

# Von der Black Box in den Inverted Classroom: Texterschließung kooperativ gestalten mit digitalen Lese- und Annotationswerkzeugen

Michael Beißwenger & Veronika Burovikhina

---

**Vorabversion (2018) mit integriertem Materialanhang**, Eingereicht für: Führer, Felician-Michael; Führer, Carolin (Hrsg.): Herausforderung Kohärenz in der fachdidaktischen Lehrerbildung. Theoretische, empirische und hochschuldidaktische Annäherungen für das Fach Deutsch. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

---

1. Einleitung
  2. Motivation und Zielsetzung
  3. Technische Grundlage: Werkzeuge für die kooperative Textannotation
    - 3.1 Perusall
    - 3.2 Moodle-Plugin für kooperative Textannotation (CiL/RWTH Aachen)
  4. Didaktische Konzeption: Kooperative Texterschließung mit dem TEXTLABOR
    - 4.1 Inverted Classroom mit Wechsel von Online- und Präsenzphasen (Blended Learning)
    - 4.2 Kooperative Arbeitsform
    - 4.3 Schriftliche Fixierung von Fragen und Diskussionen zum Text
    - 4.4 Lernendenzentrierte Arbeitsform für die Ergebnissicherung im Präsenzunterricht („Aktives Plenum“)
    - 4.5 Verwandte Ansätze
  5. Exemplarische Beschreibung einer Seminareinheit mit dem TEXTLABOR
  6. Erfahrungen mit dem TEXTLABOR aus Studierenden- und Lehrendensicht
    - 6.1 Nutzung der Kommentar- und Diskussionsfunktionen
    - 6.2 Einschätzung des Konzepts aus Sicht der Studierenden
    - 6.3 Einschätzung und Beobachtungen aus Lehrendensicht
  7. Fazit und Ausblick
- Literatur
- Anhang: Aufgabenstellungen

## 1. Einleitung

In diesem Beitrag stellen wir das Konzept TEXTLABOR vor, das wir im Sommersemester 2018 an der Universität Duisburg-Essen entwickelt und in mehreren Seminarveranstaltungen erprobt haben. Im Format des ‚Inverted Classroom‘ erarbeiten Studierende in kleinen „Lektüregruppen“ kooperativ zentrale Inhalte von Fachtexten. Ausgehend von einer individuellen Lektüre des Textes und von einer Aufgabenstellung, die die Textaufgabe vorstrukturiert, fügen sie dem Text in einer Online-Umgebung schriftliche Kommentare hinzu, diskutieren zentrale Aussagen des Textes *direkt am Text* und unterstützten sich wechselseitig bei der Rekonstruktion von Verstehensvoraussetzungen, die für den Aufbau eines adäquaten Textverständnisses benötigt werden.<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Die Entwicklung und Erprobung des TEXTLABOR-Konzepts erfolgte im Zusammenhang mit den beiden Projekten (1) Digi-Fellowship „Texte annotieren, kommentieren und diskutieren in Inverted-Classroom- und Peer-Feedback-Szenarien“, gefördert vom Stifterverband (<https://www.stifterverband.org/digital-lehrfellows/2017/beisswenger>), und (2) „Förderung von Open Access in den Geistes- und Sozialwissenschaften mit dem Schwerpunkt Monografien“ (OGeSoMo), gefördert vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (<https://www.uni-due.de/ogesomo/>).

Zunächst skizzieren wir in Abschnitt 2 die Motivation und Zielsetzung unseres Konzepts. Anschließend stellen wir die Werkzeuge vor, die die technische Grundlage für das TEXTLABOR bilden (Abschnitt 3). In Abschnitt 4 begründen wir die didaktische Konzeption, in Abschnitt 5 beschreiben wir, wie wir in zwei Seminaren mit insgesamt 65 aktiv Teilnehmenden mit dem TEXTLABOR einen Fachtext zu einem Thema im Schnittbereich von Grammatik und Variationslinguistik erarbeitet haben. Abschnitt 6 fasst die Ergebnisse einer anonymen Evaluation der Studierendensicht auf das Konzept zusammen und benennt zentrale Beobachtungen aus der Sicht der Lehrenden. Der Beitrag schließt mit einem Ausblick auf geplante Weiterentwicklungen (Abschnitt 7).<sup>2</sup>

## 2. Motivation und Zielsetzung

Die Lektüre von Fachtexten stellt für Studierende – insbesondere in frühen Studienphasen – eine zentrale Hürde dar. Der Zugang zu einem Studienfach und der ihm zugeordneten Fachdomäne ist ohne eine entwickelte Fähigkeit zur selbstständigen, kritischen und problembezogenen Erarbeitung wissenschaftlicher Konzepte und Positionen aus Texten nicht denkbar. Das gilt für geisteswissenschaftliche Studienfächer in grundsätzlich gleicher Weise wie für Fächer im Bereich Mathematik, Naturwissenschaften und Technik.

In der Regel bringen Studienanfänger aus der Schule wenig Vorerfahrungen in der Erschließung von Fachtexten mit, die sich unmittelbar für die Anforderungen der Fachtextlektüre in Studiensituationen operationalisieren lassen. Zwar sehen die Bildungsstandards für die Allgemeine Hochschulreife im Fach Deutsch das Verfügen über Kompetenzen und Strategien für die inhaltliche Erschließung pragmatischer, auch „wissenschaftsnaher“ und „voraussetzungsreicher“ Texte vor (Bildungsstandards Deutsch 2012: 19–20)<sup>3</sup>.

Allerdings findet der Zugriff auf wissenschaftliche Textsorten in Studiersituationen in aller Regel unter sehr viel spezifischeren Bedingungen und eingebettet in übergreifende, fachliche Handlungskontexte statt als bei der Beschäftigung mit „wissenschaftsnahen“ Textsorten im Deutschunterricht. Als Teil des Hochschulstudiums wird die Lektüre von Fachtexten als Form der selbstgesteuerten, problembezogenen und vertiefenden Auseinandersetzung mit vermittelten Inhalten – etwa im Rahmen begleitender Lektüren zu Vorlesungen und Seminaren – oder bei der eigenständigen Anfertigung einer schriftlichen Hausarbeit – hier als Basisfertigkeit für referierendes, rearrangierendes und argumentatives fachliches Schreiben – relevant. Dafür müssen die Studierenden in der Lage sein,

- Wissenschaft als einen Diskurs zu konzipieren, der zentral über Texte organisiert ist, so dass ein Wissen zum Diskurs nur über die Lektüre von Texten gewonnen werden kann (vgl. Schindler & Siebert-Ott 2012: 160);
- Merkmale des wissenschaftlichen Sprachhandelns sowie der allgemeinen und domänenspezifischen Wissenschaftssprache (vgl. Heinemann 2008) zu erkennen und für die Texterschließung nutzbar zu machen. Dazu gehört unter anderem die Fähigkeit,

---

<sup>2</sup> Für hilfreiche Anmerkungen zu einer Vorversion dieses Beitrags danken wir Lena Meyer.

<sup>3</sup> Wie bereits erwähnt, ist die Befähigung zur eigenständigen Erschließung von Fachtexten grundsätzlich für alle Studienfächer und Fachdomänen relevant. So verzeichnen beispielsweise auch die Bildungsstandards für die Allgemeine Hochschulreife im Fach Mathematik unter der Kompetenz "Mathematisch kommunizieren" (K6) eine Teilkompetenz „mathematische Fachtexte sinnentnehmend erfassen“ (Bildungsstandards Mathematik 2012: 17).

- makro- und mikrostrukturelle Charakteristika von Fachtexten für die Rekonstruktion der Textintention und -bedeutung zu nutzen (hierarchische Gliederung, metasprachliche Kommentierungen, Anmerkungen und Fußnoten, Thema/Rhema-Strukturen, Kohärenzbildungshilfen, typographische Konventionen, ...; vgl. Roelcke 2005: 88–99);
- bestimmte Struktur- und Gestaltungsmerkmale als Hilfestellungen des Autors zu verstehen, um dem Leser die Einbettung eines Fachtextemplars in den wissenschaftlichen Diskurs aufzuzeigen und die Bezüge zu anderen Beiträgen zum wissenschaftlichen Diskurs (= anderen Fachtextemplaren) rekonstruierbar zu machen (Literaturverweise, Zitationen, Paraphrasen anderer Arbeiten);
- die Verwendung von Fachtermini (ohne diese explizit im Text selbst einzuführen), den verkürzten Rekurs auf Modelle und Theorien sowie Literaturverweise als Hinweise auf die Wissensvoraussetzungen zu begreifen, die der Autor für das Verständnis seines Textes zugrunde legt und über die die Adressaten, für die er seinen Text konzipiert hat, typischerweise verfügen. Diese Wissensvoraussetzungen müssen, gerade wenn man (noch) nicht in das Adressatenmodell eines Fachtextes passt, erarbeitet werden.

