Wissensproduktion (und die daran geknüpfte Technologieentwicklung) als reduktionistisch und das darin gewonnene Wissen als zu entfernt von konkreten Handlungskontexten wahrgenommen. Dagegen brauche es andere, interpretative Formen der Wissensproduktion und neue hybride Denkweisen, in die neben dem szientistischen Wissen weitere Wissensformen einfließen. Genannt werden traditionelles oder lokales Wissen sowie ästhetische Weltzugänge.⁴¹

38 Für eine ausführlichere Entwicklung dieses Gedankens, vgl. Hofer-Krucker Valderama/Meisch: „Extremwetter: Konstellationen des Klimawandels in der Literatur der Frühen Neuzeit“.

39 Alvin M. Weinberg.: „Science and Trans-Science“, in: *Minerva* 10.2 (1972), S. 209–222.

40 Silvio Funtowicz/Jerry Ravetz: „Science for the post-normal age“, in: *Futures* 25.7 (1993), S. 739–755.

41 Alice Benessia/Silvio Funtowicz: „Never Late, Never Lost, Never Unprepared“, in: Alice Benessia et al. (Hg.): *The Rightful Place of Science: Science on the Verge*. Tempe 2016, S. 71–115; Alice Benessia et al.: „Hybridizing sustainability: towards a new praxis for the present human predicament“, in: *Sustainability Science* 7.1 (2016), S. 75–89;

If the age of blueprints of the future is coming to an end [...], then new societal experimental arrangements are necessary, in which the relevant technical problems are embedded in political processes deploying a variety of participation styles, narratives, knowledge forms, and existential concerns.⁴²

Wenn also, wie Silvio Funtowicz ausführt, das Zeitalter der großen Entwürfe, in dem es Wissenschaft und Technik vermeintlich erlaubten, die Entwicklung von Sozionaturen⁴³ vorherzusagen und zu beherrschen, sein Ende findet und die Menschheit nun einem neuen Zeitalter entgegensieht, das sich durch gesellschaftliches Experimentieren auszeichnet,⁴⁴ so ergeben sich daraus auch Herausforderungen für die Bildungsinstitutionen. Solche „ethisch orientierten Such-, Lern- und Erfahrungsprozess[e]“⁴⁵ brauchen, wie wir glauben, Kompetenzen, die gerade durch das LUG gestärkt werden können. Dies umfasst etwa Aspekte der Kooperationskompetenz, wie sie im Kontext der Bildung für Nachhaltige Entwicklung (BNE) ausformuliert wurden; das heißt,

die Fähigkeit, von anderen zu lernen; die Bedürfnisse, Perspektiven und Handlungen anderer zu verstehen und zu reflektieren (Empathie); andere zu verstehen, in Beziehung zu treten und empfänglich für andere sein (empathische Führung); mit Konflikten in Gruppen umgehen und kollaboratives, partizipatives Problemlösen möglich machen zu können.⁴⁶

Sheila Jasanoff: „A new climate for society“, in: *Theory, Culture & Society* 27.2-3 (2010), S. 233–253.

- 42 Silvio Funtowicz: „From risk calculations to narratives of danger“, in: *Climate Risk Management* 27.100212 (2020).
- 43 Der Begriff „Sozionatur“ stammt aus der Politischen Ökonomie und beschreibt dort die Einsicht, dass „Natur“ und „Gesellschaft“ unteilbar miteinander verbunden sind und nicht getrennt voneinander, homogenisierend und verallgemeinernd analysiert werden sollten. Entsprechende Studien wählen ein dynamisches Untersuchungsdesign, das raumzeitlich kontextualisiert. Einen besonderen Fokus legen sie auf kapitalistische Formen der Aneignung der natürlichen Umwelt. Vgl. unter anderem Erik Swyngedouw: „The city as a hybrid: On nature, society and cyborg urbanization“, in: *Capitalism Nature Socialism* 7.2 (1996), S. 65–80; Noel Castree: „The Nature of Produced Nature: Materiality and Knowledge Production in Marxism“, in: *Antipode* 27.1 (1995), S. 12–48.
- 44 Scott Bremer et al.: „Beyond rules: How institutional cultures and climate governance interact“, in: *Wiley Interdisciplinary Reviews: Climate Change* 12.6 (2021): e739.
- 45 Armin Grunwald/Jürgen Kopfmüller: *Nachhaltigkeit, 2.*, aktualisierte Aufl. Frankfurt a. M. 2006, S. 12.
- 46 Leonie Bellina et al.: *Bildung für Nachhaltige Entwicklung (BNE) in der Hochschullehre*. Bremen 2018, S. 32.

Darüber hinaus fördert das LUG die „Kompetenz zum Umgang mit unvollständigen und überkomplexen Informationen“,⁴⁷ weil die Teilnehmer:innen eines LUGs aushalten lernen, dass der behandelte Text nie vollständig verstanden werden kann und sie also mit dem (vorläufigen) Nicht-Verstehen einen Umgang finden müssen. Zugleich erfahren sie, wie sich dennoch Hypothesen über ästhetisch entwickelte Welten entwerfen lassen. Treffen dabei unterschiedliche Sichtweisen aufeinander und tragen die Lernenden Meinungsverschiedenheiten und Konflikte konstruktiv aus, so fördert dies auch die Kompetenz zur Partizipation.⁴⁸

Unsere Überlegungen dazu, ob und in welcher Weise das LUG Kompetenzen im Sinne von BNE fördert, wären noch systematischer zu entwickeln. Dies geht aber über die Intentionen hinaus, die wir mit diesem Beitrag verfolgen. Zentral ist für uns das Argument, dass die Bearbeitung der spezifischen Problemstruktur der überwiegenden Zahl von Nachhaltigkeitsproblemen Kompetenzen erfordert, die durch ein LUG wesentlich gestärkt werden können. Hierin, sprich, in den Potenzialen von Literatur selbst wie auch den didaktischen Optionen des Literaturunterrichts, liegt für uns ein genuiner Beitrag der Geisteswissenschaften zum Nachhaltigkeitsdiskurs.

5 Resümee und Ausblick

Am Beispiel zweier Lehrveranstaltungen haben wir veranschaulicht, wie digitale Elemente oder digitale Lehr-Lern-Kontexte eine sinnvolle Ergänzung bzw. einen passenden Rahmen für LUGs bilden können. Zugleich haben wir ausgeführt, dass LUGs nicht allein Orte sind, an denen Lernende vermittelt durch Literatur über Fragen einer nachhaltigen Entwicklung wie etwa den Klimawandel ins Gespräch kommen. Vielmehr, so haben wir argumentiert, fördert das LUG selbst darüber hinaus Kompetenzen, die Lernende benötigen, um das Problem des Klimawandels mit seinen Ungewissheiten, vielfältigen Zugangsweisen und seiner Notwendigkeit für kreative Herangehensweisen gemeinschaftlich zu „lesen“ und zu bearbeiten.

Abschließend wollen wir als Ausblick eine weitere Erfahrung teilen, die aus unseren Lehrveranstaltungen resultiert. Die bisherigen Ausführungen fokussierten auf die Durchführung des LUGs in seinem ursprünglichen Anwendungsfeld, dem Literaturunterricht. Wir haben daneben die Beobachtung gemacht, dass

47 Meisch: „Bildung für Nachhaltige Entwicklung – das Konzept und seine Potenziale für traditionelle Volluniversitäten“, S. 15.

48 Ebd., S. 16.

sich das LUG auch sehr gut für die interdisziplinäre Ethiklehre eignet, und zwar in zwei Hinsichten.⁴⁹ Lehrveranstaltungen dieser Art richten sich für gewöhnlich an Studierende aus nicht-philosophischen Fächern, oft sogar an solche, die wenig textbasiert arbeiten. Literarische Texte können in solchen Kontexten die Diskussion ethischer Fragen öffnen. Dabei erlaubt das LUG in idealer Weise einen niederschwelligen Einstieg. Dies trifft gerade auf Studierende aus Fächern zu, in denen es nicht üblich ist, über literarische Werke zu sprechen. Für sie senkt das LUG die Schwelle, sich am Unterricht zu beteiligen, und stärkt sogar ihre Motivation, insofern sie von ihren Lebens- und Leseerfahrungen ausgehen können. In derart interdisziplinären Veranstaltungen bietet es sich darüber hinaus sogar an, kurze philosophische Texte oder Textauszüge in einem LUG zu besprechen. Damit wird zwar der engere Kontext literarästhetischer Bildung verlassen; allerdings knüpft eine derartige Vorgehensweise an der Vorstellung der Interpretationsgemeinschaft an sowie auch am Ziel von LUGs, eine spezifische Kulturtechnik zu vermitteln: das Sprechen über Texte. In interdisziplinären Veranstaltungen kann die Beherrschung dieser Technik von den Teilnehmer:innen berechtigterweise nicht ohne Weiteres erwartet werden. Dieser kurze Einblick in unsere Erfahrungen aus der interdisziplinären Ethiklehre wäre noch weiter ausdifferenzieren; er soll jedoch auf Potenziale von LUGs verweisen, die es noch zu entwickeln gilt.

Literaturverzeichnis

- Bellina, Leonie et al.: *Bildung für Nachhaltige Entwicklung (BNE) in der Hochschullehre*. Bremen 2018.
- Benessia, Alice/Funtowicz, Silvio: „Never Late, Never Lost, Never Unprepared“, in: Benessia, Alice et al. (Hg.): *The Rightful Place of Science: Science on the Verge*. Tempe, AZ 2016, S. 71–115.
- Benessia, Alice et al.: „Hybridizing sustainability: towards a new praxis for the present human predicament“, in: *Sustainability Science* 7.1 (2016), S. 75–89.
- Berendes, Jochen: „Literatur und Moral, Literaturwissenschaft und Ethik“, in: Maring, Matthias (Hg.): *Ethisch-Philosophisches Grundlagenstudium 2. Ein Projektbuch*. Münster 2005, S. 69–83.
- Braun, Michael: „Dunkle Wolken ermöglichen einen neuen Blick auf die Welt“, in: *Deutschlandfunk Kultur* vom 21.2.2020.

49 Meisch/Hofer-Krucker Valderrama: „The Literary Classroom Conversation as a Didactic Method for Teaching Food Ethics“, S. 523f.

- Bremer, Scott et al.: „Beyond rules: How institutional cultures and climate governance interact“, in: *Wiley Interdisciplinary Reviews: Climate Change* 12.6 (2021): e739.
- Bremer, Scott/Meisch, Simon: „Co-production in climate change research: reviewing different perspectives“, in: *Wiley Interdisciplinary Reviews: Climate Change* 8.6 (2017): e482.
- Castree, Noel: „The Nature of Produced Nature: Materiality and Knowledge Production in Marxism“, in: *Antipode* 27.1 (1995), S. 12–48.
- Fish, Stanley: *Is There a Text in This Class? The Authority of Interpretive Communities*. Cambridge, MA 1980.
- Foer, Jonathan Safran: *Wir sind das Klima! Wie wir unseren Planeten schon beim Frühstück retten können*. Köln 2019.
- Funtowicz, Silvio: „From risk calculations to narratives of danger“, in: *Climate Risk Management* 27.100212 (2020).
- Funtowicz, Silvio/Ravetz, Jerry: „Science for the post-normal age“, in: *Futures* 25.7 (1993), S. 739–755.
- Gadamer, Hans-Georg: *Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik*, 7., durchgesehene Auflage. Tübingen 2010.
- Grunwald, Armin/Kopfmüller, Jürgen: *Nachhaltigkeit*, 3., aktualisierte und erweiterte Aufl. München 2021.
- Heizmann, Felix/Meyer, Johannes/Steinbrenner, Marcus: *Das Literarische Unterrichtsgespräch: didaktische Reflexionen und empirische Rekonstruktionen*. Baltmannsweiler 2020.
- Hofer-Krucker Valderrama, Stefan: „Kafka zur Flüchtlingskrise und Beitrag an die Klimawandelforschung – Schlaglichter auf eine ‚krisenbewusste‘ Literaturdidaktik und Literaturwissenschaft“, in: West-Pavlov, Russell/Heise-von der Lippe, Anya (Hg.): *Literaturwissenschaften in der Krise. Zur Rolle und Relevanz literarischer Praktiken in globalen Krisenzeiten*. Tübingen 2018, S. 159–174.
- Hofer-Krucker Valderrama, Stefan: *Die Ökologie der Literatur. Eine systemtheoretische Annäherung. Mit einer Studie zu Werken Peter Handkes*. Bielefeld 2007.
- Hofer-Krucker Valderrama, Stefan: „Literaturwissenschaft und nachhaltige Entwicklung“, in: Greening the University, Tübingen e. V. (Hg.): *Wissenschaft für nachhaltige Entwicklung! Multidisziplinäre Beiträge zu einer universalen Herausforderung*. Marburg 2011, S. 225–251.
- Hofer-Krucker Valderama, Stefan/Bauer, Rene/Hofmann, Imre: „tEXtMA-CHINA: Or How to Account for the Methodological Particularities of the Humanities in the E-Learning Field“, in: van Peer, Willie/Zyngier, Sonia/

- Viana, Vander (Hg.): *Literary Education and Digital Learning: Methods and Technologies for Humanities Studies*. New York 2010, S. 102–129.
- Hofer-Krucker Valderrama, Stefan/Kauffmann, Rémy: *Neue Medien – neuer Unterricht? Das Praxishandbuch*. Bern 2019.
- Hofer-Krucker Valderrama, Stefan/Kauffmann, Rémy/Meisch, Simon: „Nur nicht verzagen – Videokonferenzen sind ein probates Medium für dialogisches Lehren und Lernen. Gastkommentar“, in: *Neue Zürcher Zeitung* vom 17.1.2021, <https://www.nzz.ch/meinung/nur-nicht-verzagen-videokonferenzen-sind-ein-probates-medium-fuer-dialogisches-lehren-und-lernen-ld.1596182> (abgerufen: 5.8.2024).
- Hofer-Krucker Valderrama, Stefan/Meisch, Simon: „Extremwetter: Konstellationen des Klimawandels in der Literatur der Frühen Neuzeit“, in: Meisch, Simon/Hofer-Krucker Valderrama, Stefan (Hg.): *Extremwetter. Konstellationen des Klimawandels in der Literatur der frühen Neuzeit*. Baden-Baden 2018, S. 9–64.
- Hofer-Krucker Valderrama, Stefan/Weber, Christine: „Das Dialogische Lernen als allgemeindidaktischer Rahmen für gelingende Literarische Unterrichtsgespräche“, in: Heizmann, Felix/Meyer, Johannes/Steinbrenner, Marcus (Hg.): *Das Literarische Unterrichtsgespräch: didaktische Reflexionen und empirische Rekonstruktionen*. Baltmannsweiler 2020, S. 133–157.
- Jasanoff, Sheila: „A new climate for society“, in: *Theory, Culture & Society* 27.2-3 (2010), S. 233–253.
- Magnason, Andri Snær: *Wasser und Zeit. Eine Geschichte unserer Zukunft*. Berlin 2020.
- Meisch, Simon et al.: „Extended Peer Communities: Appraising the contributions of tacit knowledges in climate change decision-making“, in: *Futures* 135 (2022), 102868.
- Meisch, Simon/Hofer-Krucker Valderrama, Stefan: „The Literary Classroom Conversation as a Didactic Method for Teaching Food Ethics“, in: Bruce, Donald/Bruce, Ann (Hg.): *Transforming food systems: Ethics, innovation and responsibility*. Wageningen 2022, S. 519–525.
- Meisch, Simon/Hofer-Krucker Valderrama, Stefan/Lang, Samuel: „Klimawandel im Literaturunterricht“, in: Weselek, Johanna et al. (Hg.): *Bildung für nachhaltige Entwicklung und Digitalisierung als Beitrag für eine zukunftsorientierte Hochschulbildung*. Berlin 2022, S. 179–191.
- Meisch, Simon: „Bildung für Nachhaltige Entwicklung – das Konzept und seine Potenziale für traditionelle Volluniversitäten“, in: *Tübinger Beiträge zur Hochschuldidaktik* 10.1 (2014).

- Miller, Simone: „Philosophie aus den Archiven: Hans Georg Gadamer: Von der Kunst zu verstehen“, in: *Deutschlandfunk Kultur* vom 6.9.2020.
- Otte, Carsten: „Marion Poschmann – Nimbus“, in: *SWR2* vom 1.12.2020.
- Poschmann, Marion: *Nimbus*. Gedichte. Berlin 2020.
- Richter, Steffen: „Der Einfluss des Klimas auf unsere Gefühle“, in: *Der Tagesspiegel* vom 23.3.2020.
- Rockoff, Marcus/Meisch, Simon: „Climate Change in Early Modern Literature. Which Place for Humanities in the Sustainability Sciences?“, in: Meisch, Simon et al. (Hg.): *Ethics of Science in the Research for Sustainable Development*. Baden-Baden, S. 273-298.
- Spinner, Kaspar: „Literarisches Lernen“, in: *Praxis Deutsch* 33.200 (2006), S. 6–16.
- Steinbrenner, Marcus: *Sprachlich-literarische Bildung als Denkraumen für die Deutschdidaktik und das Literarische Unterrichtsgespräch*. Von der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe zur Erlangung des Grades eines Doktors der Philosophie (Dr. phil.) genehmigte Dissertation. Karlsruhe 2021.
- Steinbrenner, Marcus/Wiprächtiger-Geppert, Maja: „Literarisches Lernen im Gespräch. Das ‚Heidelberger Modell‘ des Literarischen Unterrichtsgesprächs“, in: *Praxis Deutsch* 33.200 (2006), S. 12–13.
- Steinbrenner, Marcus/Wiprächtiger-Geppert, Maja: „Verstehen und Nicht-Verstehen im Gespräch. Das Heidelberger Modell des Literarischen Unterrichtsgesprächs“, in: *Leseforum Schweiz. Literalität in Forschung und Praxis* 3 (2010), S. 1–13.
- Swyngedouw, Erik: „The city as a hybrid: On nature, society and cyborg urbanization“, in: *Capitalism Nature Socialism* 7.2 (1996), S. 65–80.
- Weinberg, Alvin M.: „Science and Trans-Science“, in: *Minerva* 10.2 (1972), S. 209–222.
- Winkels, Hubert: „Ich war nackt wie ein Gletscher“, in: *Süddeutsche Zeitung* vom 28.6.2020.

Birger Solheim

Digitaler Literaturunterricht setzt neue Maßstäbe!

Wie der Einsatz von Lernplattformen Studierende befähigt, sich komplexere akademische Kompetenzen anzueignen

Wie können Literaturkurse in einem fremdsprachigen Kontext motivierend, ansprechend und lehrreich gestaltet werden? Dieser Artikel zeigt die Möglichkeiten auf, die in digitalen Lernplattformen liegen, um Zeit freizusetzen, damit die knappe Präsenzunterrichtszeit für das genutzt werden kann, was wirklich wichtig ist: Lebhaftige Diskussionen, in denen die Studierenden sich trauen, die Fremdsprache zu verwenden, in einer Atmosphäre, die von Respekt für die Teilnehmer:innen als Beitragende in einem gemeinsamen Erkenntnisprozess geprägt ist.

Schlüsselwörter: digitale Lernplattform, Literaturunterricht, Deutsch als Fremdsprache, digitaler Unterricht, Blooms Lerntaxonomie, Motivation

How can literature courses in a foreign language context become motivating, engaging, and educational? This article outlines the opportunities presented by digital learning platforms to free up time, considering the limited resource available for face-to-face teaching to be dedicated to what truly matters: lively discussions where students dare to use the foreign language, in an atmosphere characterized by respect for the participants as contributors in a collective process of understanding.

Keywords: digital learning platform, literature teaching, German as a foreign language, digital teaching, Bloom's learning taxonomy, motivation

Einleitung

Erfolgreicher Hochschul-Literaturunterricht in einem Fremdsprachenkontext zeigt sich unter anderem darin, dass die Studierenden in den Seminaren (online oder auf dem Campus) aktiv teilnehmen, dass sie Motivation und Enthusiasmus in der Begegnung mit literarischen Texten erleben und es zunehmend wagen, die Fremdsprache mündlich und schriftlich in Gebrauch zu nehmen. Außerdem ist es eine Zielsetzung, dass sich die Studierenden nicht nur in der Fremdsprache ausdrücken, sondern sich auch eine akademische Arbeits-, Analyse- und Diskussionspraxis aneignen. Vor dem Hintergrund der zunehmenden

Digitalisierung des Hochschulunterrichts stellt sich unter anderem die Frage, welche neuen Möglichkeiten Lernplattformen in Bezug auf diese hochgesteckten Ziele eröffnen. Der vorliegende Beitrag untersucht die Arbeit mit Lernplattformen in Bezug auf folgende sechs Zielsetzungen:

1. die Bewertung¹ der Vorbereitung der Studierenden (inwiefern tragen Lernplattformen dazu bei, dass sie die literarischen Texte lesen und die Arbeitsaufgaben bearbeiten?)
2. die Bewertung der Aktivität der Studierenden bei der Arbeit in Kleingruppen und Plenumsdiskussionen in den Seminaren
3. die Bewertung der Motivation der Studierenden
4. die Bewertung der Verwendung der Fremdsprache bei Gruppenarbeiten und in Seminardiskussionen
5. die Bewertung der Aneignung von akademischen Fertigkeiten („objectives“), die eine höhere Stufe auf der Bloomschen Taxonomie einnehmen/die Bewertung des Erkletterns der sechs kognitiven Stufen
6. die Bewertung der Zeiteffektivität (zum Beispiel hoher Anteil echter Lernzeit).

Ziel dieses Beitrags ist es, diese sechs Punkte am Beispiel der Entwicklung von dem Bachelorliteraturkurs TYS116 (und der Onlinevariante TYS636) im Fachbereich Germanistik an der norwegischen Universität Bergen (UiB) im Zeitraum 2017–2022 zu diskutieren.

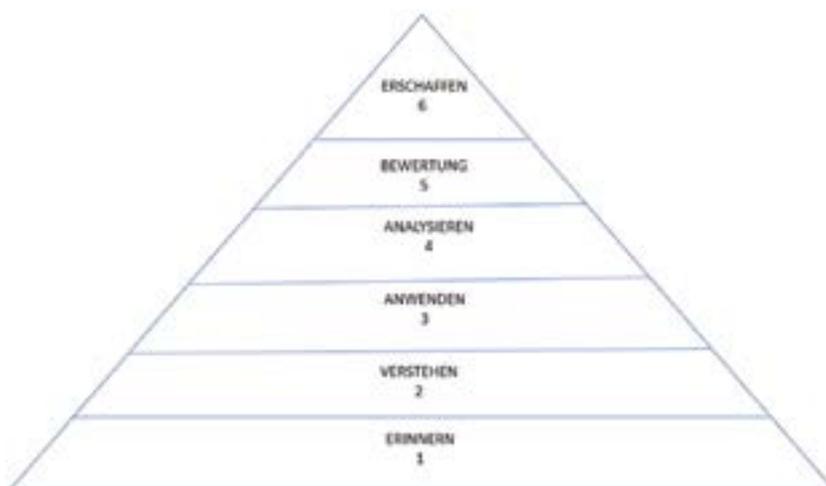
Der Fachbereich Germanistik in Bergen bietet Kurse in Sprache (Grammatik), Literatur mitsamt Kultur und Geschichte auf Bachelor-, Master- und PhD-Ebene an. TYS116 und TYS636 sind ursprünglich für norwegische Studierende im ersten Semester ihres Deutschstudiums geplant, häufig sind aber die Gruppen international geprägt, in der Regel auch mit einem hohen Anteil von Studierenden mit Deutsch als Erstsprache. Die Studierendengruppen der Onlinevariante TYS626 sind normalerweise von DaF-Lehrkräften dominiert, die die Kurse neben der Arbeit als Deutschlehrende in der Schule belegen.

Blooms Taxonomie

Die Lernzieltaxonomie des US-amerikanischen Psychologen Benjamin Bloom, häufig Blooms Taxonomie (Punkt 5) genannt, ist für die Entwicklungsarbeit der Periode maßgebend gewesen. Um die genauere Zielsetzung des Projekts

1 Die Bewertung erfolgt auf einer Skala von 1 bis 10, wobei 10 die beste Bewertung darstellt.

in den Griff zu bekommen, ist es deswegen eine Voraussetzung, nicht nur die Grundzüge des Modells zu kennen, sondern auch die besondere Anpassung der Taxonomie an den Literaturunterricht in einem DaF-Kontext zu verstehen. Die folgende Figur veranschaulicht die Lernzieltaxonomie von Bloom in einer Variante, die Anderson et al.² vorschlagen mit sechs Stufen oder Niveaus:



Blooms Taxonomie in dieser Variante ist also sehr generell angelegt, und eine zentrale Frage ist deswegen, wie sich das Modell auf den Literaturunterricht anwenden lässt. Für die Kurse TYS116 und TYS636 ist es die Zielsetzung, dass die Studierenden lernen, Literatur von etwa 1750 bis in die Gegenwart zu lesen und in einen literaturgeschichtlichen Zusammenhang einzuordnen, dass sie üben, relevante und selbstständige Fragen zu formulieren und außerdem lernen, einfache Analysen durchzuführen, um schließlich die eigenen Analyseergebnisse mit anderen zu diskutieren. Einige von diesen Zielsetzungen sind einfach oder grundlegend, während andere zum Teil sehr komplex sind, was für die Planung des Unterrichts sehr wichtig ist. Im Folgenden wird beschrieben, wie die Terminologie der Taxonomie in einem Literaturunterrichtskontext ausgelegt werden kann:

2 Lorin W. Anderson/David R. Krathwohl (Hg.): *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. New York 2001.

1. **Erinnern:** Auf dieser Stufe der Taxonomie befassen sich die Lernenden mit dem Beschreiben und Erinnern von Inhalt, seien es Inhalte aus der Literaturgeschichte oder Inhalte in Bezug auf literarische Texte (Handlung, Figuren etc.). Für viele Fremdsprachenstudierende besteht die erste Herausforderung darin, die Bedeutung eines fremdsprachlichen literarischen Textes lexikalisch in den Griff zu bekommen, zum Beispiel um den Inhalt eines Gedichts wiederzugeben. Auch in einem Hochschulkontext ist diese sehr grundlegende Fertigkeit keineswegs unwichtig, zentral ist es aber, dass Lernaktivitäten auf dieser Ebene im Unterricht nicht zu viel Zeit in Anspruch nehmen.
2. **Verstehen:** Lernaktivitäten, die das Verstehen fördern, können darin bestehen, die eigene spontane Interpretation in Worte zu fassen oder an einem einfachen Austausch über mögliche Deutungen oder Leseerfahrungen mit anderen Studierenden teilzunehmen. Zu diskutierende Fragen sind beispielsweise: Was bedeutet das Gedicht für mich? Was bedeutet das Gedicht für dich?³ Auch das Schreiben einer Inhaltsangabe ist eine Fertigkeit, die mit Blooms zweiter Stufe verbunden ist.
3. **Anwenden:** Auf dieser Stufe fangen die Studierenden an, die Formulierung von selbstständigen Problemstellungen oder Fragen zu üben; sie wenden die Literatur an, um Antworten auf eine eigens gestellte Frage zu finden. Die Problemstellung kann sehr einfach sein, sie kann beispielsweise in der Gegenüberstellung von zwei Gedichten bestehen: Kann das Gedicht A Licht auf das Gedicht B werfen? Um einen Vergleich auszuführen, brauchen die Studierenden aber schon ein Minimum an Fachterminologie, um bestimmte Aspekte (formale, inhaltliche etc.) präzise vergleichen zu können. Je komplexer die Fragestellung und die Fachterminologie sind, desto mehr nähern sich die Studierenden der vierten Stufe – dem Analysieren.
4. **Analysieren:** Die literarische Analyse kann in einem Literaturkontext die Fertigkeit sein, einen Text in einzelne Bestandteile zu gliedern (textimmanente Analyse). Um eine systematische literarische Analyse durchzuführen, müssen die Studierenden nicht nur eine Fragestellung haben, sondern auch imstande sein, wohlüberlegte Entscheidungen zu treffen bezüglich

3 Das Heidelberger Modell des literarischen Unterrichtsgesprächs, das in diesem Band mehrfach thematisiert wird, fokussiert auf Verstehen und Austausch (Marcus Steinbrenner/Maja Wiprächtiger-Geppert: „Verstehen und Nicht-Verstehen im Gespräch. Das Heidelberger Modell des literarischen Unterrichtsgesprächs“, in: *Literatur im Unterricht* 7 (2006), S. 227–241). Das Modell eignet sich gut für die erste Begegnung mit kürzeren Texten, mithilfe des Modells können also Fertigkeiten geübt werden, die sich im unteren Teil der Pyramide Blooms befinden.

der konkreten Vorgehensweise und der Anwendung von Terminologie, Methode und Theorie. So werden sowohl die Analyse als auch die auf der Grundlage der Analyse gewonnenen Ergebnisse für andere transparent und nachvollziehbar.

5. **Bewertung:** Die Analyse liefert in der Regel Argumente für bestimmte Interpretationen oder eine bestimmte Art und Weise, die Literatur zu betrachten. Diese Argumente und die Ergebnisse der Analyse müssen nun in einem weiteren Schritt *bewertet* werden, zum Beispiel durch folgende Fragen: Wie gut sind die Argumente begründet? Wie nachvollziehbar ist die Analyse? Wie gut ist das „Fazit“ der Analyse (oft: die Deutung des Textes) begründet? Und wie gut behaupten sich die Ergebnisse im Vergleich mit anderen Analysen und Interpretationen? Eine typische Aktivität auf der Stufe „Bewertung“ ist das Schreiben eines Diskussions- oder Erörterungskapitels in einem Aufsatz. Wichtig bei der Bewertung ist es unter anderem, dass die Studierenden imstande sind, über die Stärken und Schwächen der eigenen Argumentation zu reflektieren sowie die Analysen und Interpretationen von anderen Autoren sachlich zu präsentieren und vorurteilsfrei zu beurteilen.
6. **Erschaffen:** Unter „Erschaffen“ lässt sich die Fähigkeit, kreativ und selbstständig mit Forschungsergebnissen und Theorien umzugehen, anführen. Kreativ und selbstständig sind die Studierenden unter anderem, wenn sie zielgerichtet einen Beitrag zur Wissensentwicklung liefern oder imstande sind, Literatur auf neue und unerwartete Weisen zu verwenden.

Wie die Ausführungen oben zeigen, bietet sich Blooms Pyramide für Lehrende an, die vorhaben, zielgerichtet komplexere Fertigkeiten bei den Studierenden zu entwickeln. Durch die gezielte Entwicklung von Fertigkeiten auf Stufe 4–6 werden die Studierenden zu Mitproduzenten von Wissen, was dazu beiträgt, dass mit der traditionellen Hierarchie von autoritativem Vorleser und reproduzierendem Studierenden gebrochen wird.

Hypothesen und Zielsetzungen

In der Zeitspanne 2017–2022 hat die Fachgruppe Germanistik an der Universität in Bergen die Art und Weise, wie Literatur und Sprache unterrichtet werden, stark verändert. Im Jahr 2017 wurden ausschließlich Campusseminare angeboten, die in der Regel aus PowerPoint-Vorlesungen und darauffolgender Diskussion bestanden. Ab 2022 wurden zusätzlich zum Campusunterricht auch reine Onlinekurse angeboten, vor allem aber wurden die technischen und didaktischen Möglichkeiten der Canvasplattform „Mitt UiB“ [„Meine UiB“] viel

häufiger genutzt als früher. Sowohl die Literatur- als auch die Sprachkurse standen den Studierenden seit 2020 als virtuelle, canvasbasierte und durch Module präsentierte Kurse zur Verfügung; Vorlesungen fanden immer seltener „live“ statt, sondern lagen als Filme oder Podcasts in Vorbereitungsmodulen vor, damit den „Face-to-Face“-Seminaren Themen und Arbeitsaufgaben gewidmet werden konnten, die die aktive Teilnahme der Studierenden und ein Erklettern der kognitiven Stufen in Blooms Taxonomie ermöglichten.

Der Beitrag beschreibt den Lernprozess, den die Kursentwickler und Dozenten an der Universität in Bergen durchlaufen haben, nicht nur um die sechs oben erwähnten Zielsetzungen zu realisieren, sondern auch um schon lang erwünschte (aber aus praktischen Gründen zuvor nicht realisierte) didaktische Änderungen zu verwirklichen. Stichworte in dieser Hinsicht sind vor allem:

- „aktives Lernen“⁴
- „problembasiertes Lernen“ (PBL)⁵
- „critical thinking“⁶ (dt. „kritisches Denken“)
- „constructive alignment“ (dt. „konstruktive Abstimmung“)⁷
- „binnendifferenzierter Unterricht“.

Eine Annahme dieses Beitrags ist, dass Lernplattformen die Umsetzung erwünschter didaktischer Änderungen leichter gestalten. Diese Umsetzung stellt

-
- 4 Nach Charles Bonwell und Jason Eison wird „aktives Lernen“ wie folgt definiert: „students must do more than just listen: They must read, write, discuss, or be engaged in solving problems. Most important, to be actively involved, students must engage in such higher-order thinking tasks as analysis, synthesis, and evaluation“ (Charles Bonwell/Jason Eison: „Active Learning: Creating Excitement in the Classroom“, in: *AEHE-ERIC Higher Education Report No. 1*. Washington, D. C. 1991, S. 5.)
 - 5 Beim „problembasierten Lernen“ (PBL) geht es darum, dass Studierende mit komplexen Problemstellungen arbeiten, mit der Zielsetzung, eine Lösung für das Problem zu finden. Im Folgenden wird PBL in einer sehr einfachen Form verstanden, es geht vor allem darum, offene, problemorientierte Fragen zu literarischen Texten zu stellen.
 - 6 „Critical thinking“ besteht unter anderem in der Analyse von Fakten und Argumenten, mit der Zielsetzung, Urteile zu formulieren. Siehe unter anderem: Edward M. Glaser: „An Experiment in the Development of Critical Thinking“ (1942), in: *Teacher's College record* 43 (1970), S. 409.
 - 7 „Constructive alignment“ ist ein Konzept des Lerntheoretikers John Biggs. Es bedeutet, dass bei der Planung von Kursen, Lernziele, Lernmethoden und Prüfungsform(en) aufeinander abzustimmen sind (John B. Biggs: „Aligning Teaching and Assessment to Curriculum Objectives“, in: *International Conference on Teaching and Learning in Higher Education: New trends and innovations* 2 (2003).

wiederum eine zentrale Voraussetzung für die Erreichung der sechs anfangs genannten Ziele dar.

Im Zentrum der Untersuchung stehen die Bachelorkurse TYS116 Deutschsprachige Literatur und die Onlinevariante TYS636 mitsamt der Entwicklung dieser Kurse im Zeitraum 2018–2022. Die Lernziele dieser Kurse deckten sich bis 2018 grundsätzlich mit den vier untersten Stufen der Bloomschen Taxonomie (Erinnern, Verstehen, Anwenden, Analysieren). Es ist aber die Zielsetzung des neuen Kursdesigns, dass motivierte Studierende dazu ermutigt werden sollen, schon während ihres Bachelorstudiums die anspruchsvollsten Taxonomiestufen zu erreichen. Zentral ist deswegen, dass der Kurs in Zukunft auch Aktivitäten und Arbeitsaufgaben bereitstellt, die die komplexeren akademischen Fertigkeiten in der Bloomschen Taxonomie (Bewertung, Erschaffen) gezielt üben.

Die Ausgangslage 2017–2018: Fehlende Vorbereitung, wenig Aktivität

In den Herbstsemestern der Jahre 2017 und 2018 wurden unter den Kollegen die Themen „Vorbereitung auf den Unterricht“ und „sprachliches Niveau der Nicht-muttersprachler unter den Studierenden“ diskutiert. Im Kollegium herrschte die Auffassung, dass die sprachlichen Voraussetzungen der Deutschstudierenden auf der Grundebene deutlich gesunken seien und dass ihr Lesevermögen, ihre Lesegeschwindigkeit und Leseausdauer dermaßen abgenommen hätten, dass die einzig mögliche Lösung darin bestehe, in den Literaturkursen niedrigere Anforderungen zu stellen. Im Kollegium⁸ herrscht Einigkeit, dass die folgende Tabelle die Lage im Jahr 2017 einigermaßen beschreibt. Verwendet wird hier eine Skala von 1 bis 10, auf der 1 die niedrigste und 10 die höchste Ebene angibt:⁹

-
- 8 Die vier Lehrenden, die diese Gruppe von Studierenden im Studienjahr 2017 unterrichtet haben, haben sich über die Zahlen der Tabelle geeinigt. Die verwendete Skala in den Tabellen dieses Beitrags basiert teils auf den Angaben, die die Studierenden selbst in Studierendenbefragungen gemacht haben und teils auf der subjektiven Sicht der Lehrpersonen. Bei dieser ersten Tabelle aus dem Jahr 2017 lagen keine Studierendenbefragungen vor, weswegen hier ausschließlich die Perspektive der Lehrpersonen zum Ausdruck kommen.
 - 9 Im Voraus muss gesagt werden, dass die zu untersuchenden Faktoren (Vorbereitung, Aktivität, etc.) in diesem Projekt nicht quantitativ messbar sind, jedenfalls nicht auf eine Art und Weise, die verlässliche oder valide Ergebnisse geben können. Dazu sind vor allem die Studierendengruppen zu klein und die Begriffe nicht trennscharf. „Vorbereitung“ bezieht sich darauf, ob die Studierenden die Pflichtlektüre und Aufgaben im Vorfeld einer Sitzung gemacht haben, „Aktivität“ auf die mündliche und schriftliche

Zu untersuchende Aspekte	Bewertung 1–10
Vorbereitung	2
Aktivität	3
Motivation	3
Verwendung der Fremdsprache	3
Erklettern der 6 kognitiven Stufen	2
Zeiteffektivität	2

Was Fertigkeiten angeht (Blooms Taxonomie), waren sich die Lehrenden im Herbst 2017 einig, dass ein großer Teil der Studierenden mit dem Verstehen des Inhalts von Dramen und Romanen (die unterste Stufe in Blooms Taxonomie) so große Schwierigkeiten hatte, dass es sinnvoll war, Unterrichtsassistenten mit besonderer Verantwortung für grundlegende Lesehilfe (fällt mehr oder weniger mit Stufe 1 in der Bloomschen Taxonomie zusammen) in den Seminaren einzusetzen.

Aktivität der Studierenden während der Sitzungen, „Motivation“ hängt mit dem Willen der Studierenden zusammen, Zeit und Energie in das Studium zu investieren. Die Sitzungen basieren zu fast 100 % auf der Aktivität der Studierenden. Die Bezeichnung „Verwendung der Fremdsprache“ bezieht sich auf die Frage, ob die Studierenden tatsächlich Deutsch verwenden, oder ob sie in höherem oder geringerem Grad dazu tendieren, das Norwegische (oder eine andere Muttersprache) zu Hilfe zu ziehen. Die Bloomsche Taxonomie und die Lernziele werden im Kurs zum Diskussionsthema gemacht, und in den Studierendenbefragungen bekommen die Studierenden die Möglichkeit, selbst den Grad ihres „Erkletterns der 6 kognitiven Stufen“ einzuschätzen. Für die Zahl, die in die Tabelle eingetragen wird, spielt aber auch die Einschätzung der Lehrperson eine Rolle. „Grad der Zeiteffektivität“ hat mit der Verwendung der Zeit in den Sitzungen zu tun, also beispielsweise: Wie viel Zeit vergeht am Anfang einer Sitzung, bevor die Studierenden in aktiver Arbeit involviert sind? Zielsetzung hier ist maximal fünf Minuten. In welchem Grad wird das geplante Zeitschema für die Sitzung eingehalten? Kommen alle in den Diskussionen zu Wort, oder geht wertvolle Zeit dadurch verloren, dass einige Studierende zu viel Redezeit bekommen?

2019: Der erste Versuch mit Vorbereitungsmodulen – eine Enttäuschung

Die Lösung mit Unterrichtsassistenten hatte den Nachteil, dass sie teuer war und außerdem auf der Voraussetzung beruhte, dass wir jedes Semester geeignete Unterrichtsassistenten- und Assistentinnen zur Verfügung hatten. Glücklicherweise bot sich aber auch eine weitere Möglichkeit, nämlich die kurz zuvor an der Universität in Bergen eingeführte digitale Lernplattform „Mitt UiB“ besser zu verwenden, um die oben erwähnten Probleme zu beheben. Nun ist es besonders im Fachbereich Literatur an der Universität in Bergen sehr unterschiedlich, wie aktiv die Lehrenden die Lernplattform „Mitt UiB“ in ihren Unterricht einbezogen haben. Da es im Folgenden um Literaturunterricht geht (und Sprachunterricht ausgeblendet wird) werde ich deswegen vor allem meine eigene Entwicklungsarbeit und meine eigenen Erfahrungen mit Canvas beschreiben.

Im Herbst 2019 lagen für TYS116 meine ersten digitalen Vorbereitungsmodule vor. Jede der zwölf Unterrichtswochen bestand nun aus einem Vorbereitungsmodul (mit Videovorlesungen, Arbeitsaufgaben etc.) und einem dazugehörigen physischen Treffen oder Seminar, das vor allem der Gruppenarbeit, der Präsentationen und den Diskussionen gewidmet sein sollte. Ich war voller Zuversicht, dass den Studierenden das neue Studiendesign gefallen würde und dass sie sich jetzt besser vorbereiten würden. Außerdem hoffte ich, dass auch die anderen Probleme, wie die fehlende Aktivität, die Zurückhaltung der Deutschstudierenden, die deutsche Sprache mündlich zu verwenden mitsamt der fehlenden Entwicklung von avancierten akademischen Fertigkeiten, beseitigt werden könnten. Die Vorbereitungsmodule bestanden im Herbst 2019 aus Videovorlesungen, Texten, verlinkten Internetseiten und Aufgaben. Es muss hinzugefügt werden, dass ich in dieser Phase durch die Herausforderungen in Verbindung mit der neuen Technologie so in Anspruch genommen war, dass für systematische und didaktisch wohlüberlegte Entscheidungen bezüglich Motivation, problembasiertes Lernen etc., wenig Zeit übrig war.

Als das Semester 2019 begann, standen in meinen Kursen die ersten Vorbereitungsmodule zur Verfügung, und ich war voller Hoffnung, dass die Literaturseminare dieses Semester von Reflexionen, Analysen, Selbstständigkeit und Kreativität nur so sprießen würden. Umso enttäuschender war es, dass die Studierenden nicht besser vorbereitet zu den Seminaren erschienen. Häufig hatten die Studierenden, wie früher, die zu behandelnden Texte nur halbwegs bearbeitet, und auch die Arbeitsaufgaben wurden immer noch nur oberflächlich oder, von einigen, überhaupt nicht erledigt. Selbst die Videovorlesungen fanden nicht den Zuspruch, den ich erhofft hatte. Im Endeffekt wurden die Seminare,

die im Großen und Ganzen aus Gruppenarbeit, Präsentationen und Diskussionen bestehen sollten, viel langweiliger und weniger aktiv, als ich sie vorgesehen hatte. Die eingeplanten Arbeitsaufgaben wurden von den Gruppen nur langsam und umständlich bearbeitet, da sie sich eben nicht vorbereitet hatten, wodurch viel wertvolle Zeit verloren ging. Um die Diskussionen in Gang zu setzen, sah ich mich gezwungen, mehr Zeit als geplant für eine traditionelle Vorlesung zu widmen. Die Studierenden wurden somit auch dieses Semester zu Zuhörern, deren kognitive Kapazität vor allem dazu gebraucht wurde, meine Reflexionen und Auslegungen zu *verstehen* (Niveau 2 bei Bloom). Von einem effektiveren Vorankommen auf den kognitiven Stufen waren sie fast so weit weg wie zuvor.

2020: Der zweite Versuch – intuitiv verbesserte Vorbereitungsmodule

Was war falsch gelaufen? Was feststand war jedenfalls, dass ich das neue Medium Canvas noch nicht gut genug beherrschte, um die Studierenden zum Fleiß und zu enthusiastischer Arbeit anzuspornen. Aber wie könnte ich es besser machen? Ich belegte in der Folgezeit mehrere Canvaskurse an der Universität in Bergen und arbeitete ansonsten weiter an den Modulen für das Herbstsemester 2020. In einem Kurs lernte ich, dass meine umfassenden, mit viel Stoff beladenen Module, schlecht lesbar waren, vor allem auf Handy-Displays, und dass dies möglicherweise für den geringen Zuspruch oder Anklang verantwortlich sein könnte. Als Maßnahme wurden die Module kürzer und der fachliche Inhalt prägnanter. Es kann auch hinzugefügt werden, dass die Module im Großen und Ganzen übersichtlicher wurden und die Arbeitsaufgaben durchdachter, aus der Perspektive von 2022 muss aber eingeräumt werden, dass ich 2020 immer noch mit der Technologie so überfordert war, dass wenig Zeit für didaktische Überlegungen übrig blieb.

Im Grunde genommen war ich aber mit der Entwicklungsarbeit zufrieden und erwartete mit großer Spannung die Rückmeldungen der Studierenden. Nun war 2020 auch das erste Corona-Semester, in dem der Kurs TYS116 unterrichtet wurde. Nach einigen Wochen mit Campusunterricht im August und September mussten wir auf Zoomunterricht umsteigen. Zwar hatte ich bereits im Frühling 2020 Erfahrung mit Breakoutrooms gewonnen, aber es hatte an Zeit zum Reflektieren über die Möglichkeiten und Grenzen dieses neuen Werkzeugs gefehlt. Meine Strategie war es vor allem, die Studierenden durch geeignete Module auf die Arbeit in Breakoutrooms vorzubereiten.

Mitten im Semester ließ sich feststellen, dass sich einiges verbessert hatte, aber immer noch ging es nur sehr langsam vorwärts. In der folgenden Tabelle befindet sich meine eigene Einschätzung der Lage:

Zu untersuchende Aspekte	Bewertungsskala 1-10
Vorbereitung	3
Aktivität	5
Motivation	4
Verwendung der Fremdsprache	4
Erklettern der 6 kognitiven Stufen	4
Zeiteffektivität	3

Was die Bewertung der Aneignung von komplexeren akademischen Fertigkeiten angeht, sah die Lage im Herbst 2020 also ein wenig besser aus als in den vorangegangenen Semestern. Die Diskussionen waren meiner Meinung nach lebhafter geworden, und es war nicht notwendig, so viel Zeit wie früher auf das Inhaltsverständnis zu verschwenden. Wir bekamen deutlich mehr Zeit für problembasierte Lernaktivitäten. Als Grund für diese Verbesserung sind vor allem einige Vorlesungsvideos anzuführen, die besonderes Gewicht auf das Inhaltsverständnis legten.¹⁰ Für Leseassistenten hatten wir dieses Semester keinen Zuschuss bekommen, aber die Videos haben die Assistenten und Assistentinnen, jedenfalls in Bezug auf das Inhaltsverständnis, ersetzen können.

In der Studierendenbefragung für den Kurs TYS116 Deutschsprachige Literatur im Herbstsemester 2020 lautete die zentrale Frage: Finden Sie die Vorbereitungsmodule motivierend oder demotivierend? Begründen Sie Ihre Antwort.

Die Studierenden sollten einen Fragebogen schriftlich ausfüllen und wurden zusätzlich zu einem Interview mit mir eingeladen. Im November kamen sieben von neun Studierenden zum Interview.

Vieles war aus Sicht dieser neuen Studierendengruppe (Herbst 2020) im Vergleich zu den Auswertungen der vorhergehenden Gruppe (Herbst 2019) besser

10 Zu diesen Videos bin ich von dem YouTube-Kanal „Sommers Weltliteratur to go“ inspiriert worden, statt aber Spielfiguren zu verwenden, habe ich selbst Skizzen gezeichnet und den Inhalt der Pensum-Texte als eine Art Graphic Novel präsentiert und besprochen.

geworden. Die neue Gruppe meldete zurück, dass sie den Kurs gut fand und im Großen und Ganzen sehr zufrieden war. Obwohl der Haupttenor der Evaluierung positiv war, folgt unten eine Auswahl der eher kritischen Aussagen. Ich selbst hatte nämlich immer noch das Gefühl, dass Vieles verbessert werden könnte, vor allem in Bezug auf den Grad der studentischen Vorbereitung, der weiterhin viel zu wünschen übrig ließ. Folgende Aussagen geben Gründe für die mangelnde Vorbereitung an:

- Die Vorbereitungsmodule sind „schwierig“, „unübersichtlich“, es gibt „zu viel Stoff“, deswegen „geben viele auf“, werden demotiviert und bereiten sich nicht vor.
- Die Vorbereitungsmodule sind „zu einfach“, sie „beinhalten zu wenig Stoff, ich hätte mir mehr Information u. a. zu Epochen und Autoren gewünscht“, „die Anforderungen dieses Kurses sind nicht besonders hoch. Deswegen brauche ich nicht viel Zeit zur Vorbereitung aufzuwenden.“
- „Es ist nicht immer leicht zu verstehen, was [in den Vorbereitungsmodulen] obligatorisch ist.“
- „Es ist nicht notwendig, die Vorbereitung zu machen, da der Lehrer sowieso alles in den Seminaren wiederholt.“
- „Nicht alles in den Vorbereitungsmodulen ist gleich relevant für das Seminar.“
- „Es ist schade, dass die Kommilitonen unvorbereitet zu den Seminaren kommen. Der Seminarleiter muss dann Stoff wiederholen und Zeit geht verloren.“

Die Aussagen wiesen auf einige zentrale Punkte hin, die verbessert werden könnten. Gleichzeitig zeigten sie mir, dass die Meinungen weit auseinandergingen: Einige mochten den engen Zusammenhang zwischen Vorbereitung und Seminar, andere dagegen fanden die Vorbereitung zu wenig relevant für das folgende Seminar. Einige waren der Meinung, dass die Module zu „schwierig“ waren, andere fanden sie zu wenig anspruchsvoll. Die Letztgenannten wünschten sich, vielleicht ein wenig überraschend, mehr Stoff!

2021: Der dritte Versuch – systematisch verbesserte Vorbereitungsmodule

Zwar waren die Aussagen verwirrend, aber ich entschied mich in der weiteren Arbeit mit dem Unterrichtsdesign dafür, die negativen Aussagen sehr ernst zu nehmen. Zusätzlich zu den Studierendenaussagen machte ich im Laufe des Herbstsemesters 2020 meine eigene Evaluierung. Erstens arbeitete ich sechs Zielsetzungen (die Sechs-Punkte-Liste in der Einleitung) aus, mit der ich systematisch folgende Punkte verbessern wollte: 1) Vorbereitung, 2) Aktivität (in den

Seminaren), 3) Motivation, 4) Verwendung von Deutsch (mündlich und schriftlich), 5) Verwendung von komplexeren akademischen Fertigkeiten (Blooms Taxonomie) und 6) Zeiteffektivität. Um diese Ziele zu erreichen, war ich davon überzeugt, dass ich vor allem die folgenden drei Didaktikkonzepte mit größerer Konsequenz als früher umsetzen müsste:

- a. „constructive alignment“ (dt. „konstruktive Abstimmung“)
- b. „binnendifferenzierter Unterricht“
- c. „problembasiertes Lernen“ / „critical thinking“.

Mit diesen Zielsetzungen als Ausgangspunkt fing ich an, die digitalen Vorbereitungsmodule fertigzustellen. Neu war außerdem die Etablierung des Literaturkurses TYS636, der eine Onlinevariante von TYS116 ist. Während die Campusgruppe an normalem physischen Unterricht teilnahm, sollte die Onlinegruppe Zoomunterricht bekommen. Dies war aber der einzige Unterschied zwischen den Kursen, denn das Pensum und die „Mitt-UiB“-Module waren für beide Kurse gleich. Ich setzte mir zum Ziel, die Module nach den folgenden Prinzipien zu revidieren.

1. Die Relevanz der Vorbereitung soll für das kommende Seminar immer zu 100 % deutlich sein (konzept b: „konstruktive Abstimmung“)

In der Studierendenbefragung vom Herbst 2020 bemängelten einige Studierende, dass die Arbeit, die sie als Vorbereitung erledigt hatten, häufig nicht direkt relevant für das Seminar war. Ich nahm mir deswegen vor, die Regel unten strikt zu befolgen:

Jede Informationsseite im Vorbereitungsmodul soll mit einer Aufgabe verbunden sein (Punkt b). Im nachfolgenden Seminar (in Gruppen und im Plenum) soll immer (und nur!) mit den Vorbereitungsaufgaben weitergearbeitet werden (Punkt a).

Dass es eine zu lösende Aufgabe im Modul gibt, soll außerdem im Modultitel mit großen Buchstaben deutlich angezeigt werden, damit jeder Zweifel bezüglich „obligatorisch“ oder „nicht obligatorisch“ ausgeräumt werden kann, wie im folgenden Beispiel: „AUFGABE 1: Die romantische Periode“.

Dieses Prinzip entspricht einer sehr rigiden Auslegung von Biggs Konzept „constructive alignment“, bei dem jede Aktivität eine Funktion im Kursdesign haben sollte. Ausgerechnet die Rigidität aber, so meine Hoffnung, sollte für die Studierenden die erwünschte Vorhersagbarkeit schaffen, die auch motivierend

(Punkt 3) wirken sollte. Grundsätzlich nahm ich an, dass eine gute Planung, die auf „constructive alignment“ basiert, immer motivierend wirkt.¹¹

Eine solche enge Verknüpfung zwischen der Vorbereitung und dem Seminar kann man selbstverständlich auch im „traditionellen“, nicht-digitalen Unterricht erreichen. Es ist aber meine Überzeugung, dass die Module in Kombination mit deutlichen Modulüberschriften den sinnvollen Zusammenhang zwischen Vorbereitung und Aktivitäten im Seminar transparenter machen, nicht nur für den Lehrenden, sondern auch für die Studierenden.

2. Systematisches Erklettern der kognitiven Stufen der Bloomschen Taxonomie (Zielsetzung 5)

Folgendes Prinzip wurde zugrunde gelegt:

Unter den Vorbereitungsaufgaben soll es immer Fragen geben, die einen deutlichen Schritt weg von grundlegenden Fertigkeiten und hin zu Fertigkeiten führen, die sich höher auf der Bloomschen Taxonomie befinden.

Um zu zeigen, wie solche Fragen aussehen können, werden zwei Beispiele angeführt, die demonstrieren, wie die Argumentation/das kritische Denken („4. Analyse“/„5. Evaluation“) und die Kreativität („6. Schaffen“) geübt werden können:

2.1 Aufgaben, die Argumentation, problembasiertes und kritisches Denken üben (Blooms Stufe 4, 5)

Das folgende Beispiel bezieht sich auf den Inhalt einer Videovorlesung. Die Studierenden werden hier bewusst nicht nach Details und Fakten gefragt, sondern aufgefordert, auf kritische Distanz zu dem zu gehen, was der Vortragende sagt:

Welche Hauptthesen stellt der Vortragende in dieser Lektion auf? Welche konkreten Argumente führt er an, um seine Thesen zu unterstützen? Sind die Argumente gut? Formulieren Sie mindestens zwei Einwände gegen die Argumentation des Vortrags.

Die Studierenden lernen hier kritisches Denken und werden außerdem zu Mitproduzenten von Wissen. Die Lehrenden sind somit nicht länger diejenigen, die „die richtige Lösung“ bereithalten, sondern ihre Autorität wird herausgefordert.

11 Mehrere Forschungsbeiträge bestätigen diese Annahme, siehe unter anderem Christian S. Roßnagel: „Constructive alignment and the learning experience: relationship with student motivation and perceived learning demands“, in: *Higher Education Research and Development* 20 (2021), <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/07294360.2020.1787956> (abgerufen: 8.12.2022).

2.2 Aufgaben, die Kreativität und kritisches Denken gleichzeitig üben (Blooms Stufe 4, 5, 6)

Kreativität und Innovation („6. Schaffen“) werden von Bloom ganz oben in der Taxonomie angeführt. Diese Fertigkeiten werden sogar höher als typische akademische Fertigkeiten wie Analyse und Argumentation eingestuft. Ich nahm mir vor, Aufgaben zu formulieren, die die Kreativität mit der Analyse/Reflexion verknüpfen könnten. Beispiel:

Dichten Sie selbst ein Dinggedicht à la Rilke. Schreiben Sie danach eine Reflexionsnotiz, in der Sie die von Ihnen gewählten rhetorischen Kunstgriffe und die Form des Gedichts kommentieren.

Nun kann man hier einwenden, dass eine solche Gewichtung von höheren akademischen Fertigkeiten völlig unabhängig von digitalen Modulen erfolgen kann, was an und für sich richtig ist. Trotzdem wird hier dafür argumentiert, dass die Onlinemodule die systematische Einübung von solchen Fertigkeiten deutlich vereinfachen, da sie es erleichtern, den Studierenden die Lernziele transparent zu machen. Seit dem Herbst 2020 wird die Bloomsche Taxonomie in den Einleitungsmodulen präsentiert, und die Studierenden werden dazu aufgefordert, über ihren eigenen Lernprozess und Lernfortschritt zu reflektieren (Punkt b). Auch in Verbindung mit den Fragen werden die Lernziele erwähnt. Die beiden oben erwähnten Aufgaben werden als Aufgaben indiziert, die komplexe Fertigkeiten üben, weil sie 1) Argumentation und kritisches Denken und 2) Kreativität und kritisches Denken fördern. Die Lernenden erfahren in den Modulen also nicht nur WAS sie machen sollen, sondern auch WARUM sie es machen sollen.

3. Mehr Stoff, Erhöhung der Ansprüche – um die Motivation zu erhöhen (Zielsetzung 3)

Der erste Impuls, wenn Studierende die Arbeitsanforderungen nicht meistern und darüber klagen, dass etwas „zu schwierig ist“, ist es, die Ansprüche zu senken. Dies hat aber den Nachteil, dass es demotivierend wirken kann, denn hohe Erwartungen können der Motivationsforschung zufolge motivierend wirken.¹² Dies zeigte sich in den Rückmeldungen, denn einige Studierende geben niedrige Ansprüche als Grund an, weswegen sie die Vorbereitung nicht so ernst genommen haben. Ich habe deshalb im Herbst 2021 eine Veränderung für die Planung

12 Siehe u. a. John M. Keller: „Strategies for Stimulating the Motivation to Learn“, in: *Performance and Instruction*, October 1987 26 (1987), H. 8 (Oktober), S. 1–7, hier S. 5.

vorgenommen und die Ansprüche erhöht, sowohl was die Stoffmenge und die Komplexität als auch den Schwierigkeitsgrad (Punkt 5) bei den Arbeitsaufgaben angeht.¹³

4. Individuelle Anpassung (Konzept b) – um die Motivation nicht zu zerstören (Zielsetzung 3)

Die bewusste Erhöhung der Ansprüche aktualisiert die Frage nach der individuellen Anpassung. Denn wie vermeiden es Lehrende, wenn sie die Ansprüche erhöhen, dass Studierende, die mit den existierenden Anforderungen tatsächlich „zu kämpfen haben“, aufgeben? Hier zeigt sich noch einmal ein Vorteil des Modulsystems, denn in den Modulen lässt sich eine Rangordnung von leicht zu schwierig erstellen, und es ist auch leicht zu indizieren, dass einige Module fakultativ und nur für diejenigen zu bearbeiten sind, die extra Herausforderungen suchen. Diejenigen, die sich überfordert fühlen, können diese Aufgaben überspringen. Damit kann es für jeden Studierenden ein „Flow-Erlebnis“ (Punkt 3) geben.¹⁴

5. Das Angeben von erwartetem Zeitaufwand für das Vorbereitungsmodul (Zielsetzung 2 und Konzept a)

Es muss von Anfang an deutlich kommuniziert werden, dass der Hauptteil der wöchentlichen Arbeitszeit für die Studierenden als Arbeit mit den Vorbereitungsmodulen geplant ist. Die normierte Arbeitszeit verteilte sich ab Herbst 2020 wie folgt: zehn Stunden Arbeit pro Woche mit den Vorbereitungsmodulen (einschließlich des Lesens von Romanen, Dramen und Gedichten), zwei Stunden Seminar (Campus oder Zoom) und 30 Minuten Nachbereitung.

Mit den neuen, systematisch nach Lernzielen und didaktischen Prinzipien ausgearbeiteten Vorbereitungsmodulen sollten die Grundlagen für ein lehrreiches Herbstsemester 2021 gelegt sein.

13 Die Studierenden erfahren nichts von den erhöhten Anforderungen. Sie erleben selbstverständlich, dass sie arbeiten müssen, um die Vorbereitungsaufgaben fertigzustellen, insgesamt wird aber die Arbeitsstundenzahl pro Woche nicht erhöht, denn verbesserte Aufgaben und Struktur tragen dazu bei, dass sie zeiteffektiver arbeiten können.

14 Mihaly Csikszentmihalyi: *Finding Flow. The Psychology of Engagement with Everyday Life*. New York 1997.

2021: Der dritte Versuch – systematisch verbesserte Seminarsitzungen (Campus und Online)

Nun ist es aber so, dass die Früchte eines guten Vorbereitungsmoduls erst in der darauffolgenden Sitzung, wenn sich Lehrende und Studierende treffen, wirklich deutlich zutage treten. Es war mir in den vorangegangenen Semestern zunehmend deutlich geworden, dass nicht nur die Vorbereitungsmodule, sondern auch die dazugehörigen Seminarsitzungen gründlicher vorstrukturiert werden müssen. Denn obwohl die Lehrkraft in den Vorbereitungsmodulen „alles schon vorbereitet hat“, bedeutet dies nicht, dass die Sitzungen automatisch erfolgreich werden. Auch in den Sitzungen sind Vorhersehbarkeit und Struktur essenziell, damit keine wertvolle Zeit verloren geht. Deswegen nahm ich mir vor, auch für die Sitzungen vorstrukturierte Module zu erarbeiten.

Folgende Prinzipien wurden den Seminarsitzungsmodulen zugrunde gelegt:

1. Jede Sitzung soll zweigeteilt sein, zuerst 45 Minuten Gruppenarbeit, danach 45 Minuten Plenum mit Präsentationen und Diskussionen. Die Voraussagbarkeit sorgt für minimale Zeitverschwendung (Zielsetzung 6).
2. Alle Gruppen verwenden die digitale Pinnwand „Padlet“ für ihre Präsentationen. Die Studierenden lernen dieses Werkzeug früh kennen, was auch hier die Zeitverschwendung reduziert (Zielsetzung 6).
3. Die Gruppen arbeiten stets *nur* mit den Vorbereitungsaufgaben. Die Lehrkraft verwendet die ersten zwei bis drei Minuten, um die Studierenden in Gruppen einzuteilen und Aufgaben auf die Gruppen zu verteilen. Im Lauf von maximal fünf Minuten sollen die Arbeitsgruppen in vollem Gang mit der Arbeit sein (Zielsetzung 6).
4. Die Aufgaben befassen sich nicht mit den unteren Niveaus in Blooms Taxonomie, sondern mit Problemen und interessanten Fragen, was die „Diskussionstemperatur“ erhöht und die Verwendung der Zielsprache (Zielsetzung 4) erleichtert. Die individuelle Vorbereitung ist eine Voraussetzung für die Qualität der Diskussionsrunde.
5. Im Plenum präsentieren die Gruppen ihre Ergebnisse mithilfe von „Padlet“. Jeder Gruppenteilnehmer soll dabei an der Präsentation teilnehmen (Zielsetzung 2 und 4). Danach folgt eine kurze Plenumdiskussion, die vom Lehrenden moderiert wird.
6. Lehrende, ein Assistent oder zwei Studierende protokollieren die Aktivität im Plenum. Das Protokoll wird direkt nach der Sitzung im Seminarmodul publiziert. Im Protokoll sollen die Beiträge der Studierenden im Idealfall deutlich angezeigt werden, zum Beispiel mittels Formulierungen wie: „Frank

behauptet, dass ...“; „Dagegen wendet Beate ein, dass ...“. Auf diese Weise wird deutlich unterstrichen, dass die Studierenden als Mitproduzenten von Wissen ernst genommen werden.

Diese Struktur und diese Prinzipien gelten also für jede Sitzung, was für Vorhersehbarkeit, Sicherheit, eine gute Lernatmosphäre und Zeiteffektivität sorgt.

Das Ausprobieren des neuen Modells im Herbst 2021

Schon ein paar Monate vor dem Semesterstart im Herbst 2021 lagen die Module sowohl für den Campuskurs TYS116 als auch für den neuen Onlinekurs TYS636 vor. Die Studierenden wurden in einer E-Mail dazu ermuntert, sich die Texte zu beschaffen und die Module im Laufe des Sommers zu lesen, damit sie im August besser vorbereitet zum Unterricht kommen könnten. Es wurde auch diesmal deutlicher als früher unterstrichen, dass die Vorbereitungsmodule den arbeitsintensivsten Teil des Studiums ausmachten. Sämtliche von den oben erwähnten Prinzipien waren nun in den Modulen eingearbeitet. Im Campuskurs TYS116 gab es elf Studierende, im neu errichteten Onlinekurs TYS636 19 Studierende. Im Folgenden wird deswegen die Gruppe dieser Studie, wenn nichts anderes ausgesagt wird, als eine Gruppe von 30 Studierenden angesehen. In der praktischen Durchführung gab es kaum Unterschiede zwischen der Campus- und der Onlinegruppe.

Ziemlich schnell zeigte es sich für die Lehrenden (ich als Hauptlehrer und zwei Unterrichtsassistenten), dass der Unterricht jetzt ganz anders und viel besser verlief. Fast sämtliche Studierende hatten, wenn sie zum Seminar erschienen, die Vorbereitungsmodule durchgearbeitet und brachten zur Gruppenarbeit Notizen mit. In den Gruppen auf den Campus waren die Diskussionen viel lebhafter als früher, und ohne Ausnahme wurde Deutsch gesprochen. Die Präsentationen zeigten, dass sich die Studierenden jetzt Aktivitäten widmen konnten, die anspruchsvoller waren als in früheren Semestern. Sie präsentierten selbstständige Analysen und verhielten sich kritisch-reflektierend zu den Analysevor schlägen der Kommiliton:innen und Dozent:innen. Ein Weiterkommen auf der Bloomschen Taxonomie ließ sich also feststellen. Im Großen und Ganzen schienen die Motivation und der Enthusiasmus der Studierenden deutlich erhöht zu sein.

Wie aber wurde das neue Modell aus studentischer Perspektive bewertet? Beide Kurse, TYS116 und TYS636, wurden von den Studierenden evaluiert.

Die TYS116-Studierenden fanden allesamt, dass der Kurs „motivierend“ war. Unter den Onlinestudierenden (TYS636) fanden sogar 63% den Kurs „sehr

motivierend“ und 27% „motivierend“. Die Optionen „sehr wenig motivierend“ und „wenig motivierend“ wurden von keiner/keinem der Studierenden gewählt. Die Frage nach der Motivation wurde in den Evaluierungen in den Jahren von 2018 bis 2020 nicht in dieser Form gestellt, aber die Annahme ist berechtigt, dass die Studierenden motivierter sind.

Als Gründe für die hohe Motivation wurden von den Studierenden am häufigsten die interessantesten Diskussionen erwähnt, sowohl in den Gruppen und in den Breakoutrooms als auch im Plenum. Auch die „guten literarischen Texte“ wurden als motivierend angesehen.

Im Onlinekurs TYS636 gaben 100 % der Studierenden an, dass sie gelernt haben, wie man Deutsch „in einem akademischen Zusammenhang“ verwendet; und diese gute Tendenz zeigte sich auch unter den TYS116-Studierenden. Es ist zu vermuten, dass diese Aussage seitens der Studierenden bedeutet, dass sie sich nicht nur mit Inhalten befasst haben, sondern auch mit Analyse, Argumentation, kritischer Evaluation und problembasiertem Lernen.

75 % der Studierenden in beiden Gruppen gaben an, dass „ihre Deutschkenntnisse“ besser geworden sind, was eine gute Zahl ist, da in den Kursen immer auch eine hohe Anzahl von deutschen Muttersprachlern studieren.

Es ist nützlich, feststellen zu können, dass die Arbeitsmenge in den Vorbereitungsmodulen diesmal von ungefähr 50 % der Studierenden als zu hoch angesehen wurde. Wohlgermerkt gab es viel zu tun: Die Studierenden sollten nicht nur die literarischen Texte lesen, sich Videovorlesungen anschauen und 3–5 Aufgaben lösen. Sie sollten zusätzlich eine schriftliche Arbeit abgeben und eine Präsentation halten. Es fragt sich, ob 10 Stunden pro Woche für diesen Arbeitsaufwand genug sind. Jetzt gab keiner an, dass es zu wenig Stoff war. Dass die Vorbereitungsmodule so umfassend waren, wurden von mehreren als „demotivierend“ aufgefasst, was in der weiteren Entwicklungsarbeit mit dem Pensum und den Modulen berücksichtigt werden muss. Statt nur die Stoffmenge zu vermindern, muss erwogen werden, ob ein deutlicheres Anzeigen, welche Aufgaben fakultativ sind, eine mögliche Lösung für das Problem anbieten kann.

Im Zusammenhang mit dem Punkt „Stoffmenge“ muss aber erwähnt werden, dass die Unzufriedenheit mit den Vorbereitungsmodulen nur mit dem *Umfang* und nicht mit der *Bewertung der Schwierigkeit* zu tun hatte. Obwohl die Aufgaben also im Vergleich zu 2019 deutlich schwieriger waren, gemessen an der Bloomschen Taxonomie, wurde dies nicht als negativ und demotivierend aufgefasst. Alle fanden das Schwierigkeitsniveau angemessen. Es ist möglich, den Schluss zu ziehen, dass Aufgaben, die beispielsweise zum kritischen Nachdenken und kreativen Umgang mit Literatur auffordern, wesentlich zu den „interessanten Diskussionen“ (die also motivierend wirken) beigetragen haben können.

Zum Beispiel waren die mündlichen Rückmeldungen der Studierenden auf die „kreativen“ Aufgaben sehr positiv, und die Anzahl der Studierenden, die statt einer traditionellen, eine kreative Aufgabe als obligatorische Arbeitsanforderung gewählt hatten, war sehr groß. Es wurden in den Seminaren mehrere selbst geschriebene Gedichte vorgetragen mit dazugehörenden Reflexionsnotizen, was immer sehr lebhaft Diskussionen ausgelöst hat.

Über 80 % der Studierenden gaben an, dass die feste Struktur der Seminare ein ganz klarer Vorteil war, und dazu beigetragen hat, dass die Diskussionen sowohl in den Gruppen und in den Breakoutrooms als auch im Plenum viel lebhafter geworden sind. Es ist auch naheliegend, dass die feste Struktur mehr Studierende dazu ermutigt hat, die deutsche Sprache zu verwenden, denn ihr Anteil ist deutlich gestiegen.

75 % gaben an, dass sie nützliche Erfahrungen darin gewonnen haben, wie Wissen gemeinschaftlich produziert werden kann. Dass das gemeinschaftliche Produzieren von Wissen von den Studierenden positiv bewertet wurde, ist interessant in Bezug auf das Konzept von Wissen, das dem Prinzip des aktiven Lernens zugrunde liegt. Während sich die klassische Frontalvorlesung (Übertragung von Wissen von Vorleser zu Zuhörer), auf einen Wissensbegriff stützt, der Wissen tendenziell als etwas Statisches und (in unveränderter Form) Reproduzierbares auffasst (die niedrigste Ebene in Blooms Taxonomie), nimmt das aktive Lernen seinen Ausgangspunkt in der Auffassung von Wissen als etwas Dynamischem, das Gruppen in Zusammenarbeit konstruieren. Dass 75 % der Studierenden erlebt haben, dass sie Mitproduzenten von Wissen waren, ist positiv und hat wahrscheinlich auch zum hohen Motivations- und Zufriedenheitsgrad beigetragen. „Autonomie“ ist der Theorie der Self-Determination (dt. „Selbstbestimmungstheorie“) von Edward L. Deci und Richard M. Ryan zufolge ein zentraler Aspekt der Motivation.¹⁵

Auf der negativen Seite kann angeführt werden, dass einige Studierende bemängelten, dass häufig zu wenig Zeit blieb, in die Tiefe zu gehen und vor allem, um die Diskussionen zusammenzufassen. Dies stimmt mit dem Eindruck überein, dass es in diesem Semester (Herbst 2021) tatsächlich zu viel zu bewerkstelligen gab, und dies muss in der weiteren Planung berücksichtigt werden. Allerdings muss hier betont werden, dass die Stoffmenge im Herbst 2021 tatsächlich wesentlich größer war, als beispielsweise im Jahr 2017, als die Studierenden sich

15 Edward L. Deci/Richard M. Ryan: *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York 1985.

ebenfalls über die Stoffmenge beschwert haben. Es lässt sich also feststellen, dass gut geplante Module es ermöglichen, die Stoffmenge und die Anforderungen an die Studierenden auf einem hohen Niveau zu halten.

Zusammenfassung und Ausblick

Die Bewertung des Erfolgs der neuen (teil-)digitalisierten Kurse, so wie sie aus den Tabellen hervorgeht, ist mit einigen Unsicherheitsmomenten behaftet. Was hier angeboten wird, ist der Erfahrungsbericht der Lehrenden¹⁶ in Kombination mit der Berücksichtigung von Rückmeldungen der Studierenden, und dies macht die Ergebnisse selbstverständlich nicht „valide“ oder „reliable“ wie beispielsweise im Fall einer größeren quantitativ oder qualitativ angelegten Untersuchung. Mit diesen Vorbehalten lässt sich die Tabelle, die für die Semester 2017 und 2020 verwendet wurde, noch einmal ausfüllen, diesmal aber für das Semester 2021. In der Tabelle unten sind die Ergebnisse der drei Jahre zusammengefasst:

Zu untersuchende Aspekte	Bewertungsskala 1–10		
	2017	2020	2021
Vorbereitung	2	3	8
Aktivität	3	5	10
Motivation	3	4	8
Verwendung der Fremdsprache	3	4	9
Erklettern der 6 kognitiven Stufen	2	4	8
Zeiteffektivität	2	3	10

Die Zahlen für 2021 sehen viel positiver aus. Außerdem lässt sich in Bezug auf das Erklettern der sechs kognitiven Stufen in Blooms Taxonomie feststellen, dass die Studierenden sich im Herbstsemester 2021 im Großen und Ganzen mit Aufgaben befasst haben, die sich ganz oben in der Pyramide befinden.

16 In der Praxis bedeutet dies vor allem mein eigener Erfahrungsbericht, im Herbstsemester 2022 hat aber ein Stellvertreter den Unterricht von TYS116/TYS636 übernommen. Dieser Stellvertreter ist ein ehemaliger Student, der im Herbst 2020 den Kurs TYS116 belegte. Er hat den vorliegenden Artikel durchgelesen und teilt meine Einschätzung.

Die guten Erfahrungen aus dem Herbstsemester 2021 lassen sich nicht ohne Weiteres wiederholen, dazu sind die Unsicherheitsmomente zu groß. Die Zusammensetzung der Studierendengruppen ändert sich, dasselbe gilt für die Energie und für die Motivation, mit denen die Lehrenden die Gruppen unterrichten und leiten.

Was die Kursentwicklung in den Jahren 2019–2022 angeht, sind die Werkzeuge, die das canvasbasierte „Mitt UiB“ anbietet, die direkte Voraussetzung für die beobachtete Qualitätserhöhung und Modernisierung der Literaturkurse. Die Lernplattform macht die systematische Entwicklung und Verbesserung der Kurse viel leichter und gibt den Lehrenden die Möglichkeit, aktive und problembasierte Lernformen Schritt für Schritt einzubauen. Eine transparente Struktur macht nicht nur die Lernziele für die Studierenden sichtbar, sie hat auch den Vorteil, dass sie zeiteffektiv ist. Eine feste Struktur für die Seminare ermöglicht einen schnellen und fokussierten Arbeitsbeginn, die Anzahl der frustrierten „Was sollen wir machen?“-Fragen ist deutlich gesunken. Nach höchstens fünf Minuten sind die Studierenden in vollem Gang in ihren Gruppen – und: Sie sprechen Deutsch miteinander.

Zuletzt muss betont werden, dass der Unterschied zwischen den Campusgruppen und den Onlinegruppen, was Zufriedenheit und Einschätzung von den unterschiedlichen Aspekten des Kurses angeht, auffallend gering ist: Online- und Campusstudierende schätzen und kritisieren tendenziell dieselben Aspekte. Man kann die These wagen, dass mögliche Probleme in Verbindung mit Zoom- und Teamsunterricht (zum Beispiel weniger Interaktion zwischen dem Lehrenden und den Studierenden, damit auch weniger Zeit für das Üben von komplexen Fertigkeiten), durch das vorgeschlagene Unterrichtsdesign weitgehend aus dem Weg geräumt werden können. Meines Erachtens kann die Verwendung von digitalen Lernplattformen neue Maßstäbe für den Literaturunterricht in Fremdsprachen setzen, sowohl in Bezug auf den Grad der Vorbereitung, des aktiven Lernens, der Motivation, der Verwendung der Fremdsprache, der Zeiteffektivität als auch auf den Grad der Aneignung von komplexeren akademischen Fertigkeiten.

Literaturverzeichnis

Anderson, Lorin W./Krathwohl, David R. (Hg.): *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. New York 2001.

Biggs, John B.: „Aligning Teaching and Assessment to Curriculum Objectives“, in: *International Conference on Teaching and Learning in Higher*

- Education: New trend and innovations 2* (2003), https://www.researchgate.net/publication/241251310_Aligning_teaching_and_assessing_to_course_objectives, S. 1-8 (abgerufen: 12.8.2024).
- Bonwell, Charles/Eison, Jason: „Active Learning: Creating Excitement in the Classroom“, in: *AEHE-ERIC Higher Education Report No. 1*. Washington, D. C. (1991), <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED336049.pdf> (abgerufen: 6.8.2024).
- Csikszentmihalyi, Mihaly: *Finding Flow: The Psychology of Engagement with Everyday Life*. New York 1997.
- Deci, Edward L./Ryan, Richard M.: *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York 1985.
- Glaser, Edward M.: „An Experiment in the Development of Critical Thinking“ (1942), in: *Teacher's College record* 43 (1970), S. 409–410.
- Keller, John M.: „Strategies for Stimulating the Motivation to Learn“, in: *Performance and Instruction* 26 (1987), H. 8 (Oktober), S. 1–7
- Roßnagel, Christian S.: „Constructive alignment and the learning experience: relationship with student motivation and perceived learning demands“, in: *Higher Education Research and Development* 20 (2021), S. 838-851, <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/07294360.2020.1787956> (abgerufen: 8.12.2022).
- Sommers Weltliteratur to go*, <https://www.youtube.com/channel/UCSa4RnmvfBbLgkEwqCUNGXQ> (abgerufen: 30.6.2023).
- Steinbrenner, Marcus/Wiprächtinger-Geppert, Maja: „Verstehen und Nicht-Verstehen im Gespräch. Das Heidelberger Modell des literarischen Unterrichtsgesprächs“, in: *Literatur im Unterricht* 7.3 (2006), S. 227–241.

II. Literaturvermittlung mit digitalen Werkzeugen

Emer O'Sullivan/Dietmar Rösler

Remote? Präsenz? Hybrid? Blended? Postpandemisches Lehren und Lernen in Bildungsinstitutionen

Der Beitrag befasst sich mit dem Stellenwert der Digitalisierung der Hochschullehre in den Geisteswissenschaften, klärt begriffliche Unschärfen und diskutiert an Beispielen aus literaturwissenschaftlichen Seminaren, welche Kombinationen der Faktoren Synchronizität, Arbeits- und Sozialformen und Lernort zum Gelingen der Integration von Aspekten der Digitalisierung in Präsenzseminare beitragen können.

Schlüsselwörter: Hochschuldidaktik, Literaturwissenschaft, Synchronizität, Arbeits- und Sozialformen, Lernort, Anglistik, Blended Learning

The article engages with the digitisation of university teaching in the humanities, clarifies conceptual ambiguities and, using examples from literature seminars, discusses how combinations of the factors of synchronicity, types of activities and learning location can contribute to the successful integration of aspects of digitisation in face-to-face seminars.

Keywords: university didactics, literary studies, synchronicity, types of activities, place of learning, English studies, blended learning

An Schulen und Hochschulen in Deutschland gab es vor der Corona-Pandemie so gut wie keinen digitalen Habitus.¹ Man konnte während der Lockdowns an Aktivitäten der Lehrenden alles zwischen Verteilung von PDFs und Alleinlassen der Studierenden und hohem Engagement und kreativer Entwicklung von Arbeitsformen beobachten. Zwar gab es seit einem guten Vierteljahrhundert auch fachspezifische Forschung zum Lehren und Lernen mit digitalen Medien,² häufig bewegte sich die auf das Lernen mit digitalen Medien bezogene Forschung jedoch auf der allgemeinen Ebene der Medienpädagogik. Das ist nicht

1 Vgl. dazu ausführlicher Vadim Oswald/Dietmar Rösler: „(Noch?) Kein digitaler Habitus beim Lehren und Lernen in Bildungsinstitutionen – fünf Thesen“, in: Andreas Langenohl/Katrin Lehnen/Nicole Zillien (Hg.): *Digitaler Habitus. Zur Veränderung literaler Praktiken und Bildungskonzepte*. Frankfurt a. M. 2021, S. 263–280.

2 Vgl. zum Beispiel für das Fremdsprachenlernen mit digitalen Medien bereits 2004 den Überblick über den damals aktuellen Stand der Forschung in Dietmar Rösler: *E-Learning Fremdsprachen. Eine kritische Einführung*. Tübingen 2004.

unproblematisch, denn Ziel der hochschuldidaktischen Forschung³ muss es sein, zu einer funktionalen Bestimmung dessen zu kommen, was wann wie, synchron, asynchron, in physischer oder virtueller Präsenz, individuell oder in Gruppen behandelt werden soll, und zwar nicht allgemein, sondern fachspezifisch. Die Forschung und die Entwicklung im Bereich Lehren und Lernen mit digitalen Medien ist also nicht nur die Aufgabe von allgemeinen Hochschuldidaktikern und schon gar nicht die von Bildungsmanagern, sondern ist von den Vertreter:innen der jeweiligen Fächer zu leisten.

In diesem Beitrag sollen im ersten Teil zunächst am Beispiel von *Blended Learning* die Problematik der in dieser Diskussion nicht immer vorhandenen begrifflichen Präzision und danach die Gemeinsamkeiten und Unterschiede von Lehre in physischer und virtueller Präsenz behandelt werden. Im zweiten Teil wird anhand von Beispielen aus der literatur- und kulturwissenschaftlichen anglistischen Lehre an Universitäten diskutiert, ob und wie die Qualität des Lehrens und Lernens durch die Digitalisierung positiv oder negativ beeinflusst werden kann.

1 (Mangelnde) Präzision der Begrifflichkeit

Im Bereich Deutsch als Fremdsprache hatte das Goethe-Institut einige Zeit lang versucht, nicht von *Blended Learning* zu reden, sondern von hybridem Lernen, und hatte damit zumeist darauf referiert, dass ein Kursangebot aus gemeinsamer Arbeit in physischer Präsenz und individueller Arbeit online zu von den Lernenden frei gewählten Zeiten besteht. Es ist also noch gar nicht so lange her, dass in der didaktischen Diskussion Hybridität eine zeitliche und eine räumliche Komponente hatte.

Wenn die Bildungsmanager an Universitäten heute über ein hybrides Vorgehen sprechen, dann meinen sie zumeist, dass ein Teil der Studierenden physisch

3 Es gibt in den letzten Jahren eine Reihe von Publikationen, die sich speziell auf schulische und universitäre Lernkontexte beziehen, zum Beispiel auf die Ausbildung von Lehrkräften für Fremdsprachen – vgl. zum Beispiel Heike Niesen/Daniela Elster/Britta Viebrock (Hg.): *Hochschullehre digital gestalten in der (fremd-)sprachlichen LehrerInnenbildung*. Tübingen 2020 und Leo Will/Jürgen Kurtz/Tamara Zeyer/Hélène Martinez (Hg.): *Dimensionen digitaler Lehre in der universitären Fremdsprachenlehrkräftebildung*. Tübingen 2022 – oder auf Deutsch als Zweitsprache in schulischen Kontexten während des Lockdowns: Jana Gamper/Britta Hövelbrinks/Julia Schlauch (Hg.): *Lockdown, Homeschooling und Social Distancing – der Zweitspracherwerb unter akut veränderten Bedingungen der COVID-19-Pandemie*. Tübingen 2021.

in einem Seminarraum anwesend ist und ein anderer Teil per Bildschirm.⁴ Hybridität wird also auf die räumliche Dimension, auf physische und virtuelle Kopräsenz, reduziert. Wenn nun jemand unter hybridem Lernen versteht, dass im gemeinsamen Unterricht ein Teil des Seminars zusammen im Seminarraum und der andere vereinzelt zu Hause vor dem Bildschirm sitzt, während für jemand anderen hybrides Lernen ein Synonym für Blended Learning mit aufeinander bezogenen Präsenz- und Onlinephasen ist, werden die beiden wahrscheinlich aneinander vorbeireden. Nach unserer Einschätzung scheint sich zu Beginn der 2020er-Jahre als Bedeutung von Hybridität im universitären Kontext durchgesetzt zu haben, dass damit die parallele physische und virtuelle Teilnahme an einer synchron stattfindenden Veranstaltung gemeint ist.⁵

Weniger eindeutig ist die Begrifflichkeit im Bereich Blended Learning. Blended Learning wurde im didaktischen Alltag lange überwiegend verstanden als Kombination von Präsenzunterricht in der Gruppe und individuellem computergestützten Lernen (quasi Hausaufgaben) außerhalb der Zeiten, die für den Unterricht im Klassenzimmer vorgesehen wurden. Damit wäre mit der Schließung der Räume in Bildungseinrichtungen durch die Corona-Pandemie Blended Learning nicht mehr möglich. Was aber offensichtlich nicht der Fall war, denn die Pandemie hatte ja gerade zu sehr unterschiedlichen Mischungen von Lernzeitpunkten und Arbeitsformen geführt. Statt unter Blended Learning lediglich das gemeinsame Lernen in Präsenz kombiniert mit Einzelarbeit online zu verstehen, müssen sehr differenziert die verschiedenen Ebenen, die *blended*, also gemischt werden sollen, zur Erfassung einer konkreten Situation herangezogen werden.

-
- 4 Vgl. als ein Beispiel von vielen die Festlegung der Universität Greifswald: „Hybride Lehre bezeichnet derzeit alle Lehrformate, die darauf basieren, dass eine Teilgruppe von Studierenden nicht vor Ort an der Lehrveranstaltung teilnimmt und eine Online Teilnahme ermöglicht wird. Präsenz-Lehre und synchrone Online-Lehre werden gleichzeitig bzw. synchron angeboten. In diesem Verständnis bezeichnet Hybrid-Lehre nach Reinmann 2021 den Modus „doppelter Synchronizität“, <https://www.uni-greifswald.de/studium/ansprechpartner/qualitaet-in-studium-und-lehre/digitale-lehre/hybride-lehre/> (abgerufen: 6.2.2023).
 - 5 Als ‚Beleg‘ dafür könnten die ‚Kanonisierungsinstanzen‘ des Internets gelten. Vgl. als Beispiel die diese Engführung des Hybridbegriffs auf seine synchrone Dimension übernehmende Gegenüberstellung von hybridem Lernen und Blended Learning: Judith Forchheim: Hybrid Learning vs. Blended Learning: Kenne den Unterschied! <https://www.blink.it/blog/hybrid-learning-blended-learning> (abgerufen: 6.2.2023).

Dies sind mindestens vier verschiedene Ebenen:⁶

- Lernorte: Seminarraum, Kinderzimmer, Bushaltestelle usw.,
- Sozialformen: individuelles Lernen, Lernen in Großgruppen, Lernen in Kleingruppen,
- die Unterscheidung von Synchronizität und Asynchronizität und
- virtuelle oder physische Präsenz.

Abbildung 1 zeigt am Beispiel des Fremdsprachenunterrichts, zu welchen unterschiedlichen Lern- und Lehraktivitäten die verschiedenen Kombinationen dieser Parameter führen.

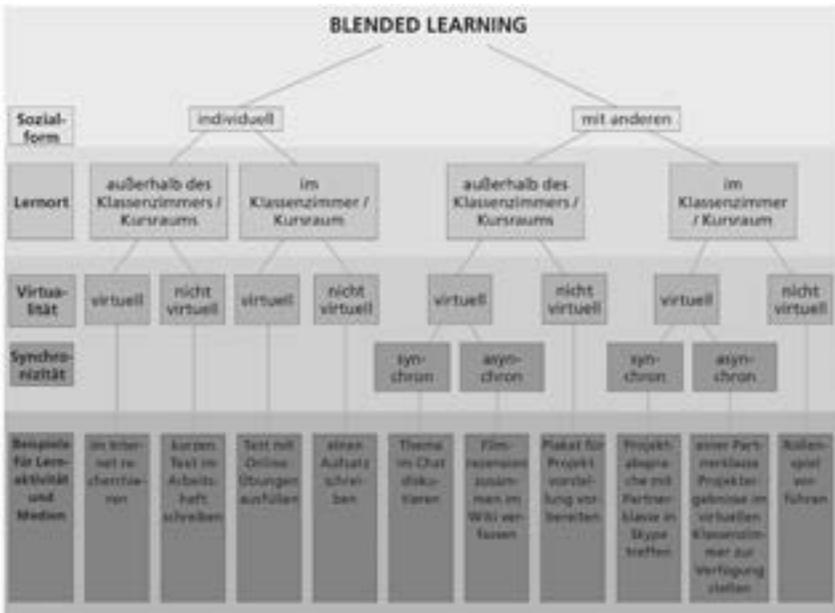


Abb. 1: Mögliche Kombinationen der Parameter Sozialform, Lernort, Virtualität und Synchronizität aus Rösler/Würffel (2020, S. 160)

6 Vgl. dazu ausführlicher Kap. 6.1 aus Dietmar Rösler/Nicola Würffel: *Lehr- und Lernmedien*. Stuttgart 2020.

Erst wenn man diese unterschiedlichen Ebenen berücksichtigt, kann man rückblickend beschreiben, wie unterschiedlich die Reaktion auf die Digitalisierung durch die Corona-Pandemie an deutschen Schulen und Universitäten war. Der Lernort lag während der Schließungen von Klassenzimmern und Seminarräumen zwangsläufig immer außerhalb dieser, aber schon bei den Sozialformen ergaben sich große Unterschiede: reine Individualisierung ebenso wie das Arbeiten in Großgruppen in Videokonferenzen und die Integration von Kleingruppenarbeit zum Beispiel durch Breakouträume⁷ in Zoom. Bei der Suche nach der Funktionalität von Synchronizität und Asynchronizität wurden auch Ergebnisse produziert, die langfristig dafür sorgen werden, dass nicht mehr der institutionell vorgegebene Lernort und der Lernzeitpunkt, sondern deren Funktionalität für das Lernen für die Bestimmung der Aktivitäten ausschlaggebend sein werden. Das wird weiter unten in Kapitel 6 dieses Beitrages noch ausführlicher gezeigt.

Die vor der Pandemie für manche Kontexte kontrovers diskutierte Frage, ob das Lernen computergestützt oder ohne Computerunterstützung stattfinden sollte, war während der Pandemie keine Frage mehr, denn die Lehre wurde digitalisiert. Postpandemisch kann und sollte man wieder fragen, in welchen Konstellationen deren Einsatz sinnvoll ist, und diese Frage bezieht sich auf alle vier oben angeführten Parameter.

2 Gemeinsamkeiten und Unterschiede in der Interaktion in Seminaren mit virtueller und physischer Präsenz

Auch virtuelle Seminare an Hochschulen und virtueller Unterricht an Schulen findet zu den von den Bildungsinstitutionen vorgegebenen Zeiten und Orten statt, wobei der gewählte Ort virtuell ist. Auch weiterhin werden die Inhalte der Veranstaltungen von den Vertretern der Bildungsinstitutionen vorgegeben, eine Bewertung von Leistungen findet weiterhin statt. Gemessen an Diskussionen, die die Digitalisierung mit radikaleren Veränderungen der Bildungslandschaft verbinden und dabei frühere Konzepte, wie das der Entschulung der Gesellschaft,⁸ aufnehmen, verändert sich also zunächst einmal relativ wenig.⁹

7 Vgl. als Studie zur Arbeit mit Breakouträumen: Diana Feick/Antonie Alm: „Gruppenarbeit in Zeiten der sozialen Isolation: Zur Nutzung und Wahrnehmung von Breakouträumen“, in: *Info DaF* 48.5 (2021), S. 516–544.

8 Vgl. Ivan Illich: *Entschulung der Gesellschaft*. München 1972.

9 Vgl. als Überblick über diese Diskussion Barbara Schmenk: „Digitalisierung, Globalisierung, Entschulung? Perspektiven der Fremdsprachenforschung“, in: Maria

Die Unterschiede zwischen der Interaktion im virtuellen Seminarraum und im Präsenzunterricht beziehen sich besonders stark auf das Fehlen der räumlichen Nähe und die damit verbundenen Auswirkungen auf die Kommunikation. Der Verlust von räumlicher Nähe, die sozialen Nebenwirkungen der fehlenden gemeinsam verbrachten Kaffeepausen usw., die eben auch in Seminaren mit kooperativen Arbeitsformen vorkommen, sind hinlänglich bekannt.¹⁰ Andere Aspekte, die man nicht aus dem Auge verlieren sollte, sind:

- „Die ganzheitliche Wahrnehmung (der Stimmung in) einer Gruppe beim Betreten eines Raums kann nicht stattfinden.
- Das gemeinsame Verlassen eines Raums mit den damit verbundenen Einzelgesprächen unter den Studierenden (über das Seminar oder über etwas anderes) findet nicht statt, [...].
- Die Körpersprache der Kommunikationspartner ist nicht oder manchmal nur verzerrt wahrnehmbar, [...].
- Das Tuscheln mit Nachbarn, egal ob es auf den Unterricht oder andere Themen bezogen ist, hat in individualisierter paralleler Chat-Kommunikation kein wirkliches Äquivalent.
- Spontan eingeworfene Kommentare, Scherze oder über Blicke kommunizierte Ermunterungen an individuelle Lernende sich einzubringen, sind im digitalisierten Seminarraum weniger gut realisierbar.
- Manche Gesprächspartner sieht man, andere nicht (sondern nur ihre Repräsentation durch ein Foto oder sogar nur durch eine Kachel).

Eisenmann/Jeanine Steinbock (Hg.): *Sprachen, Kulturen, Identitäten: Umbrüche durch Digitalisierung?* Baltmannsweiler 2020, S. 29–47.

- 10 Vgl. zum Beispiel die beiden folgenden Aussagen aus *Forschung & Lehre*, der Zeitschrift der Lehrkräfte an deutschen Hochschulen: „Es ist das paradoxe Zusammenspiel intensiver Nähe und unverbundener Distanz, das die kommunikative Interaktion von Lehrenden und Studierenden im nun vierten Corona-Semester prägt. Einerseits Einblicke in Schlafzimmer und Küchen [...], andererseits die unüberbrückbare Distanz des Screens – im Seminar ebenso wie in der Sprechstunde – stets bleibt der Kontakt allein medienvermittelt“ (Margreth Lünenborg: „Intensiviertere Nähe und unverbundene Distanz. Ein paradoxes Zusammenspiel“, in: *Forschung & Lehre* 3 (2022), S. 186) und „Durch die weitreichende Isolation der Studierenden ist die Entwicklung begleitender Kompetenzen, zum Beispiel im Bereich der Teamfähigkeit oder des Zeitmanagements, nachweislich zu kurz gekommen“ (Jutta Eming/Katharina Philipowski: „Nachhaltig und dauerhaft verändert. Akademische Lehre nach der Corona-Pandemie“, in: *Forschung & Lehre* 5 (2022), S. 365).

- Die Tatsache, dass man sich selbst interagieren sieht, ist ungewohnt und für manche Personen verwirrend.¹¹

Ebenfalls wichtig und in seiner didaktischen Bedeutung nicht zu unterschätzen: Die Teilnehmenden können die Veranstaltung an sehr unterschiedlichen Endgeräten verfolgen, was dazu führt, dass sie unterschiedliche Bilder sehen, zum Beispiel einen Chat geöffnet haben oder auch nicht, die anderen Personen sehen oder auch nicht usw.¹² All diese Unterschiede müssen bei Überlegungen zur Qualität virtueller Veranstaltungen einbezogen und weiter erforscht werden.

3 Mit Kacheln reden?

Ein Aspekt, der häufig, durchaus auch mit Empörung, diskutiert wird, ist die Tatsache, dass die Studierenden ihre Kameras nicht einschalten und nur als Kacheln präsent sind. Wie agiert man als Lehrkraft bei ‚Nicht-Interaktionen‘, wenn seitens der Lernenden keine Reaktion auf eine Frage oder Arbeitsanweisung erfolgt und es aufgrund ausgeschalteter Kameras unklar bleibt, was die Gründe hierfür sind? Kai Bremer hatte in der *Frankfurter Allgemeinen Zeitung* in einem Artikel mit der Überschrift „Rendezvous mit Maske“ sehr pointiert zur achselzuckenden Akzeptanz der mancherorts fehlenden Sichtbarkeit der Teilnehmenden am Seminar Stellung bezogen:

Digitale Verschleierung ist also sowohl technisch als auch zum Schutz der Privatsphäre vielfach geboten. Dozenten an Universitäten werden deswegen aktuell regelmäßig aufgefordert, jede Form der virtuellen Teilnahme am Seminar zu akzeptieren. Die mit den Bologna-Reformen vielerorts übermäßig eingeführten Präsenzregelungen wurden an den meisten Universitäten mit der pandemiebedingten Umstellung auf die digitale Lehre kurzerhand für obsolet erklärt.¹³

Die Anwesenheit der Teilnehmenden als Kachel führt dazu, dass sinnvolle Interaktionen erschwert werden. Die Kacheln können Dozierende bei monologischen Veranstaltungen noch verschmerzen, auch wenn man merkt, dass einem die Körpersprache, die Gesichtsausdrücke oder auch das wahrnehmbare Desinteresse der im Raum anwesenden Studierenden als Feedback fehlen. Bei

11 Dietmar Rösler/Tamara Zeyer: „Ich! – Wer ich? Zur Interaktion im Online-Unterricht“, in: *Info DaF* 48.5 (2021), S. 550.

12 In: Rösler/Zeyer 2021, Ich! – Wer ich? wird am Beispiel der Analyse von zwei digitalen Unterrichtsstunden im Bereich Deutsch als Fremdsprache gezeigt, welche Auswirkungen die unterschiedlichen Endgeräte für die Teilnahme am Unterricht haben.

13 Kai Bremer: „Rendezvous mit Maske.“ *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, 3.6.2020, N4.

einem guten geisteswissenschaftlichen Seminar, das ja davon lebt, dass man über Texte, die man vorab gelesen hat, redet, sind die Kacheln jedoch ein ernsthaftes Hindernis.

Was aus der Perspektive der Lehrkräfte also eindeutig ein Defizit ist, kann systematisch als Resultat des erzwungenen Ortswechsels betrachtet werden: Im Präsenzunterricht verlassen die Studierenden ihren privaten Bereich und begeben sich an einen von der Bildungsinstitution zur Verfügung gestellten Ort. Bei einer per Videokonferenz durchgeführten Veranstaltung dringt die Bildungsinstitution in die Privatsphäre der Studierenden ein. Auch Studierende, die in ihrem Privatleben alles oder fast alles in sozialen Medien mit anderen teilen, möchten im Seminar eventuell nicht, dass ihr privater Kontext sichtbar wird. Sie unterscheiden dann sehr genau zwischen einer Mitteilung von Privatheit an die Außenwelt, die sie allein kontrollieren, und einem Eindringen der Bildungsinstitutionen in ihre Privatsphäre, die sie verhindern möchten. Was uns dabei erstaunt: Die Möglichkeit, ein Hintergrundbild zu verwenden und damit den privaten Raum auszublenden, wird unserer Erfahrung nach wenig genutzt.

Wir möchten jetzt anhand von drei Beispielen aus literaturwissenschaftlichen Seminaren an der Leuphana Universität Lüneburg¹⁴ Vor- und Nachteile von digitalen Vorgehensweisen, die während der Pandemie als Reaktion auf die Lockdowns verwendet wurden, im Hinblick auf die Frage diskutieren, wie sinnvoll derartige Vorgehensweisen sind, wenn man postpandemisch die freie Auswahl im Hinblick auf Wahl des Lernorts, der Sozialformen, des synchronen oder asynchronen Arbeitens und der Bestimmung des Grads der Virtualität hat.

Die Diskussion dieser Beispiele wird zeigen, dass es in der hochschuldidaktischen Diskussion für Präsenzuniversitäten¹⁵ nicht darum gehen soll, die meiste

14 Ich, Emer O'Sullivan als Leiterin dieser Seminare, gehöre eindeutig zu den Personen, die sich vor der Pandemie zwar mit großer Begeisterung Gedanken über hochschuldidaktisch möglichst gelungene Seminare zu literarischen und kulturellen Themen gemacht und einiges ausprobiert haben, für die die digitalen Medien in der Lehre aber keine große Rolle gespielt haben. Ich bin also eine relative Novizin und habe stets den technologischen geringsten Widerstand gesucht, um eine Idee zu realisieren.

15 Davon zu unterscheiden ist die hochschuldidaktische Diskussion für Fernuniversitäten und für Studiengänge oder Teile von Studiengängen, die aufgrund geografischer Gegebenheiten oder zu geringen Teilnehmerzahlen an einem Ort durchgehend digital durchgeführt werden müssen (vgl. als frühes Beispiel für die Germanistik in Kanada: Grit Liebscher: „Ein Modell kooperativen Lernens für einen Fernlernkurs Deutsch als Fremdsprache“, in: *Deutsch als Fremdsprache* 3 (2003), S. 135–140.) Die hochschuldidaktische Diskussion an Präsenzuniversitäten kann von den

Energie in das Ausprobieren von immer neuen technologischen Lösungen zu stecken, sondern darum, die Kernkompetenz von Lehrkräften an Hochschulen – hier die Unterstützung von Studierenden, bei deren Auseinandersetzung mit literarischen Texten und kulturellen Themen – technologisch so zu erweitern, dass digitale Komponenten integriert werden, wenn es sinnvoll ist, und nur, wenn es sinnvoll ist. Es geht bei derartigen Diskussionen also nicht um mediendidaktische über die Leistungsfähigkeit bestimmter digitaler Werkzeuge,¹⁶ sondern um die Verbesserung der Qualität der Lehre. Und innerhalb dieser Diskussionen kann es dann auch um die Frage gehen, welchen Beitrag welche digitalen Werkzeuge dazu leisten können – ‚können‘, nicht ‚müssen‘.

4 Kooperatives Arbeiten mit Annotationssoftware – es geht auch mit Bordmitteln

Im Onlineseminar *The Celtic Tiger and Beyond: Contemporary Ireland in Literature* im Sommersemester 2021 nutzen die circa 20 Seminarteilnehmenden eine Annotationssoftware, um bei der kulturellen und sprachlichen Erkundung eines an Bezügen zur irischen Geschichte, Kultur und Sprache reichen Textes in einen Dialog über ihn zu treten und sich gegenseitig Bezüge zu erklären oder Fragen zu stellen.

Es handelt sich um ein 1755 Wörter umfassendes, episches Spoken-Word-Gedicht¹⁷ über moderne irische Identität, „My Ireland“ von Stephen James Smith aus dem Jahr 2017, es ist donnernd, dynamisch, kritisch, witzig, poetisch und zärtlich. Das Gedicht enthält sehr viele Referenzen, die für die Studierenden eine ziemliche Herausforderung darstellen, wie der folgende Ausschnitt verdeutlicht:

Entwicklungen dort profitieren und alles übernehmen, was sinnvoller Lehre dient, ohne dass sie sich deshalb als Online-Universität verstehen müsste.

- 16 Zur nicht immer leicht auseinanderzuhaltenden Abgrenzung von digitalen Werkzeugen und Medien vgl. den Überblick in Nicola Würffel: „Lehr- und Lernmedien“, in: Claus Altmayer et al. (Hg.): *Handbuch Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Heidelberg 2021, S. 282–300.
- 17 Smith sagte selbst „I don't know if it's even a poem. It's me just opening up my arms to Ireland, and trying to see what I can grab. And trying to talk from my heart.“ (Jennifer O'Connell: „My Ireland' Poem Is a Thundering, Vibrant Look at Ireland Today.“ In: *The Irish Times*, 15.2.2017, <https://www.irishtimes.com/culture/heritage/my-ireland-poem-is-a-thundering-vibrant-look-at-ireland-today-1.2977052>) (abgerufen: 6.2.2023).

My Ireland constantly asks:
 „was it for this?“
 And
 „an bhfuil cead agam dul go dtí an leithreas?“
 My Ireland is Zig & Zag
 and top shelf mags,
 Pearse lonely as an old woman
 defiant in defeat.
 My Ireland is a white flag
 and Elizabeth O'Farrell's feet.

Das Gedicht flankierte das Seminar; es wurde zu Beginn als gesprochenes, von Smith selbst vorgetragenes Gedicht erlebt,¹⁸ die Studierenden wurden eingeladen, die Performance auf sich wirken zu lassen, erste Eindrücke wurden gewonnen und diskutiert. Es diente danach als Ausgangspunkt, um den historischen, sozialen und kulturellen Themen, die darin angesprochen werden, im Seminar detaillierter nachzugehen, und es wurde schließlich am Ende des Seminars wieder gemeinsam rezipiert. Dabei wurde diskutiert, wie die Studierenden, nachdem sie über ungleich größeres Kontextwissen als am Anfang verfügen, auf das Gedicht reagieren.

Die Herausforderungen für das Verstehen wurden arbeitsteilig per digitaler Annotation bewältigt. Mit welcher Software? Eine Möglichkeit: Man sucht die beste verfügbare Annotationssoftware, die Beteiligten machen sich mit ihr vertraut und arbeiten damit. Die andere Möglichkeit: Man nimmt etwas, was Lehrkräfte und Studierende schon kennen, was also keine oder nur wenig neue Einarbeitungszeit für das Werkzeug erforderlich macht, was es aber, wenn auch vielleicht weniger elegant und umfangreich, ermöglicht, die gestellte Aufgabe zu bewältigen. In diesem Fall fiel die Entscheidung nicht zugunsten von Perusall & Co aus, sondern zugunsten von etwas, was alle Teilnehmenden schon kannten, weil sie ohnehin damit gearbeitet haben, mit der Annotationsfunktion in Moodle. Das Gedicht wurde hochgeladen und die Studierenden wurden eingeladen, Fragen zu stellen und immer wieder zu dem Gedicht zurückzukehren, um die Expertise, die sie im Laufe des Seminars über Irland erwarben, in Form von Kommentaren oder auch Antworten auf Fragen der anderen Studierenden einzubringen.

Ein Beispiel für eine derartige Annotation: Im obigen Textauszug erfolgte ein Kommentar nach dem irischen Wort ‚leithreas‘ durch eine Studentin, die sich während des Seminars mit der irischen Sprache befasste. Sie liefert eine Übersetzung

18 Es ist sowohl in einer reinen Audio- <https://stephenjamesmith.bandcamp.com/track/my-ireland> – als auch in einer Filmversion – <https://www.youtube.com/watch?v=tqEZBOzC3e4> – vorhanden (abgerufen: 6.2.2023).

der irischsprachigen Zeile ins Englische – „May I go to the toilet, please.“ – und fügt eine Erläuterung hinzu: „Children learn Irish in school, this is one of the sentences everyone in Ireland knows. Sometimes it is the only sentence, because although they learn Irish in school, not many people in Ireland can actually speak Irish very well.“ Diese Erläuterung schließt sie mit einer schönen Empfehlung ab: „Here is a Video that pokes fun at this topic: <https://www.youtube.com/watch?v=ydSNgr97gSY>“.

Manchmal bleiben auch Fragen von Studierenden ohne Antworten von ihren Peers, so zum Beispiel die Frage zum letzten Satz des Auszugs: „Who is Elizabeth O’Farrell and why are her feet important?“¹⁹ In diesem Fall kann die Seminarleiterin Informationen zu einer konkreten Frage geben, also aus der Menge vieler möglicher Hintergrundinformationen zur irischen Geschichte diejenige auswählen, die zumindest für eine Seminarteilnehmerin wichtig war, etwas, was in einem Präsenzseminar als Antwort auf die Frage einer Studentin im Plenum stattgefunden hätte.

Wenn man bezogen auf die vier Parameter Lernort, Sozialform, Virtualität und Synchronizität überlegt, wie diese Art von kooperativem Kommentieren postpandemisch in Präsenzseminare integriert werden kann, dann geht es aufgrund des gewählten Werkzeugs immer um die Verwendung von etwas Digitalem. Die Sozialform für die Recherche kann individuell oder in Kleingruppen sein, die Besprechung erfolgt im Plenum. Interessant sind in diesem Fall vor allen Dingen die beiden Parameter Lernort und Synchronizität. Hier ist alles möglich: Arbeitsteilung außerhalb des Seminars bei Präsenz- oder virtuellen Treffen von Kleingruppen, synchrones Arbeiten innerhalb eines Seminars, virtuell in Breakout-Räumen oder präsent in Tischgruppen, die in die Bibliothek gehen oder im Netz recherchieren.

5 Digitale Visualisierungen als Ergebnis von *close reading*

Der kurz nach dem jähen Ende der Boomjahre des Celtic Tiger in Irland spielende Roman *The Spinning Heart* von Donal Ryan aus dem Jahr 2013²⁰ ist ein polyphoner Roman mit 21 Monologen, in denen die Bewohner eines Dorfs ihre eigenen, oft bewegenden Geschichten erzählen. Es gibt keine übergeordnete Erzählinstanz, die autodiegetischen Episoden verbinden sich zu einer Geschichte von Einsamkeit, Gewalt und Verzweiflung. Es ist den Leser:innen überlassen, sich ein Bild von

19 Elizabeth O’Farrell ist zum Symbol für die Ausblendung von Frauen aus der Geschichte des irischen Aufstands in der Osterwoche 1916 geworden. Heute erinnert man sich an sie als die Frau, die aus dem Foto bei der Übergabe der Kapitulationserklärung ‚wegretuschiert‘ wurde: das Einzige, was von ihr noch auf dem Bild zu sehen ist, sind ihre Schuhe.

20 Donal Ryan: *The Spinning Heart*. Dublin 2013.

den Verhältnissen im Dorf und von den Beziehungen der Figuren untereinander zu machen; es handelt sich also um einen Roman, der nach einer Visualisierung dieser Beziehungen ruft. Bei der Arbeit an der Visualisierung wurde wieder eine Entscheidung gegen die elaborierten Werkzeuge und für das elementare bekannte Werkzeug getroffen, in diesem Fall für eine statische PowerPoint-Folie, auf der die Namen aller Figuren in der Reihenfolge ihres Erscheinens im Roman im Uhrzeigersinn zu sehen sind.

Den Studierenden wurde jeweils eine Figur zugeordnet, zu der sie als Vorbereitung für die Sitzung eine Art Spickzettel anfertigen sollten, mit dem sie ihre Figur im Seminar präsentieren konnten. Jede(r) sollte dann in der Sitzung die Beziehungen zwischen seiner Figur und den anderen mit verschiedenfarbigen Linien zeichnen: rot für eine romantische Beziehung, grün für eine familiäre, schwarz für ein Arbeitsverhältnis, violett für eines, das von Respekt oder Bewunderung geprägt ist. Abb. 2 dokumentiert ein Zwischenstadium, auf dem schon einige Beziehungen realisiert worden sind. Das Geflecht der Beziehungen im Roman wurde so visualisiert und konnte im virtuellen Plenum gut diskutiert werden.

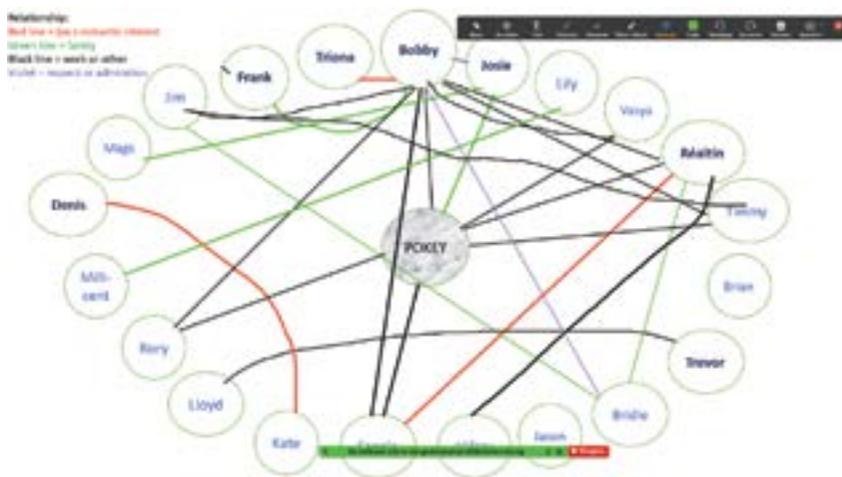


Abb. 2: Ausschnitt aus der Visualisierung der Beziehungen der Figuren im Roman *The Spinning Heart* von Donal Ryan

Ähnlich wie beim Beispiel der Annotierungssoftware in Kapitel 4 lassen sich auch hier postpandemisch wieder unterschiedliche Kombinationen von

Synchronizität, Arbeits- und Sozialformen und Lernorten vorstellen. Die digitale Arbeit ist also ohne Weiteres in ein Seminarkonzept, das alle sozialen Vorteile von Präsenzveranstaltungen nutzt, integrierbar und trägt zu einem besseren Verständnis der Texte bei. Im Gegensatz zur gemeinsamen Arbeit an diesem Bild auf einem Poster im Seminarraum, bei dem die Teilnehmenden nacheinander zeichnen müssen, können in Zoom alle gleichzeitig zeichnen.