Die Lektüre von Fachtexten ist nicht nur relevant für den akademischen Nachwuchs, sondern in gleicher Weise für Studierende der Lehrämter: Ohne fachliche Fundierung und die Fähigkeit, die Konzeption von Lerngegenständen und des unterrichtlichen Handelns auf fachliche Gegenstände und Positionen rückzuführen, wird die didaktische Aufbereitung von Lerngegenständen nicht sinnvoll gelingen. Gerade in den Lehramtsstudiengängen ist aufgrund der (wichtigen) fachdidaktischen und bildungswissenschaftlichen Studienanteile die fachwissenschaftliche Ausbildung notwendigerweise komprimiert. Umso wichtiger ist es, diese Studienanteile effektiv für die Eröffnung von Zugängen zur fachwissenschaftlichen Domäne zu nutzen und Studierende mit denjenigen fachlichen Textkompetenzen auszustatten, derer es bedarf, um sich „zu Mitgliedern einer Diskursgemeinschaft mit besonderen Diskurspraktiken und besonderen Diskurstraditionen“ (Schindler & Siebert-Ott 2012: 154) zu entwickeln. Ansonsten bleibt der Zugang zur Fachdomäne für sie als Novizen notwendigerweise mit den charakteristischen Barrieren verbunden, die Fluck (1996: 37–41) für das fachliche und fachsprachliche Handeln in der Wahrnehmung von Laien und anderen domänenexternen Personengruppen beschreiben hat.<sup>4</sup>

Eine Einführung in Techniken für das Lesen von Fachtexten findet in Studiengängen zumeist nicht systematisch statt. Häufig sollen Seminarsitzungen, in denen Inhalte aus gelesenen Fachtextemplaren thematisiert – beispielsweise diskutiert – werden, als Korrektiv für das individuelle Textverständnis fungieren. Das kann gelingen; der Effekt solcher Settings für das Textverstehen lässt sich für die Lehrperson aber kaum überblicken, da nämlich vorausgesetzt wird, dass (a) alle Teilnehmenden den Text gelesen haben, (b) dass die Studierenden bei ihrer individuellen Lektüre des Textes ausreichend Gelegenheit hatten, Verstehensprobleme zu identifizieren, und dass (c) Studierende die von ihnen identifizierten Verstehensprobleme in der Sitzung auch

---

<sup>4</sup> Der Fokus dieses Beitrags und des in ihm vorgestellten Förderkonzepts liegt auf der Befähigung zur eigenständigen Erarbeitung fachwissenschaftlicher Positionen und Konzepte aus Fachtexten. Dass die Befähigung zum wissenschaftlichen Schreiben und die Vermittlung entsprechender Kompetenzen (Steinhoff 2007, Pohl & Steinhoff 2010 u.a.) einen ebenso wichtigen Baustein akademischer Textkompetenz darstellt, soll dabei nicht ignoriert werden, insbesondere da – wie schon angedeutet – die Erschließung fremder und die Produktion eigener wissenschaftlicher Texte in Studiersituationen häufig aufeinander bezogen sind.

tatsächlich thematisieren (anstatt das Feld der Diskussion anderen zu überlassen, die mit der Lektüre des Textes weniger Probleme hatten). Die drei genannten Faktoren lassen sich von der Lehrperson nur begrenzt kontrollieren. Eine unzureichende konzeptuelle Durchdringung, ein falsches oder zu oberflächliches Verständnis oder gar die gänzliche Verweigerung der Lektüre eines für ein gegebenes Thema relevanten Fachtextes lässt sich aus der Lehrendenperspektive somit häufig erst dann feststellen, wenn es zu spät ist – nämlich bei der Begutachtung einer bereits eingereichten schriftlichen Arbeit, der Durchsicht einer Klausur oder in der mündlichen Prüfung.

Im Folgenden stellen wir ein mediendidaktisches Arrangement vor, das uns geeignet erscheint, durch ein kooperatives Setting und entsprechende Aufgabenstellungen Studierende dazu anzuregen, ihr Verständnis eines gelesenen Textes im Prozess der Erarbeitung mit dem Verständnis anderer Studierender abzugleichen. Daneben eröffnet es Lehrpersonen Einblicke in die individuellen Prozesse der Texterschließung und Möglichkeiten zur begleitenden, problembezogenen Unterstützung. Das Arrangement ersetzt nicht die individuelle Textlektüre, sondern unterstützt diese dadurch, dass begleitend zur Lektüre ein Austausch über den Text *direkt am Text* stattfindet, der maßgeblich von den Studierenden selbst und nur im Ausnahmefall unter Beteiligung der Lehrperson geführt wird. Dieser Austausch findet nicht in einer Präsenzsituation, sondern vorbereitend zu Präsenzsitzungen in einem sog. ‚Inverted-Classroom‘-Format (Handke 2012: 94–98; Handke 2015: 116–120) statt. „Umgedreht“ wird im ‚Inverted Classroom‘ die für klassische Vorlesungen charakteristische Bindung der Inhaltsvermittlung an Präsenztermine und der Vertiefung vermittelter Inhalte an die nachbereitende Eigenarbeit der Studierenden:

Mit ‚umgedrehten‘ Lehrformaten, bei denen die Phase der Inhaltsvermittlung und Inhaltserschließung auf der Basis digitaler Inhalte der Präsenzphase vorangestellt wird, entsteht Zeit für andere Aktivitäten im Unterricht: Anstatt Inhalte erneut zu präsentieren oder zusätzliche Inhalte einzuführen, kann nun auf der Basis der online erschlossenen Inhalte geübt und diskutiert werden, es können Probleme gelöst werden, es steht mehr Zeit für Gruppenarbeit zur Verfügung. [...] Durch die Herausnahme der Phase der ‚Präsentation der Inhalte‘ aus dem ‚Hörsaal‘ entsteht Freiraum für eine neue, effizientere Präsenzphase. (Handke 2015: 117–118)

‚Inverted Classroom‘ zielt damit nicht auf reines Online-Lernen, sondern auf die Stärkung der Präsenzphase durch die Bereitstellung innovativer, digital gestützter Möglichkeiten für das Selbstlernen:

In einem solchen Format [...] erhält die der Selbstlernphase nachgeschaltete Präsenzphase eine neue Lehr- und Lernqualität: durch hohe Dozent-Student-Interaktion, individuelle Hilfestellungen und die Möglichkeit, Forschungsfragen gemeinsam zu lösen. (Handke 2015: 173)

Letztlich entspricht die Idee des ‚Inverted Classroom‘ der Idee des klassischen geisteswissenschaftlichen Seminars, bei dem vorbereitend zu einer Seminarsitzung individuell Texte gelesen und die anschließende Präsenzsitzung für die Ergebnissicherung, für Anwendung und Vertiefung und für die Diskussion des Erlesenen genutzt wird. Dass diese Idee in der universitären Lehr-Realität nur bedingt funktioniert, wurde oben bereits angedeutet: Texte werden von den Studierenden mit unterschiedlicher Intensität (von nicht wenigen auch gar nicht) gelesen; bei der Textlektüre ergeben sich Miss- und Fehlverständnisse; die für den Nachvollzug der zentralen Inhalte erforderlichen Wissensvoraussetzungen werden entweder nicht erkannt oder von den Einzelnen nur begrenzt rekonstruiert.

Im unserem Konzept TEXTLABOR setzen wir auf die Verbindung des Inverted-Classroom-Modells mit kooperativen, Peer-basierten Arbeitsformen. Studierende erarbeiten in kleinen „Lektüregruppen“ in einer Online-Umgebung *direkt am Text* und *schriftlich* dessen zentrale Aussagen, verständigen sich über Verstehensgrundlagen,

unterstützen und korrigieren sich wechselseitig beim Aufbau eines grundlegenden Textverständnisses. Die Öffnung des Erarbeitungsprozesses für die Mitwirkung durch andere bietet die Möglichkeit, Korrekturen für das individuelle Textverstehen zu erfahren und die Mehrwerte verschiedener Arbeitsformen – kooperativ, digital gestützt, schriftlich, zeitlich flexibel vs. kooperativ, face-to-face, punktuell – für die Erarbeitung von Inhalten zu nutzen.

### 3. Technische Grundlage: Werkzeuge für die kooperative Textannotation

An der Universität Duisburg-Essen haben wir im Sommersemester 2018 in vier Seminarveranstaltungen im Bereich Germanistische Linguistik, Sprach- und Mediendidaktik verschiedene Varianten des TEXTLABOR-Konzepts erprobt.<sup>5</sup> Insgesamt haben wir sieben Seminarprojekte mit unterschiedlichen Fachtexten durchgeführt. Die technische Grundlage dafür bildeten zwei Werkzeuge für die kooperative Textannotation, die für die Erprobung vom Zentrum für Informations- und Mediendienste (ZIM) der Universität Duisburg-Essen auf einem Testserver als Komponenten der Lernplattform *Moodle* bereitgestellt wurden:<sup>6</sup>

- *Perusall*: Perusall wurde von Gary King, Brian Lukoff, Eric Mazur und Kelly Miller an der Harvard Universität entwickelt und wird unter <https://perusall.com/> zur Verfügung gestellt.<sup>7</sup> In einer webbasierten Leseumgebung können Nutzerinnen und Nutzer Annotationen zu digitalen Textdokumenten anbringen, diese mit anderen teilen und diskutieren (Idee der „social annotations“).
- *Moodle-Plugin für kooperative Textannotation (CiL/RWTH Aachen)*: Am „Center for Innovative Learning Technologies“ (CiL) der RWTH Aachen wurde 2017 ein Prototyp einer Plugin-Komponente für die Lernplattform *Moodle* entwickelt, der die kooperative Annotation von digitalen Dokumenten in Moodle-Kursräumen unterstützt. Für den Einsatz in unseren Seminaren stellte das CiL eine Vorabversion des Werkzeugs bereit. Das derzeit noch namenlose Plugin soll 2018 als Teil der GNU-GPL-Lizenz veröffentlicht und für die Integration in Moodle-Installationen zur Verfügung gestellt werden.

Beide Werkzeuge bieten diverse Funktionen zur Markierung von Textsegmenten beliebiger Größe und zum Anfügen von Kommentaren an den Text. Die Zuordnung einer Markierung bzw. eines Kommentars zu einer Textstelle ist persistent. Kommentare können von anderen Nutzerinnen und Nutzern mit Folgekommentaren versehen werden, wodurch sich Diskussionsthreads zu den betreffenden Textstellen ergeben. Perusall bietet den Nutzerinnen und Nutzern zudem die Möglichkeit, Kommentare anderer Nutzerinnen und Nutzer zu „ liken“. Für die Arbeit an einem Dokument kann

---

<sup>5</sup> Es handelte sich um die Veranstaltungen (1) „Texte und sprachliches Handeln“, (2) „Mediendidaktik Deutsch: Arbeiten mit Texten im Inverted Classroom“, (3) „Kooperative Hypertextproduktion“ und (4) „Empirische Analyse internetbasierter Kommunikation“. Die Seminare 1, 2 und 4 wurden von Michael Beißwenger, das Seminar 3 wurde von Michael Beißwenger und Jörg Wesche geleitet. Alle vier Seminare wurden von Veronika Burovikhina unterstützt. Die Seminare 1 und 3 waren sowohl für Studierende der Lehrämter Deutsch als auch für Studierende des 2-Fach-BA-Studiengangs „Sprache, Literatur, Kultur und Kommunikation“ geöffnet. Seminar 2 war im MA-Studiengang Lehramt Deutsch für Gymnasien/Gesamtschulen und Berufskollegs angesiedelt. Bei Seminar 4 handelte es sich um ein Seminar im 2-Fach-BA-Studiengang „Sprache, Literatur, Kultur und Kommunikation“.