Dass in den beiden hier geschilderten Fällen nicht die für den jeweiligen Zweck zur Verfügung stehende elaborierteste Software genutzt wurde, sondern das schon bekannte Werkzeug, mit dem die Arbeit am Text ebenfalls leistbar war, ist keine prinzipielle Entscheidung dagegen, das jeweils beste Werkzeug zu nutzen, sondern dafür, dass bei einer gegebenen Menge von Zeit und Energie diese so ausschließlich wie nur möglich auf die literaturwissenschaftliche Arbeit an den Texten verwendet werden soll. Das schließt nicht aus, dass im Laufe der Zeit – in ruhigeren Zeiten – die Teilnehmenden, Studierende ebenso wie Lehrende, elaboriertere Werkzeuge zur Kenntnis nehmen und entdecken, dass sie mit ihnen noch besser arbeiten können.

Die vielen Hilfestellungen zu technischen Lösungen und zu vorhandener Software, die Hochschulrechenzentren, Zentren für Hochschuldidaktik, Lehrservices usw. während der Pandemie geleistet haben, waren sehr wichtig; diese Zentren können als fachunspezifische Instanzen jedoch immer nur auf einer allgemeinen Ebene bleiben. Diese Hilfestellungen zur Kenntnis zu nehmen und gezielt davon zu profitieren, sich aber von den vorhandenen Werkzeugen nicht überwältigen und den Fokus konsequent auf der literaturwissenschaftlichen Arbeit zu lassen, ist die große Herausforderung für an den Universitäten Lehrende, die sich als Fachwissenschaftler:innen verstehen und für die die digitalen Werkzeuge ein wichtiges Hilfsmittel, aber nicht ihr Gegenstand sind. Natürlich leisten sie als Fachwissenschaftler:innen in der Lehre auch einen Beitrag zur Entwicklung von Medienkompetenz/digitaler Kompetenz usw. ihrer Studierenden (und ihrer eigenen), dies geschieht aber als Teil kultur- und literaturwissenschaftlicher Seminare, deren Gegenstände nicht diese Werkzeuge sind.

6 Führt asynchrones Arbeiten zur größeren Wertschätzung der Arbeit der anderen Teilnehmenden?

Kann Asynchronizität dazu beitragen, dass Studierende die Arbeit der anderen Studierenden besser rezipieren, wertschätzen und konstruktiv kommentieren können? Im Seminar *Children's Literature* im Sommersemester 2021 wurden die Studierenden in Kleingruppen gebeten, eine höchstens zehnmütige digitale Präsentation zu einer bestimmten Gattung oder einem

bestimmten Thema – Bilderbuch, bilinguale Kinderliteratur, Horror, Märchen, Disneyfizierung usw. – in Moodle hochzuladen. Innerhalb von vier Tagen sollte jede(r) einzelne Studierende mindestens drei Präsentationen kommentieren bzw. eine Frage dazu stellen. Die Gruppen wurden angehalten, innerhalb von wenigen Tagen darauf zu reagieren, in zwei Sitzungen wurden die Präsentationen zusammen mit den Fragen und Kommentaren diskutiert.

In der Präsenzlehre tritt nach Präsentationen oft Stille ein, wenn gefragt wird, ob es Fragen oder Kommentare zu diesen gibt. Die in diesem Seminar asynchron produzierten Onlinereaktionen hingegen waren nicht nur äußerst zahlreich, verglichen mit Reaktionen in Präsenzseminaren brachten sie auch überwiegend gegenseitige Wertschätzung zum Ausdruck. Als Reaktion auf eine kurze Präsentation zu zweisprachiger Kinderliteratur schrieb zum Beispiel eine Studentin:

Thank you very much for that very enlightening presentation about bilingual children's literature!

I really did not know any specific bilingual children's books [...]. Your presentation really gave an amazing overview about all important aspects concerning bilingual literature. [...] Moreover I really liked the different approaches you presented to deal with bilingual literature and how students can work with it.

I was asking myself what you as an expert group thinks is the most „efficient“ approach or way of working with bilingual texts from the three ways you presented? [...]

Thank you very much for talking about this interesting topic!

Inwieweit diese intensivere Auseinandersetzung mit der Arbeit der anderen Teilnehmenden am Seminar der Neuheit der pandemischen Ausnahmesituation geschuldet war und inwieweit sie sich in einen postpandemischen Alltag übertragen lässt, lässt sich auf der Basis dieser Erfahrungen natürlich nicht verallgemeinern sagen. Zu vermuten ist aber, dass dieses Verhalten dadurch begünstigt wurde, dass die Reaktionen nicht spontan nach einem Vortrag erfolgen mussten, sondern dass man asynchron Zeit zum Nachdenken hatte und Zeit und Ort der Reaktion selbst bestimmen konnte.

Studierende sind in ihrem BA-Studium im Hinblick auf literaturwissenschaftliche Arbeitsweisen und Diskussionen zunächst einmal Novizen, die sich ein bestimmtes Repertoire von Aktivitäten erst aneignen. Den Zeitpunkt und den Ort für eine solche Aktivität selbst bestimmen zu können und sie nicht an einem vorgegebenen Ort und zu einem vorgegebenen Zeitpunkt vor Publikum ausführen zu müssen, produziert einen Lernkontext, der die Ausführung der Aktivität erleichtert und es anscheinend auch ermöglicht, die soziale Dimension einer Reaktion auf einen Vortrag mit zu bedenken. Dieser Vorteil des asynchronen

Arbeitens²¹ sollte also auf jeden Fall in die postpandemische Phase übertragen werden, dieses Vorgehen ersetzt die gemeinsame synchrone Diskussion im Präsenzseminar nicht, es bereitet sie aber so vor, dass sie selbst produktiver und lebhafter werden kann.

7 Entwicklung statt Disruption?

Verglichen mit Berufen wie dem berühmten inzwischen verschwundenen Setzer oder der Tatsache, dass Menschen Tätigkeiten, die früher die Herstellung im Verlag, das Reisebüro usw. professionell gemacht haben, selbst am Bildschirm erledigen, sind akademische Tätigkeiten wie das Lehren und Lernen von fremden Sprachen oder die universitäre Vermittlung von und Auseinandersetzung mit literarischen Texten bisher von ernsthaften Disruptionen verschont geblieben. Das mag zum einen daran liegen, dass Bildungsinstitutionen träge und noch relativ gut finanziert sind, und zum anderen auch daran, dass digitale Alternativen zum Lernen in vielen Bildungsinstitutionen didaktisch eher unterentwickelt sind.

„Noch unterentwickelt“ müsste man wohl genauer sagen. Google Translate oder die Vorgänger von DeepL zum Beispiel waren anfangs auch eher Quellen der Belustigung, bevor sie zu ernst zu nehmenden Übersetzungsprogrammen wurden. Und die aktuell vorherrschende Idee, Fremdsprachen lerne man am besten in kleinen, auf den Stundenplan der Woche verteilten Portionen aus einer Kombination von Lernen in Präsenz in Gruppen und Einzelarbeit zu Hause bei den Hausaufgaben, wird in ein paar Jahrzehnten rückblickend wohl mit Kopfschütteln betrachtet werden. Lehrkräfte werden dann stärker zu Sprach- und Sprachlernberatern werden, die mit Herausforderungen wie unbekanntem sprachlichen und kulturellen Phänomenen, die Lernende aus ihrer mit digitalen Hilfen früh möglichen Interaktion mit zielsprachlichen Kontexten ins Klassenzimmer bringen, umgehen müssen, der inhaltliche Fokus des Fremdsprachenunterrichts ändert sich, hin zu mehr Ästhetik, Pragmatik und kontrastiven Blicken auf Form und Funktion.²²

21 Als grundlegende Kritik an der mit asynchronem Arbeiten manchmal einhergehenden ‚mechanistischen‘ Aufbereitung von Lesestoff vgl. William Davies: „How many words does it take to make a mistake? William Davies on the mechanisation of learning“, in: *London Review of Books*, 24.2.2022, S. 3–8.

22 Das kann hier nur angerissen werden, vgl. dazu ausführlicher: Dietmar Rösler: „Auf dem Weg zum Babelsich? Fremdsprachenlernen im Zeitalter von Big Data“, in: *Info DaF* 47.6 (2020), S. 596–611.

Für den deutschsprachigen Raum ist in der Diskussion eine Verschiebung der Einstellungen zu digitalen Innovationen zu beobachten. Als das Smartphone aufkam, wurde es aus der Perspektive der Lehre überwiegend als Bedrohung, als ‚Schummel-Gerät‘, wahrgenommen, eine Diskussion über dessen Funktionalität für die Verbesserung von Lernprozessen fand eher innerhalb der fachdidaktischen Diskussion statt.²³ Auch bei dem Ende 2022/Anfang 2023 intensiv diskutierten ChatGPT gab es einen starken Fokus auf dessen Bedrohung für traditionelle Prüfungsformen, gleichzeitig wurden aber auch die Integration von KI in den Unterricht²⁴ und die Frage der Funktionalität dieses Chatbots für Lernprozesse und die damit verbundenen Änderungen von Lehr- und Lernpraxen von Anfang an diskutiert.²⁵

Doris Weißels formuliert im Zusammenhang mit der KI-Entwicklung vier Zukunftsthesen²⁶: „KI-Chatbot-Systeme werden zum persönlichen Lernbegleiter und damit zu einem individualisierten Lern-Bot für die Lernenden“, deskriptive und auf vorhandene Literaturquellen bezogene Arbeiten würden im Gegensatz zu mündlichen Prüfungsgesprächen an Bedeutung verlieren, „für

23 Vgl. zum Beispiel Selmin Hayircil: <http://geb.uni-giessen.de/geb/volltexte/2018/13837/> (abgerufen: 14.2.2023) oder Thomas Strasser: <https://www.goethe.de/ins/cl/de/spr/mag/20744244.html> (abgerufen: 4.2.2023).

24 Annie Chechitelli, Produktchefin einer Firma, die die vielfach eingesetzte Plagiaterkennungssoftware *turnitin* verantwortet, wurde in einem Interview Anfang Februar 2023 gefragt, was sie von der Position halte, durch ChatGPT sei die akademische Integrität gefährdet. Sie stellte fest, dass im Dezember vorwiegend negative Stimmen zu hören gewesen seien, die Stimmung sich aber geändert habe: „Seit Januar höre ich mehr und mehr Stimmen, die auch mögliche positive Seiten sehen. Es gibt nun mehr Lehrer und Professoren, die überlegen, wie sie ChatGPT im Unterricht einsetzen können“ (Roland Lindner: „Menschen lieben Abkürzungen“. Interview mit Annie Chechitelli“, in: *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, 8.2.2023, S. 22).

25 Und dies geschah nicht nur in der didaktischen Fachdiskussion, sondern auch im Feuilleton der überregionalen Zeitungen. Vgl. zum Beispiel: „Die Mächtigkeit von ChatGPT [...] birgt schließlich neue Herausforderungen für die Wissensvermittlung sowie die Lernzielkontrolle an Schulen und Hochschulen und wird dementsprechend derzeit aktiv diskutiert. Dies kann als große Chance gesehen werden, Lehr- und Prüfungsprinzipien zu überdenken und an die Bedürfnisse einer digitalisierten Gesellschaft anzupassen“ (Alexander Pretschner/Eric Hilgendorf/Ute Schmid/Hannah Schmid-Petri: „Die mächtigen neuen Assistenzsysteme“, in: *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, 9.1.2023, S. 18).

26 Doris Weißels: „Meilenstein der KI-Entwicklung? Der Chabot ChatGPT“, in: *Forschung & Lehre* 1 (2023), S. 26f.

die Bewertung schriftlicher Studien- und Abschlussarbeiten werden sich neue Ansätze etablieren, die nicht nur das Endergebnis, sondern auch explizit den Prozess der Entstehung des Dokumentes berücksichtigen“ und für die Lehrenden wird „die Rolle der Lernbegleitung mit der Navigationsfunktion für die Lernenden und die Gestaltung des sozialen Raums“ besonders relevant. Nun sind diese Thesen didaktisch nichts Neues: Die meisten Lehrkräfte für Grundschulen werden sich in ihren Prüfungsvorbereitungen mit dem Verhältnis von Prozess- und Produktbewertung beschäftigt haben, persönliche Lernumgebungen sind auch schon zwei Jahrzehnte im didaktischen Gespräch, und auch die sich wandelnde Rolle von Lehrkräften hin zur Lernbegleitung ist zumindest seit den 1970er-Jahren, seit Rogers *facilitator*²⁷ ausführlich diskutiert worden. Trotzdem ist es positiv, dass im Kontext des medialen Hypes um eine neue Software ebenso wie im Kontext Corona die Diskussion um Art und Qualität der Lehre an Schulen und Hochschulen intensiver erfolgt und dass in Pädagogik und Didaktik bekannte Konzepte (endlich) stärker im öffentlichen Diskurs aufgenommen werden.

Die Diskussion um das Fremdsprachenlernen wird manchmal zwischen den Polen Beitrag zur Menschenbildung und Utilitarismus geführt. Aus einer rein utilitaristischen Position wird argumentiert, dass die Lingua franca Englisch plus Übersetzung durch Sprachassistenzsysteme für die Verständigung reichen, da könnte man sich doch den teuren Fremdsprachenunterricht sparen.²⁸ Sobald man die Beschäftigung mit neuen Sprachen und Kulturen als Teil der Menschenbildung betrachtet, sticht dieses Argument nicht mehr so richtig, und wenn man über das Studium von literarischen Texten als Teil einer Fremdsprachenphilologie redet, dann wird klar, wie wichtig das Sprechen über Gedichte, Dramen und Romane, wie wichtig die dadurch idealerweise erreichte Diskursfähigkeit in einer Welt ist, die durch radikale Übergänge gekennzeichnet ist.

Im deutschen Hochschulrahmengesetz steht in § 7, dass Lehre und Studium nicht nur die notwendigen Kenntnisse für ein berufliches Tätigkeitsfeld liefern sollen, sondern dass dies so zu geschehen habe, dass die Studierenden „zu wissenschaftlicher oder künstlerischer Arbeit und zu verantwortlichem Handeln in einem freiheitlichen, demokratischen und sozialen Rechtsstaat befähigt“

27 Carl Rogers: *Freedom to Learn*. Columbus 1969. Zur sich wandelnden Rolle von Lehrkräften vgl. den Überblick in Michael Schart/Michael Legutke: *Lehrkompetenz und Unterrichtsgestaltung*. Stuttgart 2012.

28 Vgl. die Diskussion dieser Positionen in Schmenk: „Digitalisierung, Globalisierung, Entschulung?“.

werden.²⁹ Wenn sich die Lehrenden an einer Universität noch zutrauen, aufklärerisch Disruptionen und Transformationen zu begleiten, dann kann die Literaturwissenschaft hier mit ihren Gesprächen über literarische Texte eine wichtige Rolle spielen.

Die zu Beginn der Pandemie berechtigten Befürchtungen, dass durch sie die diskursiven Elemente des Studiums zurückgedrängt würden, haben sich nach unserem subjektiven Eindruck nicht bewahrheitet. Und dass man als digitale Novizin in der Zwangsdigitalisierung gelernt hat, seine hochschuldidaktischen Ziele auch mit Bordmitteln erreichen zu können, wie die obigen Beispiele Moodle und PowerPoint gezeigt haben, ist ebenso ein gutes Zeichen wie die Tatsache, dass danach das Interesse am Einsatz von elaborierteren Mitteln wächst. Das ist eine positive Entwicklung, solange sie nicht dazu führt, dass man erst einmal ein Software-Profi werden möchte, bevor man über digitale Aspekte der Literaturvermittlung nachdenkt. Literaturwissenschaftler:innen sind und bleiben hauptsächlich Literaturwissenschaftler:innen.

Im Internet findet man bei der Suche nach Zielen des Literaturstudiums eine bunte Mischung. Man findet Ziele wie die Lust an Literatur (weiter) zu fördern, die Wahrnehmungsfähigkeit für gesellschaftliche Entwicklungen und die Fähigkeit, diese analysieren zu können, voranzubringen, generell das Analyse- und Reflexionsvermögen zu fördern, selbstständiges Arbeiten zu unterstützen, sich mit Theorien und Methoden auseinanderzusetzen und als Studierender selbst eine Vielfalt von Arbeits- und Sozialformen zu erfahren, die man gegebenenfalls später als Lehrkraft verwenden kann.³⁰ Das sind alles sehr gute Ziele, und das Erfreuliche ist eigentlich, dass sie unserer Erfahrung nach durch die Integration von Aspekten der Digitalisierung in Präsenzseminare nicht leiden, wenn für bestimmte Texte und Aufgaben die für sie angemessenen Kombinationen von Sozialformen, Lernorten und Synchronizität gewählt werden.

Über diese ‚Übersetzung‘ von Teilen von Präsenzseminaren in die Virtualität hinaus lässt sich noch diskutieren, welche Vor- und Nachteile virtuelle Aktivitäten haben, die in traditionellen Präsenzseminaren kein direktes Äquivalent

29 <https://www.gesetze-im-internet.de/hrg/HRG.pdf>, S. 5 (abgerufen: 6.2.2023).

30 In Lehrveranstaltungen für Studierende, die das Berufsziel Lehrkraft anstreben, hat man es in (nicht nur didaktischen, sondern auch in fachwissenschaftlichen) Seminaren mit der interessanten Situation zu tun, dass die in den universitären Seminaren erlebten Arbeits- und Sozialformen Konsequenzen für die spätere berufliche Tätigkeit haben können. Die Reflexion der Vorgehensweisen im Seminar leistet also einen Beitrag zur Lehrkräftebildung.

gehabt haben. Wenn zum Beispiel mehrere Institutionen im Verbund eine digitale Autorenreise organisieren, ist diese dann weniger gut, weil die Autor:innen nicht mit den Studierenden im Raum sitzen und der informelle Kontakt ausbleibt oder reduziert wird? Man könnte auch argumentieren, dass die Vorteile überwiegen, und zwar nicht nur, weil Reisekosten gespart und Terminkollisionen vermieden werden können, sondern aus einer Reihe von weniger profanen Gründen:

- Studierende aus verschiedenen Institutionen können zu einem gemeinsamen Gespräch über Literatur gebracht werden.
- Virtuelle Lesungen können unterschiedlich vor- und nachbereitet werden.
- Teilnehmende, die sich aufgrund der erreichten Sprachkompetenz in einer Fremdsprache noch nicht trauen, in der Diskussion im Anschluss einen mündlichen Beitrag zu leisten, trauen sich vielleicht im Chat, eine Frage zu stellen.
- Teilnehmende rezipieren durch begleitende Mentimeter-Fragen vielleicht aktiver, als sie es sonst tun würden.

Und vielleicht können Lehrende in virtuellen Seminaren ja mehr voneinander lernen als bisher. Bei universitären Lehrkräften handelt es sich um eine Mischung aus öffentlichen und privaten Performern. Auf Tagungen hören und sehen sie sich zu, wie sie Vorträge halten und sich in der Diskussion schlagen. In Seminaren besuchen sie sich selten, das mag etwas mit der Assoziation Lehrprobe zu tun haben. Aber wenn Kolleg:innen sich in virtuellen Seminaren an anderen Orten, bei einer Fremdsprachenphilologie sogar in anderen Ländern, besuchen, ohne das Gefühl zu haben, kontrolliert zu werden, und im Anschluss an die Seminare über diese reden, lernen sie dabei wahrscheinlich mehr als in einem fachunspezifischen Angebot der hochschuldidaktischen Weiterbildung zur Benutzung irgendeines Werkzeugs.

Diese Art der informellen Weiterbildung und die digitalen Autorenreisen sind nur zwei kleine Beispiele für mögliche Entwicklungsschritte. Wer in zehn Jahren auf die letzten zehn hoffentlich postpandemischen Jahre Hochschullehre zum Beispiel im Bereich Literaturwissenschaft zurückblickt, wird hoffentlich eine Reihe von Beispielen aufzählen können, bei denen mehr Räume für einen kreativen und diskursiven Umgang mit Literatur geschaffen wurden. Und mit ein bisschen Glück wird man gar nicht mehr auf die Idee kommen, dabei ‚Präsenz oder virtuell‘ alternativ zueinander zu diskutieren, weil man herausgefunden hat, welche Gegenstände von welchen Gruppen von Teilnehmenden am besten synchron oder asynchron, individuell oder in der Gruppe und virtuell oder in Präsenz behandelt werden.

Literaturverzeichnis

- Bremer, Kai: „Rendezvous mit Maske“, in: *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, 3.6.2020, N4.
- Davies, William: „How many words does it take to make a mistake? William Davies on the mechanisation of learning“, in: *London Review of Books*, 24.2.2022, S. 3–8.
- Eming, Jutta/Philipowski, Katharina: „Nachhaltig und dauerhaft verändert. Akademische Lehre nach der Corona-Pandemie, in: *Forschung & Lehre* 5 (2022), S. 364f.
- Feick, Diana/Alm, Antonie: „Gruppenarbeit in Zeiten der sozialen Isolation: Zur Nutzung und Wahrnehmung von Breakout-Räumen“, in: *Info DaF* 48.5 (2021), S. 516–544.
- Gamper, Jana/Hövelbrinks, Britta/Schlauch, Julia (Hg.): *Lockdown, Home-schooling und Social Distancing – der Zweitspracherwerb unter akut veränderten Bedingungen der COVID-19-Pandemie*. Tübingen 2021.
- Hayircil, Selmin: *Die Rolle des Smartphones beim Lernen des Deutschen als Fremdsprache*. Gießen 2018, <http://geb.uni-giessen.de/geb/volltexte/2018/13837/> (abgerufen: 14.2.2023).
- Hochschulrahmengesetz, <https://www.gesetze-im-internet.de/hrg/HRG.pdf> (abgerufen: 6.2.2023).
- Hybride Lehre. Universität Greifswald, <https://www.uni-greifswald.de/studium/ansprechpartner/qualitaet-in-studium-und-lehre/digitale-lehre/hybride-lehre/> (abgerufen: 6.2.2023).
- Illich, Ivan: *Entschulung der Gesellschaft*. München 1972.
- Liebscher, Grit: „Ein Modell kooperativen Lernens für einen Fernlernkurs Deutsch als Fremdsprache“, in: *Deutsch als Fremdsprache* 3 (2003), S. 135–140.
- Lindner, Roland: „Menschen lieben Abkürzungen. Interview mit Annie Chichitelli“, in: *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, 8.2.2023, S. 22.
- Lünenborg, Margreth: „Intensiviertere Nähe und unverbundene Distanz. Ein paradoxes Zusammenspiel“, in: *Forschung & Lehre* 3 (2022), S. 186f.
- Niesen, Heike/Elster, Daniela/Viebrock, Britta (Hg): *Hochschullehre digital gestalten in der (fremd-)sprachlichen LehrerInnenbildung*. Tübingen 2020.
- O'Connell, Jennifer: „My Ireland' Poem Is a Thundering, Vibrant Look at Ireland Today.“ In: *The Irish Times*, 15.2.2017, <https://www.irishtimes.com/culture/heritage/my-ireland-poem-is-a-thundering-vibrant-look-at-ireland-today-1.2977052> (abgerufen: 6.2.2023).
- Oswald, Vadim/Rösler, Dietmar: „(Noch?) Kein digitaler Habitus beim Lehren und Lernen in Bildungsinstitutionen – fünf Thesen“, in: Langenohl, Andreas/

- Lehnen, Katrin/Zillien, Nicole (Hg.): *Digitaler Habitus. Zur Veränderung literaler Praktiken und Bildungskonzepte*. Frankfurt a. M. 2021, S. 263–280.
- Pretschner, Alexander/Hilgendorf, Eric/Schmid, Ute/Schmid-Petri, Hannah: „Die mächtigen neuen Assistenzsysteme“, in: *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, 9.1.2023, S. 18.
- Rösler, Dietmar: *E-Learning Fremdsprachen. Eine kritische Einführung*. Tübingen 2004.
- Rösler, Dietmar: „Auf dem Weg zum Babelschiff? Fremdsprachenlernen im Zeitalter von Big Data“, in: *Info DaF* 47.6 (2020), S. 596–611.
- Rösler, Dietmar/Würffel Nicola: *Lehr- und Lernmedien*. Stuttgart 2020.
- Rösler, Dietmar/Zeyer, Tamara: „Ich! – Wer ich? Zur Interaktion im Online-Unterricht“, in: *Info DaF* 48.5 (2021), S. 545–568.
- Rogers, Carl: *Freedom to Learn*. Columbus 1969.
- Ryan, Donal: *The Spinning Heart*. Dublin 2013.
- Schart, Michael/Legutke, Michael: *Lehrkompetenz und Unterrichtsgestaltung*. Stuttgart 2012.
- Schmenk, Barbara: „Digitalisierung, Globalisierung, Entschulung? Perspektiven der Fremdsprachenforschung“, in: Eisenmann, Maria/Steinbock, Jeanine (Hg.): *Sprachen, Kulturen, Identitäten: Umbrüche durch Digitalisierung?* Baltmannsweiler 2020, S. 29–47.
- Smith, Stephen James: „My Ireland.“ 2017, <https://www.stephenjamesmith.com/my-ireland>. Audio: <https://stephenjamesmith.bandcamp.com/track/my-ireland>. Audiovisuell: <https://www.youtube.com/watch?v=tqEZBOzC3e4> (abgerufen: 4.11.2023).
- Strasser, Thomas: „Mobiles Lernen im DaF-Unterricht. Smartphones, Tablets und Co.“ In: *Magazin Sprache*, April 2016, <https://www.goethe.de/ins/cl/de/spr/mag/20744244.html> (abgerufen: 4.2.2023).
- Will, Leo/Kurtz, Jürgen/Zeyer, Tamara/Martinez, Hélène (Hg.): *Dimensionen digitaler Lehre in der universitären Fremdsprachenlehrkräftebildung*. Tübingen 2022.
- Würffel, Nicola: „Lehr- und Lernmedien“, in: Altmayer, Claus et al. (Hg.): *Handbuch Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Heidelberg 2021, S. 282–300.

Malte Kleinwort

Lehre an einer Fakultät gemeinsam gestalten. Erfahrungsbericht zur Förderung von Gruppenarbeit per Zoom in den Corona-Semestern

In diesem Beitrag wird exemplarisch anhand der größten Fakultät der Ruhr-Universität Bochum darüber berichtet, wie in den Corona-Semestern konstruktiv mit den pandemiebedingten didaktischen Herausforderungen umgegangen wurde. Aus der anfänglichen Überforderung heraus wurden effektive Maßnahmen ergriffen, mit denen die Lehre auch im Hinblick auf die Zeit nach der Corona-Pandemie verbessert und interaktiver gestaltet werden konnte. Resümierend lässt sich festhalten, dass die Gruppenarbeit in Breakoutrooms vor den gleichen Herausforderungen steht wie die Gruppenarbeit in analogen Räumen und dementsprechend auch die Lösungsansätze viele Gemeinsamkeiten aufweisen.

Schlüsselwörter: Lehre nach Covid, Gruppenarbeit, Breakoutrooms, Evaluation, Lehre per Webkonferenz, Lehrstrategie, Hochschuldidaktik

Using the largest faculty at Ruhr-Universität Bochum as an example, the article reports on how the didactic challenges posed by the pandemic were dealt with constructively during the coronavirus semesters. Effective measures were taken in response to the initial excessive demands, leading to improved teaching and better interaction after the pandemic. It's clear that the challenges with group work in breakout rooms and analog rooms are the same, as are the approaches to solutions.

Keywords: teaching after Covid, teamwork, breakout rooms, evaluation, teaching by web conference, strategy of teaching, university didactics

Die Corona-Semester haben an allen Universitäten in Staaten mit Kontaktbeschränkungen die Frage aufgeworfen, auf welche Weise bestmöglich unter den durch die Pandemie eingeschränkten Bedingungen zu lehren und zu lernen ist. Aus vielen Umfragen des Sommersemesters 2020 an deutschen Hochschulen war der Wunsch nach „mehr Interaktion und Beteiligung“¹ ablesbar. Auch an

1 Christiane Arndt/Tina Ladwig/Sönke Knutzen: Zwischen Neugier und Verunsicherung. Interne Hochschulbefragungen von Studierenden und Lehrenden im virtuellen

der Fakultät für Philologie der Ruhr-Universität Bochum (RUB) wurde während der Corona-Semester dafür geworben, durch Kleingruppenarbeit per Webkonferenz die Interaktion zu fördern. Wie gut sich Kleingruppenarbeit in Breakoutrooms zur Förderung von Interaktion eignet, konnten bereits mehrere aktuelle Studien zu Lernszenarien in den Corona-Semestern nachweisen.² Der folgende Erfahrungsbericht demgegenüber arbeitet die Stolpersteine heraus, mit denen die Bewerbung dieser Lernsozialform konfrontiert wurde. Er zeichnet nach, wie generelle Einschätzungen zu Gruppenarbeiten Teil einer Diskussion über Status- und Fachgrenzen hinweg wurden und zu Veränderungen bei der Bewerbung führten. Als Grundlage wird Folgendes herangezogen und chronologisch aufbereitet: 1. die Ergebnisse und Auswertungen von halbjährlichen Umfragen unter Studierenden und Lehrenden der Fakultät für Philologie an der RUB vom Sommersemester 2020 bis zum Wintersemester 2021/22, 2. Webinare, in denen die Ergebnisse und Auswertungen anhand von Impulsen diskutiert wurden, sowie 3. im Anschluss daran veröffentlichte Empfehlungen für die Lehrenden der Fakultät, die in der Fakultät herumgeschickt und auf einer Homepage veröffentlicht wurden. Mit elf Instituten, circa 200 Lehrenden und circa 7.000 Studierenden ist die Fakultät für Philologie die größte an der RUB. In sieben der elf Institute ist die Beschäftigung mit Literatur ein essenzieller Bestandteil des Studiums, insofern spielt der Literaturunterricht an der Fakultät eine wichtige Rolle, und dieser Unterricht war bei den Umfragen von vielen der Lehrenden und Studierenden im Blick, wenn es um Gruppenarbeiten ging.

Sommersemester 2020: Ergebnisse einer qualitativen Inhaltsanalyse. TUHH Universitätsbibliothek, Nov. 2020, S. 31, <https://doi.org/10.15480/882.3090>.

- 2 Die Beliebtheit von Gruppenarbeiten in Breakoutrooms erwies sich bei einer Befragung unter Studierenden an einer norwegischen und zwei schwedischen Hochschulen, bei der 88 % der Studierenden meinten, sie würden gerne gleich viel Zeit (58 %) oder mehr Zeit (30 %) in Breakoutrooms als im Plenum verbringen (Maren Eckart/Anneli Fjordevik: „Erfahrungsbericht: Plenum versus Gruppenarbeit im digitalen literarischen Gespräch im DaF-Studium. Sichtweisen von Studierenden zur neuen Lehr-Lern-Landschaft“, in: *Nordic Journal of Language Teaching and Learning* 10.1 (2022), S. 109–111, hier: S. 110, <https://doi.org/10.46364/njltl.v10i1.1049>). Lernerfolg bei Kleingruppenarbeit in Breakoutrooms belegt die folgende aktuelle Studie zu Befragungen von Lehrenden und Lernenden aus 22 Ländern: Diana Feick/Antonie Alm: „Gruppenarbeit in Zeiten der sozialen Isolation: Zur Nutzung und Wahrnehmung von Breakout-Räumen“, in: *Informationen Deutsch als Fremdsprache* 48.5 (2021), S. 516–544, <https://doi.org/10.1515/infodaf-2021-0071>.

1 Sommersemester 2020 – Zu Beginn steht die Technik im Vordergrund

Wie an fast allen Campusuniversitäten in Deutschland fanden auch an der RUB vor dem Sommersemester 2020 synchrone Lernphasen fast ausschließlich in Räumen auf dem Campus, ohne Möglichkeit, sich online zuzuschalten, statt. Treffen per Webkonferenz waren zwar bekannt und wurden von zentralen Einrichtungen auch als zusätzliche Lehrmöglichkeit erwähnt oder zum Gegenstand von Fortbildungsveranstaltungen, aber sie spielten in der Lehrpraxis praktisch keine Rolle. Daher war es zu Beginn des Corona-Semesters nötig, dass möglichst schnell unterstützende Angebote zum Lernen und Lehren per Webkonferenz entwickelt wurden. So wurde schon im März 2020 ein Projektteam – genannt: „PhiloLotsen“ –, bestehend aus wissenschaftlichen und studentischen Mitarbeiter:innen zusammengestellt, um an der Fakultät die Umstellung der Lehre unter Corona-Bedingungen zu unterstützen. Schulungsangebote wie Webinare, Handbücher oder Videos zum Einsatz von Zoom in der Lehre wurden im Sommersemester 2020 an der Fakultät für Philologie sehr gut angenommen. Gleiches gilt für individuelle Beratungs- und Unterstützungsangebote.³ Das PhiloLotsen-Team bewarb bereits zu Beginn der Corona-Zeit bei den Schulungen, Beratungen und Tipps zum Einsatz von Zoom die Nutzung von Break-outrooms zur Kleingruppenarbeit. Im Manual heißt es, die Kleingruppenarbeit „regt den Austausch zwischen den Studierenden an“,⁴ was besonders deshalb wichtig sei, weil Studierende beim Austausch im Plenum per Zoom „schnell ermüden“.⁵ Allerdings wird erst auf der siebten Seite des Manuals die Kleingruppenarbeit beworben, und didaktische Tipps gibt es kaum. Stattdessen steht die Technik im Vordergrund, da die meisten Lehrenden Zoom noch nie verwendet, geschweige denn es in Lehrveranstaltungen eingesetzt hatten. Dementsprechend war das Ziel des PhiloLotsen-Teams im ersten Corona-Semester im Sommer 2020, so vielen Lehrenden wie möglich die basalen technischen Kompetenzen zur Verwendung des Videokonferenz-Tools zu vermitteln. Dadurch wurden die Lehrenden in die Lage versetzt, synchrone Lernphasen per Webkonferenz

3 Alle Angebote sind zu finden auf: <https://philolotsen.blogs.ruhr-uni-bochum.de/> (abgerufen: 15.7.2024).

4 Dennis Kazakis/Robert Queckenberg (Projektteam PhiloLotsen der Ruhr-Universität Bochum): Zoom für Philolog*innen (Manual). Bochum, April 2020, S. 7, siehe <https://philolotsen.blogs.ruhr-uni-bochum.de/wp-content/uploads/2020/06/Manual-28.04.-21-Uhr-2.pdf> (abgerufen: 15.7.2024).

5 Ebd.

durchführen zu können, auch wenn Seminarräume aufgrund von Kontaktbeschränkungen nicht zur Verfügung standen. Tatsächlich gab es gerade im ersten Semester einige Lehrende, die zumindest zu Beginn lediglich asynchrone Lernphasen anboten. 37 % der Lehrenden der Fakultät integrierten erst im Laufe des Semesters synchrone Lernphasen per Zoom in ihre Lehrveranstaltungen.⁶

Von denjenigen Lehrenden der Fakultät, die im Sommersemester 2020 in ihren Lehrveranstaltungen Zoom verwendet hatten, nutzten 40 % regelmäßig oder häufig Breakoutrooms, in denen Kleingruppenarbeiten als Teil einer synchronen Lernphase stattfinden konnten, 40 % dagegen nutzten Breakoutrooms kaum oder nie. Da zusätzlich asynchrone Kleingruppenarbeit Teil einer Lehrveranstaltung sein konnte, ist davon auszugehen, dass Kleingruppenarbeiten in einer signifikanten Anzahl von Lehrveranstaltungen durchgeführt wurden, wenn auch nicht in allen oder in der großen Mehrheit.

2 Vom Sommersemester 2020 ins Wintersemester 2020/21 – Kontroversen über die Durchführung von Gruppenarbeiten

Bei der Auswertung der Umfragen im Sommersemester fiel auf, dass es in den freien Antworten der Studierenden zu Vor- und Nachteilen im Semester mehrere kritische Stimmen zu Gruppenarbeiten gab,⁷ obwohl sich 44 % der Studierenden mehr Interaktion in den Lehrveranstaltungen wünschten.⁸ Daher wurde die Frage der Gruppenarbeit eines von vier Fokusthemen des Webinars

6 PhiloLotsen-Team der Fakultät für Philologie: Auswertung der Umfrage zum präsenzlosen Semester für Lehrende der Fakultät für Philologie. Bochum Juli 2020, S. 22f., siehe https://philolotsen.blogs.ruhr-uni-bochum.de/wp-content/uploads/2020/08/Auswertung_Umfrage_Lehrende_Fakultaet-fuer-Philologie.pdf (abgerufen: 15.7.2024). 63 % von 58 % der Lehrenden, die angegeben haben, dass sich ihr Lehrkonzept in einer oder mehreren Veranstaltungen im Laufe des Semesters gewandelt hat, haben vorher nicht geplante Lernphasen per Zoom integriert. 63 % von 58 % der Lehrenden sind 37 % von allen Lehrenden.

7 Vgl. freie Antworten zu Vor- und Nachteilen des Sommersemesters 2020 (Studierende), <https://philolotsen.blogs.ruhr-uni-bochum.de/wp-content/uploads/2022/11/Vor-und-Nachteile-des-Semesters-mit-Tags.pdf> (abgerufen: 15.7.2024).

8 PhiloLotsen-Team der Fakultät für Philologie: Auswertung der Umfrage zum präsenzlosen Semester für Studierende der Fakultät für Philologie. Bochum Juli 2020, S. 17, https://philolotsen.blogs.ruhr-uni-bochum.de/wp-content/uploads/2020/06/Auswertung_Umfrage_Studierende_Fakult%C3%A4t-f%C3%BCr-Philologie-2.pdf (abgerufen: 15.7.2024).

„Work(over)load“ am 20.10.2020, in dem die Ergebnisse und die Auswertung der Umfrage diskutiert wurden, um daraus Empfehlungen an die Lehrenden der Fakultät abzuleiten. Das Webinar wurde angestoßen von vier Impulsen von zwei Studierenden der Germanistik und der Slavistik und zwei Lehrenden, einer slavistischen Literaturwissenschaftlerin und einem komparatistischen Literaturwissenschaftler.⁹ Bei der Diskussion im Webinar am 20.10.2020 stellte sich heraus, dass die Unterscheidung von zwei Formen von Gruppenarbeiten sinnvoll ist: synchrone Gruppenarbeiten, wenn diese während einer synchronen Lernphase (per Zoom) stattfand, asynchrone, wenn Studierende Treffen jenseits üblicher synchroner Lernphasen, die im ersten Corona-Semester an der Fakultät nahezu ausschließlich per Zoom stattfanden, selbst organisieren mussten. Diese begriffliche Unterscheidung erwies sich als gut geeignet zur Orientierung, auch wenn asynchrone Gruppenarbeiten häufig mit einer innerhalb der Gruppe vereinbarten synchronen Lernphase per Webkonferenz verbunden wurden. Viele kritische Kommentare aus den freien Antworten der Umfrage im Sommersemester 2020 lassen sich mit dem Umstand verbinden, dass Treffen und Absprachen bei asynchronen Gruppenarbeiten im weitgehend kontaktlosen Semester erheblich erschwert waren: „[D]ie Koordination von Gruppenarbeiten ist noch schwieriger als unter Präsenzbedingungen.“¹⁰

In den freien Antworten zur Umfrage im Juli 2020 berichteten Studierende darüber hinaus generell von Kommunikationsproblemen: „Auch sind Gruppenarbeiten zwar vorgesehen, aber eher schwierig, da eine Kommunikation sehr schwer ist“,¹¹ oder: „Auch die Anzahl an Gruppenarbeiten haben deutlich zugenommen und das funktioniert digital sehr schlecht. Man kennt die Leute nicht, man bekommt keine Rückmeldungen und alles zieht sich unnötig in die Länge.“¹² Diese Probleme lassen sich sowohl auf die oben erwähnten Probleme, die daraus resultieren, dass asynchrone Gruppenarbeiten nicht während der vorgegebenen synchronen Lernphasen stattfanden, als auch auf schlechte Erfahrungen in Breakoutrooms – also bei synchronen Gruppenarbeiten – beziehen. Die Kommunikationsprobleme in Breakoutrooms hatten nicht zuletzt damit zu tun, dass die Nutzung von Zoom nicht nur für Lehrende, sondern auch

9 <https://philolotsen.blogs.ruhr-uni-bochum.de/workoverload/> (abgerufen: 15.7.2024).

10 Vgl. Freie Antworten zu Vor- und Nachteilen des Sommersemesters 2020 (Studierende), Antwort Nr. 65, <https://philolotsen.blogs.ruhr-uni-bochum.de/wp-content/uploads/2022/11/Vor-und-Nachteile-des-Semesters-mit-Tags.pdf> (abgerufen: 15.7.2024).

11 Ebd., Antwort Nr. 158.

12 Ebd., Antwort Nr. 535.

für Studierende neu gewesen war, wobei sich die Studierenden im Verlauf des Semesters auch durch Video-Tutorials, wie dem vom PhiloLotsen-Team, recht schnell an die neue Technik gewöhnten.¹³ Was die Bedeutung der Technik für das Lernen in Gruppen anbelangt, ist zu erwarten, dass sich die Befunde von Matthias Herrle, Markus Hoffmann und Matthias Proske zu Tablet-gestützter Gruppenarbeit auch bei Gruppenarbeiten per Zoom bestätigen werden.¹⁴ Das heißt, es finden im Vergleich zu analoger Gruppenarbeit signifikante „graduelle und nicht auf allen Ebenen zugleich stattfindende Modifikationen des Unterrichts“¹⁵ statt, wobei davon abgesehen festgestellt wurde, „dass der Einbezug digitaler Medien keine grundlegende Veränderung pädagogischer Interaktionspraktiken zur Folge hat“.¹⁶ Die didaktischen Herausforderungen bei Gruppenarbeiten per Zoom waren dementsprechend in weiten Teilen die Gleichen wie bei analogen Gruppenarbeiten.

Im Webinar „Work(over)load“ wurde dieser letzte Befund insofern bestätigt, dass besonders intensiv und kontrovers eine Gruppendynamik diskutiert wurde, die zwar vor allem bei synchroner Gruppenarbeit per Zoom festgestellt wurde, die aber auch für Gruppenarbeiten generell gilt. In zwei freien Antworten zur Umfrage wurde die Dynamik folgendermaßen beschrieben: 1. „[T]eilweise ständige Gruppenarbeiten, bei denen dann doch letztlich einer alles alleine macht (hohe Abhängigkeit vom Zeitmanagement der anderen Gruppenmitglieder)“¹⁷ und 2. „Gruppenarbeiten sind grauenvoll (v. a. weil sich andere noch mehr auf einzelnen ausruhen.)“¹⁸ In der Forschung ist diese Dynamik unter den Namen der komplementären Phänomene „Der-Hans-der-machts-dann-eh“ und „Dachmach-ichs-doch-gleich-lieber-selbst“ wohl bekannt.¹⁹ Im Webinar wurden von

13 Das Video-Tutorial „Zoom für Studierende I: Technik“ von Denis Kazakis und Robert Queckenberg aus dem PhiloLotsen-Team hatte mehr als 3.500 Aufrufe im Sommersemester 2020, später wurde es kaum noch aufgerufen, <https://philolotsen.blogs.ruhr-uni-bochum.de/zoom-fuer-studierende/> (abgerufen: 15.7.2024).

14 Vgl. Matthias Herrle/Markus Hoffmann/Matthias Proske: „Unterrichtsgestaltung im Kontext digitalen Wandels: Untersuchungen zur soziomedialen Organisation Tablet-gestützter Gruppenarbeit“, in: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 25 (2022), <https://doi.org/10.1007/s11618-022-01099-8>.

15 Ebd., Abschnitt 5.1.

16 Ebd., Zusammenfassung.

17 Vgl. Freie Antworten zu Vor- und Nachteilen des Sommersemesters 2020 (Studierende), Antwort Nr. 166 <https://philolotsen.blogs.ruhr-uni-bochum.de/wp-content/uploads/2022/11/Vor-und-Nachteile-des-Semesters-mit-Tags.pdf> (abgerufen: 15.7.2024).

18 Ebd., Antwort Nr. 386.

19 Alexander Renkl: *Lernen in Gruppen. Ein Minihandbuch*. Münster 2015, S. 6.

mehreren Studierenden übereinstimmend die dazu passenden Typen von Studierenden identifiziert und ins Zentrum des Problems gerückt. So würde es die den obigen Phänomenbeschreibungen entsprechenden Studierenden geben, die im Rahmen von Gruppenarbeiten stets Aufgaben von anderen übernehmen, und andere, die sich so lange zurückhalten, bis ihre Aufgabe von einem anderen Gruppenmitglied übernommen wurde. Zwar wurde dabei nicht von fast gescheiterten Gruppenarbeiten, wie sie mit dem „Ja-bin-ich-denn-der-Depp“-Phänomen verbunden sind,²⁰ gesprochen, aber zumindest Ansätze in dieser Richtung waren Teil der Klage derjenigen Studierenden im Webinar, die üblicherweise bei Gruppenarbeiten die Aufgaben von anderen übernehmen. In der Präsentation von Sandra Lachmann, einer Studentin der Germanistik, zum Thema „Gruppenarbeit“ wurden diese Probleme mit den Stichworten „Ungleiche Verteilung der Aufgaben“, „Ertragen‘ der Situation“, „Unzufriedenheit“ und „Produkt ‹→ Prozess“ zusammengefasst.²¹

In der Präsentation von Lachmann und der anschließenden Diskussion im Webinar wurde deutlich, dass die pandemiebedingten Herausforderungen wie beispielsweise die fehlende Gelegenheit, sich für ein Arbeitstreffen auf dem Campus zu verabreden, wie ein Brennglas für die Probleme wirkten, die schon vor der Corona-Pandemie mit der Gruppenarbeit an der Hochschule verbunden werden konnten.²² Lachmann, die als aktives Mitglied im Fachschaftsrat Germanistik viele Gespräche über die Lernerfahrungen der Studierenden führte, fasste die Probleme in der Formulierung zusammen, dass zwischen Aufgabenstellung und Ergebnis die Gruppenarbeit an der Universität eine Art „Black-Box“ sei, weil die Gruppen nach der Aufgabenstellung „oft sich selbst überlassen“ waren und lediglich „eventuell“ über einen „Zwischenstand“ gesprochen wurde.²³ Lachmanns Lösungsvorschläge zielen darauf ab, die „Black Box“ zu öffnen, damit die Lehrenden während der Gruppenarbeit regulierend und unterstützend eingreifen können: „Mehr Begleitung im Gruppenarbeitsprozess“,

20 Ebd.

21 Sandra Lachmann: Gruppenarbeit. Präsentation auf dem Webinar „Work(over)load“ am 24.9.2020, S. 8, https://philolotsen.blogs.ruhr-uni-bochum.de/wp-content/uploads/2022/11/Lachmann_Praesentation_Workoverload.pdf (abgerufen: 15.7.2024).

22 Diese Brennglas-Wirkung von Corona konnte in- und außerhalb der Universität beobachtet werden (vgl. Malte Kleinwort: „Corona als Brennglas. Denkanstöße zur literaturwissenschaftlichen Lehre im Jahr 2020“, in: *undercurrents – Forum für eine linke Literaturwissenschaft* 15 (2020), <https://undercurrentsforum.com/index.php/undercurrents/article/view/120> (abgerufen: 15.7.2024).

23 Lachmann: Gruppenarbeit. S. 6.

„[m]ehr Anwesenheit der Dozierenden (in Breakoutsessions, am Anfang oder Ende der Sitzung)“, „Arbeitsaufträge verschriftlichen und bei Moodle hochladen“, „Reflexion bzw. Evaluation des Prozesses!“, „Abgaben im Vorfeld terminieren“, „Verkleinerung der Gruppen“, „Kennenlernen zu Beginn der Gruppenarbeit“.²⁴ Nach Lachmann ist die Kleingruppenarbeit an der Hochschule dadurch gekennzeichnet, dass Lehrende bei der Gruppenarbeit auf die Eigenständigkeit und Problemlösungskompetenz der Studierenden setzen und kaum Unterstützung anbieten. Bestätigt wird dieser Befund durch die kontroverse Diskussion im Webinar, bei der vonseiten der Lehrenden argumentiert wurde, dass Studierende die beschriebenen Probleme selbstständig lösen sollten und dass diese Lösung eben Teil einer die studentische Autonomie fördernden Gruppenarbeit sei. Demgegenüber wurde vor allem vonseiten der Studierenden nachdrücklich der Wunsch nach mehr Koordination, Kontrolle und Unterstützung bei der Durchführung durch die verantwortliche Lehrperson geäußert.

Die Studierenden weisen auf Probleme bei der Durchführung hin, die sowohl das Rollenverständnis der Lehrenden als auch deren Kompetenzen beim Steuern von Lernprozessen betreffen. Nicht die Abgabe von Verantwortung, die für Lehrende bei kooperativen Lernprozessen essenziell ist,²⁵ bereitet an der Universität Probleme, *sondern ein zu viel davon*. Bei der Rolle des „Moderators, der das Lernen in erster Linie initialisiert, um dann den Lernprozess begleitend zu unterstützen“,²⁶ fordern die Studierenden eben jene *begleitende Unterstützung* ein, die den Lernerfolg und eine alle zufriedenstellende Gruppenarbeit sicherstellt. Wie wichtig kommunikative Strategien der Gruppensteuerung und das adaptive Reagieren auf den Gruppenprozess sind, ist in der Forschung bereits mehrfach festgestellt worden.²⁷ Es mag sein, dass die fehlende hochschuldidaktische Grundausbildung der Lehrenden diese dazu verleitet, sich bei der didaktisch durchaus anspruchsvollen Aufgabe der Steuerung und Kontrolle von Gruppenprozessen zurückzuhalten. Die Zurückhaltung entspricht zumindest

24 Ebd., S. 11.

25 Frank Borsch: *Kooperatives Lernen. Theorie – Anwendung – Wirksamkeit*. Stuttgart 2019, S. 134.

26 Ebd., S. 134f.

27 Robyn M. Gillies/Adrian F. Ashman/Jan Terwel (Hg.): *The teacher's role in implementing cooperative learning in the classroom*. Boston 2008; Christine Pauli/Kurt Reusser: „Zur Rolle der Lehrperson beim kooperativen Lernen“, in: *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften* 22.3 (2000), S. 421–442; Susanne Schneider: „Sprachlernende digital betreuen – Herausforderungen für Lehrkräfte“, in: *Fremdsprache Deutsch* 42 (2010), S. 40–45.

nach Aussagen im und auch jenseits des Webinars dem Rollenverständnis vieler Lehrender der Fakultät. Da im Rahmen des Seminars und im Nachgang kein Konsens zu dieser Frage hergestellt werden konnte, wurde als Kompromiss folgende Empfehlung formuliert und gemeinsam mit weiteren Empfehlungen, die sich aus der Umfrageauswertung und dem Webinar ergeben hatten, an alle Lehrenden der Fakultät versandt:

Bei (synchronen und asynchronen) Gruppenarbeiten ist mehr Begleitung und Unterstützung nötig, als in vielen Veranstaltungen des letzten Semesters gegeben wurde. Darüber hinaus ist auf eine angemessene Gruppengröße (idealerweise 3–4 Personen) zu achten.²⁸

Dabei wird als Teil des Kompromisses bewusst offengelassen, wie und wann genau die Begleitung und die Unterstützung nötig sind. Da sich neben dem Problem erhöhten Workloads, das in dieser Arbeit nicht weiter thematisiert werden kann, die Frage guter studentischer Interaktion als eine zentrale Herausforderung der Corona-Semester herausstellte, wurden zu Beginn des Wintersemesters 2020–2021 am 4.11.2020, die Empfehlungen ergänzend, Tipps zur Förderung der Kontakte zwischen den Studierenden vom PhiloLotsen-Team herumgeschickt, in denen unter anderem nachdrücklich dafür geworben wurde, bei synchronen Lernphasen per Zoom grundsätzlich Gruppenarbeit für 3–4 Personen in wechselnder Zusammensetzung in Breakoutrooms anzubieten sowie spielerische Gruppenarbeitsformate wie Pro-Kontra-Diskussionen durchzuführen. Es wurden allerdings keine didaktischen Hinweise zur Gruppendurchführung gegeben.²⁹

28 Empfehlungen für die Onlinelehre im Wintersemester 2020/21 (zusammengestellt von den PhiloLotsen der Fakultät für Philologie), https://philolotsen.blogs.ruhr-uni-bochum.de/wp-content/uploads/2022/09/Empfehlungen_Online-Lehre_WS20-21.pdf (abgerufen: 15.7.2024).

29 PhiloLotsen-Team: 8 Tipps der PhiloLotsen zur Förderung der Kontakte zwischen den Studierenden, <https://philolotsen.blogs.ruhr-uni-bochum.de/wp-content/uploads/2020/11/8-Tipps-fuer-die-Foerderung-der-Kommunikation-zwischen-den-Studierenden.pdf> (abgerufen: 15.7.2024).

3 Vom Wintersemester 2020–2021 ins Sommersemester 2021 – Etablierung neuer Lehrformate und Fortschritte bei der Durchführung

Die Auswertung der Umfragen zeigt, dass Lehrende im Wintersemester 2020–2021 den Wunsch der Studierenden nach mehr Interaktionsmöglichkeiten ernst genommen und bei der Konzeption ihrer Lehrveranstaltungen berücksichtigt hatten. Statt 30 % im Sommersemester 2020 geben im Wintersemester 2020–2021 50% der Studierenden an, dass in den meisten oder allen ihrer Lehrveranstaltungen Interaktionsmöglichkeiten angeboten wurde. Bei Studienanfänger:innen fällt die Steigerung sogar noch höher aus – von 21 % auf 58 %.³⁰ Der Wunsch nach mehr Interaktionsmöglichkeiten besteht indes weiterhin, steigt sogar noch ein wenig im Vergleich zum vorangegangenen Semester.³¹ Fast die Hälfte der Studierenden gibt an, dass regelmäßig oder häufig Breakoutrooms geöffnet wurden.³² Auch zur Konzeption der Lehre gibt es positive Hinweise in den freien Antworten der Studierenden auf die Frage, was sich im Vergleich zum vorangegangenen Semester verbessert habe: „Die Lehrkompetenz der Dozierenden hat sich verbessert“ oder „Stärkere Mischformen der Seminargestaltung (nicht nur wöchentliche Zoom-Meetings, aber auch nicht nur schriftliche Abgaben, sondern beides gut gemischt und aufeinander abgestimmt)“.³³ Eine freie Antwort stellt gerade auch mit Blick auf Interaktionsmöglichkeiten Fortschritte fest: „Weiterentwicklung durch Erfahrungen aus dem vorherigen Semester, zum Beispiel bezüglich der Interaktionsmöglichkeiten und der Gestaltung der Arbeitsaufträge.“³⁴

Bei der Diskussion der Umfrageauswertung in einem Webinar am 18.3.2021 wurde indes deutlich, dass viele Lehrende weiterhin Zoomtreffen durchführen, ohne Austausch oder Gruppenarbeit in Breakoutrooms zu ermöglichen, oder bei Gruppenarbeiten per Zoom kaum Unterstützung oder Begleitung anbieten.

30 PhiloLotsen-Team: Auswertung der Umfragen zum WS 2020–21 für Lehrende und Studierende der Fakultät für Philologie. Bochum Februar 2021, S. 3, https://philolotsen.blogs.ruhr-uni-bochum.de/wp-content/uploads/2021/03/Auswertung_Umfragen_2021.pdf (abgerufen: 15.7.2024).

31 Ebd., S. 4.

32 Ebd.

33 Ebd., S. 41.

34 Ergebnisse der PhiloLotsen-Umfrage für Studierende im WS 20–21 in der Fakultät für Philologie, S. 44, Antwort 20, https://philolotsen.blogs.ruhr-uni-bochum.de/wp-content/uploads/2022/11/S_Ergebnisse_WS20_21-Gesamt.pdf (abgerufen: 15.7.2024).