<sup>6</sup> Für engagierte Unterstützung bei der Bereitstellung der technischen Grundlagen, ohne die es in der Mediendidaktik nicht geht, danken wir Holger Gollan, Sandrina Heinrich und Mirco Zick aus der Abteilung Lerntechnologien des ZIM.

<sup>7</sup> Ausführliche Informationen zum Werkzeug und seinen Funktionen bietet eine einführende Folienpräsentation von Gary King, die unter <https://gking.harvard.edu/files/gking/files/ph.pdf> abgerufen werden kann.

die Lernendengruppe in Kleingruppen aufgeteilt werden, die jeweils nur die Markierungen und Kommentare ihrer unmittelbaren Gruppenmitglieder sehen. Statistische Auswertungen zur gestellten Erarbeitungsaufgabe ermöglichen der Lehrperson einen Überblick über die Studierendenaktivitäten und ihre Verteilung auf die einzelnen Gruppen. Die Abb. 1 und 2 zeigen Screenshots aus der Arbeit mit Perusall und dem CiL-Moodle-Plugin. Abb. 3 illustriert, wie in Perusall die auf den Text bezogenen Kommentare und Diskussionen nicht nur in der Reihenfolge des Textverlaufs erschlossen, sondern kommentierte Textpassagen auch gezielt über eine automatisch erzeugte Liste sämtlicher Kommentare angesteuert werden können.

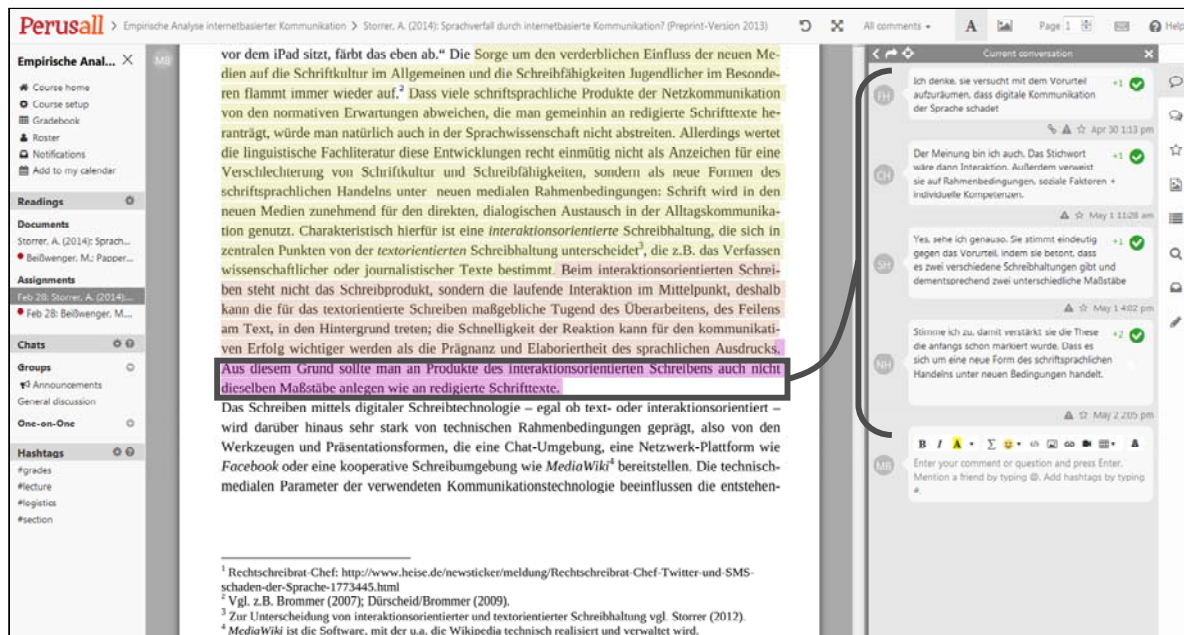


Abb. 1: *Perusall*: PDF-Dokument mit Nutzer-Markierungen und zugeordneten Kommentaren. Die in der rechten Spalte dargestellten Kommentare beziehen sich auf die im Dokument hervorgehobene Textstelle.

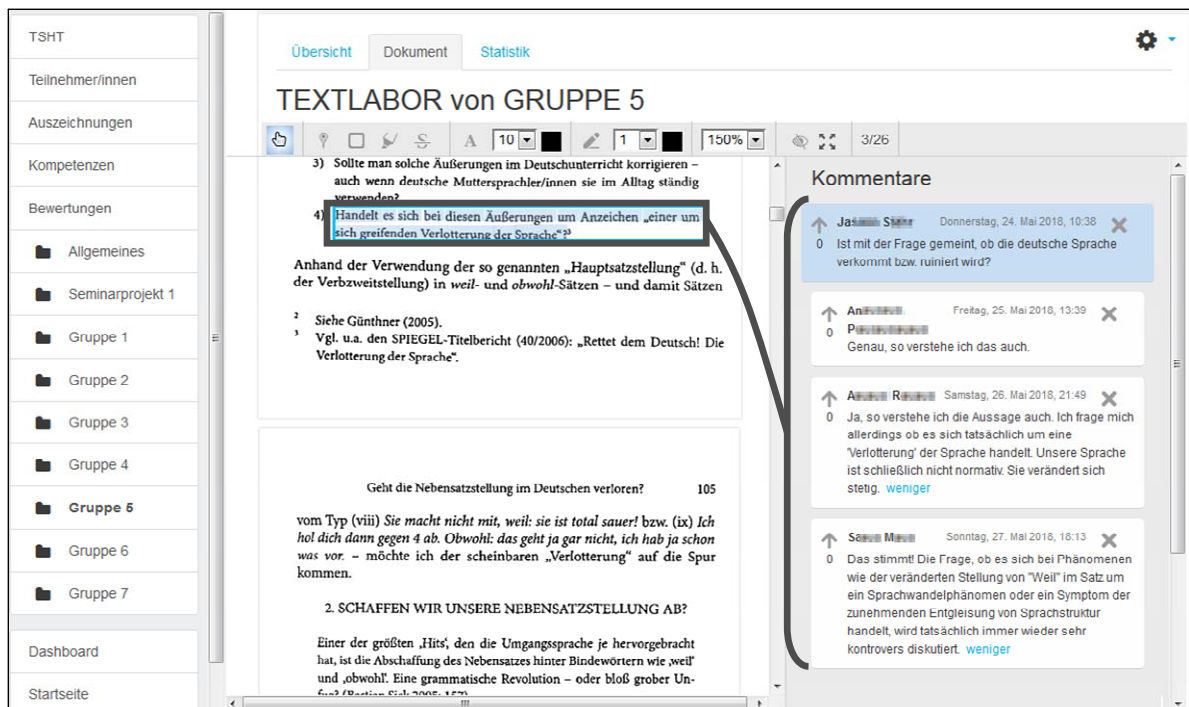


Abb. 2: CiL-Moodle-Plugin: PDF-Scan eines linguistischen Buchbeitrags mit zugeordnetem Kommentar-Thread. Die im rechten Sektor des Bildschirm dargestellten Kommentare beziehen sich auf die im Dokument markierte Textstelle. Der linke Bildschirmsektor enthält Funktionen zur Kursadministration und zum Zugriff auf die Dokument-Instanzen und Annotationen einzelner Kleingruppen (Lehrendensicht).

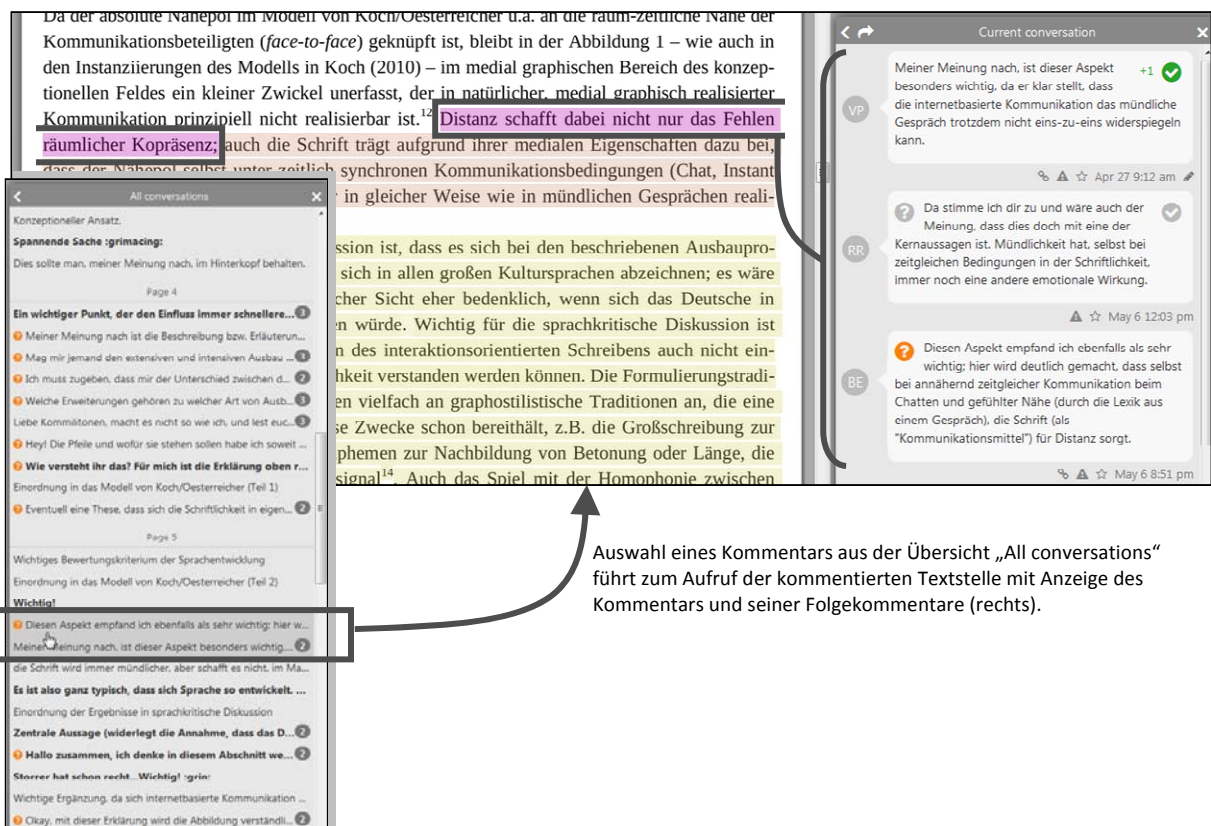


Abb. 3: Perusall: Zugriff auf den kommentierten Text über die Liste sämtlicher Kommentare im Dokument.