Daher wurde beschlossen, die Empfehlungen in diesem Punkt präziser zu formulieren:

Bemühen Sie sich darum, ihre Zoom-Meetings interaktiver zu gestalten und bei der Durchführung von Gruppenarbeiten stärker darauf zu achten, dass die Treffen für möglichst alle angenehm und motivierend sind. Besuchen Sie Gruppen bei der Arbeit und gehen Sie mit ihnen in den Austausch. Beachten Sie dazu gerne die aktualisierten Tipps zur Förderung studentischer Kontakte.³⁵

Die am Ende des Zitats per hinterlegtem Link empfohlenen aktualisierten Tipps zur Förderung studentischer Kontakte enthalten auch einen neuen Tipp, der sich ganz konkret nur auf die Durchführung von Gruppenarbeiten per Zoom bezieht:

Lassen Sie die Studierenden bei möglichst allen Zoom-Treffen mit klar formulierten Arbeitsaufträgen und Hilfestellungen in Break Out-Rooms (3–4 Personen) arbeiten. Sorgen Sie dafür, dass die Zusammenstellung der Gruppen in Absprache mit den Studierenden das Lernen fördert und besuchen Sie die Studierenden in den Break Out-Rooms.³⁶

Mit diesen Hinweisen wurde auch darauf reagiert, dass einige Studierende von allzu vage gehaltenen Aufgabenstellungen berichteten.³⁷ Dadurch sollten Lehrende dazu animiert werden, sich stärker mit der konkreten Durchführung von Gruppenarbeiten zu befassen, Aufgabenbeschreibungen gegebenenfalls anzupassen und bei Problemen oder unerwünschten Dynamiken wie den üblichen und oben beschriebenen unterstützend einzugreifen. Aus den freien Antworten

35 PhiloLotsen-Team: Empfehlungen für die Lehre im Sommersemester 2021, https://philolotsen.blogs.ruhr-uni-bochum.de/wp-content/uploads/2022/09/Empfehlungen_Lehre_SoSe21.pdf (abgerufen: 15.7.2024).

36 PhiloLotsen-Team: 6 Tipps zur Förderung studentischer Kontakte (überarbeitet im März 2021), <https://philolotsen.blogs.ruhr-uni-bochum.de/wp-content/uploads/2021/03/6-Tipps-zur-Foerderung-studentischer-Kontakte.pdf> (abgerufen: 15.7.2024).

37 Die Wichtigkeit der Aufgabenstellung gerade bei digital unterstützenden kollaborativen Aufgaben wird auch in einem Arbeitspapier des Hochschulforums Digitalisierung betont, das zu „Online-Peer- und kollaborativem Lernen“ schreibt: „Stärker noch als bei anderen Lernformaten gilt für dieses Format, dass Lehrende den Studierenden Aufgaben stellen müssen, deren gemeinsames Lösen ihnen lohnend erscheint.“ (Klaus Wannemacher et al.: Digitale Lernszenarien im Hochschulbereich. Im Auftrag der Themengruppe „Innovationen in Lern- und Prüfungsszenarien“ koordiniert vom CHE im Hochschulforum Digitalisierung. Arbeitspapier Nr. 15 (2016), S. 75, https://hochschulforumdigitalisierung.de/sites/default/files/dateien/HFD%20AP%20Nr%2015_Digitale%20Lernszenarien.pdf (abgerufen: 15.7.2024).

der Lehrenden und Studierenden auf die Frage nach einem Zwischenfazit der Corona-Semester ist gerade auch an den kritischen Kommentaren zu Gruppenarbeiten abzulesen, dass in den Lehrveranstaltungen gemäß den Empfehlungen vermehrt Gruppenarbeiten durchgeführt und in manchen Fällen auch die zusätzlichen Hinweise beachtet wurden:

Auch funktionieren die Breakout-Sessions ÜBERHAUPT gar nicht. In [der] Medienwissenschaft wird in zwei Kursen nur damit gearbeitet, jede Sitzung gibt es Breakout-Sessions und von den 5 Teilnehmern, die in einer Gruppe sind, sprechen zwei – ich und eine andere Person, egal wie die Teilnehmer zusammengestellt sind. Die anderen drei haben das Mikro über die ganze Dauer aus, außer wenn der Dozent reinkommt. (Natürlich gibt es auch Ausnahmen, wo mal 3 von 5 sprechen.) Letztens war ich sogar in einer Gruppe, in der KEINER etwas gesagt hat. Ich habe mehrfach angesprochen, dass wir die Aufgabe bearbeiten müssen und musste am Ende alles alleine in Moodle eintragen, weil die anderen einfach Mikro und Kamera aus hatten. Mehrere Kommiliton*innen von mir regen sich jede Woche über das gleiche Problem auf (zum Beispiel die, die dann mit mir als einzige die Gruppenarbeit bearbeiten, während die anderen still sind). Am Anfang der Seminare haben viele darum gebeten, dass ohne Breakout-Sessions gearbeitet wird, weil das in den letzten Semestern schon nicht funktionierte und dort wurde ebendieses Problem angesprochen, dass dann zwei arbeiten und der Rest Mikro und Kamera aus hat, aber die Dozenten blieben stur bei ihrem Konzept, sie hätten da andere Erfahrungen gemacht.³⁸

Die kritische Einstellung des oder der Studierenden gegenüber Gruppenarbeiten ist durchaus repräsentativ für die freien Antworten in dem Semester. Angesichts vieler durchgeführter Gruppenarbeiten führen die Verbesserungen bei der Durchführung in einigen Lehrveranstaltungen nicht dazu, dass die kritische Betrachtungsweise aufgegeben wird. Trotz aller Kritik wird an dem Beitrag allerdings deutlich, dass (zumindest in einem der Institute der Fakultät) regelmäßig Gruppenarbeiten durchgeführt wurden, Dozent:innen sich bei der Aufgabenformulierung Gedanken über die Ergebnissicherung gemacht hatten, sie regelmäßig bei den Gruppen vorbeigeschaut und die Lehrenden selbst auch gute Erfahrungen damit gemacht haben. Das ist angesichts der Belastungen, die die Corona-Semester mit sich gebracht haben, ein erstaunliches Ergebnis, das dokumentiert, wie stark Lehre trotz aller Routinen zumindest in konkreten Ausnahmesituationen auch mithilfe zentral verschickter Empfehlungen verändert und verbessert werden kann. Die in dem konkreten Fall beschriebenen

38 Ergebnisse der Umfrage unter Studierenden der Fakultät für Philologie an der RUB im Sommersemester 2021, S. 23f., https://philolotsen.blogs.ruhr-uni-bochum.de/wp-content/uploads/2021/09/S_2121_Ergebnisse_0-Gesamt_web.pdf (abgerufen: 15.7.2024).

Probleme sind kein Argument gegen die Veränderung bzw. Verbesserung, sondern dokumentieren in erster Linie die Notwendigkeit, dass etwas verbessert werden kann und muss. Auch für die im Beitrag angeführten Probleme gibt es gute Lösungsmöglichkeiten: Einzelarbeit vor der Gruppenarbeit, sodass alle etwas zum Reden/Teilen haben, Verkleinerung der Gruppen auf 3–4 Personen und in den Ergebnissen dokumentierte Rollenverteilung (zum Beispiel Moderation, Protokoll, Präsentation).

Bei den Lehrenden wiederum deuten einige freie Antworten darauf hin, dass die Empfehlungen positiv aufgenommen wurden und es zu einer Erweiterung der Kompetenzen und Gestaltungsmöglichkeiten gekommen ist: „bessere Seminarplanung: synchron/asynchron-Wechsel, bessere Gruppenarbeitsstrategie“,³⁹ „noch konsequentere Umstellung der Seminarorganisation auf betreute Kleingruppen“⁴⁰ oder: „Ich habe gelernt, besser die Aufgaben durch das Semester zu verteilen, damit ich und die Studierenden weniger belastet sind. Ich habe auch versucht, mehr Arbeitsgruppen-Arbeit im Seminar zu ermöglichen: durch Breakout rooms und Gruppen-Präsentationen mit 2–4 Studenten“.⁴¹

Die Umfragen aus dem Sommersemester dokumentieren generell, dass eine „Etablierung“⁴² von neuen Lehrkonzepten stattgefunden hat. Die Veränderungen im Bereich der beliebtesten Lernszenarien über die Semester hinweg legen zudem „einen didaktisch reflektierten Umgang mit den Lehr- und Lernerfahrungen in den Corona-Semestern nahe“.⁴³

39 Ergebnisse der Umfrage unter Lehrenden der Fakultät für Philologie an der RUB im Sommersemester 2021, S. 5, https://philolotsen.blogs.ruhr-uni-bochum.de/wp-content/uploads/2021/09/L_2121_Ergebnisse_0-Gesamt_web.pdf (abgerufen: 15.7.2024).

40 Ebd., S. 6.

41 Ebd., S. 11.

42 Malte Kleinwort/Maresa Lathen/Klaas Steinhart für das PhiloLotsen-Team: Auswertung der Umfragen aus dem Sommersemester 2021 unter Studierenden und Lehrenden der Fakultät für Philologie. Bochum September 2021, S. 3, https://philolotsen.blogs.ruhr-uni-bochum.de/wp-content/uploads/2021/09/Auswertung-der-Umfragen-im-Sommersemester-2021_web.pdf (abgerufen: 15.7.2024).

43 Ebd., S. 4.

4 Vom Sommersemester 2021 ins Wintersemester 2021–2022 – weniger Gruppenarbeit aufgrund neuer Herausforderungen durch hybride Formate

Mit hybriden Formaten sind im Folgenden Formate gemeint, in denen synchrone Lernphasen sowohl mit Studierenden im Raum als auch mit per Webkonferenz zugeschalteten Studierenden stattfanden. Blended-Learning-Formate, in denen synchrone und asynchrone Lernphasen, die häufig digital unterstützt werden, einander abwechseln, können auch mit hybrid-synchronen Lernphasen verbunden werden, das ist aber nicht die Regel. Aufgrund der großen Unsicherheit darüber, mit welchen Durchführungsbestimmungen und Kontaktbeschränkungen im Wintersemester 2021–2022 gelehrt werden könne und werde sowie den kurzfristig zu realisierenden Unterstützungsangeboten zur Durchführung von synchron-hybriden Lernphasen, die mit vielen technischen Details verbunden waren (welche Technik ist in welchem Raum vorhanden?), fand im Vorfeld des Wintersemesters kein Webinar zur Auswertung der Umfragen statt. Es gab auch keine Empfehlungen. Bei den Schulungen und Unterstützungsangeboten zur Durchführung von synchron-hybriden Lernphasen gab es zwar auch Hinweise zur Durchführung von Gruppenarbeiten, allerdings konzentrierten sich die meisten Lehrenden auf eine bloße Durchführung im Plenumsformat, die den Lehrenden bereits einiges abverlangte. Das betraf die Handhabung der ungewohnten Technik im Raum ebenso wie die anspruchsvolle Lehrsituation mit zwei grundverschiedenen Gruppen von Studierenden: im Raum („Roomies“) und zugeschaltet („Zoomies“). Entsprechend formulierte es eine Lehrperson: „Ich finde hybride Lehre problematisch, weil es mir nicht gut gelingt die Aufmerksamkeit auf beide Gruppen gleichzeitig zu richten.“⁴⁴

In der Auswertung der Umfrage aus dem Wintersemester 2021–2022 wird die Situation folgendermaßen resümiert:

Die erhöhten didaktischen Anforderungen zur Aktivierung von ‚Zoomies‘ und ‚Roomies‘ wurden auch von den Studierenden bemerkt, wie einige freie Antworten verdeutlichen, belastet hat es aber vor allem die Lehrenden. Dementsprechend gab die Hälfte der Lehrenden, aber nur ein Viertel der Studierenden an, das Lernen sei durch die Zuschaltung beeinträchtigt worden. Dabei spielte sicher auch eine Rolle, dass die

44 Malte Kleinwort et al. für das PhiloLotsen-Team: Neustart auf dem Campus?! PhiloLotsen-Umfrage vom WS 2021/22 unter den Studierenden und Lehrenden der Fakultät für Philologie an der RUB, Bochum 2022, S. 3, https://philolotsen.blogs.ruhr-uni-bochum.de/wp-content/uploads/2022/03/Auswertung_Umfrage-2122_neu.pdf (abgerufen: 15.7.2024).

Erwartungen der ‚Zoomies‘ (zugeschalteter Studierender) nicht allzu hoch waren und sie die Zuschaltung als ein begrüßenswertes Zusatzangebot wahrgenommen haben.⁴⁵

Von vielen Lehrenden war in Gesprächen zu hören, dass sie das Semester mit hybriden Lernphasen begannen, die synchronen Lernphasen dann aber komplett in Zoom verlegten. Dazu passt die folgende freie Antwort aus der Umfrage für Lehrende: „Ich werde entweder nur präsent oder nur digital arbeiten, hybrid nur als nicht weiter bediente Zuschaltmöglichkeit. Das war das schlimmste aller Coronasemester.“⁴⁶ Auch die folgende Selbstbeschreibung trifft sich mit dem, was in Flurgesprächen zu hören war:

Ich habe jetzt dreimal meine Lehre neu aufgestellt (1. Coronasemester: asynchrone Lehre, enormer Aufwand, 2. und 3. Coronasemester: blended learning, 4. Coronasemester: Hybridlehre). Die Studierenden waren dankbar und es lief sehr gut, aber ich bin platt und ausgelaugt.⁴⁷

Wenn von „Gruppen“ in diesem Semester die Rede war, so waren damit eher zwei große Gruppen gemeint: die der „Roomies“ und die der „Zoomies“. Es ist davon auszugehen, dass weiterhin viele Gruppenarbeiten stattfanden; eine freie Antwort der Studierenden klagte: „zu viel Gruppenarbeiten (die uns das Studium wohl erleichtern sollen, aber vieles verkomplizieren, weil sie fast überall gefordert werden)“.⁴⁸ Allerdings werden bei den durchgeführten Gruppenarbeiten kaum didaktische Fragen zur Verbesserung im Vordergrund gestanden haben, weil die Frage „Hybrid, per Zoom oder nur im Raum?“ alle anderen Fragen überlagert hat. Zudem gab es für den Einsatz von Gruppenarbeiten in hybriden Lernphasen noch viele offene Fragen und wenig Erfahrungswerte.

Erst zu Beginn des Wintersemesters 2022–2023 wurde ein „How to hybrid“-Handbuch mit vielen praktischen Hinweisen zur Durchführung von Gruppenarbeiten vom PhiloLotsen-Team fertiggestellt und veröffentlicht.⁴⁹ Wie

45 Ebd.

46 Ergebnisse der Umfrage unter Lehrenden der Fakultät für Philologie an der RUB im Wintersemester 2021–22, S. 29, https://philolotsen.blogs.ruhr-uni-bochum.de/wp-content/uploads/2022/03/L_2122_Ergebnisse_Gesamt.pdf (abgerufen: 15.7.2024).

47 Ebd.

48 Ergebnisse der Umfrage unter Studierenden der Fakultät für Philologie an der RUB im Wintersemester 2021–22, S. 15, https://philolotsen.blogs.ruhr-uni-bochum.de/wp-content/uploads/2022/03/S_2122_Ergebnisse_0-Gesamt.pdf (abgerufen: 15.7.2024).

49 Ramona Blum et al.: How to hybrid. Vier Szenarien mit Tipps zur Durchführung. Bochum 2022, https://philolotsen.blogs.ruhr-uni-bochum.de/wp-content/uploads/2022/11/How_To_Hybrid.pdf (abgerufen: 15.7.2024).

bei der Benennung der Studierenden in hybriden Lernphasen ist es auch bei Gruppenarbeiten in hybriden Lernphasen nötig, neue Begriffe für unterschiedliche Formate zu finden. Vorgeschlagen wurde die Bezeichnung „homogene oder getrennte Gruppen“ für Gruppen rein aus Zoomies oder rein aus Roomies und „heterogene oder gemischte Gruppen“ für Gruppen sowohl mit Zoomies als auch mit Roomies. Wie schon bei Tablet-Klassen⁵⁰ oder Gruppenarbeiten rein per Zoom wird sich aller Voraussicht nach auch bei Gruppenarbeiten in hybrid herausstellen, dass es im Vergleich mit klassischen Gruppenarbeiten zu einer „Verschränkung von Persistenz und Wandel auf verschiedenen Ebenen der Interaktionsorganisation“⁵¹ kommt.

5 Fazit

Im Erfahrungsbericht lässt sich nachvollziehen, wie an einer Fakultät die Lehrsituation verbessert werden kann. Die Konzentration auf eine Fakultät als eine Einrichtung mittlerer Größe – kleiner als eine Universität, aber größer als ein einzelnes Institut – eröffnet bemerkenswerte Gestaltungsspielräume, in denen nachhaltige Verbesserungen möglich sind und ausgestaltet werden können. Aufgrund der Ausnahmesituation und des erhöhten Beratungs- und Unterstützungsbedarfs vonseiten der Lehrenden war es sicher leichter als im regulären Betrieb, Lehrende und Studierende zu erreichen und zu Veränderungen bei der Organisation und Durchführung der Lernphasen zu animieren. Trotzdem können einige Erkenntnisse auch auf den regulären Betrieb übertragen werden. Die Webinare im Anschluss an die Auswertung der regelmäßigen Umfragen verdeutlichen, dass vieles, was Teil einer Umfrageauswertung ist, erst im Gespräch auf zufriedenstellende Weise geklärt werden kann. Erst dort wurden die mit universitären Gruppenarbeiten verbundenen Probleme auf eine Weise zugespitzt, die entsprechende Empfehlungen im Anschluss ermöglichten. Die Webinare, daran anschließende Kompromisse und Empfehlungen und deren Überarbeitung und Präzisierung stellen unter Beweis, dass grundlegende Veränderungen gelingen können, wenn alle miteinander ins Gespräch kommen, einander zuhören und gemeinsam schlüssige Empfehlungen formulieren. Transformation lässt sich nicht auf ein paar Regeln reduzieren, sondern ist mit Lernprozessen aller Beteiligten verbunden, die bestenfalls gemeinschaftlich, respektvoll und auf Augenhöhe über Fach- und Statusgrenzen hinweg gestaltet werden.

50 Vgl. Herrle et al.: „Unterrichtsgestaltung im Kontext digitalen Wandels“.

51 Ebd., Abschnitt 5.2.

Konkret auf Gruppenarbeit bezogen lässt sich resümieren, dass die Gruppenarbeit aus Sicht der Studierenden oft nicht funktioniert, weil sich wiederholt die in der Forschung bereits für rein analoge Gruppenarbeit diagnostizierten Probleme einstellen: 1. Es gibt zu wenig Begleitung durch die Lehrenden. Sie geben zu viel Verantwortung ab. 2. Eine(r) macht alles, viele machen nichts. 3. Die Arbeitsaufgaben sind zu diffus. 4. Die Arbeitsaufgaben sind nicht so formuliert, dass sich Gruppenarbeit lohnt. Die Lösungsmöglichkeiten für die genannten Probleme wurden in den Corona-Semestern zum Gegenstand der Gespräche und Empfehlungen: 1. Mehr Begleitung bei Gruppenarbeiten. 2. Einzelarbeit vor Gruppenarbeit, Abgaben im Vorfeld terminieren. 3. Konkrete (verbesserte) Aufgabenformulierungen. 4. Stärker noch als bei anderen Lernformaten gilt für dieses Format, dass Lehrende den Studierenden Aufgaben stellen müssen, deren gemeinsames Lösen ihnen lohnend erscheint.

Die positiven Auswirkungen der Empfehlungen haben Grenzen, da sie nur wenige Tipps oder Regeln ins Zentrum rücken und eine didaktische Schulung nicht ersetzen können, gerade wenn es wie im dargestellten Fall um eine Änderung eines etablierten Rollenverständnisses geht: Viele Lehrende verstehen sich als diejenigen, die Gruppenaufgaben stellen und die späteren Ergebnisse bewerten, nicht aber als diejenigen, die bei der Durchführung von Gruppenarbeit unterstützen, steuern oder intervenieren.⁵² Gerade bei neuen digitalen Formaten ist es schwer vorstellbar, wie diese in der Breite ohne mehr oder weniger verpflichtende Weiterbildungsformate erfolgreich etabliert werden können. Die folgende Empfehlung aus einem Arbeitspapier vom Hochschulforum Digitalisierung unterstreicht als Lehre aus dem Sommersemester 2020 eben jenen Weiterbildungsbedarf:

Konkret erscheinen insbesondere Qualifikationsmaßnahmen in der Gestaltung und Moderation von interaktiver Live-Online-Lehre sinnvoll, um Interaktion und Austausch durch den gezielten Einsatz von didaktischen Methoden (zum Beispiel Gruppenarbeiten, Präsentationen durch Studierende, Peer Instruction, Feedback) forcieren zu können und auch den Ablauf und die Rahmenbedingungen (Meeting-Regeln, Icebreaker, Sicherung der Ergebnisse usw.) auf die Erfordernisse digitaler Lehre anzupassen.⁵³

52 Wie wichtig die Gruppenarbeit begleitende Praktiken wie das Sondieren, Observieren, Inspizieren, Unterstützen und Intervenieren gerade bei Gruppenarbeiten in oder mit ungewohnten digitalen Medien ist, verdeutlicht die bereits zitierte Studie zu Tabletgestützter Gruppenarbeit: Herrle et al.: „Unterrichtsgestaltung im Kontext digitalen Wandels“, Abschnitt 4.1.

53 Fabian Schumacher et al.: Hochschulen im Lockdown. Lehren aus dem Sommersemester 2020, Nr. 58 April 2021, S. 64, <https://hochschulforumdigitalisierung.de>

Ob und wie die Weiterbildung auch in der Breite ohne Pflicht gelingen kann, ist offen.⁵⁴ Auf Disruptionen wie die Corona-Pandemie als Auslöser für Veränderungsprozesse zu setzen, ist sicher kein gutes Rezept. Den fach- und statusübergreifenden Austausch über Fragen des Lehrens und Lernens zu fördern, kann wiederum sicher hilfreich sein.⁵⁵ Dadurch können begriffliche Differenzierungen, die orientieren und für Probleme sensibilisieren, gefunden werden wie die im Beitrag erwähnten Unterscheidungen von „Roomies“ und „Zoomies“, von synchronen und asynchronen sowie von homogenen/getrennten oder heterogenen/gemischten Gruppenarbeiten. Durch eine Förderung des Austausches können sich auch Lesetipps für geeignete und niedrigschwellige didaktische Literatur wie das leider vergriffene Minihandbuch zu Gruppenarbeiten von Alexander Renkl verbreiten.⁵⁶ Schließlich kann es dadurch Studierenden ermöglicht werden, sich wie die Teilnehmer:innen der Webinare oder die Mitglieder des PhiloLotsen-Teams produktiv und konstruktiv in Veränderungsprozesse einzubringen.

Literaturverzeichnis

Arndt, Christiane/Ladwig, Tina/Knutzen, Sönke: *Zwischen Neugier und Verunsicherung. Interne Hochschulbefragungen von Studierenden und Lehrenden im virtuellen Sommersemester 2020: Ergebnisse einer qualitativen Inhaltsanalyse*. TUHH Universitätsbibliothek, Nov. 2020, <https://doi.org/10.15480/882.3090>.

-
- de/sites/default/files/dateien/HFD_AP_58_Hochschulen_im_Lockdown, pdf
(abgerufen: 15.7.2024).
- 54 Wie notwendig Weiterbildung und auch mögliche neue Weiterbildungsformate sind, verdeutlicht der Stand der Forschung zum Einsatz von digitalen Medien an Schulen: „Als zielführend werden in der aktuellen Forschungsdebatte situierte, digitalgestützte und langfristig angelegte Fort- und Weiterbildungen zu medientechnischen und pädagogischen Grundlagen diskutiert, die von Reflexions- und Coachingphasen sowie durch einen Peer-Austausch begleitet werden.“ (Bettina Waffner: „Unterrichtspraktiken, Erfahrungen und Einstellungen von Lehrpersonen zu digitalen Medien in der Schule“, in: Wilmers, Annika et al. (Hg.): *Bildung im digitalen Wandel. Die Bedeutung für das pädagogische Personal und für die Aus- und Fortbildung*. Münster 2020, S. 57–102, hier S. 57, <https://doi.org/10.25656/01:20766>).
- 55 Ein Beispiel an der Fakultät für Philologie ist das 2018 gegründete Gesprächsforum „Digitales Lehren“ (GeFoDL), das sich dreimal im Semester trifft, <https://gefodl.blogs.ruhr-uni-bochum.de/> (abgerufen: 15.7.2024).
- 56 Renkl: *Lernen in Gruppen*.

- Blum, Ramona et al.: How to hybrid. Vier Szenarien mit Tipps zur Durchführung. Bochum 2022, https://philolotsen.blogs.ruhr-uni-bochum.de/wp-content/uploads/2022/11/How_To_Hybrid.pdf (abgerufen: 16.12.2023).
- Borsch, Frank: *Kooperatives Lernen. Theorie – Anwendung – Wirksamkeit*. Stuttgart 2019.
- Eckart, Maren/Fjordevik, Anneli: „Erfahrungsbericht: Plenum versus Gruppenarbeit im digitalen literarischen Gespräch im DaF-Studium. Sichtweisen von Studierenden zur neuen Lehr-Lern-Landschaft“, in: *Nordic Journal of Language Teaching and Learning* 10.1 (2022), S. 109–111, <https://doi.org/10.46364/njltl.v10i1.1049>.
- Feick, Diana/Alm, Antonie: „Gruppenarbeit in Zeiten der sozialen Isolation: Zur Nutzung und Wahrnehmung von Breakout-Räumen“, in: *Informationen Deutsch als Fremdsprache* 48.5 (2021), S. 516–544, <https://doi.org/10.1515/infodaf-2021-0071>.
- Gillies, Robyn M./Ashman, Adrian F./Terwel, Jan (Hg.): *The teacher's role in implementing cooperative learning in the classroom*. Boston 2008.
- Herrle, Matthias/Hoffmann, Markus/Proske, Matthias: „Unterrichtsgestaltung im Kontext digitalen Wandels: Untersuchungen zur sozimedialen Organisation Tablet-gestützter Gruppenarbeit“, in: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 25 (2022), <https://doi.org/10.1007/s11618-022-01099-8>.
- Kazakis, Dennis/Queckenberg, Robert (Projektteam PhiloLotsen der Ruhr-Universität Bochum): Zoom für Philolog*innen (Manual). Bochum April 2020, <https://philolotsen.blogs.ruhr-uni-bochum.de/wp-content/uploads/2020/06/Manual-28.04.-21-Uhr-2.pdf> (abgerufen: 15.7.2024).
- Kleinwort, Malte: „Corona als Brennglas. Denkanstöße zur literaturwissenschaftlichen Lehre im Jahr 2020“, in: *undercurrents – Forum für eine linke Literaturwissenschaft* 15 (2020), <https://undercurrentsforum.com/index.php/undercurrents/article/view/120> (abgerufen: 15.7.2024).
- Kleinwort, Malte/Lathen, Maresa/Steinhart, Klaas (für das PhiloLotsen-Team): Auswertung der Umfragen aus dem Sommersemester 2021 unter Studierenden und Lehrenden der Fakultät für Philologie. Bochum September 2021, S. 3, https://philolotsen.blogs.ruhr-uni-bochum.de/wp-content/uploads/2021/09/Auswertung-der-Umfragen-im-Sommersemester-2021_web.pdf (abgerufen: 15.7.2024).
- Kleinwort, Malte/Lathen, Maresa/Steinhart, Klaas (für das PhiloLotsen-Team): Neustart auf dem Campus?! PhiloLotsen-Umfrage vom WS 2021/22 unter den Studierenden und Lehrenden der Fakultät für Philologie an der RUB. Bochum 2022, S. 3, https://philolotsen.blogs.ruhr-uni-bochum.de/wp-content/uploads/2022/03/Auswertung_Umfrage-2122_neu.pdf (abgerufen: 15.7.2024).

- Lachmann, Sandra: Gruppenarbeit. Präsentation auf dem Webinar „Work(over)load“ am 24.9.2020, https://philolotsen.blogs.ruhr-uni-bochum.de/wp-content/uploads/2022/11/Lachmann_Praesentation_Workoverload.pdf (abgerufen: 15.7.2024).
- Pauli, Christine/Reusser, Kurt: „Zur Rolle der Lehrperson beim kooperativen Lernen“, in: *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften* 22.3 (2000), S. 421–442.
- PhiloLotsen-Team der Fakultät für Philologie: Auswertung der Umfrage zum präsenzlosen Semester für Lehrende der Fakultät für Philologie. Bochum Juli 2020, https://philolotsen.blogs.ruhr-uni-bochum.de/wp-content/uploads/2020/08/Auswertung_Umfrage_Lehrende_Fakultaet-fuer-Philologie.pdf (abgerufen: 15.7.2024).
- PhiloLotsen-Team der Fakultät für Philologie: Auswertung der Umfrage zum präsenzlosen Semester für Studierende der Fakultät für Philologie. Bochum Juli 2020, https://philolotsen.blogs.ruhr-uni-bochum.de/wp-content/uploads/2020/06/Auswertung_Umfrage_Studierende_Fakult%C3%A4t-f%C3%BCr-Philologie-2.pdf (abgerufen: 15.7.2024).
- PhiloLotsen-Team: Auswertung der Umfragen zum WS 2020-21 für Lehrende und Studierende der Fakultät für Philologie. Bochum Februar 2021, S. 3, https://philolotsen.blogs.ruhr-uni-bochum.de/wp-content/uploads/2021/03/Auswertung_Umfragen_2021_pdf.pdf (abgerufen: 15.7.2024).
- Renkl, Alexander: *Lernen in Gruppen. Ein Minihandbuch*. Münster 2015.
- Schneider, Susanne: „Sprachlernende digital betreuen – Herausforderungen für Lehrkräfte“, in: *Fremdsprache Deutsch* 42 (2010), S. 40–45.
- Schumacher, Fabian et al.: Hochschulen im Lockdown. Lehren aus dem Sommersemester 2020, Nr. 58 April 2021, https://hochschulforumdigitalisierung.de/sites/default/files/dateien/HFD_AP_58_Hochschulen_im_Lockdown.pdf (abgerufen: 15.7.2024).
- Waffner, Bettina: „Unterrichtspraktiken, Erfahrungen und Einstellungen von Lehrpersonen zu digitalen Medien in der Schule“, in: Wilmers, Annika et al. (Hg.): *Bildung im digitalen Wandel. Die Bedeutung für das pädagogische Personal und für die Aus- und Fortbildung*. Münster 2020, S. 57–102, <https://doi.org/10.25656/01:20766>.
- Wannemacher, Klaus et al.: Digitale Lernszenarien im Hochschulbereich. Im Auftrag der Themengruppe „Innovationen in Lern- und Prüfungsszenarien“ koordiniert vom CHE im Hochschulforum Digitalisierung. Arbeitspapier Nr. 15 (2016), S. 75, https://hochschulforumdigitalisierung.de/sites/default/files/dateien/HFD%20AP%20Nr%2015_Digitale%20Lernszenarien.pdf (abgerufen: 15.7.2024).

Judith Preiß/Carolin Führer

Ästhetische Rezeptionsfähigkeiten im digital gestützten Literaturunterricht fördern? Chancen am Beispiel von szenischen Videointerpretationen und Litmaps

Anhand zweier unterrichtspraktischer Beispiele, die für die Lehrkräftebildung auch als OER-Erklärvideo zur Verfügung stehen, wird diskutiert, wie in der digital gestützten Literaturvermittlung neben medienbezogenem Kompetenzerwerb auch literarische und ästhetische Rezeptionsfähigkeiten gefördert werden können. Neben dem Aspekt, durch solche Angebote Literatur genieß- und konsumierbar zu machen, besteht die Gefahr, ihre Bedeutungsvielfalt zu verengen; dabei bieten digitale Erweiterungen bereits vorhandener methodischer Ansätze in der Literaturvermittlung auch die Möglichkeit, Aushandlungsprozesse zu ambivalenten und mehrdeutigen literarischen Sinnangeboten zu unterstützen.

Schlüsselwörter: Mehrdeutigkeit, Digitalität, literarästhetisches Lernen, ästhetische Rezeptionsfähigkeit

Two practical teaching examples, which are also available as OER explanatory videos for teacher training, are used to discuss how digitally supported literature teaching can promote literary and aesthetic reception skills, in addition to media-related skills acquisition. Over and above the challenge of creating enjoyable and easily consumable content, it's important to ensure the variety of literary interpretations are not constricted. Digital extensions of existing methodological approaches in literature education also support negotiation processes to tackle ambivalent and ambiguous literary meaning.

Keywords: ambiguity, digitization, literary reading, aesthetic experience

Einleitung

Die Förderung einer ästhetischen Rezeptionsfähigkeit hatte im Zuge ihrer geringen Berücksichtigung in den PISA-Studien in der Literaturdidaktik in den letzten Jahrzehnten besondere Aufmerksamkeit erfahren.¹ Dabei wurde vor allem betont, dass individuelle Rezeptionseinstellungen bei der Rezeption

1 Carolin Führer: „Ästhetische Rezeptionsprozesse in der empirischen Forschung – Ein literaturdidaktischer Strukturierungsversuch“, in: *Leseforum* 1 (2019), S. 1–15, <https://>

literarästhetischer Texte (und Medien) eine größere Relevanz für die Verarbeitung besitzen, als das bei pragmatischen Texten (und Medien) der Fall ist.² Zugleich sind gegenwartsästhetische Veränderungen, wie etwa mit Blick auf Netzliteratur und -kultur,³ für Fragen der Förderung ästhetischer Rezeptionsfähigkeit im digitalen Zeitalter von zentraler Bedeutung.⁴ Das für ästhetische Erfahrungen konstitutive Aushalten von Mehrdeutigkeiten und Unbestimmtheiten sowie das Erproben von Wirklichkeitsmodellen entspricht möglicherweise der grundsätzlichen medialen Vermitteltheit unserer Gegenwart. Fragen nach (digitaler) Literaturvermittlung sind somit immer auch Fragen des Menschenbilds inhärent, da in all unseren Medienpraktiken und -techniken etwas über unsere Verfasstheit und unsere Wahrnehmung als Menschen ausgesagt wird.

Die Frage nach den Aufgaben, Herausforderungen und Praktiken einer digitalen Literaturvermittlung im Schul- und Hochschulbereich betrifft daher nie lediglich technisch-methodische Aspekte (Onlinelehre, Hybridformen, Blended-Learning, synchrone oder asynchrone bzw. persönliche und kollektive Lehr-Lern-Räume und ihre jeweiligen medialen Ausstattungen), digitale Werkzeuge im Kontext von Methoden und/oder entsprechende Arbeitsaufträge. Aus hochschuldidaktischer wie schulischer Sicht ist nicht nur an die Effekte von literarischer Begegnung ‚mit Medien‘ zu denken, sondern auch daran, dass sich durch diese Praktiken ästhetische Subjektwerdung vollzieht. Die besondere Leistung digitaler Literaturvermittlung in einem „Prozess gesellschaftlicher Ästhetisierung“⁵ und einem „ästhetischen Kapitalismus“⁶, so unsere Annahme, könnte also gerade darin bestehen, den netzalltäglichen Selbstverständlichkeiten und der dortigen ästhetischen Selbstverständigung etwas entgegenzustellen. Anstelle

www.leseforum.ch/sysModules/obxLeseforum/Artikel/663/2019_1_de_fuehrer.pdf (abgerufen: 10.4.2023).

- 2 Ursula Christmann: „Lesepsychologie“, in: Michael Kämper-van den Boogart & Kaspar H. Spinner (Hg.): *Lese- und Literaturunterricht, Teil 1: Geschichte und Entwicklung, Konzeptionelle und empirische Grundlagen*. Baltmannsweiler 2019, S. 150–201, hier S. 152.
- 3 Moritz Baßler/Heinz Drügh: *Gegenwartsästhetik*. Göttingen: Konstanz University Press 2021.
- 4 Carolin Führer: „Literatur im Netz. Gegenwärtige Herausforderungen ästhetischer Bildung am Beispiel von digitaler Poesie“, in: *Medien im Deutschunterricht* 1 (2023), S. 1-16, <https://doi.org/10.18716/ojs/midu/2023.1.3>.
- 5 Andreas Reckwitz: *Die Erfindung der Kreativität. Zum Prozess gesellschaftlicher Ästhetisierung*. Frankfurt a. M. 2012.
- 6 Gernot Böhme: *Ästhetischer Kapitalismus*. Berlin 2016.

eines Aufgehens in medialen Möglichkeiten, in denen digitale Tools das Widerständige von Literatur (und Kunst) genieß- und konsumierbar machen oder deren Bedeutungsvielfalt verengen, sollten digitales Lehren und Lernen den spezifischen Erkenntnismöglichkeiten von Literatur entgegenkommen und/oder sie erweitern. In der Folge wollen wir daher genauer beschreiben, welche Herausforderungen sich bezüglich des Gegenstands Literatur und seiner Prozessierung in der digital gestützten Lehre ergeben können. Dabei fragen wir zunächst, wie digital gestützte Formen literarischer Anschlusskommunikation die ästhetische Rezeptionsfähigkeit fördern können und welche Gefahren sich diesbezüglich im Zuge digitaler Vermittlungsprozesse ergeben könnten. Anhand zweier Praxisbeispiele zur szenischen Videointerpretation und zur literarästhetischen Landkarte⁷ wird anschließend gezeigt, wie die digitale Erweiterung bereits vorhandener methodischer Ansätze in der Literaturvermittlung Aushandlungsprozesse zu ambivalenten und mehrdeutigen literarischen Sinnangeboten unterstützen kann.

Ästhetische Rezeptionsfähigkeit in digitalen Lehr-/Lernszenarien fördern

Lesegewohnheiten prägen sich zunehmend im Umgang mit digitalen Medienangeboten aus, in denen tendenziell andere Lesemodi praktiziert und gefordert werden (zum Beispiel informatorische, überfliegende Lektüre), als sie für das ästhetische Lesen relevant sind.⁸ Um sich dem ästhetischen Charakter eines Kunstwerks zu nähern, muss „mit Hilfe von Inferenzen [...] eine reichhaltige Repräsentation des Ausgangstextes erstellt [werden], die in einem zweiten Schritt unter Rückgriff auf das Weltwissen auf Kohärenz geprüft und reduziert wird“.⁹ In der Literaturwissenschaft und ihrer Theoriegeschichte hat die Frage nach der Pluralität von Deutungen und dem Umgang mit diesen verschiedene

7 Die Praxisbeispiele, auf die wir uns beziehen, wurden als literaturdidaktische Good Practice Beispiele im OER-Videoformat publiziert: http://hdl.handle.net/10900.3/OER_GDVTGMOB; http://hdl.handle.net/10900.3/OER_CVMWILKT (abgerufen: 19.12.2023).

8 Cornelia Rosebrock: „Netzlektüre und Deep Reading: Entmischungen der Lesekultur“, in: *Leseforum Schweiz* 2 (2020), S. 116.

9 Ursula Christmann: „Lesen als Sinnkonstruktion“, in: Ursula Rautenberg/Ute Schneider (Hg.): *Lesen. Ein interdisziplinäres Handbuch*. Berlin 2015, S. 177.

literaturtheoretische Ansätze (und ihre jeweiligen Relativierungen) hervorgebracht.¹⁰ In unterschiedlichen Bündelungsversuchen ästhetischer Rezeptionfähigkeiten wird wiederholt die Bedeutung des Umgangs mit Mehrdeutigkeit betont: Neben Forderungen, „sich auf die Unabschließbarkeit des Sinnbildungsprozesses einzulassen“¹¹ stehen Aussagen, literarische Texte seien „[...] durch Unbestimmtheit und Mehrdeutigkeit [...] offen für eine elaborative Lektüre“.¹² Mit Blick auf die Maßgabe der Polyvalenzkonvention heißt es, dass in literarischen Texten „[...] mögliche Bedeutungshorizonte des Dargestellten textseitig angelegt und leserseitig erwartet“ würden.¹³ Frederking stellt heraus, dass „im Zusammenhang mit Mehrdeutigkeit, Unbestimmtheit, intendierter Fiktionalität etc. [...] textseitige Faktoren ins Spiel [kommen], die anspruchsvollere Verstehensprozesse und die Ausbildung komplexerer mentaler Modelle evozieren“.¹⁴ Noch deutlicher hebt Abraham hervor, dass Verstehen in der Literaturdidaktik auf der Fähigkeit beruht, „Mehrdeutigkeit und Unverständlichkeit auszuhalten“.¹⁵

Bei aller Gespaltenheit und Lagerbildung innerhalb und zwischen den Disziplinen (hier vor allem der Literaturwissenschaft und -didaktik) scheint ein Konsens in der Bewertung von Mehrdeutigkeit als besonderes Erkenntnis- und Erlebnismoment des (literar-)ästhetischen Gegenstands für die Rezipierenden zu liegen.

10 Vgl. Stefan Descher: *Relativismus in der Literaturwissenschaft. Studien zu relativistischen Theorien der Interpretation literarischer Texte*. Berlin 2017.

11 Kaspar Spinner: „Elf Aspekte auf dem Prüfstand. Verbirgt sich in den elf Aspekten literarischen Lernens eine Systematik?“, in: *Leseräume* 2 (2015), S. 192.

12 Thomas Zabka: „Literarästhetisches Verstehen: Kompetenzen, textseitige Anforderungen und Lernaufgaben am Beispiel der Erzählung Indigo“, in: Andrea Bertschi-Kaufmann/Tanja Graber (Hg.): *Lesekompetenz – Leseleistung – Leseförderung. Grundlagen, Modelle und Materialien*. Zug 2016, S. 154–179.

13 Cornelia Rosebrock: „Sachtexte, literarische Texte. Zwei Lesehaltungen“, in: *Der Deutschunterricht* 3 (2017), S. 3.

14 Volker Frederking: „Literarische Verstehenskompetenz erfassen und fördern“, in: Stefan Gailberger/Frauke Wietzke (Hg.): *Handbuch Kompetenzorientierter Deutschunterricht*. Weinheim 2013, S. 118.

15 Ulf Abraham: „P/poetisches V/verstehen. Zur Eingemeindung einer anthropologischen Erfahrung in den kompetenzorientierten Deutschunterricht“, in: Iris Winkler et al. (Hg.): *Poetisches Verstehen. Literaturdidaktische Positionen – empirische Forschung – Projekte aus dem Deutschunterricht*. Baltmannsweiler 2010, S. 9–22, hier S. 17.

In der schulischen wie hochschulischen Vermittlungspraxis stellt sich darüber hinaus eine grundsätzliche didaktische Ungewissheit ein,¹⁶ In einer institutionellen Literaturvermittlung zeigt sich diese sowohl mit Blick auf die konkrete Auswahl der fachlichen Gegenstände als auch hinsichtlich der Didaktisierung der literarischen Texte bzw. der Frage, welche Textdimensionen zu literarischem Textverstehen beitragen können und welche davon im Unterricht gezielt angesteuert werden müssen (oder können) und mit welchen Methoden der Literaturvermittlung dies geschieht. In der sozialen Interaktion entsteht darüber hinaus auch eine pädagogische Ungewissheit, die sich sowohl auf die Deutung und Einordnung von Unterrichtssituationen als auch auf die Entwicklung eines ‚Unterrichtsgangs‘ vor der Vielfalt möglicher Handlungsoptionen bezieht.¹⁷

Für die (digitale) Literaturvermittlung bedeutet dies, dass die gegenstandsbezogen notwendige ästhetische Lesehaltung (Mehrdeutigkeit aushalten etc.) mit diesen vermittlungs- und interaktionsbezogenen Ungewissheiten interagiert und als didaktische Zielgröße reflektiert werden muss, um nicht zuletzt den Eigenwert des Ästhetischen, auch in der Digitalität, zu erhalten. Einen traditionellen Literaturbegriff oder analoge Vermittlungspraktiken lediglich in ein digitales Setting zu ‚übersetzen‘, würde so gesehen am Kern einer eigentlich notwendigen Transformation vorbeilaufen. Vielmehr müssen didaktische Entscheidungen zugunsten eines ästhetischen Lesens auch die Besonderheiten einer „Kultur der Digitalität“¹⁸ aufgreifen. Die besondere Leistung digitaler Literaturvermittlung unter den Bedingungen des „ästhetischen Kapitalismus“¹⁹ und

16 Andreas Bonnet/Angelika Paseka/Matthias Prose: „Ungewissheit zwischen unhintergebar Grundstruktur und inszenierter Bildungsgelegenheit – Ein Basisbeitrag zur Einführung“, in: *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung* 10 (2021), S. 3–24.

17 Vgl. Katharina Rosenberger: *Unterrichten. Handeln in kontingenten Situationen*. Weinheim 2018.

18 Felix Stalder: *Kultur der Digitalität*. Berlin 2016. Als Grundformen der Orientierung und Ordnung der medialen Unübersichtlichkeit beschreibt Stalder die produktiven Akte von Referentialität (Selektion und Aufbau eines persönlichen Bezugssystems), Gemeinschaftlichkeit (kommunikative Selbsterzeugung im Austausch mit anderen) und Algorithmizität (Abhängigkeit und Autonomie durch maschinelle Reduktion der Datenmengen auf wahrnehmbare Formate).

19 Weil ästhetische Inszenierung im Netz eng mit Konsumverhalten korreliert, kann man eine machtkritische ästhetische Rezeption in der Digitalität neue Bedeutung erlangen. Grundlegend dazu Böhme: *Ästhetischer Kapitalismus*.

der Hyperaufmerksamkeit des digitalen Lesens²⁰ bestünde dann gerade darin, konsumbezogener Verquickung von Ästhetik und Selbstverständigung (oder im Extremfall Selbstbestätigung) und multipler Aufmerksamkeitslenkung im Netz etwas entgegenzustellen. Anstelle eines Aufgehens in medialen Möglichkeiten, in denen digitale Tools das Widerständige (von Literatur) genieß- und konsumierbar machen oder die technischen Rahmungen den ästhetischen Horizont eines Gegenstands gar verengen, kann die Technologie den spezifischen Erkenntniswert der Literatur²¹ befördern. Denn auch in der Digitalität könnte – über das Potenzial einer kulturellen Teilhabe für alle hinaus – der Kern ästhetischer Lehr-Lern-Situationen bleiben, Wahrnehmungen zu verändern und durch andere, neue Erfahrungen zu erweitern.²² Lernende können durch digitale Lehr-/Lernsettings nicht nur motiviert werden, vielmehr dürfen sie in einen Spielmodus kommen, in dem sie intensiv(er) sehen und wahrnehmen, sich den Text erspielen, aber auch beschreiben und beurteilen müssen (dazu gehört auch der Modus der Lust oder Unlust) – mit den Mitteln der digitalen Kommunikation.

Unterrichtspraktische Herausforderungen digital gestützter Literaturvermittlung

In den folgenden Beispielen wollen wir exemplarisch zwei Methoden der Literaturvermittlung, die im analogen (Schul-)Unterricht etabliert sind, in ihrer digital gestützten Variante diskutieren, um zu konkretisieren, welche Möglichkeiten der Förderung einer literar-ästhetischen Rezeption sie neben dem zusätzlichen medienbezogenen Kompetenzerwerb bieten. Die Beispiele wurden im Rahmen des Projekts TPACK 4.0: interdisziplinäre, praxisorientierte und forschungsbasierte Förderung mediendidaktischer Kompetenzen von Lehrkräften an der Universität Tübingen erprobt und auch als Good-Practice-Videos eingesetzt. In dem Projekt ging es darum, Lehrkräften in der ersten Phase der

20 N. Katherine Hayles: „Hyper and Deep Attention: The Generational Divide in Cognitive Modes“, in: *Profession* 2007, S. 187–199. <http://www.jstor.org/stable/25595866> (abgerufen: 19.12.2023).

21 Ausführlich dazu Ingrid Vendrell Ferran: *Die Vielfalt der Erkenntnis. Eine Analyse des kognitiven Werts der Literatur*. Paderborn 2018.

22 Ähnlich auch Nicola Mitterer: *Das Fremde in der Literatur. Zur Grundlegung einer responsiven Literaturdidaktik*. Bielefeld 2016.

Lehrer:innenbildung Handlungskompetenzen für die didaktisch elaborierte Nutzung digitaler Medien im fachbezogenen Unterricht zu vermitteln.²³

Szenische Videointerpretationen

Das szenische Interpretieren von Texten ist im Methodenrepertoire eines auf ästhetische Rezeptionsprozesse abzielenden Deutschunterrichts fest verankert. Als Teil handlungs- und produktionsorientierter Verfahren stehen sowohl kognitive, emotionale, imaginative als auch sinnlich-körperliche Anteile der Texterschließung im Zentrum des szenischen Interpretierens. Indem sich Schüler:innen während des szenischen Agierens in Figuren hineinversetzen, wird der literarische Text nicht „von einer Außenperspektive analysiert und interpretiert, sondern von einer Binnenperspektive erkundet“.²⁴ Beim szenischen Interpretieren müssen Schüler:innen aus der impliziten Inszenierung eines Textes ein mentales Modell bilden und in (meist gruppenbezogenen) Aushandlungsprozessen eine performative Inszenierung entwickeln. Im analogen Literaturunterricht stehen dabei meist die individuellen Erfahrungen, aber auch die Kreativität und Spielfreude der Lernenden im Mittelpunkt. Dabei werden die Lernenden häufig angeregt, die potenziellen Wirkungen ästhetischer Gestaltungen in ihrer Vielfalt zu reflektieren. Die Mehrdeutigkeit literarischer Texte soll im szenischen Interpretieren in besonderer Weise performativ sichtbar werden. Ein Ziel der Aushandlung und Reflexion dieser Inszenierungen liegt aber auch darin, einer Relativität literarischer Deutung und Interpretation Grenzen zu setzen, indem diese intersubjektiv verhandelt und anhand objektivierender Interpretationshandlungen nachvollziehbar gemacht werden.²⁵

Digitale Medien ermöglichen hier eine – in Bezug auf die Mehrdeutigkeit der szenischen Interpretation – relevante Erweiterung analoger Formen der szenischen Texterschließung, insofern sie dabei helfen können, unterrichtsrelevante Kritikpunkte aus der analogen Praxis szenischer Verfahren zu verringern und

23 Andreas Lachner et al.: „Fostering pre-service teachers’ technological pedagogical content knowledge (TPACK): a quasi-experimental field study“, in: *Computers & Education* 174 (2021), <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2021.104304>.

24 Dagmar Grenz: „Szenisches Interpretieren“, in: Matthias Duderstadt/Claus Forytta (Hg.): *Literarisches Lernen*. Frankfurt a. M. 1999, S. 157–167, hier S. 157.

25 Thomas Zabka: „Subjektive und objektive Bedeutung. Vorschläge zur Vermeidung eines konstruktivistischen Irrtums in der Literaturdidaktik“, in: *Didaktik Deutsch* 4.7 (1999), S. 4–23.

den Fokus stärker auf den Prozess, und damit die Unabschließbarkeit literarischer Sinnbildungsprozesse, zu lenken.

Analoge szenische Verfahren kann man dahingehend kritisieren, dass die von ihnen eigentlich anvisierte intensive Auseinandersetzung mit der Textvorlage und die Reflexion der ästhetischen Erfahrungen beim Spielen leicht in den Hintergrund geraten können.²⁶ Zwar sind die Lernenden beim Darstellen aktiv, die ästhetischen Erfahrungen und Eindrücke des szenischen Spiels werden aber mitunter nicht ausreichend an den Text und seinen Deutungshorizont rückgebunden. Damit verbunden ist unter anderem auch eine erschwerte Ergebnis-sicherung szenischer Aktivitäten im Unterricht: Die Darstellungen in der Klasse sind aufgrund ihrer Unmittelbarkeit flüchtig, fordern den Rezipierenden ein sehr hohes Maß an Konzentration ab und sind nicht selten aufgrund der Inszenierung auch von Hemmungen und negativen Gefühlen begleitet. Hierdurch besteht die Gefahr, dass Details der szenischen Interpretation und deren Erarbeitung dem Plenum verborgen bleiben oder sich in der Anschlusskommunikation nicht ausreichend vertiefen lassen. Eine sowohl auf den Prozess der Inszenierungserarbeitung wie auf die Performanz konzentrierte Kommunikation ist aber essenziell, um das im Spiel Erlebte zu versprachlichen, an die (individuelle) mentale Modellbildung rückzubinden und mit alternativen Deutungshypothesen in der Klassengemeinschaft abzugleichen.

Digitale Medien wie Smartphones oder Tablets können hier mit relativ geringem Aufwand eingesetzt werden, um szenisches Interpretieren lernwirksamer zu gestalten. Zunächst erarbeiten die Lernenden im Unterricht Videoskripts und Dialoge und diskutieren ihre Gestaltungsideen in Rückbindung an die Textvorlage. Hierzu eignen sich kooperative Arbeitsformen, insofern die Schüler:innen bei der Entwicklung eines Skripts ihre individuellen Eindrücke dokumentieren, mit denen anderer abgleichen und versprachlichen. Die Aufzeichnung der Videointerpretationen selbst kann außerhalb des Klassenzimmers (bzw. der Unterrichtszeit) umgesetzt werden. Schüler:innen fühlen sich beim Spielen einer Rolle häufig wohler, wenn sie dies außerhalb des Unterrichtsrahmens und ohne Publikum tun.²⁷ Gegen den Einwand, dass dem szenischen Darstellen dabei Spontaneität und Unmittelbarkeit des Spiels genommen werden,

26 Ingo Scheller: „Szenische Interpretation“, in: *Praxis Deutsch* 136 (1996), S. 22–32, hier S. 22.

27 Eigene Unterrichtsversuche und anschließende Befragungen haben bestätigt, dass es Schüler:innen wesentlich leichter fiel, sich im Video in einer Rolle zu zeigen als in unmittelbaren Darstellungen vor der Klasse.

finden sich gute Gegenargumente: Zum einen entlasten Videoaufzeichnungen die Unterrichtszeit, die dann stärker Anschlusskommunikationen und Reflexionsprozessen szenischer Darstellungen gewidmet werden kann. Zum anderen können ästhetische Rezeptionsprozesse intensiviert werden, da die Lernenden stärker auf die Performanz und das eigene Erleben fokussieren und weniger von der Aufführungssituation irritiert werden. Die ästhetische Wahrnehmungsfähigkeit als sinnlich-leibliche Erfahrung erhält so einen größeren Raum und fördert damit auch die Reflexion der Inszenierungsmöglichkeiten zum Text. Ein weiterer Vorteil dürfte in der Nachhaltigkeit der Videointerpretationen liegen: Einzelne Szenen oder Ausschnitte können (auch asynchron) beliebig oft abgespielt, damit detaillierter betrachtet und in ihrer Gestaltung und Wirkung tiefergehend reflektiert und analysiert werden. Dies kann zum Beispiel auf der Basis schriftlichen Feedbacks, aber auch von vertiefenden Fragen im Plenum oder in Gruppen geschehen. Im Gespräch über die szenischen Darstellungen, ihre audiovisuelle Gestaltung und ihre Wirkungen werden Texte bzw. Textteile erschlossen und gedeutet. Aushandlungsprozesse von Bedeutung und individuellem ästhetischen Erleben können damit einerseits stärker an die Textvorlage rückgebunden und andererseits in ihrer relativen Offenheit nachvollzogen werden. Ein dritter Vorteil ergibt sich in Bezug auf Aspekte der Medienreflexion. Durch die Transformation der Textvorlage in ein audiovisuelles Medium werden medienspezifische Gestaltungsweisen sichtbar, deren jeweilige Wirkungen und Effekte im Sinn eines medienreflexiven ästhetischen Lernens ein weiteres Lernziel darstellen. So können die produzierten Aufnahmen, abhängig von der Aufgabenstellung und den damit verbundenen Zielen, auch durch audiovisuelle und grafische Effekte bearbeitet und so um eine Bedeutungsebene erweitert werden. (Denkbar sind etwa Musik oder Soundeffekte oder auch das Einblenden von Textteilen als Chat-Verlauf oder SMS.) Letztlich ist die Aufnahme von Videos auch für die Dokumentation von Leseerlebnissen und individuellen Lernfortschritten hilfreich. Die Videos und Videoskripts lassen sich beispielsweise auch hinsichtlich der gestalterischen Entwicklung der Lernenden reflektieren und im Rahmen eines Lernportfolios oder eines Lesetagebuchs ablegen oder in andere Lernumgebungen einbeziehen, bearbeiten, teilen und kommentieren.

Insgesamt kann der literarästhetische Rezeptionsprozess von einer implizit über die mentale bis hin zur performativen Inszenierung²⁸ des Textes (unter

28 Hans Lösener: „Konzepte der Dramendidaktik“, in: Günter Lange/Svantje Weinhold (Hg.): *Grundlagen der Deutschdidaktik. Sprachdidaktik – Mediendidaktik – Literaturdidaktik* (4. korrigierte Auflage). Baltmannsweiler 2005, S. 297–318.

den Bedingungen einer digitalen performativen Inszenierung) nicht nur nachhaltig dokumentiert und damit differenzierter reflektiert werden, er kann auch evaluative Rezeptionsprozesse²⁹ unterstützen und die Dynamik mentaler Modellbildung bewusst halten.