#### 4. Didaktische Konzeption: Kooperative Texterschließung mit dem TEXTLABOR

Die Gestaltung von Lehren und Lernen mit digitalen Medien ist notwendigerweise an die Verfügbarkeit geeigneter Technologien gebunden. Szenarien der kooperativen, online-gestützten Texterschließung, so wie sie einleitend skizziert und wie sie in den folgenden Abschnitten im Detail vorgestellt werden, sind ohne geeignete Werkzeuge, wie die in Abschnitt 3 vorgestellten, undenkbar. Das bedeutet nicht, dass die Existenz solcher Werkzeuge Didaktik obsolet macht. Im Gegenteil: Ohne sinnvolle Einbettung in ein fach- und mediendidaktisches Szenario, das die Potenziale digitaler Werkzeuge in Hinblick auf Kompetenzziele und die Realisierung von dafür geeigneten Arbeits- und Vermittlungsformen erschließt, ist selbst das schönste digitale Werkzeug ohne Wert. Mit dieser Auffassung folgen wir der ‚pragmatistischen‘ Konzeption der Gestaltung von Unterricht mit digitalen Medien, die den Ausgangspunkt der *gestaltungsorientierten Mediendidaktik* nach Kerres & de Witt (2002) bildet und nach welcher die Potenziale von Unterrichtsmedien nicht außerhalb didaktischer Konzepte gedacht werden können, die den Möglichkeiten des Mediums in einem gegebenen Handlungskontext eine Funktionalität bei der Bearbeitung einer konkreten Vermittlungsaufgabe zuweisen:

*Eine Situation bestimmt den Wert eines Mediums, und nicht das Medium selbst.* Medien sind Artefakte, die keinen Wert an sich haben, sondern ihre Bedeutung erhalten sie erst durch eine bestimmte Nutzung von Menschen in bestimmten Kontexten und zu bestimmten Zeiten. Bei der Gestaltung mediengestützter Lernangebote ist deswegen die gesamte Lernorganisation einschließlich der Einbettung eines Angebotes in ein soziales System zu berücksichtigen. (Kerres & de Witt 2002: 19)

Es geht der Mediendidaktik nicht um die technische oder ästhetische Qualität von Medien, sondern um ihren Beitrag zur Lösung bestimmter pädagogischer Anliegen. Die Qualität eines mediengestützten Lernangebots kann – aus didaktischer Sicht – letztlich nur daran gemessen werden, ob und inwieweit es gelingt, ein bestimmtes Bildungsproblem oder -anliegen zu lösen. (Kerres 2018: 117)

Das im Folgenden vorgestellte didaktische Konzept verfolgt das Ziel, die Kompetenz von Studierenden zu fördern, Fachtexte für die Erarbeitung von Wissen zu Ausschnitten aus dem wissenschaftlichen Diskurs einer Domäne (z.B. der Linguistik) zu nutzen. Das erarbeitete Wissen soll dabei idealerweise nicht deklarativ, sondern als reflektiertes und anwendbares Wissen zur Verfügung stehen. Um die Kompetenzen zur Texterschließung zu fördern, setzen wir auf die Verbindung von

- (i) individueller und selbstgesteuerter Textarbeit,
- (ii) kooperativer Textarbeit in einem Peer-basierten Setting und
- (iii) Präsenzunterricht mit primär lernendenzentrierter Organisationsform.

Um die individuellen und kooperativen Aktivitäten der Lernenden sowohl außerhalb als auch innerhalb der Präsenzphasen in Hinblick auf ein adäquates Textverständnis zu unterstützen, verhalten sich die Lehrenden beobachtend und minimal invasiv: Sie verfolgen die Diskussionsprozesse im Peer-Modus und in den Präsenzphasen und greifen ein, wo es erforderlich erscheint. Die Interventionen der Lehrenden sollen dabei nach Möglichkeit nicht selbst eine Klärung herbeiführen, sondern Anregungen dazu geben, wo man sich weitergehend informieren oder wie eine offene Frage geklärt werden *könnte*. Die Diskussionen, die von den Lernenden außerhalb der Präsenzphasen geführt werden, sollen in einer Form dokumentiert werden, die es ermöglicht, sie für die Präsenzphasen und für den weiteren Prozess zu nutzen. Das Arbeiten außerhalb der Präsenzphasen soll überdies für die Lernenden flexibel und ohne die Notwendigkeit organisierbar sein, sich zu festgelegten Zeiten treffen zu müssen. Genau dafür erscheint die Arbeit mit einer digitalen Lernumgebung optimale



Möglichkeiten zu bieten; an diesem Punkt kommt daher die Wahl eines geeigneten digitalen Werkzeugs ins Spiel. In unserem Fall sind das die in Abschnitt 3 beschriebenen Werkzeuge *Perusall* und *CiL-Moodle-Plugin*, die in etwa ähnliche Funktionen bieten.

Wir nennen unser mediendidaktisches Konzept TEXTLABOR, weil uns die Labor-Metapher als am besten geeignet erscheint, die aktive, fragen- und problemorientierte Auseinandersetzung mit einem Gegenstand (hier: dem Text) anschaulich zu machen. Im Folgenden erläutern wir zentrale Charakteristika des Konzepts.

#### **4.1 Inverted Classroom mit Wechsel von Online- und Präsenzphasen (Blended Learning)**

Im TEXTLABOR-Konzept dient die Verlagerung von Lernaktivitäten in ein Online-Medium der Stärkung des Präsenzunterrichts. Das ‚Classroom‘-Setting wird somit nicht komplett invertiert; stattdessen kommt dem Präsenzunterricht im Gesamtkonzept die Schlüsselfunktion zu, Erarbeitetes zu sichern, Strittiges zu klären und erworbenes Wissen zu vertiefen. Individuelle Aktivitäten der Lernenden, Online-Aktivitäten der Lernendengruppe sowie Präsenz-Aktivitäten der Lernendengruppe und des Lehrenden werden dabei nicht unabhängig voneinander, sondern als eng verknüpft gedacht: Die Online-Aktivitäten bilden den notwendigen Input für die Präsenzphasen, die Aktivitäten und Ergebnisse sowohl der Online- als auch der Präsenzphasen fungieren als Input und Korrektiv für das individuelle Textverständnis. Das TEXTLABOR-Konzept bringt damit die Idee des Inverted Classroom mit der Organisationsform ‚Blended Learning‘ zusammen.

Die Aktivitäten in den Online-Phasen werden von den Lernenden selbst organisiert. Um Beliebigkeit zu vermeiden, werden sie durch Leitfragen und Zielvorgaben, die der Lehrende bereitstellt, angeregt und vorstrukturiert. Um Verbindlichkeit zu schaffen, ist die Beteiligung an den Online-Aktivitäten eine der Bedingungen für den Erwerb einer Kursleistung.

#### **4.2 Kooperative Arbeitsform**

Ein zentrales Ziel des TEXTLABOR-Konzepts ist es, individuelle Prozesse der Texterschließung dadurch zu verbessern, dass man Herausforderungen und Schwierigkeiten bei der Rezeption wissenschaftlicher Fachtexte mit anderen teilt, die vor den gleichen Herausforderungen stehen. Das Formulieren von eigenen Perspektiven auf den gelesenen Text bzw. von Unklarheiten bei der Lektüre unterstützt die Textreflexion. Die Konfrontation mit Anmerkungen und Fragen anderer an den Text wirkt als Anregung für die eigene Auseinandersetzung und als Korrektiv zu eigenen, ansonsten unhinterfragten Auffassungen über den Text und die darin vorgestellten fachlichen Konzepte und Positionen.

Die Entscheidung für eine kooperative Erarbeitungsform als Ergänzung zum eigentlich individuellen Prozess des Aufbaus eines Textverständnisses ist motiviert durch das Potenzial kooperativer Arbeitsformen, die kognitive Auseinandersetzung mit einem Lern- und Reflexionsgegenstand zu intensivieren (vgl. Johnson & Johnson 1999: 197; Borsch 2015: 83–84; Sawatzki et al. 2016: 6). Die Sichtbarmachung der Textverstehensbemühungen anderer vermittelt den Lernenden damit zugleich, dass andere vor ganz ähnlichen Herausforderungen stehen wie sie selbst; die Erfahrung des „Ich bin nicht allein“ soll Frustrationen bei der mühsamen Auseinandersetzung

mit Fachtexten im stillen Kämmerlein vorbeugen; die Auseinandersetzung mit Anmerkungen anderer zum Text bietet Möglichkeiten, die eigene Perspektive auf den Text zu erweitern und von der Textarbeit anderer zu profitieren. Die Aufgabenstellung für die Online-Phase ist so formuliert, dass die Lernenden notwendigerweise den Austausch miteinander suchen und sich über ihre Auffassungen über den Text verständigen müssen.

#### **4.3 Schriftliche Fixierung von Fragen und Diskussionen zum Text**

Die Online-Umgebungen Perusall und CiL-Moodle-Plugin, mit denen wir das TEXTLABOR-Konzept in Seminaren umsetzen, sehen vor, dass Fragen und Diskussionen zum Text in schriftlicher Form realisiert werden müssen. Dies macht die Bearbeitung der kooperativen Aufgabe für die Studierenden zeitlich flexibel und ermöglicht zugleich dem Lehrenden, die Anmerkungen und Fragen, die von den Studierenden zum Text angebracht werden, nachzuverfolgen. Die Persistenz der schriftlichen Anmerkungen und Kommentare stellt eine wichtige Ressource für den Erarbeitungsprozess dar: Fragen und Diskussionen können nach- und wiedergelesen und in den Präsenzsitzungen aufgegriffen werden. Daraus ergibt sich der eigentliche Mehrwert gegenüber mündlichen Formen der Peer-basierten Diskussion über Texte (z.B. in klassischen Lerngruppen), bei denen die textbezogenen Äußerungen aufgrund der Flüchtigkeit gesprochener Sprache im Nachhinein nur sehr begrenzt rekonstruierbar sind. Die Persistenz der schriftlichen Annotationen erlaubt darüber hinaus die Fortsetzung der zum Text geführten Diskussionen zu einem späteren Zeitpunkt. Der Prozess der diskursiven Erarbeitung des Textes kann damit in mehreren Phasen organisiert werden, in denen unterschiedliche Perspektiven auf den Text eingenommen werden und Annotationen aus früheren Phasen unter variierter Aufgabenstellung oder ausgehend von einem veränderten Erkenntnisstand erneut aufgegriffen und genutzt werden.

#### **4.4 Lernendenzentrierte Arbeitsform für die Ergebnissicherung im Präsenzunterricht („Aktives Plenum“)**

Handke (2015) betont, dass es beim Umstieg von „klassischem“ Präsenz-Unterricht mit Inhaltsvermittlung auf Unterricht nach dem Inverted-Classroom-Modell nicht damit getan sei, die Erarbeitung von Inhalten in die Selbstlernphase zu verlagern; auch die Lernbedingungen in der Präsenzphase müssten sich wandeln:

[Die] auf Frontalunterricht ausgerichtete Sitzreihenarchitektur entspricht nicht mehr dem Bedürfnis nach einer intensiven Kommunikation zwischen Dozent und Student in einer modernen Präsenzphase. (Handke 2015: 174)

Auf Kooperation und Kommunikation der gesamten Gruppe ausgerichtete Sitzplatzformationen sind eine Sache, die für die Gestaltung der Präsenzphasen angepasst werden kann. Eine andere ist die weitgehende Zurücknahme lehrendenzentrierter zugunsten lernendenzentrierter Interaktionsformate. Bei vom Lehrenden organisierten Plenumsdiskussionen läuft in der Regel alle Kommunikation über den Lehrenden. Selbst wenn Studierende aufeinander Bezug nehmen, stellt er zumeist den Hauptadressaten der Studierendenbeiträge dar und es wird von ihm erwartet, dass er Studierendenbeiträge aus seiner Position heraus kommentiert oder evaluiert. Die Interaktion gerät dabei häufig zu einer Abfolge aus Dreiersequenzen in einer 1:1-Konstellation, deren einen Part der Lehrende bildet: L stellt eine Frage/regt Beiträge zu einem bestimmten Thema an  $\Rightarrow$  S<sub>i</sub> reagiert auf die Frage/den Impuls des Lehren-

den  $\Rightarrow$  L evaluiert den Beitrag von  $S_i \Rightarrow da\ capo$ . Solche Unterrichtsinteraktionen mögen im Einzelfall durchaus lebendig sein; sie bergen aber die Gefahr, dass die Behandlung von Themen sich nicht differenziert und nur wenig natürlich entfaltet, da mit der Evaluation der Studierendenäußerung durch den Lehrenden, so wichtig sie im Einzelfall als Korrektiv auch sein mag, die Motivation zum Beschreiten alternativer „Lösungs“wege in Bezug auf die gestellte Frage/den formulierten Impuls unterdrückt wird.

Im Inverted-Classroom-Szenario kann eine zu starke Lehrendenzentrierung der Präsenzphase das offene und lernendenzentrierte Setting der Online-Phase gerade ad absurdum führen, da den Studierenden damit vermittelt wird, dass es letzten Endes dann doch der Lehrende ist, der über die Adäquatheit und Qualität von Ergebnissen entscheidet. Das Potenzial kooperativen und kommunikationszentrierten Arbeitens ernst zu nehmen bedeutet, der Erarbeitung der Aufgabe im Peer-Modus auch in der Präsenzphase einen zentralen Stellenwert zuzuweisen. Das bedeutet keineswegs, dass der Lehrende gänzlich außen vor ist und keine Steuerung der Auseinandersetzung mit den Lerngegenständen und -aufgaben mehr stattfindet; seine Rolle verändert sich aber von derjenigen eines Inhalte-Vermittlers zu der eines „Lernbegleiters“ (Handke 2015: 174), der die Studierenden bei ihrer Erarbeitung der Inhalte insoweit „leitet“, dass sie nicht vom Weg abkommen (wobei auch ein vorübergehend beschrittener Irrweg in manchen Fällen für die Zielfindung und den Lernerfolg durchaus fruchtbar sein kann), ihnen Hinweise und Hilfestellungen zur Lösung der gestellten Aufgaben gibt und in seiner Begleitung der Lernendenaktivitäten sicherstellt, dass das Erarbeitungsziel erreicht werden kann.

Eine Methode, die Lehrendenzentrierung in Präsenzphasen partiell durch eine lernendenzentrierte, kooperative Erarbeitungsform zu ersetzen, ist die Methode „Aktives Plenum“, die Christian Spannagel für Mathematikvorlesungen beschrieben hat (Spannagel 2012). „Aktives Plenum“ bedeutet, dass die Studierenden gemeinsam eine vom Lehrenden gestellte Aufgabe lösen, ohne dass der Prozess der Aufgabebearbeitung vom Lehrenden moderiert oder Lösungsvorschläge bzw. Zwischenschritte von ihm kommentiert werden. Um sich auch als potenzielle Anspielperson für Studierendenbeiträge aus dem Spiel zu nehmen, setzt sich der Lehrende in der Phase der Aufgabebearbeitung im Hörsaal nach ganz hinten, womit er aus dem Blickfeld ist; an der Tafel agieren zwei Studierende, die Lösungsschritte festhalten, dabei aber lediglich als Helfer des Plenums fungieren, das als Ganzes für die Bearbeitung der Aufgabe verantwortlich ist.

In unserem TEXTLABOR-Konzept sind die Präsenzsitzungen nach dem Vorbild des „Aktiven Plenums“ organisiert; der Lehrende sitzt dabei in der letzten Reihe und darf erst nach einer festgelegten Zeit (z.B. frühestens nach 30 oder 45 Minuten) in die Klärung von Fragen einbezogen werden. Er macht sich während der Erarbeitungsphase Notizen, um diese später – als ein Diskussionsbeteiligter unter anderen – in den weiteren Prozess einbringen zu können. Im letzten Drittel der Sitzung fasst der Lehrende die von den Studierenden erarbeiteten Lösungen zusammen, gibt Hinweise und liefert Impulse zur weiteren (individuellen und kooperativen) Erarbeitung offener Fragen und greift dazu auch auf in der Lernumgebung dokumentierte Kommentare und Diskussionen zurück, um Lösungsvorschläge und -strategien einzelner Gruppen exemplarisch zu kommentieren.

## 4.5 Verwandte Ansätze

Das TEXTLABOR-Konzept weist (bewusste) Parallelen zu den folgenden Entwicklungen und didaktischen Ansätzen auf:

- ‚*Social Reading*‘: Das Konzept ‚Social Reading‘ beschreibt Formen der Anschlusskommunikation an die eigene Lektüren in sozialen Netzwerken, Foren und dedizierten Buch- bzw. Literaturplattformen (vgl. Pertzel & Schütte 2013, Frederking et al. 2018: 303–304). Im Bereich des Deutschunterrichts werden vom ‚Social Reading‘ inspirierte Konzepte u.a. für digitale Lesetagebücher genutzt, die als Foren oder Weblogs realisiert werden und in denen Schülerinnen und Schüler ihre Eindrücke über einen in der Klasse gelesenen literarischen Text austauschen sowie auf Peer-Ebene Verstehensprobleme ansprechen können (Boesken 2016: 53–54; dazu knapp auch Wampfler 2017: 112).
- ‚*Reziprokes Lesen*‘: Der Ansatz des ‚reziproken Lesens‘ (Rest 2005) weist in einem Unterrichtssetting mit Gruppenarbeit den Mitgliedern einer Gruppe abwechselnd unterschiedliche Rollen in Bezug auf einen gelesenen Text zu, wobei die Gruppenmitglieder wechselseitig als Gesprächspartner und Korrektiv für das individuelle Textverständnis fungieren. Dadurch soll vor allem das Verstehen und Behalten von Texten gefördert werden.

Ähnlich wie in Ansätzen des ‚Social Reading‘ werden im TEXTLABOR digitale Medien für die Kommentierung von und den Austausch über Texte genutzt. Bezüge zum Ansatz des ‚reziproken Lesens‘ ergeben sich über die Idee, Texte nicht individuell, sondern gemeinschaftlich und in Peers erarbeiten zu lassen und zu diskutieren. Im Unterschied zum ‚reziproken Lesen‘, das für mündliche Unterrichtssettings entwickelt wurde, ist die Texterschließung im TEXTLABOR aber auf schriftliche Erarbeitung und Verstehensdokumentation angelegt; die Erarbeitung eines Textes und seine Diskussion sollen durch das schriftliche Medium bewusst entkoppelt werden und den Lernenden innerhalb der gesetzten zeitlichen Fristen die Möglichkeit bieten, ihren Arbeitsprozess passend zu ihrem eigenen Lerntempo zu gestalten. Zudem kann die schriftliche Dokumentation im weiteren Erarbeitungsprozess als Ressource genutzt werden (vgl. Abschnitt 4.3).

## 5. Exemplarische Beschreibung einer Seminareinheit mit dem TEXTLABOR

Wir haben an der Universität Duisburg-Essen im Sommersemester 2018 das TEXTLABOR-Konzept in insgesamt sieben Seminareinheiten in vier verschiedenen Seminaren im Fach Germanistik (Bachelor- und Masterphase) erprobt. Vier Einheiten wurden mit Perusall und drei Einheiten mit der dem CiL-Moodle-Plugin durchgeführt. Die Erprobung wurde begleitend dokumentiert. Die Erfahrungen der Studierenden mit dem didaktischen Szenario wurden über eine anonyme Moodle-Umfrage qualitativ abgefragt. Daneben wurden Rückmeldungen zum Umgang mit den verwendeten Tools erhoben, um diese für die Weiterentwicklung entsprechender Funktionen nutzbar zu machen.