Digitale literarästhetische Landkarten (Litmaps)

Literarästhetische Landkarten, hier Litmaps genannt, sind digitale Erweiterungen didaktischer Landkarten. Letztere sind bildlich-symbolische Darstellungen, die Lernenden dabei helfen sollen, einzelne Elemente komplexer Gegenstände bzw. literarischer Texte zu visualisieren, hervorzuheben, miteinander in Beziehung zu setzen und so einen Zugang zum Text zu bekommen.³⁰ Beim Erstellen einer literarästhetischen Landkarte werden (subjektiv) bedeutsame Textelemente selektiert, hervorgehoben, visuell gestaltet, räumlich angeordnet oder nach dem Prinzip einer Landkarte topografisch dargestellt und miteinander verbunden. Das Erstellen literarästhetischer Landkarten kann die Auseinandersetzung mit der Bedeutungsdichte literarischer Texte und insbesondere bildlicher Sprache fördern, weshalb sich ein solcher Zugang speziell bei Lyrik und Balladen anbietet. Sie können aber auch helfen, einen Überblick über umfangreichere literarische Texte zu verschaffen und eine globale Kohärenzherstellung zu ermöglichen. Die Landkarten bieten die Möglichkeit, ästhetische Rezeptionsprozesse und die aus ihnen gewonnenen Eindrücke und Erkenntnisse festzuhalten und sich reflexiv mit ihnen auseinanderzusetzen – auch ohne zwangsläufig über textanalytische Kompetenzen zu verfügen. Gerade deshalb können Litmaps Lernende bei der Annäherung an ästhetische Phänomene unterstützen, die noch nicht über die begrifflichen oder sprachlichen Mittel verfügen, um poetische Formen, literarische Darstellungsweisen und ihre Effekte zu beschreiben. Der Transfer

29 Carolin Führer: „Ästhetische Rezeption und Digitalität. Oder: Zur Relevanz evaluativer ästhetischer Bildung“, in: Marco Magirius/Christel Meier/Silke Kubik/Carolin Führer (Hg.): *Evaluative ästhetische Rezeption als Grundlage literarischen Verstehens und Lernens. Theorie und Empirie*. München 2023, S. 163–182.

30 Christoph Jantzen: „Bildnerisch arbeiten im Studium? Didaktische Landkarten als Lernarrangement in der Lehrer:innenbildung“, in: *Grundschule aktuell* 138 (2017), S. 17–20. Darüber hinaus: Joachim Penzel: „Iconic Concept Mapping: Mit Bildern Probleme lösen und erklären. Zu einer kreativen Form des Lehrens und Lernens in verschiedenen Unterrichtsfächern“, in: *Wissen in Bildern* (2016), http://www.integrative-kunstpaedagogik.de/assets/ikp_wb_1_penzel_iconic_cocept_mapping_2016.pdf (abgerufen: 19.12.2023).

vom Text zur multimodalen Gestaltung fördert dabei die produktive und vertiefende Auseinandersetzung der Lesenden mit dem Gegenstand und unterstützt die Vorstellungs- und Hypothesenbildung beim Lesen und Verstehen literarischer Texte. Auf diese Weise können Litmaps den Aushandlungsprozess von Mehrdeutigkeit unterstützen und neben Texterschließungs- auch Darstellungs-kompetenzen fördern. In der Anschlusskommunikation zu den erstellten literarästhetischen Landkarten reflektieren die Schüler:innen das eigene ästhetische Erleben und setzen sich ko-konstruktiv mit Mehrdeutigkeiten und Unbestimmtheiten auseinander.

Literarästhetische Landkarten bieten zunächst den Vorteil, keiner linearen Struktur zu folgen, sondern ein Netz abzubilden. Räumliche Strukturen, Verbindungen, Hierarchien und komplexe Beziehungen müssen nicht zunächst versprachlicht werden. Diese Netzstruktur lädt gerade dazu ein, zweidimensionale analoge Darstellungen auch in digitale Formate zu überführen und sie dort um weitere Modalitätsebenen und mediale Effekte zu erweitern. Digitale Medien bieten Schüler:innen damit die Möglichkeit, ihre Leseerlebnisse, -eindrücke und Vorstellungen multimodal umzusetzen und multimedial Landkarten zu gestalten, in denen Texte, Bilder, Video- und Tonelemente verknüpft werden. Dabei können, je nach Aufgabenstellung und zeitlichem Rahmen, Anwendungen zur Gestaltung von E-Books, Bildern, Präsentationen, Dokumenten oder Videos zum Einsatz kommen, in denen sich unterschiedliche mediale Elemente miteinander kombinieren und verlinken lassen. Einzelne Elemente (meist Vordergrundelemente), die beim Lesen und in der Auseinandersetzung mit Texten bedeutsam erscheinen, lassen sich auf den Litmaps grafisch, auditiv, audiovisuell gestalten und miteinander in Beziehung setzen. Dabei können die Lernenden mit Zeichnungen, Fotos, Animationen sowie Video- und Tonaufnahmen usw. arbeiten. Verknüpfungen von Bildspender und Bildempfänger bei Metaphern werden beispielsweise durch Strukturbilder erfasst, Symbole lassen sich mit Blick auf textinterne und textexterne Signale des Verstehens und der Entschlüsselung etwa durch Fotos und Animationen visualisieren. Sprachliche Besonderheiten und Atmosphären können durch musikalische Anreicherungen hervorgehoben oder durch musikalische Effekte modelliert werden. Auf diese Weise entstehen komplexe Werke mit eigenem ästhetischen Wert. Das didaktische Potenzial der Litmaps ist aber allein durch das kreative Annähern und Transformieren eines literarischen Textes nicht ausgeschöpft. Um einen gelesenen Text in einem anderen Medium darzustellen, müssen Informationen aus unterschiedlichen Perspektiven durchdacht und im Austausch mit anderen diskutiert und neu in Bezug gesetzt werden. Dabei wird eine tiefgreifende kognitive Verarbeitung angeregt. Für literarisches und ästhetisches Lernen sind vor allem

die Rezeptionsprozesse der Litmaps und die Bedeutungsaushandlung in enger Rückbindung an die Textvorlagen relevant. Indem die individuellen ästhetischen Erfahrungen – sowohl der Produzierenden als auch der Rezipierenden – in der Diskussion miteinander in Beziehung gesetzt werden, erfahren die Schüler:innen zum einen das vielfältige Sinnangebot literarischer Texte und zum anderen kann die Übertragung von Textelementen in ein anderes Medium helfen, individuelle Vorstellungen von der Textwelt zu entwickeln. Denn die Gestaltung einer Litmap setzt zunächst voraus, dass die bedeutsamen Textstellen in eine Struktur gebracht werden. Die Schüler:innen überlegen, welche Textinhalte sich besonders gut für eine Darstellung in einem Medium eignen (und welche nicht), und sie entscheiden, welche mediale Form für die inhaltliche Übersetzung geeigneter scheint. Bei diesen Prozessen werden also auch medienspezifische Zeichensysteme und Darstellungsfunktionen reflektiert. Litmaps können im digitalen Format die literarische Sinnkonstitution aber auch verengen oder zur Nebensache machen, wenn Lernende sich eher um mediale Effekte und besonders kreative Litmaps bemühen und das Ausgangsmittel in den Hintergrund tritt. Dies kann abgefedert werden, indem die Lehrperson die Lernenden entweder gezielt mehrdeutige Textstellen erschließen lässt (indem sie in der Litmap darstellen lässt, was den größten Dissens oder Nichtverstehen innerhalb von Gruppen auslöst) oder mehrdeutige Textstellen vorgibt, die multimodal präsentiert werden sollen. In der Erstellung der Litmaps zeigt sich dann, dass und wie Textverstehen durch multimodale Anschlusskommunikationen – insbesondere auch für eine heterogene Schüler:innenschaft – ermöglicht sowie emotional und kognitiv aktivierend gestaltet werden kann.

Fazit

In der Präsentation und Diskussion von szenischen Videointerpretationen und Litmaps wird erfahrbar, dass und wie Textvorlagen den Bedeutungsaushandlungen einen Rahmen geben können und dass eine (reflektierte) ästhetische Rezeption durch diese auch befördert werden kann. Digitale Formen literarischer Anschlusskommunikation fordern und fördern einen ästhetischen Umgang mit der Literatur, wenn seitens der Lehrkraft die nötige gezielte fachliche Reflexion des Einsatzes digitaler Lehr-Lern-Formate stattfindet. So muss sich die Lehrperson die Grundlagen ästhetischer Rezeptionsfähigkeit stets bewusst halten (unter anderem die Bedeutung der Mehrdeutigkeit und das vertiefte Lesen) und diese einer lediglich medialen Bildung in ihrer didaktischen Zielsetzung gegebenenfalls voranstellen, um einerseits die vielfältigen digitalen Möglichkeiten der Multimodalität und Interaktion für genau diese Ziele auszunutzen und andererseits

Verengungen von Deutungshorizonten und einer ‚glatten‘ oder wenig emergenten Lektüre in digitalen Lehr-Lern-Settings zu entgehen.

Literaturverzeichnis

- Abraham, Ulf: „P/poetisches V/verstehen. Zur Eingemeindung einer anthropologischen Erfahrung in den kompetenzorientierten Deutschunterricht“, in: Winkler, Iris et al. (Hg.): *Poetisches Verstehen. Literaturdidaktische Positionen – empirische Forschung – Projekte aus dem Deutschunterricht*. Baltmannsweiler 2010, S. 9–22.
- Baßler, Moritz/Drügh, Heinz: *Gegenwartsästhetik*. Göttingen 2021.
- Böhme, Gernot: *Ästhetischer Kapitalismus*. Berlin 2016.
- Bonnet, Andreas/Paseka, Angelika/Proske, Matthias: „Ungewissheit zwischen unhintergehbare Grundstruktur und inszenierter Bildungsgelegenheit – Ein Basisbeitrag zur Einführung“, in: *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung* 10 (2021), S. 3–24.
- Christmann, Ursula: „Lesen als Sinnkonstruktion“, in: Rautenberg, Ursula/Schneider, Ute (Hg.): *Lesen. Ein interdisziplinäres Handbuch*. Berlin 2015, S. 169–184.
- Christmann, Ursula: „Lesepsychologie“, in: Kämper-van den Boogart, Michael & Spinner, Kaspar H. (Hg.): *Lese- und Literaturunterricht, Teil 1: Geschichte und Entwicklung, Konzeptionelle und empirische Grundlagen*. Baltmannsweiler 2019, S. 150–201, hier S. 152.
- Descher, Stefan: *Relativismus in der Literaturwissenschaft. Studien zu relativistischen Theorien der Interpretation literarischer Texte*. Berlin 2017.
- Frederking, Volker: „Literarische Verstehenskompetenz erfassen und fördern“, in: Gailberger, Steffen/Wietzke, Frauke (Hg.): *Handbuch Kompetenzorientierter Deutschunterricht*. Weinheim 2013, S. 117–144.
- Führer, Carolin: „Ästhetische Rezeptionsprozesse in der empirischen Forschung – Ein literaturdidaktischer Strukturierungsversuch“, in: *Leseforum 1* (2019), S. 1–15, https://www.leseforum.ch/sysModules/obxLeseforum/Artikel/663/2019_1_de_fuehrer.pdf (abgerufen: 19.12.2023).
- Führer, Carolin: „Ästhetische Rezeption und Digitalität. Oder: Zur Relevanz evaluativer ästhetischer Bildung“, in: Magirius, Marco/Meier, Christel/Kubik, Silke/Führer, Carolin (Hg.): *Evaluative ästhetische Rezeption als Grundlage literarischen Verstehens und Lernens. Theorie und Empirie*. München 2023, S. 163–182.

- Führer, Carolin: „Literatur im Netz. Gegenwärtige Herausforderungen ästhetischer Bildung am Beispiel von digitaler Poesie“, in: *Medien im Deutschunterricht* 1 (2023), S. 1–16, <https://doi.org/10.18716/ojs/midu/2023.1.3>.
- Graf, Werner: „Leseverstehen komplexer Texte“, in: Rautenberg, Ursula/Schneider, Ute (Hg.): *Lesen. Ein interdisziplinäres Handbuch*. Berlin 2015, S. 185–206.
- Grenz, Dagmar: „Szenisches Interpretieren“, in: Duderstadt, Matthias/Forytta, Claus (Hg.): *Literarisches Lernen*. Frankfurt a. M. 1999, S. 157–167.
- Janzen, Christoph: „Bildnerisch arbeiten im Studium? Didaktische Landkarten als Lernarrangement in der Lehrer:innenbildung“, in: *Grundschule aktuell* 138 (2017), S. 17–20.
- Hayles, N. Katherine: „Hyper and Deep Attention: The Generational Divide in Cognitive Modes“, in: *Profession* 2007, S. 187–199, <http://www.jstor.org/stable/25595866> (abgerufen: 19.12.2023)
- Lachner, Andreas et al.: „Fostering pre-service teachers’ technological pedagogical content knowledge (TPACK): a quasi-experimental field study“, in: *Computers & Education* 174 (2021), <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2021.104304> (abgerufen: 19.12.2023).
- Löser, Hans: „Konzepte der Dramendidaktik“, in: Lange, Günter/Weinhold, Svantje (Hg.): *Grundlagen der Deutschdidaktik. Sprachdidaktik – Medien- didaktik – Literaturdidaktik* (4. korrigierte Auflage). Baltmannsweiler 2005, S. 297–318.
- Mitterer, Nicola: *Das Fremde in der Literatur. Zur Grundlegung einer responsiven Literaturdidaktik*. Bielefeld 2016.
- Penzel, Joachim: „Iconic Concept Mapping: Mit Bildern Probleme lösen und erklären. Zu einer kreativen Form des Lehrens und Lernens in verschiedenen Unterrichtsfächern“, in: *Wissen in Bildern* (2016), http://www.integrale-kunstpaedagogik.de/assets/ikp_wb_1_penzel_iconic_cocept_mapping_2016.pdf (abgerufen: 19.12.2023).
- Reckwitz, Andreas: *Die Erfindung der Kreativität. Zum Prozess gesellschaftlicher Ästhetisierung*. Frankfurt a. M. 2012.
- Rosebrock, Cornelia: „Netzlektüre und Deep Reading: Entmischungen der Lesekultur“, in: *Leseforum Schweiz* 2 (2020), S. 116.
- Rosebrock, Cornelia: „Sachtexte, literarische Texte. Zwei Lesehaltungen“, in: *Der Deutschunterricht* 3 (2017), S. 2–9.
- Rosenberger, Katharina: *Unterrichten: Handeln in kontingenten Situationen*. Weinheim 2018.
- Scheller, Ingo: „Szenische Interpretation“, in: *Praxis Deutsch* 136 (1996), S. 22–32.
- Stalder, Felix: *Kultur der Digitalität*. Berlin 2016.

- Spinner Kaspar: „Elf Aspekte auf dem Prüfstand. Verbirgt sich in den elf Aspekten literarischen Lernens eine Systematik?“, in: *Leseräume 2* (2015), S. 188–194.
- Spinner, Kaspar H.: *Literarisches Lernen. Aufsätze*. Stuttgart 2022.
- Vendrell Ferran, Ingrid: *Die Vielfalt der Erkenntnis. Eine Analyse des kognitiven Werts der Literatur*. Paderborn 2018.
- Zabka, Thomas: „Literärästhetisches Verstehen: Kompetenzen, textseitige Anforderungen und Lernaufgaben am Beispiel der Erzählung *Indigo*“, in: Bertschi-Kaufmann, Andrea/Graber, Tanja (Hg.): *Lesekompetenz – Leseleistung – Leseförderung. Grundlagen, Modelle und Materialien*. Zug 2016, S. 154–179.
- Zabka, Thomas: „Subjektive und objektive Bedeutung. Vorschläge zur Vermeidung eines konstruktivistischen Irrtums in der Literaturdidaktik“, in: *Didaktik Deutsch 4.7* (1999), S. 4–23.
- Open Educational Resources zu den Praxisbeispielen: http://hdl.handle.net/10900.3/OER_GDVTGMOB (abgerufen: 19.12.2023); http://hdl.handle.net/10900.3/OER_CVMWILKT (abgerufen: 19.12.2023).

Beate Lindemann

Didaktisch begründete Nutzung von digitaler Technologie in der DaF-Lehrerbildung. Digitalität als Katalysator von fachdidaktischen Reflexionen und professioneller Zusammenarbeit

Dieser Beitrag beschäftigt sich mit den Vorteilen des digitalen Arbeitens in einem digitalen DaF-Studium in Norwegen. Ausgehend von einer Fortbildungseinheit für bereits tätige Lehrkräfte wird eine Fallstudie vorgestellt, die mit Fokus auf literaturdidaktische Fragestellungen die Vorzüge digitaler Arbeitsweisen auswertet. Die Digitalität ermöglicht den Studierenden die Ausbildung, eröffnet die Gelegenheit zum asynchronen Austausch in der Gruppe und trägt vor allem durch den Einsatz einer digitalen Betreuungsplattform maßgeblich zu autonomem und eigenverantwortlichem Lernen und Arbeiten der Studierenden bei.

Schlüsselwörter: digitale Arbeitsweisen, digitale DaF-Lehrerbildung, eigenverantwortliches Arbeiten, Literaturdidaktik

The article sites the advantages of digital working in a digital GFL-program for teachers in Norway. A case study is presented on a training unit for teachers who are already working digitally, that evaluates the advantages of working methods with a focus on issues in literature didactics. The digital support platform makes such education accessible to the students. It creates an opportunity for asynchronous exchange in the group and, above all, makes a significant contribution to the students' autonomous and self-reliant learning and work.

Keywords: digital ways of working, digital GFL teacher training, independent work, didactics of literature

1 Vorbemerkungen

Die Verwendung von digitaler Technologie spielt nicht nur in unserem Alltag (OECD 2020), sondern auch im Rahmen der Ausbildungen an Universitäten und Hochschulen eine immer bedeutendere Rolle. Zum einen führte die *Covid-19*-Pandemie in den letzten Jahren zum Erproben von digitalen Alternativen zum traditionellen Campusunterricht.¹ Zum anderen werden,

1 Vgl. Espen Solberg et al.: *Et akademisk annerledesår. Konsekvenser og håndtering*

unabhängig von der Pandemie, schon seit längerer Zeit europa- und weltweit an Bildungseinrichtungen im Tertiärbereich Erfahrungen mit der Verwendung von unterschiedlichen digitalen Hilfsmitteln und Ressourcen gesammelt. Dies ist auch in Norwegen der Fall. Gerade bei Hochschulausbildungen im Bereich Schule und Gesundheitswesen, aber nicht nur dort, kommt immer mehr digitale Technologie zum Einsatz. Dies entspricht auch den Wünschen, die in der sogenannten Digitalisierungsstrategie (*Digitaliseringsstrategien*; Unit 2020) der norwegischen Behörden skizziert worden sind.

Der vorliegende Beitrag richtet seinen Blick auf die Verwendung von digitaler Technologie in einer konkreten Hochschulausbildung: in der Ausbildung von Fremdsprachenlehrer:innen. Anhand einer Fallstudie (*case study*)² soll beleuchtet werden, wie gerade das digitale Arbeiten in einem digitalen DaF-Studium für das Lehramt genutzt werden kann, um den kommenden Lehrkräften Kompetenzen zu vermitteln, die sie im Unterrichtsalltag als DaF-Lehrer:innen brauchen werden. In dieser Fallstudie werden im Rahmen des genannten Fallbeispiels dazu vor allem die Erfahrungen und Beobachtungen der Studierenden und der Lehrerausbilder:innen herangezogen, die diese im Lauf der fünf bisherigen Durchführungen der Ausbildung (2017–2022) gemacht haben. Sowohl die Lehrerausbilder:innen als auch die Studierenden sind in der untersuchten digitalen Ausbildung reflektierende Praktiker:innen, die die Theorie und die Praxis der Hochschulausbildung und des schulischen Unterrichts der Fremdsprache Deutsch aktiv und systematisch erforschen. Somit kann die vorliegende Studie auch als Beitrag zur Aktionsforschung (*action research*)³ eingeordnet werden. Die Daten der Studie wurden mündlich und schriftlich vor allem in Rückmeldungen und Beratungsgesprächen, in Blogs und Diskussionsforen, aber auch in informellen Gesprächen gesammelt und danach mithilfe einer vereinfachten qualitativen Inhaltsanalyse ausgewertet.⁴ Der Aufsatz bietet somit Reflexionen über

av korona-pandemien ved norske universiteter og høyskoler. NIFU rapport 2021:9. Oslo 2021.

- 2 Vgl. David Nunan/Kathleen M. Bailey: „Case Study Research“, in: David Nunan/Kathleen M. Bailey (Hg.): *Exploring Second Language Classroom Research. A Comprehensive Guide*. Boston 2009, S. 157–185.
- 3 Vgl. Herbert Altrichter/Andreas, Feindt: „Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht: Aktionsforschung“, in: Ewald Terhart/Hedda Bennewitz/Martin Rothland (Hg.): *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*. Münster 2011, S. 214–231.
- 4 Philipp Mayring: „Qualitative Inhaltsanalyse“, in: Uwe Flick/Ernst von Kardorff/Ines Steinke (Hg.): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. Reinbek bei Hamburg 2000,

konkrete Erfahrungswerte an, die mit der Durchführung eines digitalen Studiums verbunden sind.

Im Fokus dieses Aufsatzes stehen dabei Arbeitsweisen, die das Anwenden von digitalen Hilfsmitteln und die Beschäftigung mit der deutschsprachigen Literatur in Sprachlernsituationen miteinander verknüpfen. Da es sich beim Fallbeispiel um ein vollständig digitales Ausbildungsangebot für Lehrer:innen handelt, soll auch gezeigt werden, wie man die digitale Durchführung der Ausbildung als Vorteil nutzen kann, indem durch die digitale (Zusammen-)Arbeit auf die spätere Umsetzung des Gelernten im schulischen DaF-Unterricht an norwegischen Schulen vorbereitet wird. Die Digitalität der Hilfsmittel soll die Arbeit der Studierenden bei der Auswahl von passenden literarischen Texten, bei der Planung von Unterrichtsprojekten und bei Reflexionen über unterrichtliche Umsetzungen unterstützen und verbessern und vor allem die Lehrerbewusstheit bezüglich dieser Aufgaben erweitern. Damit leistet dieser Aufsatz einen Beitrag zur DaF-Fachdidaktik und zur digitalen Fachdidaktik zugleich, da er diskutiert, wie man in der DaF-Lehrerbildung (fach-)didaktisch bewusst digitale Hilfsmittel verwenden kann.

Gerade in Norwegen gibt es viele Lehrkräfte, die erst nach einer Lehrerbildung⁵ in anderen Fächern und einigen Jahren Berufserfahrung eine Ausbildung zur Deutschlehrkraft beginnen. Meist gibt es an der Schule, an der sie tätig sind, niemanden, der/die im Fach Deutsch unterrichten kann, und/oder die Lehrkraft ist schon älter und nähert sich der Pensionierung. Die Lehrer:innen möchten dann gerne eine Ausbildung bzw. Fort- und Weiterbildung zur Deutschlehrkraft absolvieren, haben aber in den seltensten Fällen die Möglichkeit, sich ein Jahr beurlauben zu lassen und ohne ihre Familie in eine der Städte in Norwegen zu ziehen, in denen man an einer Universität (Kristiansand, Bergen, Oslo, Trondheim und Tromsø) oder an einer Hochschule (Halden) ein solches Studium belegen kann. Deswegen bleibt vielen nur die Möglichkeit, eine solche Ausbildung „online“ durchzuführen.

S. 468–475; Philipp Mayring/Eva Brunner: „Qualitative Inhaltsanalyse“, in: Barbara Friebertshäuser/Antje Langer/Annedore Prengel (Hg.): *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim 2010, S. 323–333.

5 Um die Formulierung Lehrer:innenausbildung beziehungsweise Deutschlehrer:innenbildung zu vermeiden, wird in diesem Beitrag konsequent der Begriff ‚Lehrerbildung‘ oder ‚Deutschlehrerbildung‘ verwendet. Auch in anderen längeren Komposita wird auf die vereinfachte Form zurückgegriffen.

Im Folgenden soll nun zunächst kurz die traditionelle Deutschlehrerausbildung in Norwegen beschrieben werden, bevor das digitale Angebot des Fallbeispiels vorgestellt wird.

2 Zur Deutschlehrerausbildung in Norwegen

In Norwegen kann man an den Universitäten Agder (UiA), Bergen (UiB), Oslo (UiO), Tromsø (UiT Norwegens Arktische Universität) und Trondheim (NTNU), sowie an der Hochschule Østfold (HiØ) und der Oslo MET (Oslo Metropolitan University) ein Studium zur Deutschlehrkraft absolvieren. Dabei kann die Ausbildung ein sogenanntes Jahresstudium (*årsstudium*, 60 ECTS) im Rahmen eines Bachelorstudiums oder auch ein Masterstudium in Deutsch (Bachelorstudium mit weiteren 120 ECTS auf Masterniveau) beinhalten. Die meisten DaF-Studierenden in Norwegen arbeiten nach ihrem Abschluss als Deutschlehrer:in an einer norwegischen Schule, und die meisten DaF-Studierenden studieren innerhalb eines Studienprogramms für das Lehramt. Ihr Studium ist also als Professionsstudium aufzufassen, das, zum Beispiel auch mithilfe von Schulpraktika, auf den Lehrerberuf vorbereiten soll.

Norwegische Lehrer:innen haben während ihrer Ausbildung meist zwei Unterrichtsfächer⁶ gewählt, in denen sie dann fachbezogene Kurse mit jeweils insgesamt mindestens 60 ECTS absolviert haben. Dies entspricht den Mindestanforderungen, die von den Schulbehörden für eine Anstellung gefordert werden. An vielen Schulen gibt es aber nicht genug oder gar keine Lehrer:innen mit dieser Mindestkompetenz, selbst in sogenannten großen Fächern wie Mathematik, Englisch und dem Muttersprachenfach Norwegisch.⁷ In solchen Fällen werden Lehrer:innen, die eine Lehrerausbildung absolviert und in anderen Unterrichtsfächern die Unterrichtskompetenz haben, damit

6 Im Rahmen eines Lehrerausbildungsprogramms kann man nur Unterrichtsfächer wählen. Es ist aber auch möglich, außerhalb der Lehrerausbildung ein Fach zu studieren, das per se kein Unterrichtsfach ist. Das könnte zum Beispiel Religionswissenschaft, Soziologie, Chemie usw. sein. Dann kann, meist nach Antrag, dieses Fach-Studium auch als Unterrichtskompetenz für ein Unterrichtsfach der norwegischen Schule anerkannt werden.

7 Siehe zum Beispiel die Ausführungen bei *Utdanningsforbundet*, einer der großen Lehrerwerkschaften in Norwegen: <https://www.utedanningsforbundet.no/var-politikk/publikasjoner/2017/undervisningspersonell-og-kompetansekrav-skolen-et-ressurshefte-for-tillitsvalgte/> (abgerufen 19.12.2023).

beauftragt, das jeweilige Fach auch ohne formelle Unterrichtskompetenz im Fach zu unterrichten. Dies gilt auch sehr oft für das Fach Deutsch.

Seit 2017 gibt es ein Weiter- und Fortbildungsangebot, initiiert vom Ausbildungsministerium, bzw. der Abteilung *Utdanningsdirektoratet*,⁸ das Lehrer:innen, die unter solchen Bedingungen ein Fach unterrichten, eine grundlegende Ausbildung im Fach ermöglicht. Damit kann potenziell die Forderung erfüllt werden, dass ab 2025 nur Lehrer:innen mit mindestens 30 ECTS Unterrichtskompetenz im jeweiligen Bereich das Fach auch unterrichten dürfen. Dieses Angebot nennt sich *Kompetanse for kvalitet* [Kompetenzen für Qualität] (KfK).⁹ Die Lehrer:innen, die infrage kommen, müssen sich über ihre Schulen für ein Angebot bewerben. Werden sie angenommen, so bekommt die Schule Gelder für eine Teilzeitvertretung und der/die Lehrer:in gewissermaßen eine bezahlte Freistellung, die dann für das Studium genutzt werden muss.

Das Studienangebot, das als Fallbeispiel für diesen Beitrag dient, ist ein solches Angebot des norwegischen *Utdanningsdirektoratet* für Lehrer:innen, die im Fach Deutsch an ihrer Schule unterrichten, also über Unterrichtserfahrung verfügen, die aber im Fach Deutsch keine anerkannte Ausbildung haben. Sie sind jedoch ausgebildete Lehrer:innen mit einer Lehrerausbildung, oft mit den Fächern Englisch und/oder Norwegisch. Das einjährige Studium wird von der UiT Norwegens Arktische Universität seit 2017 angeboten und ist vollständig digital. Es gibt wöchentliche synchrone Treffen in Form von Webinaren, aber keine Präsenzphasen auf dem Campus oder anderswo. Die Studierenden unterrichten neben dem Studium bereits an ihrer Schule, die meisten auch im Fach Deutsch.

8 Die Schulen (und Lehrer:innen) haben Zeit bis zum 1. August 2025. Ab dann gilt die Vorschrift, dass ein Fach nur von einer Lehrkraft unterrichtet werden darf, die mindestens 30 ECTS im Fach dokumentieren kann. Siehe hierzu auch die Vorschrift bei *Utdanningsdirektoratet*: <https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Ovrige-tema/krav-om-relevant-kompetanse-for-a-undervise-i-fag-udir-3-2015/?depth=0&print=1> (abgerufen 19.12.2023).

9 Vgl. das Strategiedokument der Regierung: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/kompetanse-for-kvalitet/id2439181/> und auch die Informationsseiten des *Utdanningsdirektoratet*: <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/etter-og-videreutdanning/laerere> (abgerufen 19.12.2023).

3 Einige Rahmenbedingungen für die digitale Deutschlehrerausbildung

Hier werden kurz einige wichtige inhaltliche Rahmenbedingungen für diese digitale Lehrerausbildung angesprochen. Da der Fokus des Beitrags auf der digitalen Arbeit mit literarischen Texten liegt, soll zunächst die Arbeit mit Literatur im norwegischen Fremdsprachenunterricht beleuchtet werden.

3.1 Grundlegende Kompetenzen von Fremdsprachenlehrer:innen im Hinblick auf die Arbeit mit Literatur

Eine digitale Ausbildung muss den zukünftigen DaF-Lehrer:innen die Gelegenheit geben, sich die nötigen grundlegenden Kompetenzen für den DaF-Unterricht anzueignen. In diesem Beitrag liegt der Fokus zunächst einmal auf den fachunterrichtlichen Kompetenzen von Fremdsprachenlehrer:innen.¹⁰ Hans-Jürgen Krumm und Claudia Riemer¹¹ unterscheiden zwischen insgesamt zehn Kernelementen der Ausbildung von DaF/DaZ-Lehrer:innen. Unter diesen sind es vor allem die drei Kernelemente *landeskundliche Kenntnisse*, *interkulturelle Kompetenz* und *fachdidaktische Kompetenz*, die die Kompetenzen widerspiegeln, die während der digitalen Ausbildung und in dieser Studie im Mittelpunkt stehen, da die Arbeit mit deutschsprachiger Literatur in der Deutschlehrerausbildung und im schulischen Deutschunterricht den Mittelpunkt der Studie ausmachen (siehe dazu nachfolgend auch Kap. 3.2). Es geht also um Kompetenzen, die es den Lehrkräften ermöglichen, fachdidaktisch durchdachten DaF-Unterricht anzubieten, indem sie zum Beispiel mit geeigneten literarischen Texten und anderen Materialien arbeiten.

10 Michael Bludau: „Was braucht ein Lehrer fremder Sprachen?“, in: Udo O. H. Jung (Hg.): *Praktische Handreichungen für Fremdsprachenlehrer*. Frankfurt a. M. 2009, S. 339–346. Diese entsprechen in etwa dem Fachwissen in der Übersicht von Richards (Richards, Jack C.: „Competence and performance in language teaching“, in: *REL C Journal* 41.2 (2010), S. 101–122.) über die Fertigkeiten und Fähigkeiten von Lehrkräften im Bereich Englisch als Fremdsprache.

11 Hans-Jürgen Krumm/Claudia Riemer: „Ausbildung von Lehrkräften für Deutsch als Fremdsprache und Deutsch als Zweitsprache“, in: Hans-Jürgen Krumm/Christian Fandrych/Britta Hufeisen/Claudia Riemer (Hg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. 2. Halbband. Berlin 2010, S. 1340–1351.

3.2 Kompetenzbeschreibungen mit Ausgangspunkt im schulischen Lehrplan (Læreplan for fremmedspråk [Lehrplan für Fremdsprachen])

Die Bestimmungen und Erläuterungen im geltenden norwegischen Lehrplan für Fremdsprachen¹² müssen für die Beschreibung der notwendigen Kompetenzen der DaF-Lehrkräfte und als Grundlage für die Rahmen der Ausbildung herangezogen werden. Einer der Kernbegriffe (*kjerneelement*) im Lehrplan ist die *interkulturelle Kompetenz*.¹³

Übertragen auf den DaF-Unterricht und unter Beachtung des Kernbegriffs der interkulturellen Kompetenz soll die Beschäftigung mit deutschsprachigen literarischen (und nicht-literarischen) Texten den Schüler:innen einen solchen Einblick ermöglichen.

Unter dem Begriff der *Kompetenzziele* wird im Lehrplan näher erläutert, was die Schüler:innen am Ende von bestimmten Lernstufen beherrschen sollten. Als Beispiel sollen hier die Kompetenzziele auf Niveau 1 (Niveau A1/A2 GeR) dienen:

Hören und Verstehen von einfacher und deutlicher Rede über persönliche und alltägliche Dinge Teilnahme an einfachen Gesprächen in alltäglichen Situationen über Aktivitäten und bekannte Themen

Mündlich erzählen über den Alltag und Erlebnisse und Meinungen ausdrücken, auch spontan Lesen und Verstehen von vereinfachten und einfachen authentischen Texten über alltägliche und persönliche Dinge

Einfache Texte schreiben über den Alltag und Erlebnisse, die erzählen, beschreiben und informieren, mit und ohne Hilfsmittel

Benutzen von grundlegenden sprachlichen Strukturen, Regeln für die Aussprache und Rechtschreibung und das offizielle Alphabet der Sprache, um in einer der Situation angepassten Weise kommunizieren zu können

Verwenden von relevanten Lern- und Kommunikationsstrategien, digitalen Ressourcen und Erfahrungen vom früheren Sprachenlernen im Sprachlernprozess

12 Der Lehrplan kann (auf Norwegisch) hier eingesehen werden: <https://www.udir.no/lk20/fsp01-03?lang=nob> (abgerufen 19.12.2023).

13 Dies wird im Lehrplan erläutert als das Interesse für die Kultur, das Leben und das Denken „der anderen“, das heißt der Bewohner im Zielsprachenland. Die Schüler:innen sollen Einblick bekommen in die Kultur, das Leben und das Denken „der anderen“, der Menschen in diesem Land bzw. diesen Ländern. Dies soll auch zu einem besseren Selbstverständnis der Schüler:innen beitragen.

Erforschen und Beschreiben von Lebensweisen, Traditionen und Geografie in Gebieten, in denen die Sprache verwendet wird und das in Relation-Setzen zum eigenen Hintergrund

Erforschen und Beschreiben von Kulturausdrücken aus Gegenden, in denen die Sprache verwendet wird und Ausdrücken von eigenen Erlebnissen (meine Übersetzung)¹⁴

Hier beschreiben die Kompetenzziele 4, 8 und 9 einige Kriterien, die für die Auswahl von und die Arbeit mit literarischen Texten herangezogen werden können. Kompetenzziel 8 kann als eine Umschreibung der Ausführungen zum Kernbegriff *Interkulturelle Kompetenz* verstanden werden. Hinzu kommt im Kompetenzziel 9 das eigene Erleben und Erforschen von Kulturausdrücken. Kulturausdrücke können hier auch deutschsprachige literarische Texte beinhalten. Gleichzeitig erinnert Kompetenzziel 4 daran, dass es sich dabei nur um das Lesen und Verstehen von einfachen bzw. vereinfachten authentischen Texten handeln kann, die sprachlich dem Niveau der Schüler:innen entsprechen und in denen sich die Schüler:innen wiedererkennen können.

Festgehalten werden sollte an dieser Stelle, dass der Begriff *Literatur* im schulischen Lehrplan gar nicht vorkommt. Aber Literatur ist natürlich im umfassenderen Begriff des *Kulturausdrucks* enthalten. Somit kann durchaus mit authentischen literarischen Texten gearbeitet werden, wenn diese Texte sprachlich dem Niveau der Schüler:innen entsprechen (Kompetenzziel 4, siehe oben). Zielsprachliche Literatur ist dann eine der Ausdrucksformen, mit denen sich die Schüler:innen im DaF-Unterricht bzw. während des DaF-Lernens beschäftigen können. Im Lehrplan werden aber keine literarischen Empfehlungen genannt oder gar ein Kanon festgelegt.

4 Schwerpunkte in der digitalen DaF- Lehrerbildung: Textauswahl und Planung von Unterrichtsaktivitäten unter Einsatz von digitalen Hilfsmitteln

Ausgehend davon, dass die Arbeit mit Literatur im Lehrplan als Möglichkeit für Einblicke in eine andere Kultur beschrieben wird, richtet das digitale DaF-Studium die Aufmerksamkeit darauf, den Einsatz von deutschsprachigen

14 <https://www.udir.no/lk20/fsp01-03?lang=nob> (abgerufen: 6.8.2024). Bei der Übersetzung der Kompetenzziele ins Deutsche wurde versucht, die Ausdrucksweise des Originaltextes zu bewahren.

literarischen Texten bereits im Rahmen des Studiums zu reflektieren und zu üben und das mithilfe digitaler Arbeitsformen und Hilfsmittel.

Schwerpunkte¹⁵ im Studium und in dieser Fallstudie sind deshalb Folgende:

- die Auswahl der jeweiligen literarischen Texte, mit denen gearbeitet werden soll (Schwerpunkt a), und
- die auf die Textauswahl folgende Planung der Unterrichtsaktivitäten (Schwerpunkt b), das heißt der didaktischen Verarbeitung.

Diese beiden Schwerpunkte dienen als zweigeteilte inhaltliche Grobstrukturen der Ausführungen in den folgenden Unterkapiteln.

4.1 Digitale Arbeitsweisen bei der Textauswahl nutzen (Schwerpunkt a)

Im Lehrplan gibt es keine Empfehlungen in Bezug auf die unterrichtliche Arbeit mit literarischen Texten. Literarische Texte können, müssen aber nicht im Unterricht gelesen werden, da auch andere Formen von Kulturausdrücken denkbar sind. Der Begriff des Kulturausdrucks ist zentral im Lehrplan. Die Schüler:innen sollen Kulturausdrücke jeglicher Art erfahren und dadurch einen Einblick in das Leben der Zielsprachenländer bekommen. Dabei ist dafür zu sorgen, dass die gewählten Texte bzw. Kulturausdrücke die Schüler:innen sprachlich nicht überfordern.

Wenn literarische Texte (auch) als kulturelle Ausdrucksformen im schulischen Unterricht verwendet werden,¹⁶ müssen die Studierenden durch die Arbeit mit literarischen Texten Einblicke in die Zielsprachenkultur(en) bekommen (vgl. Kompetenzzielformulierungen im Lehrplan), damit sie anschließend auch ihren Schüler:innen im Schulunterricht solche Einblicke ermöglichen können. Dies bedingt auch, dass ein recht weiter Literaturbegriff zugrunde gelegt wird. Unter Literatur werden somit „künstlerische Texte“ in unterschiedlichen Formen, sowohl mündlich als auch schriftlich und multimedial, eingeordnet. Besonders wichtig ist dabei die Authentizität der Texte selbst und die Sprache, die in diesen Texten verwendet wird.¹⁷

15 Das digitale Studium hat auch weitere Schwerpunkte, auf die im Rahmen dieses Aufsatzes aber nicht eingegangen werden kann.

16 Vgl. Inger Olsbu: „Litteraturens rolle“, in: Camilla Bjørke/Åsta Haukås (Hg.): *Fremmedspråksdidaktikk*. Oslo 2020, S. 227–248.

17 Vgl. Emer O'Sullivan/Dietmar Rösler: *Kinder- und Jugendliteratur im Fremdsprachenunterricht*. Tübingen 2013, S. 47.

Die Studierenden unterrichten hauptsächlich Kinder und Jugendliche im Alter von 13 bis 16 Jahren (8.–10. Klasse). Es wird darauf geachtet, dass die Studierenden im Rahmen des Studiums selbst mit literarischen Texten arbeiten, die dem Sprachniveau der Schüler:innen entsprechen, also etwa A1 und A2 GeR. Zudem sollten die Texte auch thematisch für diese Zielgruppe geeignet sein. O’Sullivan und Rösler weisen darauf hin, dass die Altersangemessenheit von Kinder- und Jugendliteratur ein wichtiges Argument für die Arbeit mit Kinder- und Jugendliteratur im Fremdsprachenunterricht ist: „Zum einen sind die Themen der Texte altersgemäß passend und interessant für die Lernenden, gleichaltrige Protagonisten bieten Identifikationsmöglichkeiten, viele Texte bieten einen direkten Zugang zur Lebenswelt.“¹⁸

Die Studierenden werden hier mit der Herausforderung konfrontiert, literarische Texte zu finden, die all diesen Ansprüchen (sprachlich und thematisch angemessen und authentisch) gleichzeitig genügen. Normalerweise fällt der Blick der norwegischen DaF-Lehrer:innen zuerst auf das Lehrbuch. Lehrbücher spielen im norwegischen Deutschunterricht eine zentrale Rolle.¹⁹ Sie werden oft als die eigentlichen Lehrpläne aufgefasst, die den Lehrer:innen (implizit) vorschreiben, mit welchem Stoff sie im Unterricht zu arbeiten haben, und die den Schüler:innen zeigen, wie man die Sprache lernen soll.²⁰ In diesen Lehrbüchern gibt es Texte, die als literarische Texte eingestuft werden können. Dabei handelt es sich ausschließlich um kürzere literarische Texte, wie zum Beispiel Gedichte, kurze Novellen und Auszüge aus längeren literarischen Texten. Auch Liedtexte werden als literarische Texte eingeordnet.

In den DaF-Lehrbüchern sind aber grundsätzlich nur wenige literarische Texte zu finden. Authentische Texte für Kinder und Jugendliche, also Texte, die sich thematisch eignen könnten, fehlen oft. Zudem gibt der Lehrplan

18 Vgl. ebd., S. 44.

19 Kari E. Bachmann: „Læreboken I reformtider – et verktøy for endring?“, in: Gunn Imsen (Hg.): *Det ustyrilige klasserommet: om styring, samarbeid og læringsmiljø i grunnskolen*. Oslo 2004, S. 119–143; Kåre Solfeld: „Andre fremmedspråk på ungdomstrinnet – med praktisk tilnærming: rapport fra en intervjuundersøkelse“. *Fokus på språk*. Halden 2007; Heike Speitz/Beate Lindemann: „Jeg valgte tysk fordi hele familien ville det, men jeg angrer: status for 2. fremmedspråk i norsk ungdomsskole“ (Rapport 3/2002), Notodden 2002.

20 Ian McGrath: *Teaching Materials and the Roles of EFL/ESL Teachers: Practice and Theory*. London/New York 2013; Xavier L’Loret Vilà: „Læremidler i fremmedspråkfaget“, in: Camilla Bjørke/Åsta Haukås (Hg.): *Fremmedspråksdidaktikk*. Oslo 2020, S. 304–323.

keinen Kanon vor, sondern überlässt es den Lehrkräften, geeignete literarische (und nicht-literarische) Texte (siehe oben) zu suchen und zu finden. Deshalb erscheint es als besonders wichtig, dass die Studierenden während des Studiums eigene Kompetenzen entwickeln, um nach geeigneten Texten zu suchen und das Gefundene auf seine Eignung im schulischen Unterricht beurteilen zu können (siehe Schwerpunkt a).

4.1.1 *Digitale Schatztruhe für literarische Texte (im Bereich Kinder- und Jugendliteratur)*

Bei der Suche nach literarischen Texten, die Lehrer:innen in ihrem Unterricht verwenden möchten, greifen diese nahezu selbstverständlich zu Texten im Lehrbuch.²¹ Solche Texte haben den Vorteil, dass sie für alle Schüler:innen zugänglich sind und meist auch bereits Aufgaben anbieten, die zu Schüleraktivitäten führen sollen.

Möchten die Lehrer:innen andere Texte verwenden, so bleibt ihnen meist nur die Sondierung im Internet. Dort können sie zwar jede Menge deutschsprachige Texte finden, doch erweist sich die Recherche als sehr schwierig, da sie nur schwer einschätzen können, ob sich die gefundenen Texte wirklich für den geplanten Unterricht eignen könnten.²²

Die Studierenden sollen deshalb auf genau diese Suchaktivität vorbereitet werden, damit sie im späteren Berufsleben als DaF-Lehrer:innen eigenverantwortlich literarische Texte für den eigenen Unterricht finden können. Die Aktivitäten des Suchens und Findens von geeigneten literarischen Texten im Bereich der Kinder- und Jugendliteratur werden zur ersten gemeinsamen Herausforderung für die Studierenden (im Bereich Literatur und Literaturdidaktik – s. Schwerpunkt a). Statt den Studierenden bereits eine fertige Textauswahl anzubieten, wird das Auswählen von Texten thematisiert.²³

21 Siehe oben und Olsbu: „Litteraturrens rolle“.

22 Siehe auch Beate Lindemann/Johannes Brinkmann: „Per Mausclick in Berlin – Digitale Zugänglichkeit im Spagat zwischen Potenzial und DaF-Lehrer-Alltag“, in: Thomas Tinnefeld et al. (Hg.): *Befähigung zu grenzenloser Kommunikation: Ansätze – Methoden – Verfahren. Beiträge zur 6. Internationalen Saarbrücker Fremdsprachentagung. Saarbrücken 2022*, S. 153–170.

23 Dieses Thematisieren und das Problematisieren der Textauswahl sollten auch dazu beitragen, dass sich die Studierenden vom traditionellen Kanon-Denken lösen. Der Lehrplan schreibt keinen literarischen Kanon vor, und somit wird jeder Lehrkraft eigenverantwortlich die Auswahl geeigneter Texte überlassen.

Im Rahmen des digitalen Studiums wird deshalb mit der Etablierung einer sogenannten digitalen Schatztruhe für literarische Texte gearbeitet. In dieser Schatztruhe sollen für alle Studierenden Texte bereitgestellt werden, die sich grundsätzlich für den Unterricht in der 8. bis 10. Klasse an einer norwegischen Schule eignen könnten.

Die Verantwortung für die Errichtung einer solchen digitalen Schatztruhe und deren Auffüllen mit geeigneten Texten wird in die Hände der Studierenden gelegt. Die Studierenden berichten, dass durch diese Aufgabe nahezu automatisch eine Diskussion zur Textauswahl entsteht.²⁴ Dies führt zu Reflexionen darüber, welche Kriterien für die Auswahl von geeigneten Texten aufgestellt werden sollten und zu Diskussionen darüber, welche Texte sich eigentlich für welche Lerner:innen eignen können und warum.²⁵

Auf Vorschlag der Studierenden wurde innerhalb der bereits errichteten digitalen Schatztruhe zwischen der eigentlichen Schatztruhe und einer *Warttruhe* unterschieden. In der Warttruhe werden Texte gespeichert, die auf den ersten Blick den von der Studierendengruppe festgelegten Auswahlkriterien entsprechen, aber noch nie wirklich im DaF-Unterricht verwendet worden waren.²⁶

Die Einrichtung der digitalen Schatztruhe und die Übertragung der Verantwortung auf die Studierenden ermöglichen eine grundsätzliche und authentische Reflexion der Studierenden in Bezug auf die Textauswahl, auf Such- und Auswahlkriterien sowie letztendlich auch auf die eigentliche Arbeit mit diesen Texten im eigenen DaF-Unterricht (s. Schwerpunkt b, vor allem unter Kap. 4.2). Das gemeinschaftliche Evaluieren von Vorschlägen, zuerst in kleineren Arbeitsgruppen, dann in der größeren Webinargruppe, führt dazu, dass eigene Textvorschläge genauestens begründet werden müssen, um andere zu überzeugen. Im Studium lernen die Studierenden somit, bewusst zu thematisieren, wie sie Texte auswählen, die sich für den DaF-Unterricht eignen. Das gemeinsame Reflektieren und Argumentieren für und gegen einen Text schulen die Studierenden grundlegend für diese Aufgabe.

24 In den Arbeitsgruppen und auch über diese hinaus in den Foren wurde die Auswahl von konkreten Texten und von Auswahlkriterien diskutiert.

25 Vgl. O'Sullivan/Rösler: *Kinder- und Jugendliteratur im Fremdsprachenunterricht*, S. 47.

26 Alle Studierendengruppen machten darauf aufmerksam, dass jeder Text in einer konkreten Unterrichtssituation verwendet worden sein müsste, bevor man wirklich beurteilen könnte, ob er sich für den Unterricht eignen könnte oder nicht. Positive Erfahrungen beim Verwenden im DaF-Unterricht wurden also als ein wichtiges Auswahlkriterium aufgelistet.

Gleichzeitig ermöglicht die Einrichtung einer *Warttruhe*, dass gefundene Texte zunächst einmal probenhalber gespeichert werden und somit allen zur Erprobung im eigenen Unterricht zugänglich gemacht werden.²⁷

4.2 Digitale Arbeitsweisen bei der Planung und Durchführung von konkreten Unterrichtsprojekten mit literarischen Texten (Schwerpunkt b)

Da es sich bei der Fortbildungsmaßnahme um ein rein digitales Angebot handelt, besteht keine Möglichkeit, die Studierenden in ihrem schulischen Deutschunterricht zu besuchen und ihre Arbeit vor Ort zu beobachten. Gleichzeitig haben die Studierenden auch keine Möglichkeit, sich gegenseitig im Unterricht zu besuchen und zum Beispiel im Anschluss an solche Besuche über die Umsetzung von Unterrichtsplänen zu sprechen.

4.2.1 Einsatz von MOSO – einem digitalen Hilfsmittel für PC und Handy zur Betreuung der Studierenden

Die Plattform MOSO²⁸ wurde ursprünglich von Pädagog:innen an der UiT und der Universität Agder zur Betreuung von Lehramtsstudierenden entwickelt.²⁹ Obwohl zunächst als ein digitales Hilfsmittel zur Betreuung von Campusstudierenden gedacht, hat es sich auch unter unseren Rahmenbedingungen einer völlig digitalen Fortbildung für Lehrkräfte als sehr förderlich erwiesen.³⁰

In unserem Studium sind die Mitglieder jeder der festgelegten Arbeitsgruppen über MOSO miteinander verbunden und stehen in ständigem Kontakt. Diese Arbeitsgruppen bestehen aus jeweils 3–4 Studierenden. Zusätzlich besteht

27 Einige der gefundenen Texte wurden von unterschiedlichen Lehrer:innen ganz unterschiedlich verwendet, und diese Erprobung konnte in Gruppendiskussionen kritisch reflektiert werden.

28 Siehe www.moso.as.

29 Jetzt werden weiterentwickelte Versionen auch in der Ausbildung von beispielsweise Krankenpfleger:innen, Physiotherapeut:innen und Sozialpädagogen:innen eingesetzt.

30 U.a. durch unsere Erprobung und Mitarbeit im Rahmen einer digitalen Ausbildungssituation und durch die Erfahrungen in den Zeiten mit der *Covid-19*-Pandemie gibt es inzwischen auch Möglichkeiten zur digitalen Dokumentation von Unterrichtsabläufen auf der Plattform MOSO und in naher Zukunft auch *Streaming*-Möglichkeiten. Siehe hierzu auch die näheren Erläuterungen auf der Webseite von MOSO (siehe Fußnote 15).

auch Kontakt zu den beiden Lehrerausbilder:innen, die im Bereich Literatur und Literaturdidaktik des digitalen DaF-Studiums unterrichten.

Im Studium wird nach der Auswahl von literarischen Texten der Fokus auf das Planen und Durchführen von Unterrichtsprojekten mit diesen Texten gerichtet. In traditionellen DaF-Studienangeboten in Norwegen ist es meist eine große Herausforderung, das Planen und Durchführen von Schulprojekten realitätsnah zu thematisieren. Die Studierenden besitzen oft weder Unterrichtserfahrungen noch bestehen Möglichkeiten zur Durchführung von Projekten³¹ an Schulen. Demgegenüber ist die Situation in unserem digitalen Studium völlig umgekehrt. Die Studierenden besitzen bereits Erfahrung im Unterrichten des Fachs DaF an einer Schule, und sie unterrichten neben dem Studium, sodass jederzeit eine Umsetzung von Unterrichtsprojekten möglich ist.

4.2.2 Digitale Beratung und Zusammenarbeit in der Planungsphase

In der Planungsphase der Unterrichtsprojekte, die sich allesamt mit der Arbeit mit Kinder- und Jugendliteratur im DaF-Unterricht beschäftigen, besteht die Zusammenarbeit in den Arbeitsgruppen darin, dass die Studierenden ihre geplanten Unterrichtskonzepte auf MOSO zunächst in einer Rohfassung präsentieren und diese dann mit den anderen Arbeitsgruppenmitgliedern und den Lehrerausbilder:innen diskutieren. Hierbei werden sowohl Themen im Bereich der konkreten Unterrichtsplanung als auch die davor vorgenommene Textauswahl für eine bestimmte Lernergruppe gemeinsam diskutiert. Diese Zusammenarbeit kann als ein gemeinsames und (zumindest teilweise) gegenseitiges Betreuungsprojekt (*supervision*) aufgefasst werden, zu dem die Studierenden als Studierende und als Lehrer:innen und die Lehrerausbilder:innen als Expert:innen und Lehrer:innen beitragen. Die Zusammenarbeit entspricht dabei unterschiedlichen Modellen für Betreuung von Professionsstudierenden im skandinavischen Raum, so zum Beispiel den Prinzipien der *mesterlære* [Meisterlehre]³², der *klar veiledning* [deutlichen Betreuung]³³ und des *handlings- & refleksjons*-Modells

31 Die Durchführung von Unterrichtsprojekten ist für traditionelle Studierende in den meisten Fällen nur während der sogenannten Schulpraktika möglich. Die Betreuungsverantwortung in den Praxissemestern liegt jedoch bei sogenannten Fachdidaktiker:innen, die ihrerseits nicht mit der Vermittlung von beispielsweise Literatur, Sprache, Grammatik, Aussprache oder Landeskunde an der Ausbildungsinstitution arbeiten.

32 Klaus Nielsen/Steinar Kvale: *Mesterlære: læring som sosial praksis*. Oslo 1999.

33 Eli Lejonberg: „Bør ledere være veiledere for nyutdannede lærere? En problematisering basert på teori om profesjonalitet og etisk bevissthet“, in: *Nordisk Tidsskrift i Veiledningspedagogikk* 3.1 (2018), S. 18–29.

[Handlungs- und Reflexionsmodells].³⁴ Diese Modelle unterscheiden sich zwar in den Details, setzen aber alle voraus, dass das offene Zusammentreffen und die Zusammenarbeit von Studierenden und Betreuer:innen zu Reflexion und Weiterentwicklung führen. Die digitale Arbeitsform via MOSO unterstützt und ermöglicht diese Zusammenarbeit. Hier wird somit ein digitales Modell für professionelle Zusammenarbeit eingeführt und erprobt, das auch nach dem Studium beibehalten werden kann.