Im Folgenden beschreiben wir exemplarisch die Aufgabenstellung und den Ablauf einer Seminareinheit, in welcher mit dem TEXTLABOR ein Text zu einem Thema aus dem Bereich der deutschen Grammatik und Variationslinguistik erarbeitet wurde. Die Seminareinheit hatte einen Umfang von fünf Seminarsitzungen inklusive der dazwischenliegenden vier Semesterwochen. Die erste und die letzten beiden Sitzungen fanden als Präsenztermine statt, die Sitzungen 2 und 3 wurden den Studierenden als „Überstundenausgleich“ für die online erbrachten Aktivitäten erlassen. Damit enthielt

die Einheit eine Drei-Wochen-Phase, in der ausschließlich online gearbeitet wurde. Abb. 4 veranschaulicht die Struktur der Seminareinheit.

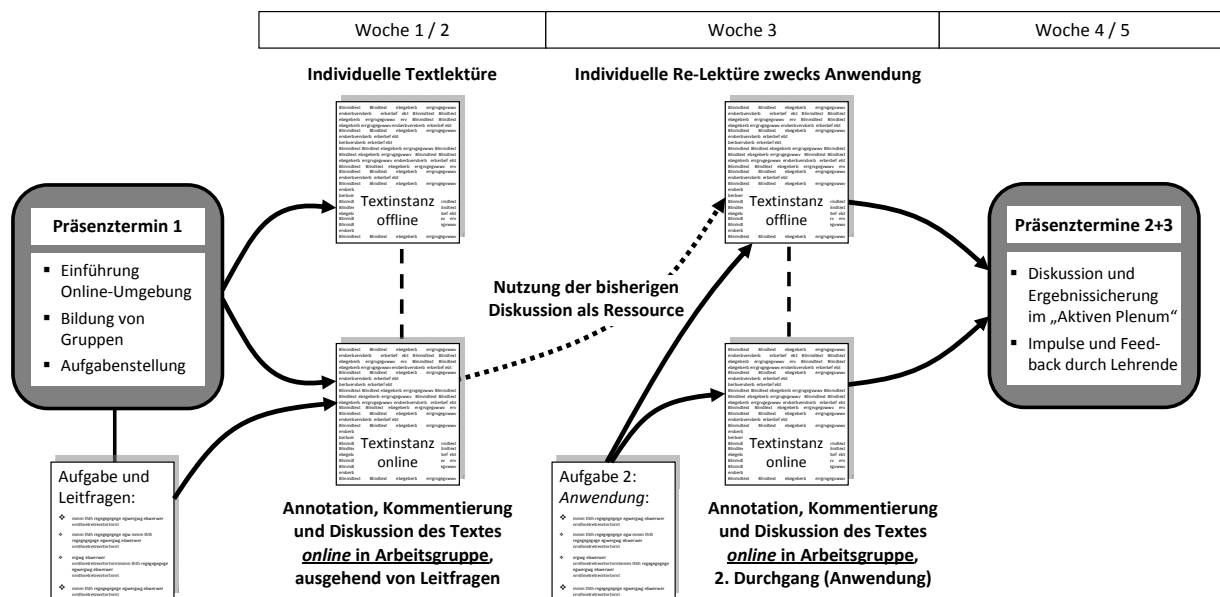


Abb. 4: Struktur der TEXTLABOR-Seminareinheit „Geht die Nebensatzstellung im Deutschen verloren?“.

Den Auftakt zur Seminareinheit bildete eine Präsenzsitzung, in der die Studierenden eine praktische Einführung zur kooperativen Textannotation mit dem CiL-Moodle-Plugin erhielten. Direkt an Notebooks erprobten die Studierenden den Umgang mit den verschiedenen Markierungs- und Kommentarwerkzeugen. Die Studierenden wurden in Gruppen mit fünf Mitgliedern eingeteilt, die in der Online-Umgebung jeweils eine eigene Instanz des zu bearbeitenden Fachtextes zur Verfügung gestellt bekamen. Anschließend wurde die Aufgabenstellung für die ersten beiden Wochen der Online-Phase erläutert und eine erste, spontane Reflexion zu dem im Fachtext behandelten Fachgegenstand durchgeführt.

Bei dem zu bearbeitenden Text handelte es sich um eine Arbeit von Susanne Günthner mit dem Titel „Geht die Nebensatzstellung im Deutschen verloren?“, die sich mit nicht-kanonischen Verwendungen der (eigentlich) Nebensatzeinleitenden Konjunktionen *weil* und *obwohl* befasst, in denen auf *weil* und *obwohl* keine Sätze mit Verbletz-, sondern mit Verbzweitstellung folgen (Günthner 2008). Ausgehend von Zitaten aus der öffentlichen Diskussion um die Bewertung solcher Äußerungen zeigt Günthner anhand der Analyse von Ausschnitten aus Transkripten gesprochener Sprache, dass Konstruktionen, in denen *weil* und *obwohl* mit Verbzweitstellung erscheinen, gegenüber den kanonischen Verwendungen mit Verbletzstellung oftmals eine spezifische Semantik aufweisen, sodass die Konstruktionen nicht ohne Bedeutungsänderung in Konstruktionen mit Verbletzstellung transformiert werden können. Dabei unterscheidet sie verschiedene Typen von Verwendungen (für *weil* den epistemisch-kausalen, den sprechhandlungsbezogen-kausalen und den Diskursmarker-Typ). Der Text ist einem Band mit dem Titel „Sprachverfall oder Sprachwandel im Deutschen“ entnommen, der sich nicht ausschließlich an ein linguistisches Fachpublikum, sondern auch an die sprachinteressierte Öffentlichkeit richtet; entsprechend sollten die Hürden, die sich bei seiner Lektüre stellen, für die Studierenden nicht unüberwindbar sein. Da das Thema und die präsentierten Beispiele zudem dem Bereich der Alltagssprache entnommen sind, ist davon auszugehen, dass die Studierenden einen Lebensweltbezug zu den behandelten grammatischen Phänomenen herstellen können.

Die Aufgabenstellung für die ersten beiden Wochen der Online-Phase wurde ausführlich mündlich und zudem schriftlich ausformuliert zur Verfügung gestellt. Da die Studierenden vor Besuch der Seminare über keine Erfahrungen in der Nutzung von kooperativen Technologien für die Gestaltung von Lernprozessen verfügten, erschien eine ausführliche Erläuterung und Zielformulierung sinnvoll, um das Szenario und die gestellten Anforderungen für sie vorstell- und planbar zu machen.<sup>8</sup>

Die erste Woche der Aufgabenbearbeitung war für die individuelle Lektüre des Fachtextes vorgesehen. In der zweiten Woche sollten die Studierenden ausgehend von vorgegebenen Leitfragen Markierungen und Kommentare in die in der Moodle-Umgebung bereitgestellte Online-Instanz des Textes einbringen und auf Markierungen und Kommentare der anderen Gruppenmitglieder reagieren. Im Zentrum der kooperativen Textarbeit standen dabei die Klärung des zentralen Anliegens des Textes und die Verständigung auf dessen zentrale Aussagen sowie die Bereitstellung wechselseitiger Unterstützung bei eventuellen Verstehensproblemen.

Am Ende der zweiten Online-Woche erhielten die Studierenden eine zweite Aufgabe, die über die Lernplattform bereitgestellt und per Rundmail angekündigt wurde. Die zweite Aufgabe zielte darauf, über das reine Textverständnis hinausgehend die Fähigkeit der Studierenden zur Anwendung der im Text unterschiedenen Struktur- und Funktionstypen von nicht-kanonischem *weil* zu fördern. Dazu erhielten die Studierenden zehn im Wortlaut aufnotierte Belege für *weil*-Verwendungen aus Alltagsgesprächen und WhatsApp-Dialogen, die sie einem der von Günthner unterschiedenen Typen zuordnen sollten. Die schriftlichen Kommentare und Diskussionen aus den beiden vorangehenden Arbeitswochen konnten dafür als Ressource genutzt werden, die Verständigung über die Zuordnung der Belege sollte direkt am Text geführt werden.

Weder für die erste noch für die zweite Aufgabe wurde eine Mindestzahl von in das Online-Dokument einzubringenden Annotationen bzw. Kommentaren festgelegt. Die beiden Aufgaben waren so formuliert, dass die Gruppe zu einem gemeinsamen Ergebnis kommen sollte: In Aufgabe 1 sollte sie sich auf fünf zentrale Textpassagen verständigen, in Aufgabe 2 sollten die vorgegebenen Sprachverwendungsbeispiele zugeordnet werden. Da die Beteiligung an den Online-Aktivitäten eine der Bedingungen für den Erwerb einer Kursleistung war, setzten wir darauf, dass die Gruppenmitglieder alle gleichermaßen ein Interesse an einer angemessenen Bearbeitung der Aufgabe haben sollten und sich entsprechend in gleicher Weise dem Erfolg ihrer Gruppe verpflichtet fühlen würden.

Wenige Tage vor Ablauf der Online-Phase wurde den Studierenden über die Lernplattform und per E-Mail der Ablauf für die abschließende Präsenzsitzung mitgeteilt. Ursprünglich war nur eine Präsenzsitzung zur Ergebnissicherung vorgesehen. Diese erwies sich allerdings als so ergiebig, dass sie kurzfristig um eine weitere Sitzung verlängert wurde. Die Präsenzsitzungen waren im Modus „Aktives Plenum“ organisiert (vgl. Abschnitt 4.4). Die erste der beiden Sitzungen widmete sich den Ergebnissen der ersten Aufgabenstellung und der Verständigung auf das Anliegen und auf zentrale Aussagen des Textes. Die zweite Präsenzsitzung diskutierte die Zuordnung der mit der zweiten Aufgabenstellung vorgegebenen Sprachverwendungsbeispiele zu den im Text vorgestellten Funktionstypen, was eine Diskussion geeigneter grammatischer Operationen zur Unterscheidung der Typen und eine Aktivierung von Grundlagenwissen zur deutschen Syntax erforderte. Beide Sitzungen waren nach

---

<sup>8</sup> Die Aufgabenstellungen für die erste und zweite Phase der Online-Arbeit sowie für den Ablauf der die Einheit abschließenden Präsenzsitzungen kann im Wortlaut unter [URL](#) eingesehen werden. [ In der vorliegenden Vorabversion sind die Aufgabenstellungen als Materialanhang angefügt. ]

demselben Muster organisiert: Im ersten Teil der Sitzung erarbeiteten die Studierenden, gesteuert durch Leitfragen und ausgehend von den online dokumentierten Kommentaren und Diskussionen, zunächst innerhalb ihrer Gruppen sowie anschließend im Plenumsgespräch, eine Position zu den gestellten Aufgaben, identifizierten offen gebliebene Fragen an den Text bzw. bei der Analyse und Klassifikation der Sprachverwendungsbeispiele und versuchten diese gemeinsam und ggf. unter Hinzuziehung weiterer bereitgestellter Ressourcen und Texte zu klären. Der Lehrende nahm während dieser Phase eine lediglich beobachtende Rolle ein. Erst nach Ablauf einer vorab vereinbarten Frist konnte er für Hinweise zur Klärung offener Punkte hinzugezogen werden. Im letzten Drittel der Sitzung gab der Lehrende dann ausgehend von den Beobachtungsnotizen, die er sich während der Diskussion im Plenum gemacht hatte, Hinweise zu ungeklärten Fragen und zu Aspekten des Textes, die aus seiner Sicht in der Diskussion noch nicht hinreichend erfasst worden waren. Dabei wurden auch Anregungen für die weitere und vertiefte – individuelle und kooperative – Auseinandersetzung mit dem Text formuliert.

## 6. Erfahrungen mit dem TEXTLABOR aus Studierenden- und Lehrendensicht

### 6.1 Nutzung der Kommentar- und Diskussionsfunktionen

An den beiden Lektüreprojekten haben sich 65 Studierende aktiv beteiligt. Insgesamt wurden in den beiden Seminarprojekten 1.238 Kommentare am Text angebracht, von denen 60,3% initiale Kommentare und 39,7% Folgekommentare zu schon vorhandenen Kommentaren darstellten. Weitere 29 Kommentare wurden – als Folgekommentare zu Kommentaren der Studierenden – vom Lehrenden verfasst. Die Tabelle in Abb. 5 gibt eine Übersicht zur Verteilung der Kommentare der Studierenden.

	Anzahl	Durchschnittl. Anzahl pro Person
Kommentare	<b>1.238</b>	<b>19</b>
... davon initiale Kommentare	<b>747</b>	<b>11,5</b>
... davon Folgekommentare	<b>491</b>	<b>7,6</b>

Abb. 5: Anzahl und Verteilung der während der Online-Phase von den Studierenden am Text angebrachten Kommentare.

In 147 der 747 initialen Kommentare (20%) formulierten die Studierenden explizit Fragen an die anderen Gruppenmitglieder. Zu 116 dieser 147 Kommentare (79%) formulierten andere Studierende Folgekommentare; 31 von 147 Kommentaren mit Fragen (21%) blieben ohne Folgekommentar. Die Zahlen erlauben den Schluss, dass die Studierenden durch die Aufgabenstellung hinreichend dazu angeregt wurden, Fragen an die Gruppe zu formulieren und zu Fragen anderer Gruppenmitglieder Rückmeldung zu geben. Der insgesamt hohe Anteil an Folgekommentaren (knapp 40% aller Kommentare) zeigt aber, dass Rückmeldungen nicht ausschließlich zu explizit als Frage markierten, sondern auch zu anderen initialen Kommentaren verfasst wurden.

Abb. 6 zeigt ein Beispiel, in dem eine Studierende ihre Mitstreiterinnen und Mitstreiter zur Herstellung eines Bezugs zur eigenen alltäglichen Kommunikationserfahrung auffordert. In Abb. 7 signalisiert eine Studierende Schwierigkeiten mit dem Verständnis des im Text erwähnten Konzepts „korpuslinguistische Untersuchungen“; zwei andere Mitglieder der Gruppe geben daraufhin Hinweise, die es ihr ermöglichen sollen, das Konzept zu verstehen.



Abb. 8 zeigt einen Fall, in dem der initiale Kommentar zwar nicht die Form einer Frage aufweist, aber ein Verstehensproblem (bezogen auf den linguistischen Terminus ‚Konstituente‘) benennt und den Bedarf an Hilfestellung formuliert („Beispiele würden das Verständnis für mich anschaulicher machen“), woraufhin ein anderes Gruppenmitglied am Beispiel eines im Text gegebenen Beispielsatzes das Ergebnis einer Zerlegung in Konstituenten präsentiert und das Konzept ‚Konstituente‘ noch einmal erläutert.

The screenshot shows a forum interface with a document viewer on the left and a discussion thread on the right.

**Document Viewer (Left):**

- Page number: 114
- Author: Susanne Günthner
- Text: "Im gesprochenen Deutsch verwenden Sprecher/innen *obwohl* auch in einer etwas anderen Funktion, nämlich als Korrekturmarker. In diesen Fällen steht die Äußerung bezeichnenderweise mit Hauptsatzstellung. Sprecher/innen setzen also die scheinbar „ungrammatische“ Satzstellung ein, um eine andere – nicht konzessive – Bedeutung zu markieren. Vergleichen wir folgende zwei Varianten:
  - 1) „Ich nehm noch ein Stück Kuchen, obwohl ich schon zwei gegessen hab.“
  - 2) „Ich nehm noch ein Stück Kuchen. (-) Obwohl (-) ich hab schon zwei gegessen.“
 Die Äußerung (i) „Ich nehm noch ein Stück Kuchen, obwohl ich schon zwei gegessen hab“ mit Verbendstellung hat eine konzessive Lesart. Hier bemerkt der Sprecher, dass zwischen zwei Sachverhalten („Ich nehm noch ein Stück Kuchen“ und „ich hab schon zwei gegessen“) ein Verhältnis besteht, wie es „normalerweise“ gerade nicht besteht (Eisenberg 1999/2001: 326). Folglich handelt es sich hierbei um eine konzessive Relation, die durch *obwohl* zum Ausdruck gebracht wird. Charakteristisch für eine Konzessivbeziehung ist die Dissonanz zwischen den normalerweise nicht zusammen auftretenden, aber ausnahmsweise doch zusammentreffenden Tatbeständen. Im vorliegenden Fall wird impliziert, dass man normalerweise, wenn man bereits zwei Stück Kuchen gegessen hat, kein weiteres mehr isst, der Sprecher jedoch trotz alledem noch ein weiteres Stück zu sich nimmt. Er isst letztendlich drei Stücke Kuchen. Typisch für konzessive *obwohl*-Sätze ist ferner, dass der *obwohl*-Teilsatz (wie bei subordinierten Adverbialsätzen üblich) sowohl dem

**Discussion Thread (Right):**

**Fragen auf dieser Seite**

- Comment 1:** K... F... Mittwoch, 25. April 2018, 09:13  
"obwohl" wird als Korrekturmarker genutzt. Ist euch das schon einmal aufgefallen?
- Comment 2:** F... F... Dienstag, 1. Mai 2018, 18:02  
Ja ich kenne das auch irgendwie. Besonders im Zusammenhang mit Diskussionen wo man irgendwie seine Meinung nochmal ändert: "Ich geh morgen zum Sport". Obwohl ich war jetzt schon seit einer Woche nicht". [weniger](#)
- Comment 3:** K... F... Mittwoch, 2. Mai 2018, 17:00  
Mir ist das durchaus schon aufgefallen. Tatsächlich kommt es oft in Diskussionen vor

**Form:** Kommentar hinzufügen

☐ anonym posten

**Antworten**

Abb. 6: Initiierung einer Rückmeldung durch die Gruppe durch eine Frage.

runngsgestaltung (so können beispielsweise verschiedene Satzarten verknüpft werden).

Aufgrund der Zunahme der Verbzweitstellung in *weil*-Sätzen wird immer wieder die Frage diskutiert, inwiefern das *nebenebenordnete weil* die Konjunktion *denn* verdrängt. Diese Beobachtung trifft teilweise zu, jedoch ist die Konjunktion *denn* einem offiziellen Register zuzuordnen und wird eher *schriftsprachlich* verwendet. Wie korpuslinguistische Untersuchungen zur Verwendung von *denn* und *weil* veranschaulichen, wird *denn* in der gesprochenen Umgangssprache weniger als *Kausalkonjunktion* (und wenn, dann vor allem im norddeutschen Sprachraum und in formellen Kontexten) sondern eher als *Modalpartikel* verwendet (im Sinne von „Kannst du *denn* Klavierspielen?“). Ferner finden sich kaum Verwendungsweisen von *denn* als *Diskursmarker*.<sup>10</sup>

### 2.2 OBWOHL-Sätze im Gebrauch<sup>11</sup>

In Zusammenhang mit der Angst vieler Sprachpfleger vor dem Verlust der Nebensatzstellung wird neben *weil* häufig auch *obwohl* genannt. Tatsächlich finden sich in Alltagsgesprächen auch *obwohl*-Sätze mit Verbzweitstellung.

Traditionellerweise *fungiert obwohl* als *Konzessivsubjunktion*: „Ich gehe spazieren, obwohl es regnet.“ Mit dem *obwohl*-Satz bemerkt der Sprecher, „daß zwischen zwei Sachverhalten („es regnet“ und „spazieren gehen“) ein Verhältnis besteht, wie es „normalerweise“ gerade nicht besteht“ (Eisenberg 1999/2001: 327f.). Die Äußerung impliziert also: Normalerweise geht man nicht spazieren, wenn es regnet.

#### Kommentare

Ja... St... Donnerstag, 24. Mai 2018, 10:07  
0 Wie sehen „korpuslinguistische Untersuchungen“ aus?

M... Y... Sonntag, 27. Mai 2018, 16:45  
0 Durch Fragestellungen wie z.B.: Wie produktiv ist das Suffix -lich?

S... M... Sonntag, 27. Mai 2018, 18:46  
0 Bei korpuslinguistischen Untersuchungen nimmst du dir bestimmte Textkorpora vor um daraus quantitative oder qualitative Daten zu ziehen mit deren Hilfe du Aussagen über Sprache allgemein oder einen bestimmten Teilbereich der Sprache treffen kannst. Das heißt du untersuchst X Texte vor dem Hintergrund einer Fragestellung wie zum Beispiel der, die die M... genannt hat und schaut dann halt. Wie oft kommt -lich als Suffix vor und in welchem Zusammenhang. Und aus diesen Beobachtungen leitest du dann allgemeine Aussagen ab. [weniger](#)

Abb. 7: Signalisierung eines Verstehensproblems („korpuslinguistische Untersuchungen“) und Bereitstellung von Hilfestellungen durch andere Mitglieder der Gruppe.