MOSO erlaubt es, Texte hochzuladen, so zum Beispiel auch Übersichten über die Projektplanung. Dies führt zu einer Offenheit gegenüber den Gruppenmitgliedern und zur Etablierung einer Professionsgemeinschaft (von DaF-Lehrer:innen), in der gerade (psychologisches) Sicherheitempfinden und Respekt vor den Ansichten der anderen wichtige Kennzeichen sind.³⁵ Über einen asynchronen Chat können eigene Planungstexte und die der anderen Gruppenteilnehmer:innen mündlich und/oder schriftlich kommentiert werden. Alle Beiträge sind für alle Mitglieder der Arbeitsgruppe frei zugänglich und können über eine App auf dem Handy oder dem I-Pad sowie in der Webversion auf dem PC verfolgt werden (vgl. Webpräsentation MOSO). Diese Besprechungen in der professionellen Gemeinschaft führen dazu, dass die Unterrichtsplanung zum einen mit anderen geteilt wird und zum anderen in der Arbeitsgruppe gründlich kommentiert und kontinuierlich bearbeitet wird, bevor es schließlich zur Durchführungsphase kommt.³⁶

4.2.3 *Digitale Beratung und Zusammenarbeit in der Durchführungsphase: Reflektieren über Unterricht und Unterrichtsdokumentation*

Gerade in der Durchführungsphase zeigen sich die besonderen Vorteile der digitalen Zusammenarbeit. Unterrichtsplanungstexte hätten natürlich auch auf dem Campus in einem Unterrichtsraum geteilt werden können, aber in der Durchführungsphase erlaubt es die Plattform MOSO, Videos und Fotos direkt aus dem

34 Per Lauvås/Gunnar Handal: *Veiledning og praktisk yrkest teori*. Oslo 2017.

35 Vgl. Amy Edmondson: „Psychological safety and learning behavior in work teams“, in: *Administrative Science Quarterly* 44.2 (1999), S. 350–383; Jan Merok Paulsen: *Strategisk skoleledelse*. Oslo/Bergen 2019; Edgar H. Schein: *The corporate culture survival guide*. Hoboken, New Jersey 2009; Edgar H. Schein: *Organizational culture and leadership*. 5. Auflage. Hoboken, New Jersey 2017.

36 Diese reflektierende Zusammenarbeit wird auf den MOSO-Plattformen der einzelnen Studierenden dokumentiert.

Unterrichtsgeschehen mit den Arbeitsgruppenmitgliedern zu teilen.³⁷ Da weder die gesamte Unterrichtseinheit per Video aufgezeichnet werden kann, noch es sinnvoll ist, willkürlich „irgendetwas“ zu dokumentieren, wird auch die Dokumentationsaktivität zunächst zum Anlass für arbeitsgruppeninternes Reflektieren. Eine gesamte Unterrichtseinheit kann auch ungeplant aufgenommen werden. Die Forderung nach einer zeitlichen Begrenzung der Dokumentation setzt Reflexionen über die Auswahl der Sequenzen innerhalb der Arbeitsgruppe in Gang.³⁸ Dabei entstehen nicht nur Diskussionen darüber, was eigentlich dokumentiert werden sollte, sondern auch darüber, wie diese Dokumentation aussehen kann oder sollte. Die Diskussionen innerhalb der Arbeitsgruppe zeigen, dass man gemeinschaftlich und im Gruppengespräch über den jeweiligen Unterrichtsplan gut erkennt, in welchen Phasen des Unterrichts eine genauere Beobachtung wichtige Einsichten geben könnte. Die durchführende Lehrkraft bekommt durch diese Gespräche auch weitere kritische Rückmeldungen zum geplanten Unterricht. Die Sichtung der Dokumentationen zeigt, dass im Laufe der Projekte vor allem Unterrichtssituationen ausgewählt wurden, über die die Arbeitsgruppe bereits in den Gesprächen gesprochen hatte, weil sie als besonders innovativ oder einfach als eine gute Idee empfunden wurden oder im Gegensatz dazu eher skeptisch beurteilt worden waren. Nach Auswahl der besonders interessanten Unterrichtssituationen wurde ebenfalls genauer diskutiert, wie diese nun dokumentiert werden sollten. Danach einigte man sich zum Beispiel auf die Fotodokumentation von Tafelbildern oder eben auf die Videodokumentation von kurzen, vorher festgelegten Sequenzen im Unterricht.

4.2.4 *Digitale Beratung und Zusammenarbeit in der Nachbereitungs-/Reflexionsphase*

Die Dokumentationen und eigene Durchführungsnotizen können dann für die Nachbereitungs- bzw. Reflexionsphase als Grundlage herangezogen werden.³⁹ Hier können die Studierenden in ihren Arbeitsgruppen noch einmal gemeinsam über Dinge chatten, die ihnen bei der Durchführung des Projekts besonders ins

37 Diese Dokumentationen sind nur für die Studierenden selbst und die Lehrerausbilder:innen zugänglich und werden nach einem vereinbarten Zeitraum automatisch gelöscht.

38 Diese Reflexionen konnten in den MOSO-Dokumentationen nachverfolgt werden.

39 Vgl. auch Petter Mathisen/Cato Bjørndal: „Tablets as a digital tool in supervision of student teachers’ practical training“, in: *Nordic Journal of Digital Literacy* 11.4 (2016), S. 227–247.

Auge gefallen sind, die besonders gelungen waren oder auch Änderungen bedürfen. Zusätzlich kann diese Dokumentation auch von den Lehrerausbilder:innen beim Reflexionsgespräch herangezogen werden, um nicht über „Berichtetes“, sondern über Dokumentiertes aus der Durchführungsphase zu sprechen. Die Kommentierung und die Reflexion können sowohl asynchron als auch synchron stattfinden. MOSO erlaubt zum Beispiel auch das direkte Kommentieren, mündlich oder schriftlich, von Videos und Fotos. Somit werden auch Rückmeldungen zu Details möglich.

Anknüpfend an die konkreten Unterrichtsdokumentationen kann dann auch besprochen werden, inwiefern nach Ansicht der Studierenden selbst und aufgrund der Beobachtungen via MOSO die Schüler:innen die Arbeit mit dem gewählten Text aus dem Bereich der Kinder- und Jugendliteratur als kulturelles Erlebnis (siehe Lernziel des Lehrplans) empfunden haben.

5 Das Potenzial der verwendeten digitalen Arbeitsformen: Einige Reflexionen zu Autonomie und Eigenverantwortung

In den folgenden Abschnitten soll nun kurz darüber reflektiert werden, welche Potenziale die verwendeten digitalen Arbeitsformen und Hilfsmittel in der DaF-Lehrerausbildung und auch in der Ausbildung von Lehrkräften in anderen Fremdsprachen haben könnten.

Wie bereits erwähnt, verwenden norwegische DaF-Lehrer:innen⁴⁰ traditionell in ihrem Unterricht ein Lehrbuch. In den Lehrbüchern werden die angebotenen literarischen Texte bereits mit Aufgaben verbunden, zum Beispiel Nacherzählen oder Reden über den Text. Diese Art von Aktivitäten geschieht in den Klassenstufen 8 bis 10 wegen der geringen Sprachkenntnisse der Schüler:innen oft in der Muttersprache. Daran schließen sich meist Aufgaben zu grammatischen Themen oder Übersetzungsaufgaben an. Die Arbeit mit dem jeweiligen Text ist also bereits vonseiten der Lehrbuchautor:innen vorbereitet worden, ohne dass dabei notwendigerweise detailliert erläutert oder diskutiert wird, welche Lernziele angestrebt werden bzw. wie die Wahl der Schüleraktivitäten begründet wird. Somit werden weder die Textauswahl noch die Verwendung des Textes im Unterricht thematisiert oder gar problematisiert.

Möchte die Lehrkraft andere literarische Texte als die des Lehrbuchs verwenden, so müssen diese Texte gefunden und ausgewählt werden, während man sich

40 Das Gleiche gilt für Lehrer:innen in anderen Fremdsprachen.

zeitgleich bzw. spätestens nach der Textauswahl auch Gedanken zu passenden Lernzielen und Schüleraktivitäten machen muss.

Wie bereits beschrieben, wurde in der digitalen DaF-Lehrerbildung zunächst die Auswahl von geeigneten literarischen Texten im Bereich Kinder- und Jugendliteratur für den eigenen DaF-Unterricht problematisiert (Schwerpunkt a, s. auch Kap. 4.1). Durch die skizzierten digitalen Arbeitsformen wurden die didaktischen Reflexionsfähigkeiten der Studierenden in Bezug auf das Auswählen von Texten geschult, die sich für junge Lerner:innen eignen. Hier wurde also bewusst den Studierenden kein fertiger Kanon an Texten angeboten. Den Studierenden sollte deutlich gemacht werden, dass die Frage nach der Eignung eines Textes für einen konkreten Unterrichtskontext weder von den Lehrerbildner:innen noch von einem Lehrbuch oder Fachtraditionen abhängt, sondern immer die Lehrkraft selbst reflektierte Entscheidungen treffen muss.

Die digitalen Arbeitsformen bei der Textauswahl stellen die Studierenden ins Zentrum und geben ihnen eine aktive Rolle im Studium und in Bezug auf ihre eigenen Lernprozesse.⁴¹ So wird ermöglicht, dass die Studierenden im digitalen Studium eine Arbeitsweise trainieren, die sie auf eigenverantwortliches Arbeiten an der Schule vorbereitet. Während und nach der Ausbildung können sie ihre neu erworbenen Kompetenzen in diesem Bereich auf ihre Arbeit als Lehrkraft an einer Schule übertragen.

Sie müssen sich aktiv am Prozess der Textauswahl beteiligen, statt mit einem bereits festgelegten Textkanon zu arbeiten. Ihre aktive Teilnahme am Auswahlprozess fordert sie zudem dazu auf, über eine Verknüpfung von geeigneten Texten und sinnvollen Lernaktivitäten nachzudenken.⁴² Das gilt für ihr eigenes Lernen als Studierende und parallel dazu auch für die Textauswahl und für die Lernaktivitäten in ihrer Rolle als DaF-Lehrer:innen.⁴³ Dies gibt ihnen eine Autonomie bei der Textauswahl und dem damit verknüpften Unterrichtskonzept.⁴⁴ Die digitalen Arbeitsformen bei der Textauswahl fördern zudem die Kommunikation

-
- 41 Vgl. auch Lene Korseberg et al.: *Pedagogisk bruk av digital teknologi i høyere utdanning*. NIFU rapport 2022:1; Oslo, S. 9.
- 42 Michael Prince: „Does active learning work? A review of the research“, in: *Journal of engineering education* 93.3 (2004), S. 223–231.
- 43 Siehe auch Olsbu: „Litteraturens rolle“.
- 44 Sergio Altomonte et al.: „Interactive and Situated Learning in Education for Sustainability“, in: *International Journal of Sustainability in Higher Education* 17.3 (2016), S. 417–443, <http://dx.doi.org/10.1108/IJSHE-01-2015-0003>; Sabine Wollscheid/Ann Cecilie Bergene/Dorothy Sutherland Olsen: *Fleksibel opplæring for voksne: En kunnskapsopsummering*; NIFU rapport 2021:29; Oslo.

und die Zusammenarbeit zwischen den Studierenden⁴⁵ und können auch für eine Zusammenarbeit nach Beendigung der Ausbildung genutzt werden.

Im Studium wird dann im nächsten Schritt⁴⁶ die konkrete Arbeit mit den gewählten Texten im eigenen Unterricht thematisiert (Schwerpunkt b). Denn sobald man (vorläufig) einen Text gefunden hat, steht man als Lehrer:in und Studierende(r) vor der Frage, was man nun mit diesem Text im schulischen DaF-Unterricht eigentlich machen soll.⁴⁷

In den digitalen Arbeitsgruppen wird über die Plattform MOSO gemeinsam über Fragestellungen gechattet oder diskutiert, mit denen sich Lehrkräfte auch im schulischen Unterrichtsalltag konfrontiert sehen (können).⁴⁸ Sie beschreiben ihre Lernergruppen den anderen Mitgliedern der Arbeitsgruppe. Dabei müssen sie über ihre eigenen Schüler:innen und deren Bedürfnisse reflektieren.⁴⁹ Dann muss zuerst dazu Stellung genommen werden, ob sich der gewählte Text grundsätzlich für die beschriebene Lernergruppe eignen kann, also ob er altersangemessen ist und zum Sprachniveau der Lerner:innen passt.⁵⁰

45 Vgl. Trine Fosslund: *Digitale læringsformer i høyere utdanning*. Oslo 2015; Krishna Regmi/Linda Jones: „A systematic review of the factors – enablers and barriers – affecting e-learning in health sciences education“, in: *BMC Medical Education* 20.91 (2020); Airina Volungeviciene/Margarita A. Tereseviciene/Ulf-Daniel Ehlers: „When Is Open and Online Learning Relevant for Curriculum Change in Higher Education? Digital and Network Society Perspective“, in: *Electronic Journal of e-Learning* 18.1 (2020), S. 88–101.

46 Die Studierenden beschäftigten sich bereits in der Phase der Textauswahl mit Lernzielen und Schüleraktivitäten. Trotzdem wurde zwischen der Textauswahl und der Auswahl von Lernzielen und Schüleraktivitäten unterschieden, um den Fokus der Studierenden in diesen beiden Phasen in unterschiedliche Richtungen lenken zu können und somit ihre Bewusstmachung zu schulen.

47 Dies gilt auch für die Situation, wenn man mehrere Texte „gefunden“ hat und sich noch nicht für einen bestimmten Text entschieden hat.

48 Zu Überlegungen zur Eignung von Texten für die eigene Lernergruppe, zu Lernzielen und Aufgaben sollte es im Idealfall bei jedem Text, also auch bei denen aus dem Lehrbuch, kommen. Allerdings zeigen die Erfahrungen, dass die Lehrer:innen die Aufgaben im Lehrbuch meist unkritisch übernehmen.

49 Im Hinblick auf norwegischen Fremdsprachenunterricht, vgl. Britt Oda Fosse: *Lærerstudenters innramming og forståelse av tilpasset opplæring. En studie av kollektive læringsprosesser i ulike kontekster ved en praktisk-pedagogisk lærerutdanning*. [Doktorarbeit]. Universitetet i Oslo 2011; Eva T. Vold: „Tilpasset opplæring i fremmedspråk“, in: Camilla Bjørke/Åsta Haukås (Hg.): *Fremmedspråksdidaktikk*. Oslo 2020, S. 287–303.

50 Vgl. O’Sullivan/Rösler: *Kinder- und Jugendliteratur im Fremdsprachenunterricht*, S. 44–45 und S. 49–51.

Auch die Lernziele, die mithilfe bzw. unter Einsatz des gewählten Textes erreicht werden sollen, werden in den digitalen Arbeitsgruppen problematisiert. Mithilfe von MOSO können konkrete Lernziele und passende Kompetenzziele des Lehrplans digital, das heißt mit *links*, miteinander und dem ausgewählten Text verknüpft werden. So werden mit digitalen *links* Verbindungen verdeutlicht. Dies hilft den Studierenden, gemeinsam darüber nachzudenken, inwiefern der gewählte Text überhaupt dazu geeignet sein kann, die gesteckten Lernziele zu erreichen, ob sich andere Texte besser eignen könnten und ob die Lernziele verändert werden müssen. Das Gleiche gilt für die Frage, ob mit dem gesamten Text oder eventuell nur mit Textausschnitten gearbeitet werden soll und wie diese ausgewählt werden sollen. In der digitalen Zusammenarbeit mit der Arbeitsgruppe lassen sich Änderungen schnell vornehmen, und Änderungsvorgänge, die auf Reflexionen aufbauen, werden zur Routine. Das einzelne Mitglied kann seine eigene Argumentation mit anderen teilen und erhält mithilfe der digitalen Arbeitsformen sofort oder zumindest zeitnah Rückmeldungen von den anderen, die durch die Einbindung in die Arbeitsgruppe nach und nach zu „Expert:innen“ werden. Die digitalen Arbeitsformen ermöglichen so eine enge und vertrauensvolle Kommunikation⁵¹ und eine Zusammenarbeit auf zwei Ebenen: als Studierende in der DaF-Lehrerausbildung und als Lehrer:innen im Fach DaF an norwegischen Schulen. Die Studierenden praktizieren hier digitale kollaborative Arbeitsformen als Studierende und (spätere) DaF-Lehrer:innen, die sich zumindest zum Teil auch als Arbeitsformen innerhalb des schulischen Klassenzimmers einsetzen lassen.⁵²

Durch die gemeinsamen digitalen Reflexionen sammeln die Arbeitsgruppenmitglieder Erfahrungen in Bezug auf die Auswahl von literarischen Texten für Kinder und Jugendliche, die sich generell für Sprachlernsituationen eignen könnten, und in Bezug auf deren Einsatz im DaF-Unterricht, um vorher festgelegte Lernziele mit einer gegebenen Lernergruppe zu erreichen. Die Studierenden werden sich dabei auch dessen bewusst, wie detailliert der Einsatz von literarischen Texten im Unterricht geplant werden sollte. Sie erkennen, dass sie gerade in dieser Planungsphase die Grundlage für erfolgreiches Lernen in einem konkreten Unterrichtskontext legen. In der digitalen Zusammenarbeit

51 Fosslund: *Digitale læringsformer i høyere utdanning*.

52 Vgl. David Kergel/Birte Heidkamp-Kergel: „Kreativität und Spaß – Ergebnisse aus der didaktischen Werkstatt“, in: David Kergel/Birte Heidkamp-Kergel: *E-Learning, E-Didaktik und digitales Lernen. Diversität und Bildung im digitalen Zeitalter*. Wiesbaden, 2020 S. 89–95, https://doi.org/10.1007/978-3-658-28277-6_7.

mit anderen Studierenden wird der sonst meist individuelle Planungsprozess zu einem gemeinsamen Anliegen der Arbeitsgruppe ausgeweitet. Die Studierenden erfahren dabei, dass sich die Zusammenarbeit mit Fachkolleg:innen lohnt und dass deren Rückmeldungen zu wichtigen Reflexionen und vor allem auch zu wertvollen Änderungen in der eigenen Unterrichtsplanung führen.⁵³

6 Zusammenfassung

Der norwegische Lehrplan für Fremdsprachen beschreibt als Steuerungsdokument Anforderungen an den DaF-Unterricht im Allgemeinen und an die Arbeit mit literarischen Texten im Besonderen. Die meisten norwegischen DaF-Lehrer:innen benutzen norwegische Lehrbücher. Die literarischen Texte, die dort präsentiert werden, und die dazugehörenden Aktivitätsvorschläge sowie jahrzehntelange Unterrichtstraditionen fungieren für die Lehrer:innen als Vorgaben, ohne dass in den Lehrbüchern Reflexionen über die Textauswahl, die Lernziele und Schüleraktivitäten angeboten werden. Gleichzeitig werden Studierende in der traditionellen DaF-Lehrerausbildung nur selten auf die literarischen Texte im Lehrbuch und das Arbeiten mit ihnen im schulischen Unterricht vorbereitet. Die Literaturkurse in der Ausbildung beschäftigen sich, von wenigen Ausnahmen abgesehen, mit deutschsprachiger Literatur für erwachsene Leser:innen.⁵⁴

In der beschriebenen digitalen DaF-Lehrerausbildung wird bewusst am Aufbau von wichtigen Kompetenzen (s. Kap. 3.1) gearbeitet. Gleichzeitig wird in den digitalen Arbeitsgruppen und mithilfe von digitalen Werkzeugen das autonome und verantwortungsbewusste Auswählen von Texten und anderen Unterrichtsmaterialien vorbereitet und geübt – im Bereich der literarischen Texte,⁵⁵ im Studium allgemein und für das Berufsleben danach.

Die Studierenden werden im ersten Schritt dazu angeleitet, literarische Texte zu suchen und zu finden, die altersangemessen und sprachlich passend für ihre

53 Frühere Studierende bestätigen, dass sie weiterhin Kontakt zu ihren Arbeitsgruppenmitgliedern haben und mit ihnen Unterrichtspläne besprechen. Hier muss hinzugefügt werden, dass die Studierenden während ihres Studiums die skizzierten digitalen Arbeitsweisen auch im Bereich Grammatik, Phonetik und Landeskunde praktiziert haben.

54 Hinzu kommt, dass es sich bei diesen literarischen Texten um Texte für muttersprachliche Leser:innen handelt, die sprachlich weit über dem Sprachniveau der Deutschlernenden an den Schulen liegen.

55 Das Gelernte und Geübte ist natürlich übertragbar auf nicht-literarische Texte, multimediale Texte usw..

Schülergruppen sein können. Im zweiten Schritt wird – ebenfalls mit digitalen Hilfsmitteln – das Planen von relevanten Unterrichtsprojekten mit den gewählten Texten und mit passenden Lernzielen thematisiert. Die digitale Zusammenarbeit in der Arbeitsgruppe etabliert eine professionelle Gemeinschaft. Das gemeinschaftliche digitale Planen des Unterrichts erweist sich als eine effiziente, professionelle und nachhaltige Arbeitsform.⁵⁶

Wenn im dritten Schritt die Unterrichtspläne in konkrete Unterrichtsprojekte umgesetzt werden, sorgen die digitale Arbeitsform und die digitalen Hilfsmittel dafür, dass das Unterrichtsgeschehen aus dem geschlossenen Klassenzimmer herausgehoben wird und in sicheren und von gegenseitigem Vertrauen geprägten Foren als Grundlage für weitere Reflexionen dienen kann.

Das Reflektieren der Studierenden im Fallbeispiel hat zu einer bewussten Auswahl bzw. dem bewussten Wegwählen von literarischen Texten in bestimmten Unterrichtssituationen geführt. Die gezielte Arbeit mit Kinder- und Jugendliteratur ermunterte die Studierenden zur Erprobung von Unterrichtsprojekten mit Texten aus diesem Bereich. Losgelöst von den oft als begrenzend aufgefassten Aufgabenformulierungen der Lehrbücher diskutierten die Studierenden alternative Schüleraktivitäten, die eventuell besser dazu geeignet sein könnten, gesteckte Lernziele zu erreichen.

Die digitalen Arbeitsformen im Studium haben mit anderen Worten folgende Kompetenzen der Studierenden aufgebaut bzw. gestärkt:

- ihre Kompetenzen als DaF-Lehrer:innen im Bereich der Verwendung von Kinder- und Jugendliteratur im schulischen Unterricht,
- ihre Kompetenzen in Bezug auf die Auswahl von adäquaten Lehr- und Lernmaterialien,
- ihre Kompetenzen in Bezug auf die Verwendung von ausgewählten Materialien im Hinblick auf gesteckte Lernziele,
- ihre Kompetenzen in Bezug auf eine didaktisch und pädagogisch begründete Verwendung von digitaler Technologie,
- und ihre Kompetenzen im Hinblick auf die professionelle digitale Zusammenarbeit mit Fachkolleg:innen.

In einem Land, das geografisch gesehen sehr groß ist und in dem die nächsten Fachkolleg:innen oft weit entfernt leben und arbeiten, darf gerade der Wert des letzten Punkts nicht unterschätzt werden. Gleichzeitig tragen die Kompetenzstärkungen in den anderen genannten Bereichen dazu bei, dass diese Generation

56 Dies bestätigen die Rückmeldungen von früheren Studierenden.

von DaF-Lehrer:innen bewusst(er) zum Lehrbuch, zu den Zusatzmaterialien oder zu eigenen „Funden“ greift bzw. diese in bestimmten Lernsituationen bewusst wegwählt. Außerdem haben diese Studierenden anhand von Beispielen erfahren, dass die Verwendung von digitaler Technologie in Lehr- und Lernkontexten didaktisch und pädagogisch begründet sein sollte.⁵⁷

Literaturverzeichnis

- Altomonte, Sergio et al.: „Interactive and Situated Learning in Education for Sustainability“, in: *International Journal of Sustainability in Higher Education* 17.3 (2016), S. 417–443, <http://dx.doi.org/10.1108/IJSHE-01-2015-0003>.
- Altrichter, Herbert/Feindt, Andreas: „Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht: Aktionsforschung“, in: Terhart, Ewald/Bennewitz, Hedda/Rothland, Martin (Hg.): *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*. Münster 2011, S. 214–231.
- Bachmann, Kari E.: „Læreboken I reformtider – et verktøy for endring?“, in: Imsen, Gunn (Hg.): *Det ustyrige klasserommet: om styring, samarbeid og læringsmiljø i grunnskolen*. Oslo 2004, S. 119–143.
- Bludau, Michael: „Was braucht ein Lehrer fremder Sprachen?“, in: Jung, Udo O. H. (Hg.): *Praktische Handreichungen für Fremdsprachenlehrer*. Frankfurt a. M. 2009, S. 339–346.
- Bonem, Emily M./Fedesco, Heather N./Zissimopoulos, Angelika N.: „What You Do Is Less Important than How You Do It: The Effects of Learning Environment on Student Outcomes“, in: *Learning Environments Research* 23.1 (2020), S. 27–44, <http://dx.doi.org/10.1007/s10984-019-09289-8>.
- Edmondson, Amy: „Psychological safety and learning behavior in work teams“, in: *Administrative Science Quarterly* 44.2 (1999), S. 350–383.
- Fosse, Britt Oda: *Lærerstudenters innramming og forståelse av tilpasset opplæring. En studie av kollektive læringsprosesser i ulike kontekster ved en praktisk-pedagogisk lærerutdanning*. [Doktorarbeit]. Universitetet i Oslo 2011.
- Fossland, Trine: *Digitale læringsformer i høyere utdanning*. Oslo 2015.
- García, Ofelia/Wei, Li: *Translanguaging: Language, Bilingualism and Education*. Basingstoke 2014.
- Kergel, David/Heidkamp-Kergel, Birte: „Kreativität und Spaß – Ergebnisse aus der didaktischen Werkstatt“, in: Kergel, David/Heidkamp-Kergel,

57 Fossland: *Digitale læringsformer i høyere utdanning*. Korsberg et al.: *Pedagogisk bruk av digital teknologi i høyere utdanning*.

- Birte: *E-Learning, E-Didaktik und digitales Lernen. Diversität und Bildung im digitalen Zeitalter*. Wiesbaden 2020, S. 89–95. doi: https://doi.org/10.1007/978-3-658-28277-6_7
- Korseberg, Lene/Svartefoss, Silje M. /Bergene, Ann Cecilie /Hovdhaugen, Elisabeth: *Pedagogisk bruk av digital teknologi i høyere utdanning*. NIFU rapport 2022:1, Oslo.
- Krumm, Hans-Jürgen/Riemer, Claudia: „Ausbildung von Lehrkräften für Deutsch als Fremdsprache und Deutsch als Zweitsprache“, in: Krumm, Hans-Jürgen/Fandrych, Christian/Hufeisen, Britta/Riemer, Claudia (Hg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. 2. Halbband. Berlin 2010, S. 1340–1351.
- Lauvås, Per/Handal, Gunnar: *Veiledning og praktisk yrkesteori*. Oslo 2017.
- Lejonberg, Eli: „Bør ledere være veiledere for nyutdannede lærere? En problematisering basert på teori om profesjonalitet og etisk bevissthet“, in: *Nordisk Tidsskrift i Veiledningspedagogikk* 3.1 (2018), S. 18–29.
- Lindemann, Beate/Brinkmann, Johannes: „Per Mausclick in Berlin – Digitale Zugänglichkeit im Spagat zwischen Potenzial und DaF-Lehrer-Alltag“, in: Thomas Tinnefeld et al. (Hg.): *Befähigung zu grenzenloser Kommunikation: Ansätze – Methoden – Verfahren. Beiträge zur 6. Internationalen Saarbrücker Fremdsprachentagung*. Saarbrücken 2022, S. 153–170.
- LLovet Vilà, Xavier: „Læremidler i fremmedspråksfaget“, in: Bjørke, Camilla/Haukås, Åsta (Hg.): *Fremmedspråksdidaktikk*. Oslo 2020, S. 304–323.
- Mathisen, Petter/Bjørndal, Cato: „Tablets as a digital tool in supervision of student teachers’ practical training“, in: *Nordic Journal of Digital Literacy* 11.4 (2016), S. 227–247.
- Mayring, Philipp: „Qualitative Inhaltsanalyse“, in: Flick Uwe/Kardorff Ernst von/Steinke Ines (Hg.): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. Reinbek bei Hamburg 2000, S. 468–475.
- Mayring, Philipp/Brunner, Eva: „Qualitative Inhaltsanalyse“, in: Friebertshäuser, Barbara/Langer, Antje/Prengel, Annedore (Hg.): *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim 2010, S. 323–333.
- McGrath, Ian: *Teaching Materials and the Roles of EFL/ESL Teachers: Practice and Theory*. London 2013.
- Paulsen, Jan Merok: *Strategisk skoleledelse*. Oslo 2019.
- Nielsen, Klaus/Kvale, Steinar: *Mesterlære: læring som sosial praksis*. Oslo 1999.
- Nunan, David/Bailey, Kathleen M.: „Case Study Research“, in: Nunan, David/Bailey, Kathleen M. (Hg.): *Exploring Second Language Classroom Research. A Comprehensive Guide*. Boston 2009, S. 157–185.

- OECD: *Digital Economy Outlook*. Paris 2020.
- Olsbu, Inger: „Litteraturens rolle“, in: Bjørke, Camilla/Haukås, Åsta (Hg.): *Fremmedspråksdidaktikk*. Oslo 2020, S. 227–248.
- O’Sullivan, Emer/Rösler, Dietmar: *Kinder- und Jugendliteratur im Fremdsprachenunterricht*. Tübingen 2013.
- Prince, Michael: „Does active learning work? A review of the research“, in: *Journal of engineering education* 93.3 (2004), S. 223–231.
- Regmi, Krishna/Jones, Linda: „A systematic review of the factors – enablers and barriers – affecting e-learning in health sciences education“, in: *BMC Medical Education* 20.91 (2020).
- Richards, Jack C.: „Competence and performance in language teaching“, in: *RELC Journal* 41.2 (2010), S. 101–122.
- Regjeringen (Strategiedokument zu Lehrerkompetenzen): <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/kompetanse-for-kvalitet/id2439181/> (abgerufen 19.12.2023).
- Schein, Edgar H.: *The corporate culture survival guide*. Hoboken, New Jersey 2009.
- Schein, Edgar H.: *Organizational culture and leadership*. 5. Auflage. Hoboken, New Jersey 2017.
- Solberg, Espen et al.: *Et akademisk annerledesår. Konsekvenser og håndtering av korona-pandemien ved norske universiteter og høyskoler*. NIFU rapport 2021:9, Oslo.
- Solfjeld, Kåre: „Andre fremmedspråk på ungdomstrinnet – med praktisk tilnærming: rapport fra en intervjuundersøkelse“, in: *Fokus på språk*. Halden 2007.
- Speitz, Heike/Lindemann, Beate: „Jeg valgte tysk fordi hele familien ville det, men jeg angret: status for 2. fremmedspråk i norsk ungdomsskole“ (Rapport 3/2002), Notodden 2002.
- Unit: *Handlingsplan for digitalisering i høyere utdanning og forskning 2020–2021*. Oslo. 2020.
- Utdanningsdirektoratet (Vorschriften zur Lehrerkompetenz): <https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Ovrige-tema/krav-om-relevant-kompetanse-for-a-undervise-i-fag-udir-3-2015/?depth=0&print=1> (abgerufen: 19.12.2023).
- Utdanningsdirektoratet (Informationen zu KfK): <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/etter-og-videreutdanning/larere/> (abgerufen: 19.12.2023).
- Utdanningsdirektoratet 2020 (Lehrplan). <https://www.udir.no/lk20/fsp01-02?lang=nob> (abgerufen: 19.12.2023).
- Utdanningsforbundet (Ausführungen zu fehlenden Kompetenzen bei Lehrkräften): <https://www.utdanningsforbundet.no/var-politikk/publikasjoner/2017/>

undervisningspersonell-og-kompetansekrav-skolen--et-ressurshfte-for-tillit
svalgte/ (abgerufen: 19.12.2023).

Vold, Eva T.: „Tilpasset opplæring i fremmedspråk“, in: Bjørke, Camilla/Haukås,
Åsta (Hg.): *Fremmedspråksdidaktikk*. Oslo 2020, S. 287–303.

Volungeviciene, Airina/Tereseviciene, Margarita A. /Ehlers, Ulf-Daniel: „When
Is Open and Online Learning Relevant for Curriculum Change in Higher Ed-
ucation? Digital and Network Society Perspective“, in: *Electronic Journal of
e-Learning* 18.1 (2020), S. 88–101.

Wollscheid, Sabine/Bergene, Ann Cecilie /Sutherland Olsen, Dorothy: *Flek-
sibel oppl ring for voksne: En kunnskapsoppsummering*; NIFU rapport
2021:29, Oslo.

Gunnar Klatt

Literatur in 3-D – Überlegungen zu einem computergenerierten Lernort für den Literaturunterricht

Dieser Aufsatz stellt dar, wie Studierende mit der Anwendung CoSpaces Edu selbstständig Inhalte von literarischen Texten in 3-D-Form darstellen können und wie Lehrkräfte mit dieser Anwendung Literaturgeschichte für Lernende präsentieren können. Das Anliegen des Beitrages ist es, ein Modell für einen lernerzentrierten Literaturunterricht nicht nur im DaF-Bereich, sondern auch darüber hinaus, zu zeigen.

Schlüsselwörter: Literaturunterricht, Literaturgeschichte, lernerzentriertes Lernen, 3-D, CoSpaces Edu, Deutsch als Fremdsprache

This text demonstrates how students can create 3-D images illustrating literary texts with the help of the application CoSpaces Edu, and how teachers can use the application to present literary history. The aim of the text is to show a model of learner-centered-teaching for literature not only for German as a foreign language but for other subjects as well.

Keywords: teaching literature, history of literature, student centred learning, 3-D, CoSpaces Edu, German as a foreign language

Im Folgenden werden grundsätzliche Überlegungen und konkrete Erfahrungen mit DaF-Lernenden zum Einsatz der Anwendung CoSpaces Edu im Literaturunterricht präsentiert. Es wird keine wissenschaftliche Forschung, sondern eine um eine Einbettung in theoretische Grundlagen der allgemeinen Didaktik und Hochschullehre ergänzte reflektierte Unterrichtspraxis dargestellt. Ihrem Ursprung in der universitären DaF-Lehre gemäß, zielt diese Darstellung auch zunächst, aber nicht ausschließlich, auf diese mit ihren Schlussfolgerungen.

Mit der hier zugrunde gelegten Anwendung können 3-D-Szenarien ohne Programmierkenntnisse mithilfe des Baukastenprinzips mit vorgefertigten Elementen am Computer gestaltet werden. Die Anwendung wird sowohl in einer von ihren Möglichkeiten her eingeschränkten kostenlosen Version sowie einer von Gestaltungsmöglichkeiten im Vergleich dazu umfangreicheren kostenpflichtigen Version angeboten. Für den hier beschriebenen Einsatz, das hat sich in der Anwendung gezeigt, ist die kostenlose Variante ausreichend, da sie bereits zahlreiche Möglichkeiten zur Ausstattung von Situationen bietet. Die vergleichsweise geringeren Auswahlmöglichkeiten in der Gestaltung regen bei

literarischen Texten sogar dazu an, sich intensiver mit der Suche nach einer angemessenen Darstellung auseinanderzusetzen, ohne die Qualität der Ergebnisse zu beeinträchtigen.

Diese Untersuchung der Anwendungsmöglichkeiten von CoSpaces Edu im Literaturunterricht folgt dem Streben nach von einer in China – aber nicht nur dort – traditionell lehrerzentrierten universitären Lehre hin zu einer Unterrichtsform zu kommen, die die Studierenden stärker in den Mittelpunkt rückt. Dabei ist bei der Gruppe jedoch auch noch zu beachten, dass sie, obwohl es sich um DaF-Studierende eines Studienjahrgangs handelt, ein sehr ungleiches Sprachniveau aufweist. Auch die Motivation zur Auseinandersetzung mit Literatur ist höchst unterschiedlich ausgeprägt. Eine Veränderung soll also zu einem sowohl für alle Lernenden vom sprachlichen Niveau her inklusiven wie auch motivierenden Unterricht führen, um nicht nur anders auszusehen, sondern auch anders als bisher die Auseinandersetzung, und damit das Wissen über das Thema bei den Lernenden zu stärken.

Ausgangspunkt für den Einsatz war daher der Wunsch, den Lernenden einerseits die Möglichkeit zu geben, sich selbstständig mit einzelnen literarischen Werken als guten Beispielen der literaturgeschichtlichen Epochenmerkmale zu beschäftigen. Genauso sollte andererseits eine intensivere Auseinandersetzung mit literarischen Texten durch die Lernenden erreicht werden, als sie bei einer bloßen Nacherzählung des Inhalts stattfindet, in dem die Studierenden sich sowohl in die Rolle des ‚Erzählers‘ wie auch eines Zuschauers oder Zuhörers hineinversetzen müssen.

Da die Studierenden, mit denen für diese Studie gearbeitet wurde, in der Regel nur eine einzige Veranstaltung zur deutschen Literatur besuchen, muss diese immer zwei Dinge gleichzeitig leisten: Sie macht mit der deutschen Literaturgeschichte insgesamt vertraut und stellt ein Grundlagenwissen über einzelne als zentral für die deutsche Literatur anzusehende Texte bereit. Diese beiden Aufgaben lassen sich durch die Auswahl von ‚Leittexten‘ für die Literaturepochen bis einschließlich des Naturalismus leicht miteinander verbinden. Für die Moderne kann nach diesem Prinzip jedoch auch beliebig ein Text ausgewählt werden, der als bedeutsam betrachtet wird, wie etwa ein Drama Bertolt Brechts.

Das Schwergewicht der Auseinandersetzung mit den Texten liegt dementsprechend aber nicht so sehr auf einer literaturwissenschaftlichen Analyse, als vielmehr auf einer Herausarbeitung epochentypischer Merkmale. Dies ist vor allem bei der Erstellung einer virtuellen Ausstellung zu beachten. Die ausgewählte Herangehensweise der Beschäftigung mit der Literaturgeschichte, wie auch den Texten richtet sich daher ausdrücklich nicht an Spezialisten im Bereich der Literaturwissenschaft. Es geht entsprechend der Charakteristik der für die

Untersuchung herangezogenen Gruppe nur um einen Überblick und Einstieg in die Beschäftigung mit der deutschen Literatur. Wo die Möglichkeiten und die Grenzen dieser Methode dementsprechend liegen, wird im Verlauf des Beitrags herausgearbeitet.

Während die Planung der Ausstellung zur Literaturgeschichte noch eine Tätigkeit ist, die klassisch durch die Lehrperson für die Lernenden durchgeführt wird, ist die Darstellung eines literarischen Textes etwas, was vollständig in der Eigenverantwortung der Lernenden geschehen kann. Da aber auch die Ausstellung letztlich den Lernenden zum Besuch geöffnet wird, den sie dann selbstständig durchführen können, wird das lernerzentrierte Lernen gefördert.

Grundsätzliche Überlegungen zur lernerzentrierten Geschichtsvermittlung

Lernerzentriertes Lernen ist ein Anspruch, den aktuelle Lehrveranstaltungen in hohem Maß zu berücksichtigen haben. Fort vom lehrergesteuerten Frontalunterricht hin zu lehrerunabhängiger Aneignung von Wissen ist ein hoher Anspruch, der jedoch Fragen und Probleme aufwirft. Zum einen ist es die Frage, ob ohne die ständige Lehrersteuerung überhaupt eine Wissensaneignung gerade im wissenschaftlichen Bereich möglich ist und wenn ja, ob diese auch ‚sinnvoll‘ oder ‚richtig‘ ist. Zum anderen ist es die Frage danach, wie sich so etwas überhaupt gestalten lässt.

Zum ersten Problem lässt sich sagen: Ja es ist möglich, dass Studierende sich auch im wissenschaftlichen Bereich selbstständig Wissen aneignen, denn dies zeigen zahlreiche MOOCs in vielen Wissensbereichen. Ein MOOC ist dabei jedoch in vielerlei Hinsicht sehr oft noch sehr nah am klassischen Frontalunterricht, wenn dazu Vorlesungen in Filme umgearbeitet werden. Ich selbst habe etwa eine Reihe von Filmen für die deutsche Geschichte erarbeitet, deren Einsatzgebiet ein MOOC sein soll.¹ Auf diese Erfahrungen der Arbeit mit Filmen lässt sich in verschiedenen Aspekten durchaus auch an dieser Stelle aufbauen, wenn es im Folgenden um die zwei geschilderten möglichen Szenarien für den Einsatz eines computergenerierten Lernorts für den Literaturunterricht geht.

1 Siehe dazu: Gunnar Klatt: „Du musst Geschichten erzählen. Ein Videokurs zur deutschen Geschichte zwischen Erinnerungsorten, Mythen und Geschichten“, in: Torsten Schaar/Mahasen Altal/Chang Shi Wen (Hg.): *Fokus DaF/DaZ. Gegenwärtige Tendenzen in Forschung und Lehre*, Bd. 2. Berlin 2022, S. 489–511.

Es ist jedoch zu beachten, dass in diesen hier vorgestellten Überlegungen zwei sehr unterschiedliche Dinge gleichzeitig dargestellt werden: eine Präsentation von Literaturgeschichte als Ausstellung und die Darstellung eines literarischen Textes. Beide Themen verbindet in der Darstellung in 3-D-Form dabei, dass sie nur einen Ausschnitt aus einem größeren Gesamtzusammenhang präsentieren können. Es handelt sich bei der Darstellung ausdrücklich nicht um eine Bilder-geschichte oder ein Manga und deshalb kann nicht ein ganzer literarischer Text, sondern es können nur Ausschnitte – auch einer Theaterszene –, bildlich dargestellt werden (siehe Abbildung 1–3). Genauso können nicht alle Aspekte einer Literaturepoche mit ihrer Vielzahl an unterschiedlichen Autoren und Texten präsentiert werden (siehe Abbildung 4). Es kann sich immer nur um Ausschnitte handeln, die aber sinnvoll und repräsentativ den Gesamtkomplex vermitteln sollen.

Diese Reduktion hat hier eine besondere Dimension, da sie nicht allein über Sprache, sondern auch über Bilder vollzogen wird. Dies ist eine ungewöhnliche Art der Vermittlung, denn Kommunikation macht den Menschen zum Menschen; wie Walter Benjamin feststellt, teilt der Mensch über Sprache das Wesen von Dingen mit, das sich ihm erschlossen hat.² In einer 3-D-Darstellung werden Worte ganz bewusst durch grafische Elemente ersetzt. Damit wird aber nur eine andere Form der Mitteilung von Informationen benutzt. Das grundsätzliche Anliegen der Mitteilung wird damit nicht aufgegeben. Sie muss dementsprechend noch immer den gleichen Inhalt transportieren, wie eine andere – rein sprachliche – Form.

Während bei Illustrationen von literarischen Texten nicht nur die Bilder-geschichte und die Buchillustration, sondern auch die Literaturverfilmung nahe liegen und die Erzählung damit erkennbar ist, ist dies bei der Literaturgeschichte nicht so einfach der Fall. Aber was Historiker, egal, ob sie sich mit Literatur-geschichte oder mit politischer Geschichte befassen, machen, ist in ihrem Versuch der Deutung von Geschehen Sprache so zu formen, dass eine Erzählung entsteht.³ Diese Erzählung von Geschichte besitzt Eigenschaften, die zur Folge haben, „dass die literarische und historische Erzählung *äußerlich* nicht voneinander zu unterscheiden sind“.⁴

2 Walter Benjamin: „Über Sprache überhaupt und über die Sprache des Menschen“, in: Walter Benjamin: *Sprache und Geschichte. Philosophische Essays*. Stuttgart 1992, S. 32–33.

3 Michele Barricelli: „Narrativität“, in: Josef Memminger (Hg.): *Didaktik der Geschichte*. Stuttgart 2021, S. 153.

4 Ebd., S. 154, Hervorhebung im Original.

Dabei ist zu beobachten, dass schon politische Geschichte nicht nur auf schriftlichen Quellen aufbauend erzählt wird, sondern viele Dinge, ob Gemälde oder Fotos und vielfältige andere Gegenstände ebenfalls miteinbezogen werden. So ist die Erzählung der Weg, auch diesen nicht-sprachlichen Dingen eine Aussage zu ermöglichen.⁵ Als Fachbegriff für diese Gestaltung wird ‚Narrativität‘ verwendet. Mit diesem Begriff wird die ‚Erzählförmigkeit‘ zusammengefasst, die darauf abzielt, Geschichte als Unterrichtsgegenstand zu organisieren.⁶ Narrativität wird damit die Grundlage der Entstehung eines Geschichtsbewusstseins.⁷ Literaturgeschichte ist daher, wenn man sie als Mischung von (politischer) Geschichte und Literatur anerkennt, auch eine Mischung aus menschlicher Erfahrung und literarischer Formung, die eine systematische Auswertung und gezielte Darstellung verlangen.

Für die Vermittlung von Literaturgeschichte aus wissenschaftlicher Sicht ergibt sich daher folgendes Schema:⁸

	Analyse	Sachurteil	Wertung
Kenntnisse, Wissen	Faktenwissen, Strukturwissen, Begriffswissen	Deutungskategorien	Normative Begriffe, Wertesysteme der Literaturepochen
Fertigkeiten, Fähigkeiten	Auswertung von Informationsmaterial, Erschließung von Texten	Anwendung logischer Denk- und Urteilsverfahren	Unterscheidung von Wertesystemen nach den Grundprämissen
Erkenntnisse, Denkformen	Gliedern von Literatur und Epochen, Erkennen von Zusammenhängen und Strukturen	Beurteilung von Erscheinungen in Texten und Epochen	Erkennen der Prämissen in Wertungen und Stellungnahmen zur Literatur

Dieses Schema ist als eine Art von Gebrauchsanweisung zur Planung des Unterrichts für jedes historische Thema zu verstehen, das aufzeigt, in welchen

5 Ebd., S. 165.

6 Ebd., S. 147.

7 Ulrich Baumgärtner: *Wegweiser Geschichtsdidaktik. Historisches Lernen in der Schule.* 2. Aufl. Paderborn 2019, S. 19.

8 Die Tabelle ist eine für diesen Text angepasste Version dessen, was Ulrich Baumgärtner als „Matrix des Geschichtsbewusstseins“ bezeichnet. Ebd., S. 34.

Schritten der Weg vom Erwerb reinen Wissens hin zu einer Einordnung und damit Aneignung führt. Die Art und Weise, in der diese Schritte vollzogen werden, bleibt dabei zunächst völlig offen. Eine Vorlesung durch eine Lehrperson kann dabei genauso als Narrativ – die konkrete Ausformung der Narrativität – herangezogen werden, wie eine selbst verfasste Darstellung des Lerners diesen Zweck erfüllen kann. Das Narrativ bedarf daher einer genaueren Beschreibung der Art und Weise, in der es funktioniert – und diese wird hier mit der Lernerzentrierten 3-D-Darstellung präsentiert.

Geschichtsbewusstsein und damit Geschichtsunterricht bewegen sich, wie die Tabelle zeigt, zwischen Wahrnehmung, Deutung, Orientierung und Motivation um den historischen Sinn des Erzählten. „Nicht Wissensaneignung, sondern Sinn-Bildung ist demnach der Kern des [...] Unterrichtsfachs Geschichte.“⁹ Damit wird hier, wie von Rolf Geißler gefordert, ausdrücklich ausgeschlossen, dass die Literatur zur bloßen Illustration historischer Erkenntnisse gebraucht wird.¹⁰ Der Lerner wird über dieses Vorgehen vielmehr dazu angehalten, selbst ein System zu konstruieren, in dem das Kunstwerk seinen Stellenwert haben soll.¹¹

Sinn entsteht dabei, indem über das Narrativ ein kognitives Bezugssystem aufgebaut wird, das aus folgenden Kategorien besteht:

Zeitbewusstsein (früher – heute/morgen), Wirklichkeitsbewusstsein (real/historisch – imaginär), Historizitätsbewusstsein (statisch – veränderlich), Identitätsbewusstsein (wir – ihr/sie), politisches Bewusstsein (oben – unten), ökonomisch-soziales Bewusstsein (arm – reich), moralisches Bewusstsein (richtig – falsch).¹²

Deshalb rückt die unterste Zeile und besonders das Feld in der äußeren rechten Spalte in Baumgärtners Schema in das Zentrum des Geschichtsunterrichts, denn die Fähigkeit zur Wertung ist die Voraussetzung für die Sinnbildung. Gleichzeitig wird so der größtmögliche Abstand zur – reinen – Wissensaneignung gelegt. Dies erscheint zunächst als ein Paradoxon, denn auf welcher Grundlage, wenn nicht auf Wissen, soll ein Werturteil aufgebaut werden? Doch das Erzählen tritt

9 Ebd., S. 39.

10 Rolf Geißler: „Die Wiedergewinnung der historischen Dimension im Literaturunterricht“, in: Marja Rauch/Achim Geisenhanslüke (Hg.): *Texte zur Theorie und Didaktik der Literaturgeschichte*. Stuttgart 2012, S. 262.

11 Ebd., S. 267.

12 Hans-Jürgen Pandel: „Dimensionen des Geschichtsbewusstseins. Ein Versuch, seine Struktur für Empirie und Pragmatik diskutierbar zu machen“, in: Josef Memminger (Hg.): *Didaktik*. Stuttgart 2021, S. 58–59.

in diesem Zusammenhang als hilfreiche exemplarische Sinnbildung auf, denn es werden dort „über alle Zeitdifferenzen hinausgehende Gesetzmäßigkeiten dokumentiert“.¹³ Wissen bzw. dessen Aneignung ist ebenfalls nicht generell ausgeschlossen, wie die Tabelle zeigt, es steht nur am Anfang einer Entwicklung und ist nicht die alleinige Grundlage der Darstellung.

Die Ausgestaltung der 3-D-Darstellung als Ausstellung

Nach diesen grundsätzlichen Überlegungen zur lernerzentrierten Geschichtsvermittlung soll es nun um die konkrete Ausgestaltung der Darstellung gehen. Eingangs wurden bereits Erfahrungen mit einer Reihe von Geschichtsfilmen erwähnt und diese mit einer 3-D-Ausstellung verglichen. Ein Film und eine computergenerierte Ausstellung sind nicht so unterschiedlich, wie man dies zunächst vermuten würde. Ein Film, den ich online zugänglich mache, ist ebenso wenig von mir im Gebrauch zu steuern, wie die Ausstellung, die ich über den Computer gestalte und präsentiere. Dabei scheint ein Film zunächst sehr viel gesteuert zu sein als die Ausstellung, da er linear abläuft. Aber lernerzentriertes und vor allem unabhängiges Lernen bedeutet eben, dass man keine Kontrolle über den Gebrauch des Mediums hat. Ein Film lässt sich an jeder beliebigen Stelle anhalten und zurück- oder auch vorspulen. Genauso kann ich in einer Ausstellung zurückgehen oder auch durch Bereiche einfach hindurchgehen, ohne ihnen Beachtung zu schenken.

Doch eine Ausstellung, egal ob sie in der realen Welt oder als virtuelle Realität konzipiert wird, stellt trotzdem andere Anforderungen an die Gestaltung als ein Film. Ein Lehrfilm erzählt seinen Inhalt linear und chronologisch, weil jede andere Anordnung des Inhalts, auch wenn sie technisch möglich ist, eine Überforderung der Betrachtenden darstellt, die dann sowohl den Inhalt wie die Präsentationsmethode erst verstehen müssen. Eine Ausstellung kann hingegen in unterschiedlicher Art und Weise aufgebaut werden. Zwar haben wir es bei Literaturgeschichte auch mit einem chronologisch aufgebauten Inhalt zu tun, der dargestellt werden soll. Doch muss der Aufbau der Ausstellung nicht zu einem entsprechend strikt geordneten Besuch verpflichten, da sich die Geschichte in Epochen einteilen lässt, die ähnlich wie Kapitel einer literarischen Geschichte nur eine bedingte Abhängigkeit voneinander haben.

13 Jörn Rüsen: „Die vier Typen der historischen Sinnbildung“, in: Josef Memminger (Hg.): *Didaktik der Geschichte*. Stuttgart 2021, S. 141.

Zwar mag man es als Lehrperson begrüßen, wenn eine bestimmte Reihenfolge in der Auseinandersetzung mit einem Thema eingehalten wird, aber diese kann bei Bedarf über eine Aufgabenstellung in entsprechender Staffelung erreicht werden. Dies ist in diesem Fall jedoch nicht wünschenswert. Die virtuelle Präsentation soll nämlich gerade auch die unabhängige Auseinandersetzung fördern. Dazu muss auch die Möglichkeit gegeben sein, selbst über die Lerninhalte zu bestimmen. Für politische Geschichte wird man wenig von einer chronologischen Abfolge abweichen können, wenn man sich mit ihr erstmalig beschäftigt. Literaturgeschichte hingegen soll mit ästhetischen Konzepten im Wandel der Zeit vertraut machen. Muss man sich dementsprechend zwangsläufig erst mit dem Barock beschäftigen, bevor man irgendwann auch die Romantik betrachtet? Die Auseinandersetzung mit der Literatur soll ein ‚Vergnügen‘ sein, und dieses stellt sich umso leichter ein, je größer das Interesse am Thema ist. Die Auseinandersetzung mit der Literatur wird zu einer ‚Entdeckungsreise‘.¹⁴ Sicherlich wird es für die Lehrperson notwendig sein, sicherzustellen, dass alle Epochen irgendwann einmal besucht werden, aber dennoch sollte man auch darauf vertrauen, dass eine weitgehend interessengesteuerte Reihenfolge schon entsprechend Eindrücke hinterlassen wird, um wahrzunehmen, worin die Eigenarten und Unterschiede verschiedener Epochen liegen.

Für einen Film genauso wie für die Ausstellung gilt zunächst, dass Lernen allein mit einer technisch ausgefeilten, künstlerisch sehr hochwertig gestalteten Präsentation nicht automatisiert werden kann. Das Betrachten des Films führt ebenso wenig zu einem erheblichen Wissenszuwachs wie der Besuch einer Ausstellung als solcher. Zentrales Element ist in jedem Fall eine Einbettung in eine Aufgabenstellung (siehe Abbildung 6). Erst durch eine Aufgabe wird ein Reflexionsprozess in Gang gesetzt und damit das Lernen ermöglicht.

Die Vermittlung von Literatur und die Gestaltung einer Literaturgeschichtsausstellung im DaF-Bereich

Was die Technik einer Präsentation leistet, ist die Bereitstellung von Lernmaterial. Was die beste Technik dabei nicht zu beseitigen vermag, sind die Herausforderungen, die sich aus dem Material für DaF-Lernende ergeben. Ein Film stellt zum Beispiel hohe Anforderungen an das Hörverständnis. Die hier präsentierte

14 Maximilian Nutz: „Historisches Verstehen durch Literaturgeschichte? Plädoyer für eine reflektierte Erinnerungsarbeit“, in: Marja Rauch/Achim Geisenhanslüke (Hg.): *Texte zur Theorie und Didaktik der Literaturgeschichte*. Stuttgart 2012, S. 279.

3-D-Darstellung, besonders im Bereich der Literatur, stellt hohe Anforderungen an das Leseverständnis. Für beide Zugänge ist daher zu beachten, dass sie weder zeitlich noch von ihrem Umfang her eine Überforderung darstellen. Wenn ich meinen chinesischen DaF-Studierenden im fünften Fachsemester im Zusammenhang mit der Literaturgeschichte eine didaktisierte Materialsammlung gebe und sie selbst wählen lasse, mit welchen Materialien und Aufgaben sie sich zu jeder Epoche beschäftigen wollen, so wählen sie in über 90 % der Fälle Lyrik und damit verbundene Aufgaben aus.

Einem deutschen Muttersprachler wie mir scheint dies angesichts der Komplexität vieler Gedichte nicht erklärlich. Doch Gedichte sind auf den ersten Blick einfach weniger Sprache, mit der sich Fremdsprachenlernende auseinandersetzen müssen. Ein Prosatext enthält, selbst wenn er als Kurzgeschichte geführt wird, noch immer eine große Menge an Text in einer Fremdsprache. Dass wenige Worte es dem Lerner schneller ermöglichen, sich mit dem Inhalt auseinanderzusetzen, ist daher eine durchaus nachvollziehbare Erklärung für dieses Vorgehen. Eine kulturelle Prägung meiner chinesischen Studierenden durch ihre Heimatkultur, in der Lyrik häufig vorkommt, mag dabei ebenfalls noch eine Erklärung dafür sein, zu der mir jedoch die länderübergreifenden Erfahrungen fehlen, die eine solche Aussage bestätigen könnten und zu der eine entsprechend Länder- und Kulturgrenzen überschreitende Studie nötig wäre.

Diese Betrachtungsweise von Literatur aus der Perspektive meiner Studierenden hat für die Ausstellung von Literaturgeschichte aus meiner Sicht aber auch ohne dies ihre Bedeutung. Nun ist es keine Ausstellung, durch die wir konkret laufen müssen, sondern wir können sie bequem im Sitzen durchwandern. In einer realen Ausstellung wird die Zeit, die man sich mit einem Objekt – ganz gleich ob Bild, sonstiger Gegenstand oder Texttafel – an einem Ort stehend auseinandersetzen kann oder möchte, zu einem Problem. Für die virtuelle Ausstellung erweist sich der Textumfang als problematisch. Es ist nicht die Anstrengung des Stehens, sondern die Anstrengung des Lesens – vor allem auch, wenn es eine Fremdsprache ist – und vor allem die räumliche Begrenzung, die zum Problem wird.

Zwar ist eine virtuelle Ausstellung theoretisch in dem ihr zur Verfügung stehenden Platz unbegrenzt, aber wir bewegen uns in dieser Ausstellung durch eine subjektive Kameraperspektive gefühlt noch immer so wie in der realen Welt. Selbst wenn ich jetzt Räume unbegrenzt lang und hoch gestalten kann, so kann man trotzdem nicht unbegrenzte Mengen an Text an die Wände bringen, ohne dass sich der Besucher davon ‚erschlagen‘ oder überfordert fühlt, weil er sich nicht von einer Position im Raum heraus vollständig erfassen lässt. Ein Text lässt sich nicht wie ein Monumentalgemälde in beliebiger Reihenfolge in

kleinen Stücken erkunden; er muss im Zusammenhang und in fester Ordnung verarbeitet werden. Daher sollte sich die Präsentation von Literatur als Text in einer Ausstellung auf Lyrik – mit entsprechenden wegen ihrer Knappheit ausgewählten Beispielen – oder ähnlich kurz gehaltene Prosazitate beschränken. Ein so gestalteter Textblock ist bereits auf einen Blick hin vollständig erfassbar, und er wird deshalb letztendlich im Rahmen der Ausstellung auch gelesen werden (siehe Abbildung 9).

Als Ausstellungsmacher darf ich mich also nicht von dem Gedanken verleiten lassen, dass der Besucher das Tempo und damit die Zeit bestimmt, die er für die Ausstellung aufwendet. Die Ausstellung ist als Präsentation im Sinn einer aus der traditionellen Lehre sehr vertrauten PowerPoint-Präsentation zu betrachten. Niemand wird eine PowerPoint-Präsentation mit Texten über eine ganze Folie von oben bis unten gestalten. Sechs bis maximal acht Zeilen Text sind meiner Erfahrung nach das vertretbare Textmaximum für eine Folie und für das Publikum problemlos erfassbar.

Da eine PowerPoint-Folie für den Betrachter fremdgesteuert auftaucht und ebenso fremdgesteuert nur begrenzte Zeit sichtbar ist, ergibt dies durchaus Sinn in dieser Begrenztheit, da dem Betrachter so eine schnelle Wahrnehmung und Verarbeitung des Gezeigten möglich ist. Auch in der Ausstellung ist dies zu bedenken, da es auch hier um die Erfassbarkeit des Textes in seinem Umfang auf den ersten Blick geht. Wenn man die Aufmerksamkeit der Betrachter nicht schnell an ein ‚Ausstellungsobjekt‘ heranziehen kann, verliert man sie unter Umständen, weil sie sich etwas anderem zuwenden. Als Gestalter der Ausstellung bin ich noch immer dafür verantwortlich, dass ein Überfluss und Übermaß an Information nicht zu viel Aufmerksamkeit in Anspruch nimmt oder auch für den Betrachter nur zu nehmen droht.

Es ist eine ständige und schwer zu beantwortende Frage, wer oder was es verdient, aufgrund seiner überragenden Bedeutung genannt zu werden. Wo vieles entfallen muss, was aus der Sicht eines Literaturwissenschaftlers fraglos von Bedeutung ist, muss am Ende für die Auswahl auch entscheidend sein, was dem ins Auge gefassten Publikum vermittelbar ist. Es ist ein Balanceakt zwischen fachlichem Anspruch und Popularität. Ein Gedicht von Paul Heyse mag noch so wortgewaltig und aussagekräftig sein, aber wenn man den Autor nicht als Literaturnobelpreisträger einführt, wird er wenig Beachtung finden, weil Fontane und Storm seine ungleich bekannteren Zeitgenossen sind (siehe Abbildung 7 und Abbildung 8).

Nur was vermittelbar ist, hat vor allem bei meiner Zielgruppe, die nicht an Spezialwissen, sondern an einem Überblick interessiert ist, eine Chance, zu einem wirklichen andauernden Verständnis beizutragen und nicht übergangen

oder sofort vergessen zu werden. Eine 3-D-Präsentation ist kein Buch- oder Aufsatztext, in dem man einzelne Seiten überspringen und trotzdem noch immer einen Gesamtzusammenhang erkennen kann. Eine Präsentation, egal ob mit Powerpoint oder in 3-D gestaltet, ist immer eine stark komprimierte Information, die ein Betrachter vollständig auflösen muss, um sie zu verstehen. Eine 3-D-Darstellung, die zunächst also als völlig frei zugänglich für den Besuch erscheint, ist vielmehr auch eine gesteuerte Präsentation, nur dass hier die präsentierende Person nicht direkt anwesend ist.

In der Lehre werden den Lernenden in ‚traditionellen‘ Vermittlungsformen als Selbstverständlichkeit nicht nur Texte, sondern auch Diagramme jeder Art, Abbildungen, ob Zeichnungen, Fotos oder Gemälde, präsentiert, so wie sie sich zum Thema anbieten. Dies gilt auch, wenn über Literatur gesprochen wird. In einer Ausstellung dürfen diese Dinge entsprechend nicht fehlen. Ein Bild sagt mehr als tausend Worte, ist ein altbekannter Ausspruch, der auch im Bereich der Literatur Geltung hat. Mit dem Bild des Verfassers neben einem Text wird aus einer Ansammlung von Worten eine ‚persönliche‘ Äußerung.

Über ein Kunstwerk wie ein Gemälde wird eine literarische Epoche gerade für Lernende im DaF-Bereich leichter verständlich. So lässt sich die Stimmung in Eichendorffs Gedicht ‚Das zerbrochene Ringlein‘, besser bekannt unter dem Titel seiner Vertonung ‚In einem kühlen Grunde‘, gut mit den Bildern ‚Mondaufgang am Meer‘, ‚Die Lebensstufen‘ und ‚Friedhofseingang‘ von Caspar David Friedrich in Verbindung bringen. Damit werden in diesem Fall die Elemente der Romantik wie ‚das Unheimliche‘, ‚der Tod‘, aber auch die ‚Sehnsucht‘ nicht nur nach Liebe, sondern auch nach Reisen, die dieser Text darstellt, für die Lernenden (be-)greifbar. Dies ist gerade im DaF-Bereich von Bedeutung, wo die Bildwelten der Lernenden und die der Texte aufgrund ihrer kulturellen Einbettung und Prägung nicht übereinstimmen müssen.¹⁵

Die Einbeziehung der Gemälde erfüllt dabei aber auch den Zweck, das Interesse der Betrachtenden zu erregen. Das Bild wird als solches schnell wahrgenommen, es zieht die Aufmerksamkeit danach auf den Text. Bild und Text ergänzen sich damit in zweifacher Art und Weise, da ein Ausstellungsobjekt Interesse erzeugt und gleichzeitig hilft, Informationen zu vermitteln (siehe Abbildung 5 und Abbildung 10).

15 Siehe dazu Gunnar Klatt: „Ein Bild sagt mehr als tausend Worte“, in: Swati Acharya et al. (Hg.): *Internationaler Deutschlehrertag 2013, Bd. 3.1 – Sektionen E1, E2, E3, E4 Kultur, Literatur, Landeskunde*. Bozen 2015, S. 85–92.

So wie es sich aus den Voraussetzungen für die Gestaltung abzeichnet, sehe ich eine Ausstellung daher nicht als Mittel, tief in die Texte greifende Literaturwissenschaft zu gestalten. Eine Ausstellung kann aber als Einstieg in die Literatur im Bereich der Literaturgeschichte als ersten Kontakt mit Texten, wie hier an Beispielen gezeigt werden kann, durchaus eingesetzt werden.

In einem solchen ersten Kontakt geht es, wie in einer bereits angeführten Einführung in die deutsche Geschichte im DaF-Bereich, nicht um Vollständigkeit, sondern darum, dass bestimmte Grundbegriffe von Epochen, Namen von Autoren und Werken mit ihren epochentypischen Merkmalen bekannt gemacht und vorgestellt werden. Wenn ich dazu eine Epoche wie den Realismus einführen möchte, beziehe ich mich zunächst auf die zentralen Autoren Theodor Fontane und Theodor Storm. Von diesen ausgehend kann ich mich auf die Suche nach Texten machen, die die Eigenschaften der Epoche illustrieren können und die dabei die erwünschte Kürze besitzen oder sich so präsentieren lassen. Ausgehend von Bildern der Autoren kann ich die ausgewählten Texte dann als Einheiten innerhalb der Epoche präsentieren. Auf wenige Dinge konzentriert in Inhalt und Darstellungsformen lässt sich so ein Zeitabschnitt der deutschen Literatur gestalten. Dabei ist es wichtig, dass sie mit gegebenenfalls entsprechenden kurzen Erklärungen vor allem aber begleitenden Arbeitsanweisungen bereitgestellt werden, um wie bereits gesagt, die Auseinandersetzung zu fördern und in begrenztem Umfang lenken zu können, denn das Lesen allein fördert keine Erkenntnisse über einen Text (siehe Abbildung 5 und Abbildung 6).

Diese Ausführungen beruhen zunächst auf Beobachtungen im DaF-Bereich, aber schon das Leistungsniveau der dafür herangezogenen Lernenden weist eine große Bandbreite auf. Während manche auf dem Niveau B2 des europäischen Referenzrahmens wenig Probleme mit dem Verständnis von literarischen Texten haben, bereiten sie anderen, die sich noch auf dem Niveau A2 des Referenzrahmens befinden, entsprechend sehr viel mehr Probleme. Genauso sagt das Sprachniveau aber nichts über das Interesse an Literatur aus. Sprachlich weit fortgeschrittene Lernende haben nicht selbstverständlich auch ein Interesse an der Auseinandersetzung mit der Literatur. Daraus ergibt sich eine Schnittstelle zur Literaturvermittlung auch in muttersprachlichen Gruppen vor allem im schulischen Bereich, deren Mitglieder ebenfalls nicht unbedingt literaturbegeistert sind. Literaturvermittlung ist nicht nur vom Sprachniveau abhängig, sondern auch vom Interesse am Gegenstand, denn nur was einen interessiert, lernt man letztendlich. Deshalb sollte die Art und Weise der Vermittlung so sein, dass sie jeden Lernenden motiviert. Ob und in welcher Weise Muttersprachler dabei von der hier vorgestellten Anwendung Nutzen haben könnten, wäre in einer weiteren Studie zu überprüfen, wobei zunächst nichts dagegen spricht, denn die

Prinzipien guter Lehre sind nicht auf einen Fachbereich wie DaF, oder in diesem Fall China, beschränkt.

Die Gestaltung der Ausstellungsfläche

Zur Gestaltung der Ausstellung wäre des Weiteren zu sagen, dass sich schon aus dem reinen formalen Aufbau noch Wesentliches hinsichtlich der Führung für den Betrachter ergibt. Es gibt zwei grundsätzliche Möglichkeiten der Konzeption der Ausstellung.

Zum einen ist es eine ‚offene‘ Präsentation, in der der Besucher problemlos selbst entscheiden kann, in welchem Bereich er sich umsieht, da sie alle gleichberechtigt nebeneinander stehen. Dies heißt, die einzelnen Epochen sind zwar in einzelnen abgeschlossenen Räumen chronologisch angeordnet, aber der Weg des Besuchers muss nicht zwangsläufig von einer Epoche direkt in die nächste führen, sondern ein Gang kann stattdessen an der Außenseite aller Räume entlang verlaufen und auf diese Art und Weise eine räumliche, wie auch zeitliche Verbindung herstellen. So wird den Betrachtenden die Möglichkeit gegeben, einzelne Räume zu überspringen, indem sie nicht vom Hauptweg abbiegen.

Die andere Variante der Gestaltung ist eine ‚geschlossene‘ Form, mit einem klar durch die Bereiche geführten Weg, der keine Auswahlmöglichkeit lässt, als eben diesem vorgegebenen Pfad zu folgen. Diese Variante halte ich, wie bereits gesagt, für eine Vermittlung, die besonderen Wert auf die Unabhängigkeit der Lernenden legt, für ungeeignet.

Wenn eine sehr enge Führung gewünscht wird, dann lässt sie sich innerhalb der Räume verwirklichen, denn der Weg kann gut als schlangenartige Zickzackwegstrecke aufteilt werden. Es gibt dabei keinen (Gesamt-)Raum für eine Epoche, der nur vier Wände bietet, sondern es werden raumteilende Wandelemente eingebaut, die nicht nur die Schritte, sondern damit auch den Blick lenken, weil sie immer nur kleine Teilräume freigeben, die nicht erkennen lassen, was als Nächstes folgt. Diese Gestaltung stellt jedoch einen erheblichen Eingriff in die Autonomie der Betrachtenden dar, da es ihnen wesentlich schwerer gemacht wird, einzelne Elemente nicht zu beachten.

Je nach Thema scheint dabei jedoch auch eine Kombination aus beiden Varianten vorstellbar, in dem der Gesamtkomplex zunächst offen für die Auswahl gestaltet ist, dann allerdings die einzelnen Teilbereiche eine enge Führung vorsehen. Entscheidend für die Gestaltung dürften zwei Faktoren sein. Zum einen die Frage, ob ich Zusammenhänge als solche deutlich sichtbar machen möchte oder ob es mir mehr um die Möglichkeit des eigenständigen Erkundens und

Entdeckens geht. Größere und komplexere Themenbereiche verlangen dabei nach mehr Führung als kleine Themen.

Jedoch verlängert sich durch die Gestaltung mit einer Zickzackwegstrecke die zurückzulegende Wegstrecke nicht unerheblich. Ein Film lässt sich über einen schnellen Vor- oder Rücklauf leicht zu einem bestimmten Abschnitt bewegen. In einer virtuellen Welt sind hingegen real erfahrbare Entfernungen zurückzulegen, sodass die Weglänge berücksichtigt werden muss, die beim Besuch Einfluss auf das Leistungsvermögen der Betrachter haben kann. Wer sich bereits mehr oder weniger umständlich durch verschiedene Epochenräume bewegen musste, bevor er zu dem Raum und damit der Epoche kommt, die ihn wirklich interessiert, wird deutlich weniger aufnahmebereit sein, als wenn er seinen gewünschten Abschnitt, Autor oder Text möglichst direkt und mit entsprechend wenig Aufwand erreicht hat. Dies wäre noch ein Argument für eine möglichst offene Gestaltung der Ausstellung insgesamt, wie auch von Teilbereichen.

Dass sich dieses Dilemma nicht vollständig aufheben lässt, wird bei einem Blick in die Literaturgeschichte deutlich. Während die Epoche Biedermeier in ihrer Knappheit in einer offenen Gestaltung problemlos erfasst werden kann, sind andere Epochen komplexer. Beispielsweise zerfällt der Expressionismus in eine Phase vor dem Ersten Weltkrieg und dann noch einmal nach dem Krieg in der Weimarer Republik, genauso wie die Romantik mit der Früh- und der Spätromantik sehr deutliche Unterschiede in einer Epoche vereint. Deshalb müssen die letzteren beiden Epochen stärker gegliedert und damit geführt präsentiert werden, um als eine Einheit verständlich zu sein. Der Expressionismus als Teilbereich der Moderne ist dabei als solcher jedoch wieder ein frei wählbarer Teil der gesamten Epoche, die in anderen freier zugänglich gestalteten Teilen Dadaismus, Neue Sachlichkeit und anderes zeigt. Die Freiheit des Lernalers – dies wird an dieser Stelle erkennbar – ist also nur eine sehr begrenzte Freiheit, sie ist mehr ein Gefühl als eine konkrete Realität.

Zu den Möglichkeiten der Anwendung der Plattform CoSpaces Edu, die ich für die Erstellung einer virtuellen Ausstellung benutzt habe, wäre zu sagen, dass sie zunächst all die Grundprinzipien für die Gestaltung erfüllt, die bereits angesprochen wurden. Ausstellungsräume lassen sich beliebig in der Form und vielfältig in der Einrichtung gestalten. Es gibt lediglich Beschränkungen, die sich aus der Wendigkeit des virtuellen Beobachters und dem möglichen Blickwinkel des virtuellen Beobachters für eine Mindestgröße des Raums ergeben, was zu beachten ist, wenn eine Unterteilung größerer Räume beabsichtigt ist. Es wird die von einer Präsentationsanwendung zu erwartende Auswahl an verschiedenen Medientypen, frei wählbarer Text, Foto/Gemälde, aber auch Video unterstützt,

die sich an den Wänden anbringen lassen. Hinzu kommen Personen, die sich in den Räumen platzieren lassen.

Diese Personen können ähnlich einer Comicfigur in Sprech- oder Denkblasen mit den Besuchern in Kontakt treten. Sie können sich bewegen oder Körperhaltungen einnehmen, wie etwa ein Winken oder eine Denkposition, die in der Ausstellungssituation als sinnvoll erscheinen. So lässt sich zum Beispiel die Aufmerksamkeit lenken (siehe Abbildung 4). Über eine Aktivierung der sprechenden Figur in verschiedenen Modi (normal, aufgeregt usw.) lässt sich die Sprachblase realitätsnah einsetzen. Mithilfe von einfachen Programmiersprachen, wie etwa Python, können solche Aktionen erst dann ausgelöst werden, wenn bestimmte Dinge – ob Personen oder Gegenstände – angeklickt werden. Es ergibt sich so die Möglichkeit einer – begrenzten – Interaktion mit dem Besucher, etwa über Fragen, die in einem Ja-Nein-Schema wiederum entsprechende Reaktionen direkt hervorrufen.

Eine derartige Interaktion lässt nicht nur die Ausstellung lebendig erscheinen, sie ermöglicht es auch, von einer natürlichen menschlichen Neugier getrieben, die Besucher zu einer verstärkten Auseinandersetzung anzuregen, wenn die Figuren nicht alle gleich reagieren, sondern eine entsprechende Vielfalt an Reaktionen vorgesehen wird. So könnte eine Figur als reiner Besucher auch mit einer ablehnenden Reaktion auf den Kontakt reagieren, während andere vielleicht als Ausstellungsangestellte die Ausstellung und ihre Objekte kommentieren und dabei eventuell ungefragt zusätzliche Informationen geben.

Der Ausstellungsbesuch ist somit nicht nur ein Ablaufen von Räumen, sondern er erhält eine weitere Dimension der ‚Entdeckungsreise‘, auf die man sich in der Literaturgeschichte begibt. Es muss deshalb bei der Zuordnung von Aktionen zu Personen genauso wie bei der Auswahl der Ausstellungsgegenstände auf eine gewisse Vielfalt und vor allem Abwechslung geachtet werden. Wenn man durch die Gestaltung (zum Beispiel Kleidung) genau weiß, dass eine bestimmte Person Denkanregungen gibt und eine andere einen hingegen dementsprechend abweist, verliert dieses Mittel seinen Reiz und wird nicht mehr oder nur sehr eingeschränkt genutzt. Genauso werden zu viele Personen, die Informationen geben, nicht mehr den gewünschten Effekt haben, sondern letztendlich entweder nur von der eigentlichen Ausstellung ablenken oder aber ignoriert werden, weil sie entweder nicht genug Abwechslung bieten oder aber genau im Gegenteil einen Überfluss darstellen.

Die Gestaltung von Szenen literarischer Texte in 3-D

Weil die Gestaltung von Szenarien mithilfe eines Baukastensystems geschieht, sind keine besonderen künstlerischen Fähigkeiten oder Computerkenntnisse erforderlich. Bei der Erstellung kann man sich deswegen auf den Inhalt konzentrieren. Wenn auf eine Gruppe aufgeteilt Szenen aus einem literarischen Text entworfen werden, dann kann es durch das Baukastenprinzip keinen Überbietungswettbewerb im Hinblick auf die künstlerische Qualität geben, da es eine vorgegebene Gestaltungsnorm gibt. Dies ermöglicht ebenfalls die Konzentration auf den Inhalt und führt zu einer einfacheren Vergleichbarkeit der fertigen Szenen.

Auch wenn es nur bedingt eine künstlerische Tätigkeit ist, haben die Studierenden rückblickend gerade den kreativen Aspekt der Erstellung gelobt. Der für manche Fremdsprachenlernende mühsame Prozess des Ausformulierens der eigenen Gedanken in – fremden – Worten entfällt bei dieser Art der Darstellung von Erkenntnissen über Literatur, zumindest für die dargestellten Szenen. Die Visualisierung ist ein im Vergleich dazu einfacherer Weg des Ausdrucks und des Verständnisses gleichermaßen.

Geschichten erscheinen zwar zunächst einmal als Einbahnstraßen, in denen ein Erzähler den Lesern/Hörern ein Ereignis in all seinen Einzelheiten präsentiert, aber Kompetenz entsteht eben nicht durch das passive Aufnehmen der korrekten Dinge, sondern durch deren Anwendung. Wem Geschichten erzählt werden, der muss auch selbst Geschichten erzählen, um zu erkennen, wie sie aufgebaut sind und was sie aussagen. Im Erzählen von Geschichten findet Reflexion und Verarbeitung statt, so wie beim Zuhören von Geschichten Empathie und Solidarität entstehen können.¹⁶

Für eine 3-D-Umsetzung eines literarischen Textes ist dabei ohnehin zu bedenken, dass sich nicht der gesamte Text bildlich darstellen lässt. Dies würde jeden Rahmen der Möglichkeiten der Darstellung und Betrachtung sprengen. Hier muss eine Auswahl aus dem Text getroffen werden, die durch ihre Lücken eine lineare Anordnung notwendig macht, denn es müssen in jedem Fall Einführungs- oder Verbindungselemente zu jeder Station geschaffen werden, um die Darstellung für den Betrachter verständlich zu machen. Die Lerner müssen deshalb auch in eigenen Worten ihr Verständnis der Ereignisse darstellen.

16 Aleida Assmann: *Das neue Unbehagen an der Erinnerungskultur. Eine Intervention*. 4. erweiterte und aktualisierte Aufl. München 2020, S. 139.

Dies alles fordert die gestaltende Person – hier die Studierenden – dazu heraus, sich zu überlegen, welche Teile des Textes bildlich dargestellt werden und welche (nur) durch wörtliche Erzählung dargeboten werden können oder sollen (siehe Abbildung 1–3). Dies fördert die Auseinandersetzung mit dem Inhalt des Textes. Da eine intensive Beschäftigung mit dem Text die Grundlage für die Erstellung der Szenen bietet, ist auch die noch immer notwendige sprachliche Darstellung von Elementen einfacher für die Studierenden, da sie den dafür notwendigen Text bereits reduziert und sich mit diesem auch intensiv beschäftigt haben. Da es sich um Einzelbilder handelt, die den Text darstellen, sind im Übrigen keine besonderen Bedingungen für die Gestaltung zu beachten. Derartige Entwicklungsprozesse von Bildern und verbindenden Elementen können alle in Eigenverantwortung der Lernenden geschehen.

Schlussbemerkungen

Beim Einsatz dieser Anwendung, ob zur Darstellung von Epochen der Literaturgeschichte oder für Teile von literarischen Texten, muss berücksichtigt werden, dass es sich nur um einen Einstieg in die Literatur handeln kann, der auf diesem Weg erreicht wird und eine tiefer gehende Beschäftigung mit Literatur sich so nicht erreichen lässt. Dies begründet sich in der Ausstellung in den Grenzen, die an die Auswahl der Texte gestellt werden und in der Umsetzung von Szenen in der Beschränkung auf die ‚reine‘ Wiedergabe der Handlung, die viele sonstige gestalterische Elemente eines Textes nicht berücksichtigen kann. Es ist aber zu beachten, dass ganz besonders ein Selbststudium ohne eine durch Lehrende begleitete Reflexionsphasen nicht sicherstellen kann, dass Erfahrungen sinnvoll eingeordnet werden.¹⁷

Ohne eine Einbindung in einen weiteren Zusammenhang in der Lehre, die eine Reflexion herausfordert, werden deshalb auch die noch so herausfordernden eigenständigen Gestaltungsaufgaben oder Auseinandersetzungen keinen Erfolg haben. Eine das Nachdenken über den Unterrichtsgegenstand anregende Begleitung ist auch in einem Lernprozess wesentlich, der auf Selbststudium aufbaut.¹⁸ Die Technik ersetzt also keine von einer Lehrperson direkt kontrollierte

17 Franziska Zellweger Moser/Tobias Jenert: „Konsistente Gestaltung von Selbstlernumgebungen“, in: Heinz Bachmann (Hg.): *Kompetenzorientierte Hochschullehre. Die Notwendigkeit von Kohärenz zwischen Lernzielen, Prüfungsformen und Lehr-Lern-Methoden*. 3. überarbeitete Aufl. Bern 2018, S. 107.

18 Ebd., S. 110–111.

Veranstaltung. Die Technik ermöglicht es hier aber, weil sie offen ist für die selbstständige Erkundung von Literatur, statt etablierter und vorgeschriebener Interpretationsmuster bei Lernenden ein produktives Spannungsfeld für die Wissensvermittlung auch für eine stärker lehrerzentrierte Phase aufzubauen, weil sich dies aus der Reflexion ergibt.¹⁹

Damit wird hier gezeigt, wie moderne Technik eingesetzt werden kann, um zeitgemäßen Unterricht zu ermöglichen, da die 3-D-Darstellung von Literatur die angestrebte Lernerzentrierung der Lehre ermöglicht. Zusammenfassend ist zu einer Präsentation von Literatur als 3-D-Computersimulation zu sagen, dass sie spielerisch aussehen mag, aber durchaus ernsthaft eingesetzt werden kann. Der Charakter des Spielerischen ist von besonderer Bedeutung, da er einen niedringschweligen Einstieg in die Beschäftigung mit der Literatur ermöglicht und damit die Studierenden gerade im DaF-Bereich für diese gewinnt, statt sie – wie sonst allzu oft – abzuschrecken.

Literaturverzeichnis

- Assmann, Aleida: *Das neue Unbehagen an der Erinnerungskultur. Eine Intervention*. 4. erweiterte und aktualisierte Auflage. München 2020.
- Barricelli, Michele: „Narrativität“, in: Josef Memminger (Hg.): *Didaktik der Geschichte*. Stuttgart 2021, S. 147–179.
- Baumgärtner, Ulrich: *Wegweiser Geschichtsdidaktik. Historisches Lernen in der Schule*. 2. aktualisierte Aufl. Paderborn 2019.
- Benjamin, Walter: „Über Sprache überhaupt und über die Sprache des Menschen“, in: Walter Benjamin: *Sprache und Geschichte. Philosophische Essays*. Stuttgart 1992, S. 30–49.
- Geißler, Rolf: „Die Wiedergewinnung der historischen Dimension im Literaturunterricht“, in: Marja Rauch/Achim Geisenhanslüke (Hg.): *Texte zur Theorie und Didaktik der Literaturgeschichte*. Stuttgart 2012, S. 259–269.
- Klatt, Gunnar: „Ein Bild sagt mehr als tausend Worte“, in: Swati Acharya et al. (Hg.): *Internationaler Deutschlehrertag 2013, Bd. 3.1 – Sektionen E1, E2, E3, E4 Kultur, Literatur, Landeskunde*. Bozen 2015, S. 85–92.
- Klatt, Gunnar: „Du musst Geschichten erzählen. Ein Videokurs zur deutschen Geschichte zwischen Erinnerungsorten, Mythen und Geschichten“, in: Torsten Schaar/Mahasen Altal/Chang Shi Wen (Hg.): *Fokus DaF/DaZ. Gegenwärtige Tendenzen in Forschung und Lehre, Bd. 2*. Berlin 2022, S. 489–511.

19 Nutz: *Historisches Verstehen*, S. 278–283; Geißler: *Die Wiedergewinnung*, S. 268–269.

- Nutz, Maximilian: „Historisches Verstehen durch Literaturgeschichte? Plädoyer für eine reflektierte Erinnerungsarbeit“, in: Marja Rauch/Achim Geisenhanslüke (Hg.): *Texte zur Theorie und Didaktik der Literaturgeschichte*. Stuttgart 2012, S. 270–283.
- Pandel, Hans-Jürgen: „Dimensionen des Geschichtsbewusstseins. Ein Versuch, seine Struktur für Empirie und Pragmatik diskutierbar zu machen“, in: Josef Memminger (Hg.): *Didaktik der Geschichte*. Stuttgart 2021, S. 55–73.
- Rüsen, Jörn: „Die vier Typen der historischen Sinnbildung“, in: Josef Memminger (Hg.), *Didaktik der Geschichte*. Stuttgart 2021, S. 139–145.
- Zellweger Moser, Franziska/Jenert, Tobias: „Konsistente Gestaltung von Selbstlernumgebungen“, in: Heinz Bachmann (Hg.): *Kompetenzorientierte Hochschullehre. Die Notwendigkeit von Kohärenz zwischen Lernzielen, Prüfungsformen und Lehr-Lern-Methoden*. 3., überarbeitete Aufl. Bern 2018, S. 86–121.

Anhang: Abbildungen – Bildschirmfotos



Abb. 1: Bertolt Brecht: Mutter Courage und ihre Kinder (1)
Bildgestaltung: Wang Lin, Liu Yawei, Lou Anqi



Abb. 2: Bertolt Brecht: Mutter Courage und ihre Kinder (2)
Bildgestaltung: Wang Lin, Liu Yawei, Lou Anqi



Abb. 3: Bertolt Brecht: Mutter Courage und ihre Kinder (3)
Bildgestaltung: Wang Lin, Liu Yawei, Lou Anqi



Abb. 4: Ausstellungsraum zur Literaturgeschichte – Überblick –
Bildgestaltung: Gunnar Klatt

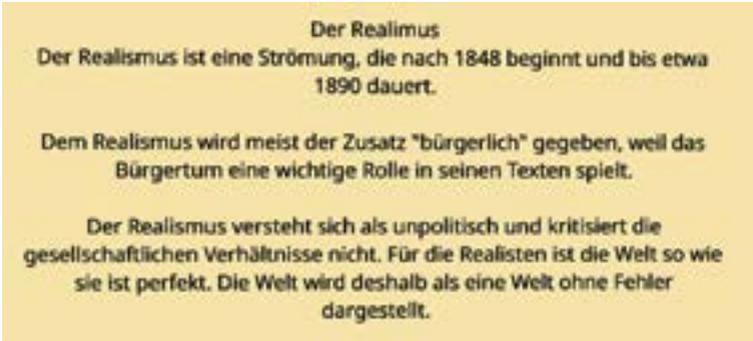


Abb. 5: Ausstellung zur Literaturgeschichte – Bildgestaltung Gunnar Klatt

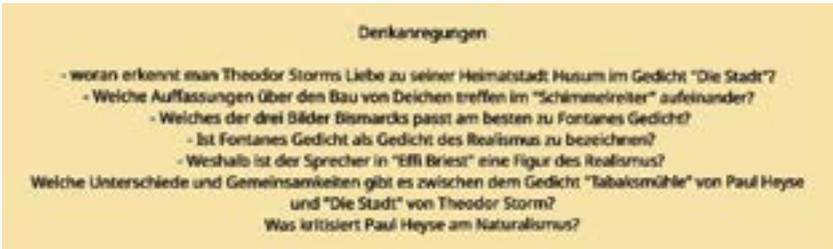


Abb. 6: Ausstellung zur Literaturgeschichte – Bildgestaltung: Gunnar Klatt



Abb. 7: Ausstellungsraum zur Literaturgeschichte – Abschnitt Realismus, Theodor Storm – Bildgestaltung: Gunnar Klatt

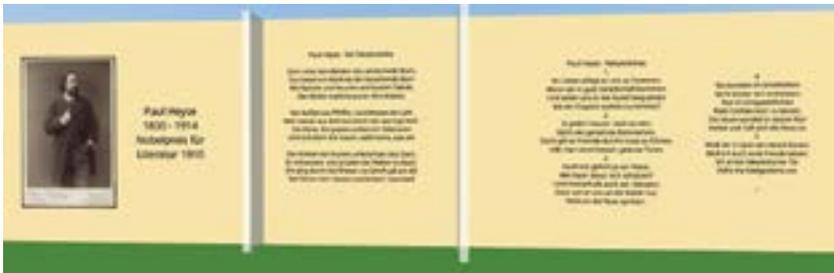


Abb. 8: Ausstellungsraum zur Literaturgeschichte – Abschnitt Realismus, Paul Heyse – Bildgestaltung: Gunnar Klatt

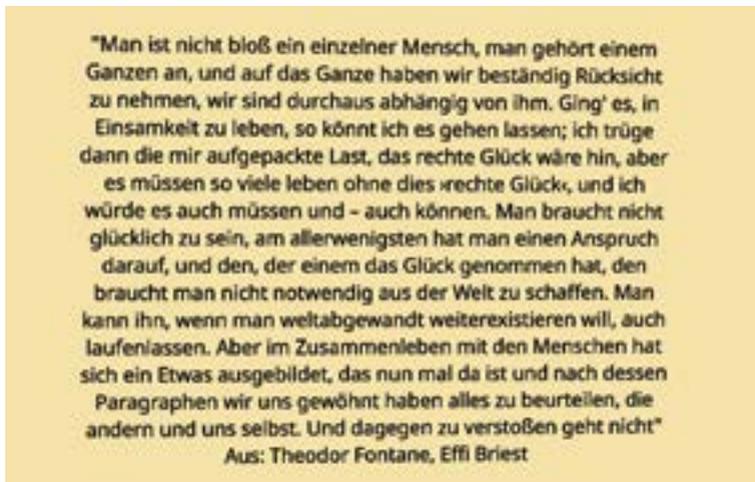


Abb. 9: Ausstellung zur Literaturgeschichte – Ausschnitt Abteilung Realismus – Bildgestaltung: Gunnar Klatt

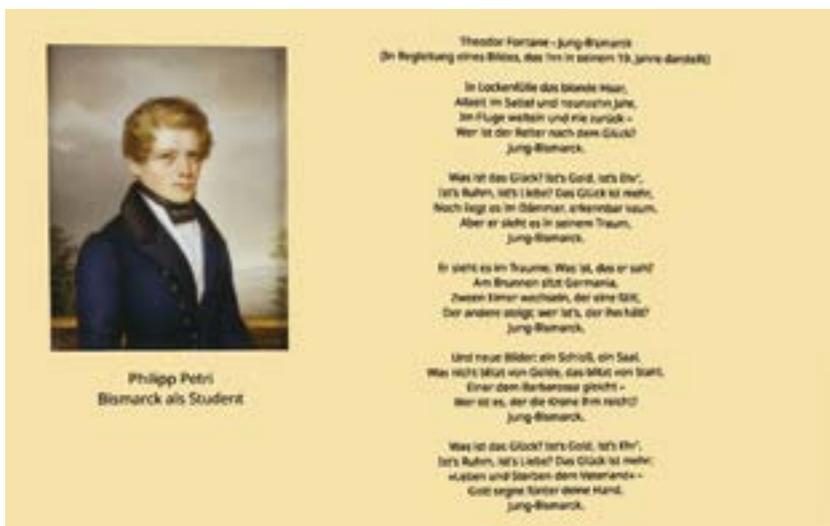


Abb. 10: Ausstellungsraum zur Literaturgeschichte – Ausschnitt Abteilung Realismus – Bildgestaltung: Gunnar Klatt

Corina Löwe/Angela Marx Åberg

Synchroner Literaturunterricht mit Campus- und Fernstudent:innen. Erfahrungen mit HyFlex-Unterricht

Dieser Beitrag widmet sich der Analyse des synchronen akademischen Literaturunterrichts in Hybridform, dem sogenannten HyFlex-Unterricht (Hybrid-Flexibel-Unterricht), in dem Campus- und Fernstudierende gemeinsam an Seminaren teilnehmen. Mittels Befragungen der Lehrkraft und der Studierenden werden die Themenbereiche Einstellung zum Lesen, Vorbereitung, Seminargespräche, Beziehungen und Einstellung zum HyFlex-Modell untersucht. Nach Einschätzung der Befragten überwiegen die Vorteile des Modells die zeitlichen und technischen Herausforderungen.

Schlüsselbegriffe: HyFlex, Breakoutrooms, Hybridunterricht, Literaturdidaktik, Deutsch als Fremdsprache, Hochschuldidaktik

This chapter is dedicated to the analysis of synchronous literature teaching at university level in a hybrid form, the so-called HyFlex (Hybrid Flexible) teaching, in which campus and online students attend seminars together. Based on surveys and interviews of teachers and students, it analyses attitudes towards reading, preparation, seminar discussions, relationships, and attitudes towards the above model. According to the respondents, the benefits of the model outweigh the technical and time challenges.

Keywords: HyFlex, breakout rooms, hybrid teaching, teaching of literature, German as a foreign language, university didactics

Einleitung

Im Herbstsemester 2021 wurden an der Linné-Universität in Schweden Student:innen des ersten Semesters Germanistik in einer Hybridform unterrichtet, das heißt, die Seminargruppe bestand aus Campus- und Fernstudierenden, die gemeinsam an Lehrveranstaltungen teilnahmen. Diese Art des Unterrichtens, auch ‚HyFlex‘ (Hybrid Flexibel) genannt,¹ stellt die Lehrkraft und die Studierenden vor besondere Herausforderungen hinsichtlich des Unterrichtsdesigns,

1 Sawsen Lakhal/Dianne Bateman/Janie Bédard: „Blended Synchronous Delivery Modes in Graduate Programs: A Literature Review and How it is Implemented in the Master Teacher Program“, in: *Collected essays on learning and teaching* 10 (2017), S. 47–60.

und das betrifft sowohl pädagogische Erwägungen als auch den Einsatz digitaler Werkzeuge. Ziel dieser Studie ist es, den HyFlex-Unterricht zu literarischen Texten unter den gegebenen Bedingungen aus Lehrer:innenperspektive- und studentischer Perspektive zu erforschen, um zu der Beschreibung und dem Verständnis von Lernprozessen im HyFlex-Modus beizutragen. In der Untersuchung, die im Wesentlichen aus Interviews und einer Umfrage besteht, werden zunächst die Ansichten der Studierenden zum Lesen allgemein, zum Lesen in der Fremdsprache und zur Studientechnik, das heißt zum Umgang mit dem Lesepensum erhoben, bevor dann mit Blick auf die Unterrichtsgestaltung vor allem die Seminargespräche als Garant für erfolgreichen Unterricht ausgewertet werden. Der Aufbau von Beziehungen zwischen den Studierenden und zwischen Studierenden und der Lehrkraft wird als entscheidender Faktor für einen gelungenen HyFlex-Unterricht hervorgehoben.² Einige in der Fachliteratur erwähnte Probleme beim HyFlex-Unterricht, wie zum Beispiel hohe Kosten für technische Ausrüstung oder ein Gefühl der Isolierung bei Fernstudierenden konnten mit dem vorliegenden Unterrichtsdesign bewältigt werden.

Unterrichten im HyFlex-Modell – eine Begriffsbestimmung

In den letzten Jahren ist eine Vielzahl von Lern- und Lehrumgebungen im digitalen Raum entstanden. Dieser Prozess, im Hochschulbereich durch die Pandemie noch eher beschleunigt,³ bewirkt aus studentischer Perspektive vor allem ein individualisiertes Lernen, bei dem Präsenz- und Onlineangebote flexibel genutzt werden können. Die Vielzahl an Bezeichnungen für hybride Unterrichtsformen lässt darauf schließen, dass Mischformen von Präsenz- und Onlineunterricht an Boden gewonnen haben. Der Modus, bei dem Campus- und Fernstudent:innen synchron an ein- und derselben Lehrveranstaltung teilnehmen, sich also entweder im Klassenzimmer befinden oder durch ein Videosystem zugeschaltet sind, wird von Lakhal et al. als „sychromodal mode“ bezeichnet.⁴ Dadurch wird eine Form des Studierens für Studierende ermöglicht, die aus unterschiedlichen Gründen nicht die Möglichkeit haben, an einem Campusstudium teilzunehmen, ohne dass die Hochschule das Studium separat als Fernstudium anbietet. Die

2 Lakhal et al.: „Blended Synchronous“, S. 52.

3 Siehe Rudolf Egger/Stephan Witzel (Hg.): *Hybrid, flexibel und vernetzt? Möglichkeiten, Bedingungen und Grenzen von digitalen Lernumgebungen in der wissenschaftlichen Weiterbildung*. Wiesbaden 2022.

4 Lakhal et al.: „Blended Synchronous“, S. 48.

Gruppe der Studierenden besteht also aus Campusstudent:innen und einzelnen oder gruppenweise beteiligten Studierenden, die per Videokonferenz am Unterricht teilnehmen. Das sogenannte HyFlex-Modell unterscheidet sich vom synchronmodalen Unterricht insofern, dass die Student:innen frei entscheiden können, wie sie am Unterricht teilnehmen wollen, online synchron, online asynchron oder im Präsenzunterricht.⁵

Die Vorteile des HyFlex-Unterrichts liegen für Studierende in einem erweiterten Zugang zu Lernmaterialien und einer flexibleren Teilnahme am Kurs. Multiple Zugangsmöglichkeiten erfordern ein erweitertes Angebot an Lernressourcen in Form von Fachartikeln, Filmen oder Hörbeiträgen, die auf einer Lernplattform bereitgestellt werden.⁶ Dieses Zusatzmaterial unterstützt die Verarbeitung des Lernstoffs und berücksichtigt unterschiedliche Lerntypen. Vorlesungen, die am Campus gehalten und aufgenommen wurden oder als digitale Ressource im Voraus zur Verfügung gestellt wurden, können mehrfach gehört und in einem eigenen Lerntakt verarbeitet werden. Es mag zunächst widersprüchlich erscheinen, dass HyFlex-Unterricht auch für Lehrkräfte Vorteile bereithält, denn die Planung eines solchen Unterrichts bedeutet einen erheblichen Mehraufwand.⁷ Allerdings zahlt sich diese gute Planung und Struktur während des Unterrichtens aus und sorgt in der Regel für mehr Zufriedenheit bei der Lehrkraft und den Studierenden und für eine höhere Qualität generell.⁸

Während ein asynchroner Distanzunterricht als eher unpersönlich erlebt werden kann, führt das synchrone Unterrichten von Campus- und

5 Natalie Milman/Valerie Irvine/Kevin Kelly/Jack Miller/Kem Saichaie: „7 things you should know about the HyFlex Course Model“, in: ELI, Educause Learning Initiative (2020); Brian J. Beatty: *Hybrid-flexible course design*. Provo 2019. Beatty verortet die Anfänge des „HyFlex“-Unterrichts an das Instructional Technologies (ITEC) Graduate Programme der San Francisco State University und gibt als Ursprungsjahr 2005 an, macht allerdings in seinen Ausführungen deutlich, dass es Vorläufer gegeben hat. Beatty: *Hybrid-flexible course design*, Abschnitt 1.1.

6 Lakhal et al.: „Blended Synchronous“, S. 50.

7 Vgl. Beatty: *Hybrid-flexible course design*, Abschnitt 2.1.

8 Beatty nennt drei wesentliche Vorteile für Lehrkräfte: 1. Lehrkräfte können mit den gegebenen Ressourcen in Form von Zeit und Arbeitsmaterial eine größere Anzahl Studierende unterrichten. 2. Lehrkräfte können ihre Fähigkeiten und Erfahrungen im Onlineunterricht schulen, ohne auf Klassenzimmerunterricht verzichten zu müssen. 3. Es ermöglicht ein Unterrichten, wenn Semesterüberschneidungen vorliegen und die Lehrkraft beispielsweise nicht vor Ort sein kann. Beatty: *Hybrid-flexible course design*, Abschnitt 1.2.

Onlinestudierenden zu einer sozialen Interaktion und direktem Feedback zwischen Lehrkraft und Studierenden, die als positiv aufgefasst werden.⁹ Ein Kompetenzzuwachs im digitalen Unterrichten führt zudem oft zu einer Abkehr von rein frontal gehaltenem Vorlesungsbetrieb hin zu einer Lernatmosphäre, die „individueller, selbstgesteuert und vernetzt“¹⁰ auf die Bedürfnisse der Studierenden abgestimmt ist. Angelika Gundermann beschreibt das damit verbundene Anforderungsprofil für Lehrende wie folgt:

Lehrstrategien und -aktivitäten wie Lernatmosphäre herstellen, Wissen präsentieren, Peer-Lernen anregen, Offenheit für neue Herangehensweisen schaffen oder Reflektion anregen, lassen auf verschiedene Rollen der Lehrenden schließen. Sie agieren klassisch als Expert*innen ihres professionellen Felds, als Moderator*innen und Lernbegleiter*innen oder Tutor*innen, als Facilitator, der*die selbstgesteuertes Lernen unterstützt.¹¹

Inwieweit diese neue Rolle angenommen wird, hängt bei Lehrenden offenbar von „individuelle[n] Einstellung[en] zu digitalen Medien“¹² ab. Ein entscheidender Einflussfaktor ist, welche Unterstützung in Form von technischem Support, Weiterbildungsmaßnahmen und Vorbereitungszeit den Lehrkräften zugestanden wird. Wie Ricarda Bolton und Karin Julia Rott herausarbeiten, brauchen

Lehrende [...] im Umgang mit neuen Technologien zunächst zeitliche Ressourcen, um sich in die Geräte und Anwendungen einzuarbeiten und anschließend weitere, um ihre Veranstaltungen angepasst an die neuen Rahmenbedingungen zu konzipieren¹³

und sie betonen weiter, dass dieser Aufwand nicht unterschätzt werden darf, denn

9 Beatty: *Hybrid-flexible course design*.

10 Angelika Gundermann: „Die Bedeutung der Haltung von Lehrenden für die Akzeptanz und Umsetzung hybrider Lernformate in der Erwachsenen- und Weiterbildung“, in: Rudolf Egger/Stephan Witzel (Hg.): *Hybrid, flexibel und vernetzt? Möglichkeiten, Bedingungen und Grenzen von digitalen Lernumgebungen in der wissenschaftlichen Weiterbildung*. Wiesbaden 2022, S. 17–37, hier S. 25.

11 Gundermann: „Bedeutung und Haltung der Lehrenden“, S. 26.

12 Gundermann: „Bedeutung und Haltung der Lehrenden“, S. 32. Siehe auch Ricarda Bolten/Karin Julia Rott: „Medienpädagogische Kompetenz: Anforderungen an Lehrende in der Erwachsenenbildung. Perspektiven der Praxis“, in: *Medienpädagogik* 30 (2018), S. 137–153. Zu den Bedingungen von Onlinefremdsprachenunterricht und deren Auswirkungen auf Lehrerhaltungen siehe auch Liesbeth De Paepe/Chang Zhu/Koen Depryck: „Development and implementation of online Dutch L2 courses in adult education: educators’ and providers’ perceptions of constraints and critical success factors“, in: *Innovation in Language Learning and Teaching* 13.3 (2019), S. 277–291.

13 Bolten/Rott: „Medienpädagogische Kompetenz“, S. 144.

[f]ür eine Entwicklung im Bereich des Lehrens und Lernens mit digitalen Medien muss Energie aufgewendet werden, die Muster selbstreflektiert erkennen lässt und aufbricht. Nur unter diesen Bedingungen können innovative Lehr-/Lernsettings entwickelt werden.¹⁴

Bei allen positiven Argumenten für einen HyFlex-Unterricht, bei denen im Universitätsbetrieb wirtschaftliche und organisatorische Einflussfaktoren eine ebenso gewichtige Rolle spielen, sollten kritische Stimmen, wie die von Rudolf Eggers, ebenfalls zu Wort kommen, der eine Bewertung von Hochschullehre und der „Hochschul- und Wissenschaftsdidaktik“ dann infrage stellt, wenn sie „nur noch unter dem Diktum digitaler Systeme“ diskutiert wird.¹⁵ Bei einer Entscheidung für HyFlex-Unterricht sollten unserer Auffassung nach immer die Lerninhalte und Studierendengruppen im Vordergrund stehen und erst in zweiter Hinsicht die Organisationsform als Campus- oder Onlinekurs.

Sowohl Vorteile als auch Herausforderungen des HyFlex-Unterrichts wurden 2017 von Lakhal et al. in einer Metastudie auf der Basis von 16 anderen Studien zusammengefasst und in vier Kategorien von Vorteilen und drei von Herausforderungen eingeteilt.¹⁶ Die Vorteile sind in den Bereichen Flexibilität und Zugang (zum Studium), Qualität der Lernerfahrung, gesteigerten Lernergebnissen und institutionellem Nutzen zu finden, während die Herausforderungen im Kursdesign, in den Beziehungen zwischen Fern- und Präsenzstudent:innen und in der Technologie lagen. Diese Kategorien werden als Analyseraster für die vorliegende Untersuchung verwendet.

Das Studium von Deutsch als Fremdsprache (DaF) an der Linné-Universität

Als sechstgrößte Universität in Schweden verfügt die Linné-Universität über einen Campus in Växjö und einen in Kalmar. Zum Einzugsbereich der Universität zählt Südschweden. Neben den Campusstudien setzt die Universität seit Jahren auf Fernunterricht, auch um das lebenslange Lernen zu unterstützen.¹⁷

14 Bolten/Rott: „Medienpädagogische Kompetenz“, S. 147.

15 Egger/Witzel: *Hybrid, flexibel und vernetzt?*, S. 270.

16 Lakhal et al.: „Blended Synchronous“.

17 Linnéuniversitetet: *Årsredovisning 2021. Universitetsstyrelsebeslut 2022-02-1. Dnr: 2022/391-1.2.5*. S. 30f.

Der Anteil der Studierenden, die ein Fernstudium¹⁸ betreiben, wächst stetig und betrug 2021 bereits 37 % am Gesamtaufkommen.¹⁹

Was die Situation im Fach Deutsch angeht, folgt die Linné-Universität im Wesentlichen dem generellen Trend in Schweden: Campusstudien verzeichnen seit Jahren rückläufige Studierendenzahlen und dies insbesondere in den angebotenen Bachelorprogrammen Sprache, Kultur und Kommunikation (SKK) sowie Sprache und Politikwissenschaften (SPIK) und in der Fachlehrerausbildung. Seit 2015 werden im Fachbereich digitale Fernkurse angeboten, zunächst als Themenkurse, zum Beispiel für Angestellte in Pflegeberufen. Mittlerweile umfassen sie das gesamte Kursangebot vom Anfängerniveau bis hin zu Master- und Masterstudien in DaF mit literaturwissenschaftlicher Vertiefung, in Fachübersetzung oder im Rahmen einer schwedisch-norwegischen Zusammenarbeit für Fachlehrer. Als eine weitere Anpassung an die gegebenen ökonomischen Bedingungen fiel im Kolleg:innenkreis die Entscheidung, ab dem Studienjahr 2021 und beginnend mit dem Erstsemester eine Hybridvariante anzubieten, die alle Teilkurse, wie beispielsweise Grammatik, Konversation, Landeskunde und auch den Literaturunterricht, umfasst. Schon seit Längerem belegen Student:innen unterschiedlicher Programme einen Großteil der Kurse gemeinsam. Gesonderte Profilkurse gibt es für Lehramtsstudierende in Didaktik und für Studierende der Bachelorprogramme in EU-Politik und interkultureller Kommunikation.

Als ursprüngliche Arbeitsform wurde ein von der Fachliteratur als „synchron-modal“ Modus²⁰ bezeichnetes Modell favorisiert, in dem Campus- und Fernstudierende gemeinsam zu festgelegten Zeiten an Seminaren teilnehmen. In der Praxis hat sich, durch die Pandemiesituation begünstigt, ein HyFlex-Modell daraus entwickelt, bei dem die Studierenden von Seminar zu Seminar entscheiden können, ob sie im Klassenzimmer, online zugeschaltet über Zoom teilnehmen oder aber hauptsächlich asynchron mit dem Unterrichtsmaterial arbeiten wollen. Insbesondere für die Studierenden auf dem Campus konnte mit dieser Art des Unterrichtens eine höchstmögliche Flexibilität erzeugt werden.

18 Unter Fernstudium wird an der Linné-Universität ein digital unterstütztes und internetbasiertes Studium verstanden, das betrieben werden kann, ohne den Campus zu besuchen. Synchron Seminar werden durch Videokonferenzwerkzeuge durchgeführt.

19 Linnéuniversitetet: *Årsredovisning 2021*, S. 85.

20 Lakhal et al.: „Blended Synchronous“, S. 48.

Zum Aufbau des Literaturkurses

Der Literaturkurs ist ein 4-ECTS-Kurs, der sich über neun Arbeitswochen erstreckt und ein Lesepensum von fünf Büchern beinhaltet, die in fünf gemeinsamen Seminaren diskutiert werden. Das Kursdesign wird von der Lehrerin als dreigeteilt beschrieben: Zu den Informationen im Vorfeld, die von Studierenden bearbeitet werden, zählen Inhalts- und Interpretationsfragen zum Text (1) und Zusatzmaterial in Textform oder Filme (2), die auf der Lernplattform MyMoodle, eine von der Linné-Universität bearbeitete Version von Moodle, ausliegen. Zudem gibt es das Seminarsgespräch und die im Seminar von der Lehrerin gelieferten Hintergrundinformationen (3). Die Fragen zum Inhalt und zu Interpretationen der Bücher werden von allen Studierenden vor den Seminaren schriftlich beantwortet, indem sie drei Fragen auswählen, die sie vor dem Seminar bei der Lehrerin einreichen. Studierende, die asynchron am Kurs teilnehmen und nicht die Möglichkeit haben, an den Seminaren teilzunehmen, arbeiten selbstständig mit dem Material und bekommen Feedback auf ihre eingereichten Antworten zu den Fragen.

Der Kurs schließt mit einer mündlichen Prüfung ab, die entweder in Präsenz am Campus oder online abgelegt werden kann. Für die mündliche Prüfung, die Studierende allein oder paarweise absolvieren können, werden 30 Minuten pro Person angesetzt, und geprüft werden sowohl das Inhaltsverständnis als auch das Interpretationsvermögen zu allen im Unterricht behandelten Büchern.

Von den anfangs mehr als 20 Studierenden, die im September 2021 den Kurs begannen, kristallisierte sich eine stabile Gruppe, bestehend aus vier Studierenden auf dem Campus und neun im Fernstudium, heraus, die entweder ein Deutschstudium in einzelnen Kursen ein Lehramtsstudium absolvieren.

Die folgenden Ausführungen konzentrieren sich auf die synchrone Seminar-situation. Im Untersuchungszeitraum gab es keine Studierenden, die ausschließlich asynchron studiert haben, sondern die Studierenden nahmen so oft wie möglich an den Seminaren teil.

Für die Seminare wurden 90 Minuten veranschlagt. Alle Studierenden, auch die am Campus, loggten sich mit ihren Laptops in Zoom ein und konnten auf diese Weise am Unterrichtsgespräch oder den Gruppengesprächen in Breakout-rooms teilnehmen. Der Ton wurde über ein Tischmikrofon sichergestellt, das den ein- und ausgehenden Ton in guter Qualität vermittelt. Die Mikrofone der einzelnen Laptops wurden abgestellt, damit kein Echo entsteht.

Zum Design der Fallstudie

Die Empirie der vorliegenden Studie besteht aus Erfahrungsberichten der am Unterricht teilnehmenden Personen,²¹ die schriftlich und mündlich erhoben wurden.

Kurz nach Beginn des Textkurses wurden die Studierenden (S1–S13) mit einem Fragebogen zu Leseinteressen und Vorkenntnissen im Lesen auf Deutsch befragt. Weiterhin dienten Beobachtungen von drei Seminaren dazu, den Unterrichtsverlauf und die Interaktion von Lehrkraft und Studierenden zu erfassen. Nach Abschluss des Kurses wurden die Lehrerin (L), die über eine langjährige Erfahrung im Unterrichten auf dem Campus und auch im Fernunterricht verfügt, und vier Studierende durch semi-strukturierte Interviews befragt. Die Entscheidung, Muttersprachler:innen und schwedische Studierende getrennt zu interviewen, führte in der Praxis dazu, dass zwei Muttersprachler, die als Fernstudierende eingeschrieben sind, gemeinsam interviewt wurden (DMS1 und DMS2).²² Am zweiten Interview nahmen eine Campusstudentin mit Deutsch als Fremdsprache (CFS) und eine zweisprachige Fernstudentin (deutsch-schwedisch) (DZS) teil. Bei den Interviews handelt es sich um mündliche Gespräche, die aufgenommen und anschließend transkribiert wurden. Die transkribierten Interviews werden im Folgenden in Auszügen wiedergegeben, in denen zur besseren Lesbarkeit sprachliche Anpassungen an schriftsprachliche Konventionen durchgeführt wurden. Da das Interview mit den schwedischen Studierenden auf Schwedisch durchgeführt wurde, wurden die Auszüge ins Deutsche übersetzt. Dies gilt auch für Textkommentare auf Schwedisch in der Umfrage.

Das empirische Material wurde durch eine qualitative Inhaltsanalyse ausgewertet, die auf die Erfassung der Lehr- und Lernerfahrungen der Befragten abzielte.²³ Es wurde sowohl induktiv als auch deduktiv verfahren, wobei die von

21 Karen Schramm bezeichnet Erfahrungsberichte als „Empirie 1. Stufe“. Karen Schramm: „Forschungstraditionen der Fremdsprachendidaktik: Empirische Forschung“, in: Daniela Caspari/Friederike Klippel/Michael K. Legutke/Karen Schramm (Hg.): *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch*. Tübingen 2016, S. 49–58, hier S. 50.

22 Zur Anonymisierung der Teilnehmer:innen wurden folgende Kennzeichnungen gewählt: D=Distanz/Online, M=Muttersprache, S=Student:in, C=Campus, F=Deutsch als Fremdsprache, Z=Deutsch als Zweitsprache.

23 Eva Burwitz-Melzer/Ivo Steininger: „Forschungsverfahren: Inhaltsanalyse“, in: Daniela Caspari et al. (Hg.): *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch*.

Lakhal et al. aufgestellten Kategorien zu Vorteilen und Herausforderungen für die deduktive Analyse wegweisend waren.

Die begrenzte Unterlage der vorliegenden Untersuchung unterstreicht den Charakter einer Fallstudie, die zu einer Beschreibung von ähnlichen Unterrichtssituationen beitragen möchte und wertvolle Erfahrungen mit HyFlex-Unterricht sammelt.

Bei der Auswertung des Fragebogens und der Interviews haben sich fünf Themen herauskristallisiert, die im Folgenden dargestellt und diskutiert werden: das Für und Wider des Lesens, die studentische Vorbereitung auf den Unterricht, die Seminargespräche sowie die Beziehungen, sowohl unter den Studierenden als auch zur Lehrkraft, und der Unterricht im HyFlex-Modell.

Themenbereich Für und Wider des Lesens – Einschätzung der Student:innen

Mit dem Fragebogen wurden die Einstellungen der 13 Studierenden zum Lesen an sich und zum Lesen in der Fremdsprache Deutsch anonym erfasst.

Student:innen, die ein geisteswissenschaftliches Studium und noch dazu ein Sprachstudium wählen, bringen erfahrungsgemäß ein Leseinteresse mit, was mit der Frage nach der Anzahl der Bücher im Besitz der Studierenden bestätigt werden konnte, auf die neun Studierende antworteten, dass sie zwischen 26–100 Bücher ihr Eigen nennen. Alle Befragten gaben an, dass sie zur Entspannung mindestens einige Male im Jahr lesen,²⁴ und gut die Hälfte nutzt zudem Hörbücher als ein Medium.

Allerdings gibt es drei Studierende, die nicht gern lesen und denen es schwerfällt, Bücher fertig zu lesen. Die Mehrheit, neun Teilnehmer:innen, lesen jedoch gern und oft. Sie sprechen auch gern mit anderen über Bücher, und zehn freuen sich darüber, wenn sie ein Buch als Geschenk bekommen, und sie besuchen gern eine Bibliothek oder einen Buchhandel. Als Fazit deutet viel daraufhin, dass die Studierenden ein Interesse an Literatur mitbringen und auch die Bereitschaft, sich auf Literaturgespräche einzulassen.²⁵

Tübingen 2016, S. 256–269. Die Auswertung wurde durch das Analyseprogramm *Atlas.ti* unterstützt.

24 Andere Antwortmöglichkeiten waren mehrmals in der Woche, mehrmals im Monat, ungefähr einmal im Monat (zweithäufigste Antwort), einige Male im Jahr und nie oder sehr selten (wurde nicht genutzt).

25 Die Fragen zum Leseinteresse wurden in Anlehnung an die PISA-Studie von 2009 formuliert, in der „Reading Engagement“ besonders untersucht und zum Beispiel Anzahl der Bücher zu Hause, Freude über ein Buch als Geschenk als Teilkomponenten von

Die Aussagen zum Lesen auf Deutsch weisen auf, dass etwa die Hälfte der Studierenden (sechs) nur wenige, bis keine Vorkenntnisse im Lesen von Büchern auf Deutsch hat. Die Spanne der gelesenen Bücher reicht von null bis drei, was sowohl Auswirkungen auf das reine Lesevermögen in der Fremdsprache als auch auf die literarische Kompetenz und somit auf den Literaturunterricht hat.

Die Aussage, dass das Lesen auf Deutsch motiviert, beantworten neun Studierende im positiven Spektrum der Skala mit fünf und sechs,²⁶ und sieben Studierende bezeugen, dass es auch eine Herausforderung darstellt und sie beim Lesen in der Fremdsprache mehr nachdenken müssen als beim Lesen in der Muttersprache.²⁷ Dass diese Herausforderung sich auf die Lesemotivation auswirken kann, zeigt sich darin, dass nur fünf Studierende das Lesen in der Fremdsprache als motivierend auffassen. Untermuert wird dies mit Freitextantworten wie dieser: „dass es schwerer ist und langsamer geht, als auf Englisch oder Schwedisch. [...] Auf Deutsch lese ich nur, um zu lernen“ (S5)²⁸ und

zunächst einmal ist es schwierig für mich, einen Fokus zu finden und mich dazu zu zwingen, in der Freizeit Bücher zu lesen und dann noch in einer Sprache, die mir etwas schwerfällt. Das ist außerhalb meiner Wohlfühlzone (comfort zone, im Original auf Englisch), aber für das Studium möchte ich Bücher auf Deutsch lesen, weil es eine Herausforderung ist und lehrreich (S6)²⁹

Die Studierenden haben hohe Erwartungen an den Literaturkurs: Sie wollen ihr Deutsch verbessern, einen „Lesefluss bekommen und eine variierte Auswahl deutscher Literatur kennen lernen mit dem Schwerpunkt auf neuerer deutscher Literatur“ (S8).³⁰ Sie wollen diskutieren und ein Verständnis für Belletristik gewinnen und auch dafür, wie man mit der Literatur in der Schule arbeiten kann.

In den Interviews, die nach Kursende durchgeführt wurden, meinen die vier Befragten, die alle gerne Bücher lesen, dass sie durch den Unterricht zum Lesen von Texten ermuntert wurden:

Leseinteresse betrachtet wurden. Vgl. OECD: *Pisa 2009 Assessment Framework: Key Competencies in Reading, Mathematics and Science*. Paris 2009.

26 Die Skalierung beträgt 1–6, bei dem 1 mit „stimme ich nicht zu“ und 6 mit „stimme ich vollkommen zu“ belegt ist.

27 Antworten im Spektrum 5 und 6 der Skala.

28 Student:in hat Schwedisch als Muttersprache.

29 Student:in hat eine andere Muttersprache als Deutsch und spricht sowohl die Muttersprache und Schwedisch zu Hause.

30 Student:in spricht Schwedisch und Dänisch zu Hause.

Ich habe mir eben gegen Kursende [...] auch ein anderes Buch gekauft, was ich wahrscheinlich sonst nicht gemacht hätte. Ahm, also ich bin wieder viel mehr auf den Geschmack gekommen, kann man sagen. (DMS1)

Ich schätze tatsächlich das Lesen noch mehr [als vorher], denke ich. (DZS)

Über [ein Buch] zu reflektieren, mit anderen darüber zu sprechen [...], das gibt so viel mehr als nur ein Buch zu lesen. Es ist, als würde man eine Tür öffnen und in ein unbekanntes Zimmer treten. (CFS)

Die Aussagen gelten der begrenzten Gruppe, die in den Interviews mündlich befragt wurde, hinterlassen jedoch den Eindruck, dass die Einstellung zum Lesen in eine positive Richtung beeinflusst wurde.

Themenbereich Studentische Vorbereitung auf den Unterricht

Zu den Strategien der Student:innen, mit denen sie die ungewohnte Situation des Lesens in der Fremdsprache bewältigen, lassen sich Aussagen sowohl aus dem Fragebogen als auch aus den Interviews gewinnen. Nur drei Studierende geben im Fragebogen an, dass sie oft Wörter nachschlagen, wenn sie auf Deutsch lesen. Als Vorbereitung auf den Literaturunterricht nutzen sieben Studierende alles Material, das auf der Lernplattform ausliegt, und nur zwei geben an, dass sie es nicht tun:

[Die Lehrkraft] legt oft Power Points über die Autoren oder ein geschichtliches Ereignis aus, das eine Beziehung zum aktuellen Buch hat, Wörterlisten und eventuell Extramaterial für die, die schon Deutsch gut können. Ich schau mir immer die Wörterlisten und Power Points an, bevor ich anfangen zu lesen, um mir einen Eindruck über das Buch zu verschaffen, und damit ich zur Wörterliste zurückgehen kann, wenn ich auf diverse Wörter im Buch stoße. (S4)³¹

Andere gehen eher selektiv vor und fokussieren darauf, „was die Instruktionen vorschreiben. Gibt es etwas Optionales, wähle ich das meistens weg“ (S5).³²

Zu der Frage, wie die Befragten die Vorbereitung auf die Seminare angegangen sind, entwickelte sich in den Interviews eine Diskussion über die Bedeutung der Inhalts- und Interpretationsfragen. Die Muttersprachler gehen unterschiedlich vor, lesen manchmal die Bücher vor den Fragen und bearbeiten die Fragen

31 Student:in benutzt Schwedisch zu Hause.

32 Student:in benutzt Schwedisch zu Hause.

nachher. Vor anderen Seminaren wählen sie die Fragen zuerst, machen sich während des Lesens Notizen und bearbeiten somit die Fragen:

Also jetzt aus studentischer Sicht ist die Variante [sinnvoller], wo man zwischendurch innehält und reflektiert und sich Notizen macht, keine Frage. Aber man muss sich die Zeit dazu nehmen, es ist gut investierte Zeit. (DMS1)

In dem zweiten Fall konnte der Student gerade viel Zeit aufs Studium legen und beschreibt dies als sehr positiv:

[Es ist] eine sehr dankbare Aufgabe, [...] im Nachhinein, [dann] anhand der Fragestellung die Texte nochmal durchzugehen. (DMS2)

... aber es war nun auch so, dass ich wirklich krankheitsbedingt viel viel Zeit hatte und [...] also sehr viel Zeit in diesen Leseprozess investieren konnte und das auch sehr genossen habe. (DMS2)

Aus den Aussagen geht deutlich die Verbindung mit der für die Studien aufgewendeten Zeit hervor. Die Fragen während des Lesens zu bearbeiten, verlangsamt zwar den Leseprozess, ist aber aus studentischer Sicht „gut investierte Zeit“. Mit genügend Selbststudienzeit gönnen sie es sich, die Texte zuerst zu genießen und sich im Nachhinein mit den Vorbereitungsfragen zu beschäftigen. Auch die Fremdspracheninformantin bestätigt, dass es mehr Zeit in Anspruch nimmt, die Fragen erst nachher zu bearbeiten.

Die zweisprachige Informantin beschreibt die Fragen als hinderlich, um den Text als Ganzes zu verstehen.

Für mich funktioniert es nicht oder nicht so gut, die Fragen zuerst zu lesen [...] Das Ganze geht an mir vorbei, worum es eigentlich geht, dann fokussiere [ich] hauptsächlich auf die Fragen (DZS)

Umgekehrt versteht die Fremdspracheninformantin die Fragen als eine Hilfestellung:

Das hat mir teilweise geholfen, weil ich mich gefühlt habe, als ob ich die Kontrolle über die Situation hatte [...] Als ich die Fragen nicht hatte, da habe ich mich ein wenig so gefühlt [...], als ob ich nicht exakt weiß, in welches Material ich mich vertiefen soll (CFS)

Ihr Kommentar auf das Gesagte der anderen Studentin verstärkt noch einmal ihre Aussage über dieses „Unsicherheitsgefühl“: „Ich finde es so spannend, dass du ein gesteigertes Verständnis für die Gesamtheit bekommst, wenn du die Fragen nicht anschaut, für mich ist es umgekehrt.“ (CFS)

Die vorgegebenen Vorbereitungsfragen bei Literaturseminaren für den Lese- und den Lernprozess der Studierenden werden also unterschiedlich bewertet – als eine Hilfestellung, um den Inhalt besser verarbeiten zu können, wie dies von

der Fremdsprachlerin ausgedrückt wurde. Sie dienen auch einem Innehalten und persönlichen Verarbeitungsprozess, wie von den Muttersprachlern geschildert. Allerdings können sie das Leseerlebnis stören, wenn sie als zu leitend und einengend empfunden werden, wie dies von der zweisprachigen Studentin ausgedrückt wurde.

Themenbereich Seminargespräche

Die Seminare wurden dadurch eingeleitet, dass die Lehrerin eine Viertelstunde vor Unterrichtsbeginn den Zoomraum öffnete, um mit den Studierenden informale Gespräche zu führen und sich somit auch die Gelegenheit bot, die Technik zu prüfen. Im Seminar finden sowohl Gespräche im Plenum als auch in kleineren Gruppen, bestehend aus ca. drei Studierenden in Breakoutrooms statt.

Die Gespräche im Plenum erfordern von der Lehrerin besondere Aufmerksamkeit, da sie sich sowohl an Studierende im Raum als auch an die im Zoomzimmer wenden muss. Am Anfang, so berichtet sie im Interview, habe sie „auch immer nur auf den Schirm geguckt“ (L) und die sie anblickenden Campusstudierenden somit nur wenig mit Blickkontakt bedacht. Sie hat allmählich herausgefunden, dass es sinnvoller ist, sich mit der Blickrichtung den Campusstudierenden zuzuwenden:

Das ist ja egal, wo ich hingucke. Sie [die Distanzstudierenden] können die Blickrichtung gar nicht so ganz genau einschätzen. [...] Aber wenn ich die Leute, die im Raum sind, anschau, dann fühlen sie sich auch angesprochen. Denn wenn ich nur in den Laptop gucke, dann merke ich auch, dass die Studenten abschalten. (L)

Die Anpassung an die HyFlex-Situation, die darin bestand, dass sich alle Studierenden, auch die im Klassenzimmer, per Zoom einloggen, und die Vereinbarung, dass die Kamera nur im Ausnahmefall abgestellt bleiben durfte,³³ fördert die Gespräche insofern, dass die Mimik und die Gestik der Campusstudierenden detaillierter hervorgehen. Das ist allein mit einer Totalaufnahme über die im Unterrichtszimmer installierte Kamera nicht zu bewerkstelligen. So jedoch kann auch auf nicht-verbale Signale der anderen reagiert werden.

33 Vgl. zum Beispiel die Studie von Diana Feick und Antonie Alm, in der bestätigt wird, dass das Einschalten der Kamera in Breakoutrooms einen „sozio-affektiven Nutzen“ mit sich bringt, weil sie die Interaktion fördert (Diana Feick/Antonie Alm: „Gruppenarbeit in Zeiten der sozialen Isolation: Zur Nutzung und Wahrnehmung von Breakout-Räumen“, in: *Informationen Deutsch als Fremdsprache* 48.5 (2021), S. 516–544, hier S. 522.

Für die Gespräche im Plenum war die schriftliche Vorbereitung der Studierenden ein Wegweiser für die Gesprächsführung der Lehrerin, ein Hinweis darauf, was sie „aufgreifen muss, was keiner geschrieben hat“ (L). Sie konnte besonders interessante Beiträge hervorheben und die Studierenden dazu ermuntern, ihre Gedanken mündlich zu äußern, die sich vielleicht von sich aus nicht getraut hätten.

Die Gespräche in Breakoutrooms kristallisierten sich als ein zentrales Element des Kursdesigns heraus und werden von den Studierenden als sehr wertvoll empfunden. Die Gruppeneinteilung geschah nach dem Prinzip Variation. Es wurde von der Lehrerin angestrebt und organisiert, dass die Studierenden im Laufe des Kurses mit unterschiedlichen Teilnehmer:innen interagieren – „Die Gruppen wurden jedes Mal anders koordiniert, so dass möglichst jeder mal mit jedem gesprochen hat“ (L) – und dass Campus- und Distanzstudierende gemischt werden. In den Kleingruppen wurden sowohl Fragen behandelt, die im Vorhinein von den Studierenden bearbeitet und teilweise schriftlich beantwortet waren, als auch solche, die nicht schriftlich niedergelegt waren.

Die Studierenden äußern sich sehr positiv über die Breakoutroom-Gespräche und erwähnen das gute Gesprächsklima, trotz der unterschiedlichen Sprachniveaus. Die Muttersprachler geben im Interview an, dass sie versucht haben, langsam zu sprechen, was ihre Hilfsbereitschaft signalisiert. Die schwierige Situation, dass Mutter- und Fremdsprachler:innen zusammen im Unterricht miteinander auf sprachlich sehr unterschiedlichen Niveaus interagieren müssen, kann dazu führen, dass die Muttersprachler:innen die Rolle einer Hilfslehrkraft einnehmen. Saori Hoshi bestätigt, mit Hinweis auf Yumiko Tateyama und Gabriele Kasper, dass Muttersprachler:innen im Fremdsprachenunterrichtskontext zwar in eine Art Lehrerposition geraten, dass ihre Beiträge jedoch die Begrenzungen der institutionell bedingten Interaktion zwischen Lehrkraft und Lerner:innen überschreiten können.³⁴ Insofern geraten sie laut Hoshi in eine Zwischenposition zwischen Mitstudent:innen und Lehrkraft. Ein Student reflektiert über diese aus seiner Sicht ambivalente Situation:

34 Saori Hoshi: „Beyond Classroom Discourse: Learning as Participation in Native Speaker-Learner and Learner-Learner Interactions“, in: *Foreign language annals* 48.4 (2015), S. 755–770, hier S. 757; Yumiko Tateyama/Gabriele Kasper: „Talking with a classroom guest: opportunities for learning Japanese pragmatics“, in: Eva Alcón Soler/Alicia Martínez-Flor (Hg.): *Investigating pragmatics in foreign language learning, teaching and testing*. Bristol 2008.

Inwiefern ist es wünschenswert, inwiefern ist es statthaft, dass man sich als Dozent dann entscheidet, [...] ich mache mir das zunutze, dass ich dann ein paar Leute mit dabei habe, die kompetent sind und die zum Beispiel in solchen Breakoutroom-Situationen, dann möglicherweise auch eine ganz wichtige Inputquelle für meine schwedischen Schüler oder Studenten sein können. Aber das ist natürlich eine schwierige Frage, weil [sich] dann für die anderen Studenten, die auf Muttersprachlerniveau arbeiten können, die Frage stellt, ja ich bin ja hier zum Studieren und nicht zum Unterrichten. (DMS2)

Der Student meint jedoch, dass die Situation an sich nicht zu vermeiden wäre, da in Schweden immer wieder Muttersprachler:innen zusammen mit schwedischen Studierenden Germanistik studieren und reflektiert weiter:

Und das ist ja auch gut, das ist ein großer Vorteil eigentlich, und wie könnte man diese Situation dann sich zu Nutze machen, um die Sprachvermittlung gerade für die schwedischen Kommilitonen, die eben größere Schwierigkeiten haben [...] sozusagen einen Schatz für die zu erschließen, das wäre, denke ich, ein interessanter Gedankenansatz. (DMS2)

Dass die Situation für die Fremdsprachenlernenden vorteilhaft ist, zeigt sich auch an der Tatsache, dass sie in anderen Unterrichtskontexten bewusst organisiert und untersucht wird.³⁵ Als prägend für die Situation zeigt sich zum Beispiel in Gabriele Kaspers Studie, dass Muttersprachler:innen zwischen der Rolle als Hilfslehrkraft und Mitschüler (Peer) wechseln, und dass dieser Wechsel in der Interaktion als unauffällig empfunden wird.³⁶ Auch die schwedische Studentin reflektiert im Interview über diese Situation und gibt an, dass sie es in gewissem Maß anstrengend gefunden hat, mit Muttersprachler:innen zu sprechen, und sich mitunter über ihre mangelhaften Sprachkenntnisse geschämt hat. Andererseits sei es sehr bereichernd gewesen, deren Interpretationen zu hören und sich mit ihnen über den Text auszutauschen. Die schriftliche Vorbereitung habe ihr Sicherheit in den Gesprächen gegeben.

Aus inhaltlicher Perspektive wurden die Gruppengespräche geschätzt: „Also mir hatte es vor Augen geführt, dass es unheimlich bereichernd sein kann, über Bücher zu sprechen und sich tiefergehend mit ihnen zu beschäftigen, das habe ich auch auf diese Art und Weise einfach lange nicht mehr so gemacht“ (DMS1). Für die zweisprachige Studentin bestand der Nutzen darin, ihre Interpretationen testen zu können: „Hab ich dies richtig verstanden oder nicht? [...] Wir lesen

35 Als Beispiel können folgende Studien erwähnt werden: Hoshi: „Beyond Classroom Discourse“ und Gabriele Kasper: „Participant orientations in German conversation-for-learning“, in: *The Modern language journal* 88.4 (2004), S. 551–567.

36 Kasper: „Participant orientations in German conversation-for-learning“, S. 563.

ja immerhin Bücher, die nicht so leicht zu verstehen sind [...] und dann ist es ziemlich interessant zu diskutieren“ (DZS).

Die Herausforderung der eigenen Sprachproduktion in den Gesprächen und das Miterleben des vielfältigen sprachlichen Registers der Muttersprachler:innen, auch in Gesprächen mit der Lehrerin, wurde mit dem eigenen Spracherwerb verbunden: „Es ist sehr bereichernd jemanden fließend Deutsch sprechen zu hören und man schnappt mehr auf als man denkt“ (CFS). Das Gesprächsklima wurde von allen Befragten als konstruktiv und von Hilfsbereitschaft und Neugier geprägt empfunden. Es wurde jedoch als wichtig hervorgehoben, dass eine bewusst gestaltete Arbeit in Kleingruppen im Hinblick auf die Sprachfertigkeit und auf die Fragenvorbereitung die Gespräche in den Breakoutrooms optimieren könnte: „Die Situation [...] gilt es zu vermeiden, dass zwei Muttersprachler und ein Schwedischsprachiger [im Breakoutroom] sind, ansonsten finde ich es gut, es zu variieren“ (DMS1). Zur Vorbereitung auf die Gruppengespräche wurde weiter hervorgehoben, dass es sinnvoller wäre, wenn Studierende, die dieselben Vorbereitungsfragen bereits schriftlich beantwortet haben, in einer Gruppe zusammengeführt werden, um einen vertieften Austausch zu ermöglichen. Das würde zudem auch über sprachliche Schwierigkeiten hinweghelfen, weil die Gruppenmitglieder

dann [nicht] ins heiße Wasser geschmissen werden, sondern das Gefühl haben, ich arbeite hier gerade an etwas, wo ich schon einen Zugang zu habe, wo ich mich so ein bisschen sicher fühle, denn ich denke sonst, würde ich aus der schulischen Erfahrung sagen, ist man ganz schnell in so einer Abwärtsspirale, dass man das Gefühl hat, ich bin hier völlig überfordert und kann überhaupt nicht mithalten, unabhängig davon, ob der, der mir gegenüber sitzt, virtuell, jetzt Muttersprachler ist oder nicht. (DMS2)

Die Komplexität von Literaturvermittlung in einer Gruppe mit sehr unterschiedlichen sprachlichen Vorkenntnissen geht aus den Interviews deutlich hervor. Die Fremdsprachenlernenden profitieren sprachlich und inhaltlich von den Muttersprachler:innen in den Breakoutroom-Gesprächen. Sowohl das Textverständnis als auch das Vermögen, die Nuancen eines literarischen Textes zu kommunizieren, erreichen durch diesen Austausch ein höheres Niveau. Es muss jedoch ergänzt werden, dass für die Muttersprachler:innen ebenfalls eine Lerngelegenheit besteht, denn viele von ihnen wollen den Deutschlehrer:innenberuf ergreifen und können somit bereits ein Verständnis für die Mühen des Fremdsprachenlernens entwickeln. Eine sprachliche und inhaltliche Vorbereitung mithilfe der Fragen ist jedoch notwendig, wenn die Fremdsprachenlernenden in den Gesprächen einen Beitrag leisten wollen und die Gespräche auch für die Muttersprachler:innen als sinnvoll empfunden werden sollen.

Als Fazit kann festgehalten werden, dass bei der Gruppeneinteilung stärker auf die Vorbereitung der Studierenden Rücksicht genommen und die Gruppeneinteilung nach dem Zufallsprinzip nicht zum Standard werden sollte. Den Studierenden sollten darüber hinaus deutlicher die didaktischen Erwägungen für die Gruppeneinteilung erläutert werden, damit sie in den Breakoutrooms beispielsweise mit einer Rollenverteilung arbeiten können.

Themenbereich Beziehungen zwischen den Student:innen und zwischen Lehrerin und Student:innen

Die Technik ermöglicht durch die bewusste Verwendung von Kameras und Breakoutrooms die Bildung von Beziehungen zwischen Campus- und Fernstudierenden. Die Studierenden sprechen den informalen Charakter der Breakoutrooms an, in denen sie auch Fragen diskutieren, die sie eher nicht vor der großen Gruppe stellen wollten. Die Möglichkeit zum Small Talk, der im Campusunterricht zwischen den Seminaren natürlich gewesen wäre, wird als positiv herausgehoben:

Hin und wieder blieb auch etwas Zeit über, wenn man die Fragen durchgehabt hatte, um etwas Small Talk zu führen [...] Das habe ich als wirklich ja, angenehm empfunden, aber auch etwas an dem klassischen Studentenleben, an dem teilzunehmen, so wie ich es auch früher erlebt habe. (DMS1)

Gerade dieser Small Talk ist wichtig für die Ausbildung von Beziehungen. Eingeschaltete Kameras tragen dazu bei, dass die Reaktion anderer Studierenden auf das Gesagte sichtbar wird; auch das fördert die Beziehungen unter den Studierenden.

Interessanterweise wurde in den Interviews von den Studierenden wenig über die Campus- und Onlinesituation reflektiert. Vielmehr lag der Fokus auf der Zusammenarbeit von Mutter- und Fremdsprachler:innen, die aufgrund der unterschiedlichen Sprachniveaus zum Teil als etwas problematisch bewertet wurde. Es ist nicht auszuschließen, dass dies der gewählten getrennten Befragung im Interview geschuldet ist.

Die Beziehung zwischen der Lehrkraft und den Studierenden hat aus mehreren Aspekten eine besondere Bedeutung im Hybridunterricht nach dem HyFlex-Modell. Die Studierenden vergleichen die Möglichkeiten, mit der Lehrkraft informelle Gespräche führen zu können und weisen auf den Vorteil für Campusstudierende hin:

Es ist einfacher, vor dem Seminar kurz zu sprechen, also wenn man in den Raum eintritt [...] [mit der Lehrerin] ein bisschen Smalltalk zu führen. Das geht verloren, wenn

man in Zoom dabei ist, denn da hat man die Kamera und das Mikrofon ausgeschaltet, bis die Lehrerin sagt: OK, jetzt fangen wir an! Dasselbe gilt in den Pausen, wenn man [...] vielleicht eine Frage stellen kann, die man nicht vor der großen Gruppe zu stellen wagte. (CFS)

Doch auch für Fernstudierende, die in einem asynchronen Unterricht wenig direkten Kontakt mit der Lehrkraft haben, bietet der Hybridunterricht einen direkten Zugang, wenn dies wie in dieser Fallstudie explizit gefördert und durch die geringe Gruppengröße begünstigt wird:

Ich mache den Zoomraum etwa eine Viertelstunde bis 10 Minuten vor dem Seminarbeginn auf, so dass man sich vorher etwas ungezwungen unterhalten kann. So stelle ich auch gezielte Fragen, um die Studenten etwas besser kennenzulernen. Wenn jemand auch nach dem Seminar noch Fragen hat, dann bleibe ich am Laptop und unterhalte mich mit denjenigen, die noch Anliegen haben. Da ich per Mail immer erreichbar bin, und auch relativ schnell antworte, kann sich auch dadurch eine Beziehung aufbauen. (L)

Man muss vielleicht dazu sagen, dass unsere Gruppen relativ klein sind. Das lässt sich nicht übertragen auf Vorlesungen mit 300 Studenten, [...] dann würde man sagen, die anderen hören eben passiv zu. Die würde man dann gar nicht ins Gespräch verwickeln. (L)

Diese Möglichkeit zu persönlichen Gesprächen auch den Fernstudierenden anzubieten und somit ein wenig die Situation von Campusstudien nachzustellen wurde ganz bewusst von der Lehrerin gewählt.

Unterricht im HyFlex-Modell

Von den Studierenden wird auf Vor- und Nachteile mit dem Unterricht im HyFlex-Modell hingewiesen. Zum Zeitpunkt der Fragebogenerhebung hatte bereits ein synchrones Seminar mit Campus- und Onlinestudierenden stattgefunden, was von sieben Studierenden mit „überwiegend positiv“ bewertet wurde:

Es funktioniert sehr gut mit der Hybridform, finde ich. Wir diskutieren im Plenum und in Breakoutrooms und ich finde, dass die [Lehrkraft] alle Studierenden im Klassenzimmer und die in Zoom zu Wort kommen [lässt], habe nichts anzumerken (S6).

Befragt nach einem übergreifenden Eindruck vom Textunterricht in Hybridform kommentierten sowohl die Lehrkraft als auch die Studierenden übereinstimmend die technischen Bedingungen. Eine stabile Internetverbindung mit entsprechender Übertragungsleistung bei allen Beteiligten wurde als zentral für einen gut funktionierenden Unterrichtsablauf hervorgehoben. Weiterhin wird die Mikrofonqualität herausgestellt, denn eine schlechte Tonqualität stört die Konzentration der Teilnehmer:innen. Von den Studierenden wird das Anschalten

der Kamera als wichtig erachtet, weil damit, wenn auch eingeschränkter, Mimik und Gestik das Gespräch unterstützen und für ein authentischeres Gesprächsklima sorgen. Die Übereinkunft, den Unterricht mit angeschalteter Kamera zu gestalten, wurde zu Kursbeginn zwischen der Lehrerin und den Studierenden getroffen. Aufgrund der Klassengröße war diese Aushandlung möglich. Juristisch gibt es in Schweden nur in Prüfungsmomenten eines Kurses die Vorschrift, dass Studierende sich ausweisen müssen. Dies war in der untersuchten Seminarform nicht der Fall, dennoch haben sich die Studierenden daran gehalten und nur in Ausnahmefällen ohne Kamera teilgenommen.

Fünf Studierende schließen sich der Meinung an, dass diese Seminarform sowohl positive als auch negative Aspekte beinhaltet, was folgende Stellungnahmen beleuchten:

Es funktioniert überraschend gut, ein Gespräch zu beginnen, und der Lehrer schafft es, eine Beziehung zu den Studierenden aufzubauen, obwohl wir nicht im selben Raum sitzen. Es scheint jedoch, dass einige Student:innen, die vielleicht größere Schwierigkeiten mit dem Deutschen haben, sich nicht sehr stark beteiligen (S7).

Die Studierenden gehen weiterhin darauf ein, dass es problematisch sein kann, in Zoom Gespräche zu führen: „Es ist schwierig Diskussionen einzuleiten und schwierig die Initiative zu nehmen, um Fragen zu beantworten“ (S12). Sie gehen auch darauf ein, dass man sich gegenseitig unterbricht und dass die Gespräche weniger spontan werden, als wenn man sich im selben Raum befindet (S3). Ein Teilnehmer schätzt die Unterrichtsform als überwiegend negativ ein, mit der Ergänzung, dass es besser wäre, die Unterrichtsformen separat zu halten (S12).

Diskussion

Die Erfahrungen in dieser Studie decken sich im Wesentlichen mit denen in der Metastudie von Lakhal et al. herausgearbeiteten Vorteilen, die in Abbildung 1 dargestellt sind.

Aus studentischer Sicht sind die Vorteile von gemischt synchronem Unterricht die Flexibilität und der Zugang zu Universitätsstudien, aus Sicht der Universität aber die ökonomischen Vorteile. Darüber hinaus stärkt der Unterricht die im Berufsleben wichtige digitale Kompetenz der Studierenden. Das gemeinsame Unterrichten führte auch zu guten Studienergebnissen bei den Kursteilnehmer:innen. Eine Aussage darüber, inwiefern das HyFlex-Modell des Literaturkurses zu einer besseren Qualität hinsichtlich von Lernerlebnissen und besseren Studienergebnissen führt, kann nach einem Kursdurchlauf noch nicht getroffen werden. Dazu bedarf es weiterer Iterationen. Eine zentrale Funktion

Flexibility and access	Quality of learning experience	Enhance learning outcomes	Institutional benefits
It provides students with greater educational access as it responds to students' scheduling needs by offering flexibility in course attendance.	It allows faculty to differentiate instruction to meet different student learning preferences, approaches, and strategies.	It may increase the quality of learning for both online students and face-to-face students.	It may represent a solution for higher education institutions with limited classroom space.
It gives students equal opportunities to interact in real time with other students and with faculty.	It enriches the teaching and learning environment.	It has been found to come with better course and program completion rates.	It is suitable for less structured courses.
It reduces feelings of isolation of online students.	It enables students to use the technologies they use in their daily lives for learning purposes.	It allows faculty to support students in the same way, regardless of the mode (face-to-face students or online students), in achieving the intended learning outcomes.	

Abb. 1: Tabelle über Vorteile von gemischt synchronem Unterricht³⁷

für das Unterrichtsklima haben, wie sich in den Interviews gezeigt hat, die Breakoutrooms.

Von Lakhal et al. werden Herausforderungen beschrieben (siehe Abb. 2), die die vorliegende Studie teilweise bestätigt, vor allem diejenigen, welche die Lehrkraft betreffen.

³⁷ Lakhal et al.: „Blended Synchronous“, S. 49.

Course design	Relationships between Online Students and Face-to-Face students	Technologies
Lack of institutional recognition for the amount of effort to be put into the design of a blended synchronous course.	Management of online students and face-to-face students at the same time.	Students' level of technological skills.
A blended learning course design also demands much more physical and social preparation than courses in a single mode.	Feelings of isolation of online students. Engaging with other students in blended synchronous courses. Forming relationships with fellow classmates.	High cost of connectivity and technology issues.

Abb. 2: Tabelle über Herausforderungen von gemischt synchronem Unterricht³⁸

Ein wichtiger Punkt, den wir zum Thema Vorbereitung ansprechen möchten, ist die zu knapp bemessene Arbeitszeit, die eine Lehrkraft für das Entwickeln des Kurses aufwenden kann.³⁹ Dies liegt nicht notwendigerweise an einem Mangel an Einsicht, dass HyFlex-Unterricht einen zusätzlichen Planungsaufwand erfordert, sondern dies ist den knappen Ressourcen geschuldet, die für den Unterricht zur Verfügung stehen.

Das gleichzeitige Unterrichten von Student:innen im Präsenzunterricht und online im Seminar, wurde zwar von der Lehrkraft als Herausforderung bezeichnet, jedoch auch gemeistert, indem sie bewusste Strategien zur Mischung der Student:innengruppen eingebracht und somit eine Lösung zum Problem der Aufmerksamkeitsverteilung auf zwei Student:innengruppen gefunden hat. In den Interviews mit den Studierenden wurde wider Erwarten wenig über die Campus- oder Onlinesituation reflektiert. Zwischen Campus- und Onlinestudierenden hat sich ein Gruppengefühl eingestellt, nicht zuletzt, weil sie in den Breakoutrooms gemischt wurden und somit jeder mit jedem gesprochen hat. Die Beziehungen zwischen den Gruppen hätten durch das Kursdesign, zum Beispiel

38 Ebd., S. 51.

39 „Es erfordert von der Lehrkraft auch sehr viel mehr Zeit für die Vorbereitung dieser Power Points. Die Information hätte man sonst nur mündlich gegeben, womit auch eine gewisse Spontaneität verloren geht.“ (L)

durch die Ausgestaltung von Vorbereitungsaufgaben, noch mehr gefördert werden können. Es haben sich zudem einzelne Lernpartnerschaften, bestehend aus Campus- und Fernstudierenden gebildet. Die von Lakhal et al. identifizierte Herausforderung, dass Fernstudent:innen sich isoliert fühlen könnten, wurde in der vorliegenden Studie nicht bestätigt. Dies gilt ebenso bei den technischen Herausforderungen, die durch technisch bewanderte Student:innen und Lehrkraft und durch eine angemessene, aber nicht besonders kostspielige Ausrüstung der Lehrräume überwunden wurden.

Als besonderen Punkt wollen wir die angeschalteten Kameras hervorheben. Fremdsprachenlerner:innen können bei einer videogestützten synchronen Kommunikation eine größere soziale Präsenz erleben als nur bei einer audio-gestützten.⁴⁰ Chao-Jung Ko vergleicht in einer empirischen Studie synchrone Gesprächssituationen im Fremdsprachenunterricht, der in einem Face-to-Face-Modus, in einem computergestützten Modus nur audiogestützt oder mit Webcam und Headset durchgeführt wurde, und schlussfolgert, dass bei dem letztgenannten Modus die soziale Präsenz von den Teilnehmer:innen am besten bewertet wurde, weil sie sich als „reale Personen“ erleben konnten. In den beiden anderen Settings, also auch in dem Face-to-Face-Modus, überwog das Gefühl, sich in einer Prüfung zu befinden.⁴¹ Aspekte, wie das Level an Vertrautheit, das heißt das richtige Maß an sozialer Nähe und Distanz zwischen den Teilnehmer:innen zu finden, spielen eine zentrale Rolle. Den Unterricht in der gewohnten Heimumgebung absolvieren zu können, dürfte das Sicherheitsgefühl positiv beeinflussen und dementsprechend ebenfalls förderlich sein.⁴² Wie bereits erwähnt, bezeugen Studien, wie die von Diana Feick und Antonie Alm, dass das Einschalten der Kamera in Breakoutrooms interaktionsfördernd und sozio-affektiv von Nutzen ist.⁴³

40 Chao-Jung Ko: „A case study of language learners' social presence in synchronous CMC“, in: *ReCALL* 24.1 (2012), S. 66–84.

41 Ko: „A case study of language learners' social presence“, S. 78.

42 Siehe auch Chih-Hsiung Tu/Marina McIsaac: „The Relationship of Social Presence and Interaction in Online Classes“, in: *American Journal of Distance Education* 16 (2002), S. 131–150.

43 Feick/Alm: „Gruppenarbeit in Zeiten der sozialen Isolation“, S. 522.

Zur Umsetzung des HyFlex-Modells in zukünftigen Unterrichtsszenarien

Studierende erhalten beim Studieren im HyFlex-Modus höhere Freiheitsgrade im Lernprozess, was allerdings auch ein höheres Maß an Selbstdisziplin erfordert und darüber hinaus, dass Studierende ihr Lernverhalten einschätzen und bewusste Entscheidungen treffen, wie sie am besten Kursinhalte bearbeiten. Sprachstudien setzen intensive Kontakte zwischen Lehrkraft und Studierenden voraus, was nur mit entsprechender Gruppengröße gegeben werden kann. Je mehr Studierende, desto mehr Unterrichtszeit steht für den Kurs zur Verfügung. Das HyFlex-Modell ermöglicht unter den gegebenen Bedingungen einer relativ kleinen Studiengruppe eine effektive Ausnutzung der Kontaktzeit zwischen Lehrkraft und Studierenden.

Zusätzlich zu dieser ökonomischen Überlegung sind es pädagogische Gründe, die die Kolleg:innen zu dieser Arbeitsform bewogen und die sich mit den Erfahrungen eines Semesters auch bestätigt haben:

- Studierende wollen sich als Teil einer Gruppe fühlen. Die Erfahrung zeigt, dass es ein Risiko bei zu kleinen Gruppengrößen ist, dass Studierende ihr Studium aufgeben, weil sie keine Freundschaften und Lernpartnerschaften schließen können. Wenngleich im Interview die unterschiedlichen Sprachniveaus von Mutter- und Fremdsprachlern als herausfordernd bewertet wurden, wird das gemeinsame Lernen von Studierenden unterschiedlichen Alters und sprachlichen Niveaus, die mit ihrem Erfahrungswissen zum Unterricht beitragen, im Allgemeinen als positiv angesehen. Vonseiten der Kursorganisation ist es wichtig, die Bildung von Lernpartnerschaften anzuregen.
- Das von der Universität ermöglichte Unterrichten im HyFlex-Modell bietet berufstätigen Studierenden die Gelegenheit, gemeinsam mit jungen Erststudierenden eine Ausbildung zu wählen. Dadurch wird nicht nur eine regionale Beteiligung angestrebt, sondern eine, die es Studierenden aus allen Landesteilen ermöglicht, ein Deutschstudium zu absolvieren.
- Campusstudierende wollen prinzipiell gern am Unterricht im Klassenzimmer teilnehmen, um Kontakte zu pflegen. Die flexible Gestaltung und beispielsweise die Möglichkeit, bei Krankheitssymptomen von zu Hause aus mitzuarbeiten, wurde jedoch ebenfalls als sehr positiv wahrgenommen.
- Eine Voraussetzung für HyFlex-Unterricht ist eine funktionierende technische Ausstattung und entsprechender technischer Support. Die Technik muss dann auch pädagogisch zielgerecht eingesetzt werden, zum Beispiel durch

Übereinkünfte wie Kameras an, Laptops im Klassenzimmer, Breakoutrooms für Gruppenarbeit und Augenkontakt mit der Campusgruppe.

- Die Durchführung eines HyFlex-Kurses ist eine komplexe Herausforderung für Lehrkräfte, die mehr Planungsaufwand und Kommunikation mit den Studierenden als herkömmlicher Campus- und Fernunterricht benötigt und deshalb mit einer angemessenen Arbeitszeit honoriert werden sollte.

Die zunehmende Individualisierung in der schwedischen Gesellschaft und darüber hinaus die Homeoffice-Erfahrungen der Covid-19-Pandemie haben dazu geführt, dass hybride Unterrichtsformen mit beibehaltener Unterrichtsqualität von den Studierenden mehr oder weniger erwartet werden. Dass dies für einen Literatorkurs möglich ist, zeigen in der vorliegenden Studie die folgenden Einschätzungen der Lehrerin und der Studierenden:

Wirklich ein positives Beispiel für gelungenen Distanzunterricht. (DMS)

Sofern die technischen Voraussetzungen gegeben sind, das ist ein Must-have, ist es eine – für mich – sehr passende Form, am Studentenleben teilzunehmen und zu studieren. Ich würde auch nie in Växjö studieren können. (DMS)

Als ich das technische Problem gelöst habe, finde ich, hat der Unterricht ganz gut funktioniert. (L)

Unter den beschriebenen Voraussetzungen für ein Deutschstudium an einer Hochschule in Schweden, überwiegen die Vorteile des HyFlex-Modells. Weitere Studien sind jedoch notwendig, um eine forschungsbasierte Praxis zu ermöglichen und den Hochschulunterricht an neue Studienformen anzupassen.

Literaturverzeichnis

- Beatty, Brian J.: *Hybrid-flexible course design*. Provo 2019, <https://edtechbooks.org/hyflex> (abgerufen: 7.10.2022).
- Bergling, Mikael: „Ny statistik: Akut brist på språklärare“, in: *Skolvärlden* (2018), <https://skolvarden.se/artiklar/akut-brist-pa-spraklarare> (abgerufen: 16.11.2022).
- Bolten, Ricarda/Rott, Karin Julia: „Medienpädagogische Kompetenz: Anforderungen an Lehrende in der Erwachsenenbildung. Perspektiven der Praxis“, in: *MedienPädagogik* 30 (2018), S. 137–153.
- Burwitz-Melzer, Eva/Steininger, Ivo: „Forschungsverfahren: Inhaltsanalyse“, in: Daniela Caspari et al. (Hg.): *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch*. Tübingen 2016, S. 256–269.
- De Paepe, Liesbeth/Zhu, Chang/Depryck, Koen: „Development and implementation of online Dutch L2 courses in adult education: educators’ and providers’

- perceptions of constraints and critical success factors“, in: *Innovation in Language Learning and Teaching* 13.3 (2019), S. 277–291, <https://doi.org/10.1080/17501229.2018.1462369>.
- Egger, Rudolf/Witzel, Stephan (Hg.): *Hybrid, flexibel und vernetzt? Möglichkeiten, Bedingungen und Grenzen von digitalen Lernumgebungen in der wissenschaftlichen Weiterbildung*. Wiesbaden 2022.
- Feick, Diana/Alm, Antonie: „Gruppenarbeit in Zeiten der sozialen Isolation: Zur Nutzung und Wahrnehmung von Breakout-Räumen“, in: *Informationen Deutsch als Fremdsprache* 48.5 (2021), S. 516–544.
- Gundermann, Angelika: „Die Bedeutung der Haltung von Lehrenden für die Akzeptanz und Umsetzung hybrider Lernformate in der Erwachsenen- und Weiterbildung“, in: Egger, Rudolf/Witzel, Stephan (Hg.): *Hybrid, flexibel und vernetzt? Möglichkeiten, Bedingungen und Grenzen von digitalen Lernumgebungen in der wissenschaftlichen Weiterbildung*. Wiesbaden 2022, S. 17–37.
- Hoshi, Saori: „Beyond Classroom Discourse: Learning as Participation in Native Speaker-Learner and Learner-Learner Interactions“, in: *Foreign language annals* 48.4 (2015), S. 755–770.
- Kasper, Gabriele: „Participant Orientations in German Conversation-for-Learning“, in: *The Modern language journal* 88.4 (2004), S. 551–567, <https://doi.org/10.1111/j.0026-7902.2004.t01-18-.x>.
- Ko, Chao-Jung: „A case study of language learners’ social presence in synchronous CMC“, in: *ReCALL* 24.1 (2012), S. 66–84, <https://doi.org/10.1017/S0958344011000292>.
- Lakhal, Sawsen/Bateman, Dianne/Bédard, Janie: „Blended Synchronous Delivery Modes in Graduate Programs: A Literature Review and How it is Implemented in the Master Teacher Program“, in: *Collected essays on learning and teaching* 10 (2017), S. 47–60.
- Linnéuniversitetet: *Årsredovisning 2021. Universitetsstyrelsebeslut 2022-02-1. Dnr: 2022/391-1.2.5*, <https://lnu.se/globalassets/dokument---gemensamma/universitetsledningens-kansli/verksamhetsplanering/linneuniversitetets-ars-redovisning-2021.pdf> (abgerufen: 12.5.2023).
- Milman, Natalie et al. „7 things you should know about the HyFlex Course Model“, in: *ELI, Educause Learning Initiative* (2020), <https://library.educause.edu/-/media/files/library/2020/7/eli7173.pdf> (abgerufen: 12.5.2023).
- OECD: *Pisa 2009 Assessment Framework: Key Competencies in Reading, Mathematics and Science*. Paris 2009, <http://www.oecd.org/dataoecd/11/40/44455820.pdf> (abgerufen: 23.3.2022).
- SCB, Statistiska centralbyrån: „Drygt hälften läser moderna språk på gymnasiet“, in: *SCB.se. Hitta statistik* (2018-10-9), <https://www.scb.se/hitta-statistik>

tik/artiklar/2018/drygt-halften-laser-moderna-sprak-pa-gymnasiet/
(abgerufen: 23.3.2023).

Schramm, Karen: „Forschungstraditionen der Fremdsprachendidaktik: Empirische Forschung“, in: Caspari, Daniela/Klippel, Friederike/Legutke, Michael K./Schramm, Karen (Hg.): *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch*. Tübingen 2016, S. 49–58.

Skolverket: „Tabell 7 A: Moderna språk inom ramen för språkval i årskurs 6, 7, 8 och 9. Läsåren 2016/17–2020/21“, in: *Sveriges officiella statistik. Grundskolan – Elever – Riksnivå*. Stockholm 2022.

Tateyama, Yumiko/Kasper, Gabriele: „Talking with a classroom guest: opportunities for learning Japanese pragmatics“, in: Alcón Soler, Eva/Martínez-Flor, Alicia (Hg.): *Investigating pragmatics in foreign language learning, teaching and testing*. Bristol 2008.

Tu, Chih-Hsiung/ McIsaac, Marina: „The Relationship of Social Presence and Interaction in Online Classes“, in: *American Journal of Distance Education* 16 (2002), S. 131–150.

UKÄ, Universitetskanslerämbetet: *Universitet och högskolor. Årsrapport 2020. Rapportnummer 2020:9*. Stockholm 2020.

Beiträgerinnen und Beiträger

Jess BRÄGELMANN, M.A., Redakteurin bei KinderundJugendmedien.de, Universität Duisburg-Essen (Essen, Deutschland); jbraegel@uni-bremen.de

Maren ECKART, Dr., assoziierte Professorin für Germanistik, mit Schwerpunkt Literaturwissenschaft, Institut für Sprache, Literatur und Lehre an der Hochschule Dalarna (Falun, Schweden); mec@du.se

Anneli FJORDEVIK, Dr., Assistenzprofessorin für Germanistik, mit Schwerpunkt Literaturwissenschaft, Institut für Sprache, Literatur und Lehre an der Hochschule Dalarna (Falun, Schweden); afr@du.se

Carolin FÜHRER, Prof. Dr. für Deutsche Philologie/Didaktik der deutschen Literatur an der Universität Tübingen (Tübingen, Deutschland); carolin.fuehrer@uni-tuebingen.de

Florian GASSNER, Dr., assoziierter Professor of teaching German, Department of Central, Eastern and Northern European Studies an der University of British Columbia (Vancouver, Canada); florian.gassner@ubc.ca

Stefan HOFER-KRUCKER VALDERRAMA, Dr., Dozent für Fachdidaktik Deutsch, Institut für Erziehungswissenschaft an der Universität Zürich (Zürich, Schweiz); stefan.hofer@ife.uzh.ch

Gunnar KLATT, Dr., Assistenzprofessor für Deutsch, Institut für Fremdsprachen an der Ocean University of China (Qingdao, China); gunnar.klatt@aol.com

Malte KLEINWORT, Dr., wissenschaftlicher Mitarbeiter und Beauftragter für Digitales und Infrastruktur an der Fakultät für Philologie der Ruhr-Universität Bochum (Bochum, Deutschland); malte.kleinwort@rub.de

Peter LANGEMEYER, Prof. em. für deutsche Literaturwissenschaft, Fakultät für Lehramtsausbildung und Sprachen, Institut für Sprachen, Literatur und Kultur an der Hochschule Østfold (Halden, Norwegen); peter.langemeyer@hiof.no

Beate LINDEMANN, Prof. Dr. für angewandte deutsche Sprachwissenschaft und Deutsch als Fremdsprache, Fakultät für Geisteswissenschaften, Gesellschaftswissenschaften und Lehrerbildung an der Universität Tromsø (Tromsø, Norwegen); beate.lindemann@uit.no

Corina LÖWE, Dr., assoziierte Professorin für Germanistik mit Schwerpunkt Literaturwissenschaft, Fakultät für Kunst und Geisteswissenschaften, Institut für Fremdsprachen an der Linné-Universität (Växjö, Schweden); corina.lowe@lnu.se

Angela MARX ÅBERG, Dr., Assistenzprofessorin für Deutsch als Fremdsprache, Fakultät für Kunst und Geisteswissenschaften, Institut für Fremdsprachen an der Linné-Universität (Växjö, Schweden); angela.marx-aberg@lnu.se

Simon MEISCH, Dr., Dozent für interdisziplinäre Ethik, Internationales Zentrum für Ethik in den Wissenschaften an der Universität Tübingen (Tübingen, Deutschland); simon.meisch@uni-tuebingen.de

Emer O'SULLIVAN, Prof. Dr. für Englische Literaturwissenschaft am Institute of English Studies an der Leuphana Universität (Lüneburg, Deutschland); emer.osullivan@leuphana.de

Judith PREISS, wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Erziehungswissenschaftlichen Fakultät der Universität Erfurt (Erfurt, Deutschland); judith.preiss@uni-erfurt.de

Dietmar RÖSLER, Prof. Dr., Otto-Behagel-Seniorprofessor für Deutsch als Fremdsprache, Zentrum für Medien und Interaktivität an der Justus-Liebig Universität Gießen (Gießen, Deutschland); dietmar.roesler@zmi.uni-giessen.de

Birger SOLHEIM, Dr., Assistenzprofessor für Germanistik, mit Schwerpunkt Literatur und Kultur an der Universität Bergen (Bergen, Norwegen); birger.solheim@uib.no

**Nordepöäpische Arbeiten zur Literatur, Sprache und Kultur /
Northern European Studies in Literature, Language and Culture**

Herausgegeben von / Edited by Frank Thomas Grub

- Band 1 Frank Thomas Grub (Hrsg.): Landeskunde Nord. Beiträge zur 1. Konferenz in Göteborg am 12. Mai 2012. 2013.
- Band 2 Christine Becker / Frank Thomas Grub (Hrsg.): Perspektive Nord: Zu Theorie und Praxis einer modernen Didaktik der Landeskunde. Beiträge zur 2. Konferenz des Netzwerks *Landeskunde Nord* in Stockholm am 24./25. Januar 2014. 2015.
- Band 3 Magnus P. Ångsal / Frank Thomas Grub (Hrsg.): Visionen und Illusionen. Beiträge zur 11. Arbeitstagung schwedischer Germanistinnen und Germanisten *Text im Kontext* in Göteborg am 4./5. April 2014. 2015.
- Band 4 Erla Hallsteinsdóttir / Klaus Geyer / Katja Gorbahn / Jörg Kilian (Hrsg.): Perspektiven der Stereotypenforschung. 2016.
- Band 5 Niclas Johansson: The Narcissus Theme from *Fin de Siècle* to Psychoanalysis. Crisis of the Modern Self. 2017.
- Band 6 Klaus Geyer / Frank Thomas Grub (Hrsg.): Spektrum Nord: Vielfalt der Ziele, Inhalte und Methoden in der Landeskunde. Beiträge zur 3. Konferenz des Netzwerks *Landeskunde Nord* in Odense am 21./22. Januar 2016. 2017.
- Band 7 Frank Thomas Grub / Dessislava Stoeva-Holm (Hrsg.): Emotionen: Beiträge zur 12. Arbeitstagung schwedischer Germanistinnen und Germanisten *Text im Kontext* in Visby am 15./16. April 2016. 2018.
- Band 8 Heike Havermeier: Codeswitching als Mehrsprachigkeitspraxis in der universitären Kommunikation. Eine Untersuchung am Beispiel von Germanisten in Schweden. 2020.
- Band 9 Frank Thomas Grub / Maris Saagpakk (Hrsg.): Brückenschläge Nord: Landeskunde an der Schnittstelle von Schule und Universität. Beiträge zur 4. Konferenz des Netzwerks *Landeskunde Nord* in Tallinn am 26./27. Januar 2018. 2020.
- Band 10 Klaus Geyer / Anke Heier / Mette Skovgaard Andersen (Hrsg.): Tysk(a) – sakska – väcu – vokiečią – þýska 2020. Teil 1: Deutsche Sprachwissenschaft und Sprachdidaktik. Ausgewählte Beiträge zum *XI. Nordisch-Baltischen Germanistentreffen* in Kopenhagen vom 26.-29. Juni 2018. 2021.
- Band 11 Mirjam Gebauer / Maris Saagpakk (Hrsg.): Tysk(a) – sakska – väcu – vokiečią – þýska 2020. Teil 2: Germanistische Literatur- und Kulturwissenschaft. Ausgewählte Beiträge zum *XI. Nordisch-Baltischen Germanistentreffen* in Kopenhagen vom 26.-29. Juni 2018. 2021.
- Band 12 Janina Gesche: Stockholmer literarische Entscheidungen. Zu den Ausleseprozessen bei der Vergabe des Nobelpreises für Literatur am Beispiel deutschsprachiger Kandidaten – von Theodor Mommsen bis Hermann Hesse. 2021.
- Band 13 Hanna Henryson: Gentrifikationen. Zur Gentrifizierung in deutschsprachigen Berlin-Romanen nach 2000. 2021.
- Band 14 Ingemar Haag: Stockholmer literarische Entscheidungen. Negotiating Selfhood in Self-Representational Works by Goethe, Sand, and Nietzsche. 2021.

- Band 15 Helga Müllneritsch: *The Austrian Manuscript Cookery Book in the Long Eighteenth Century. Studies of Form and Function.* 2022.
- Band 16 Agneta Hauber: Melitta Urbancic: *Lyrik am Rand der Welt. Exil und Integration in Island.* 2022.
- Band 17 Maria Håkansson Ramberg: *Validität und schriftliche Sprachkompetenz. Eine Studie zur Bewertung schriftlicher Leistungen im Fach Deutsch an schwedischen Schulen.* 2023.
- Band 18 Frank Thomas Grub / Ewald Reuter / Oddný G. Sverrisdóttir (Hrsg.): *Einheit des Faches – Vielfalt der Perspektiven. Ausgewählte Beiträge zum XII. Nordisch-Baltischen Germanistentreffen in Reykjavík vom 8. – 10. Juni 2022.* 2024.
- Band 19 Maren Eckart / Anneli Fjordevik / Peter Langemeyer / Corina Löwe / Angela Marx Åberg / Birger Solheim (Hrsg.): *Literaturvermittlung im virtuellen Raum. Beiträge zur digitalen germanistischen Hochschullehre.* 2024.

www.peterlang.com