Das Deutsche hat bekanntlich die Verbzweitstellung als grundlegende Wortstellung in Hauptsätzen (d. h. vor dem finiten Verb steht in der Regel eine Konstituente):

Lisa **geht** in die Stadt.  
Gestern **ging** Lisa in die Stadt.  
In die Stadt **geht** Lisa, nicht aufs Land.

Dagegen werden subordinierende Teilsätze (Nebensätze) durch Endstellung des finiten Verbs markiert:

..., dass es so nicht **weitergeht**.  
..., bis sie ihr Abitur **hat**.  
..., als ihre Oma neunzig **wurde**.

Folglich erfordern auch Nebensätze, die durch die Subjunktionen (d. h. unterordnende Konjunktionen) *weil* und *obwohl* eingeleitet werden, die Endstellung des finiten Verbs:

..., weil ich nach Hause **muss**.  
..., obwohl es mich **stört**.

Im gesprochenen Deutsch treten jedoch gehäuft *weil*- und *obwohl*-Konstruktionen auf, die diese grammatische Norm missachten und die Hauptsatzstellung (d. h. das finite Verb steht an zweiter Stelle) aufweisen:

viii) Sie macht nicht mit, weil: sie ist total sauer!  
ix) Ich hol dich dann gegen 4 ab. Obwohl: das **geht** ja gar nicht, ich **hab** ja schon was vor.

#### Kommentare

N... Dienstag, 24. April 2018, 12:39  
M...  
Konstituente: Die Konstituente stellte für mich einen Fachterminus dar, den ich nachschlagen musste. Mir ist die sprachwissenschaftliche Bedeutung noch nicht ganz ersichtlich. Eine K. eine Gruppe von Wörtern, die sich zu einer Einheit zusammenfügen. Beispiele würden das Verständnis für mich aber anschaulicher machen, denn so habe ich nur eine grobe Vorstellung des Begriffes. [weniger](#)

Dienstag, 24. April 2018, 15:21  
C... N...  
Konstituenten wären in den Beispielsätzen im Text: Lisa / Gestern / In die Stadt. Konstituenten sind Spracheinheiten... [mehr](#)

N... Mittwoch, 25. April 2018, 20:22  
M...  
Vielen Dank für das anschauliche Beispiel!

Abb. 8: Formulierung eines Verstehensproblems und Hilfestellung durch ein anderes Gruppenmitglied.

Abb. 9 illustriert für eine Gruppe die Diskussion um die Zuordnung eines nicht im Text besprochenen Sprachverwendungsbeispiels im Rahmen der Aufgabe 2 zu einer im Text beschriebenen Kategorie.

Geht die Nebensatzstellung im Deutschen verloren? 111

CINEMA PARADISO

1 Bert: und was gibts außer cinema paradiso.  
2 (-) weil (-) DEN hab ich schon gesehen.

Mit der *weil*-Äußerung begründet der Sprecher, weshalb er die vorausgehende Frage gestellt hat. Auch hier liegen zwei verschiedene Sprechhandlungen vor; die beiden Teilsätze können folglich auch zwei unterschiedliche Satzformen (z. B. Fragesatz und Aussagesatz) enthalten.

**d) *weil* als Diskursmarker**

*Weil* dient hierbei nicht länger als Kausalsubjunktion, sondern es fungiert als „Diskursmarker“<sup>9</sup> und übernimmt Funktionen, die mit der Organisation des Diskurses zu tun haben: Es leitet Zusatzinformationen ein, es führt eine Erzählsequenz oder einen thematischen Wechsel ein, oder es dient als konversationelles Fortsetzungssignal (Gohl/Günthner 1999).

Im folgenden Gesprächsausschnitt berichtet Nina von einer Autopanne:

**Nina Müller** Sonntag, 13. Mai 2018, 09:52 ✕

Teilaufgabe 2: Hier würde ich das Beispiel [6] zuordnen, da der Sprecher mit dem Nebensatz seine zuerst gestellte Frage begründet und den Anlass für diese nennt. [weniger](#)

**Nina Müller** Sonntag, 13. Mai 2018, 09:56 ✕

Beispiel [9] würde ich unter den gleichen Gesichtspunkten dem Bereich der Sprechhandlung zuweisen, denn der Grund für die zuvor gestellte Frage wird mit dem *weil*-Satz anschließend erläutert. [weniger](#)

**Nina Müller** Sonntag, 13. Mai 2018, 10:05 ✕

Das Beispiel [6] würde ich ebenfalls hier zuordnen, da die zuerst gestellte Frage anschließend begründet wird.

**Christiane N...** Sonntag, 13. Mai 2018, 11:38 ✕

Ich habe Bsp. 6 und 9 ebenfalls dem Typ c zugeordnet. Bei Beispiel 10 bin ich mir nicht sicher. Das könnte eventuell auch diesen Typen darstellen. Der Sprecher begründet seine Frage. Er möchte sich absichern, da sein Gegenüber sich manchmal anders entscheidet und och nach Hause fährt. [weniger](#)

**Christiane L...** Montag, 14. Mai 2018, 11:03 ✕

[6] habe ich auch der Sprechhandlung zugeordnet, da er den Grund für die vorherige Aussage liefert.

Abb. 9: Diskussion der Zuordnung eines Sprachverwendungsbeispiels aus der zweiten Aufgabenstellung zu einer im Text beschriebenen Kategorie („sprechhandlungsbezogenes *weil*“).

Abb. 10 illustriert die Möglichkeit, als Lehrperson prozessbegleitend zu intervenieren, um im Falle dokumentierter Verstehensschwierigkeiten „Lösungshinweise“ zu geben.

Geht die Nebensatzstellung im Deutschen verloren? 109

**Verbzweitstellung in weil-Sätzen**

a) Markierung einer relativen syntaktischen und pragmatischen Unabhängigkeit des weil-Satzes

Weil mit Verbzweitstellung wird in der gesprochenen Sprache verwendet, um den weil-Teilsatz als relativ unabhängig vom vorausgehenden Teilsatz zu gestalten. Diese relative Unabhängigkeit zeigt sich syntaktisch (durch die nicht-integrierte Hauptsatzstellung), prosodisch (durch eine eigene Intonationskontur sowie häufig auch durch eine Pause zwischen den beiden Teilsätzen bzw. nach *weil*) und pragmatisch (der weil-Teilsatz drückt eine eigenständige Handlung aus). Der Inhalt des weil-Satzes kann dann nicht länger als untergeordnet, sondern als mindestens genauso relevant wie die Information im Hauptsatz eingestuft werden.

KINOABEND  
 25 Alma: ich würd echt gern HEUT ins kino,  
 26 weil das mein EINZIGER freier Abend is.  
 27 weil (-) zur zeit hab ich ECHT STRESS.  
 ("(-)" markiert eine Pause von weniger als 0.5 Sekunden Dauer.)

Die Aussage des weil-Satzes in Zeile 27 „weil (-) zur zeit hab ich ECHT STRESS“, die keine direkte Begründung für den vorausgehenden Teilsatz (Z. 26) liefert, wird als so relevant und gewichtig betrachtet, dass dieser weil-Satz eine eigene unabhängige syntaktische Gestalt erhält und nicht in die vorausgehende Struktur integriert wird.

Die größere syntaktische Unabhängigkeit von *weil* mit Verbzweitstellung wird auch daran deutlich, dass dieser Äußerungsteil – wie bei anderen koordinierten Sätzen – stets nachgestellt ist. Ferner weist er eine eigene prosodische Kontur auf, er kann eigenständige Satzarten (wie einen Imperativ- oder einen Fragesatz; vgl. „das find ich okay, weil (-) was soll man machen?“) annehmen und typische „Hauptsatzphänomene“ (wie Linkversetzungen „ich kann nicht kommen, weil (-) mein Vater, der feiert heute seinen Geburtstag“) enthalten.<sup>8</sup>

<sup>8</sup> Hierzu ausführlich Günthner (1993).

Dienstag, 1. Mai 2018, 17:49  
 ich verstehe immer noch nicht was sie mit der "relativen Unabhängigkeit" des Teilsatzes meint. Meint sie das jetzt auf grammatischer oder inhaltlicher, Sinnebene? [weniger](#)

Donnerstag, 3. Mai 2018, 14:28  
 Inhaltlicher Ebene, die grammatisch realisiert wird, indem man von der standardsprachlichen Satzstellung abweicht. So verstehe ich das. [weniger](#)

Donnerstag, 3. Mai 2018, 18:49  
 Kleiner Tipp: Gemeint ist hier in erster Linie eine relative \*syntaktische\* Unabhängigkeit. Überlegen Sie mal, ob Sätze mit Verbletz- und mit Verbzweitstellung in gleicher Weise als syntaktisch unabhängig gelten (d.h. als Satz alleine stehen) können. [weniger](#)

Abb. 10: Punktueller Hilfestellung durch den Lehrenden („ich“) zur Operationalisierung einer grammatischen Kategorie („Unabhängigkeit von Sätzen“).

## 6.2 Einschätzung des Konzepts aus Sicht der Studierenden

Über eine Umfrage in der Lernplattform Moodle, die von den Studierenden anonym bearbeitet werden konnte, wurde unmittelbar nach Abschluss des Seminarprojekts, d.h. nach den beiden Präsenzsitzungen in Woche 4/5, die Einschätzung der Studierenden zum TEXTLABOR-Konzept abgefragt. Die Beteiligung an der Umfrage erfolgte auf freiwilliger Basis. 22 Studierende haben sich an der Umfrage beteiligt. 19 dieser 22 Studierenden gaben an, dass sie sich aufgrund des kooperativen Settings intensiver mit dem Text auseinandergesetzt hätten als in einem alternativen Setting mit nur individueller Textlektüre (Abb. 11), 14 von 22 Studierenden gaben zudem an, für ihr Verständnis des Textes von der Gruppenarbeit profitiert zu haben (Abb. 12).

Haben Sie sich aufgrund des kooperativen Settings intensiver mit dem Text auseinandergesetzt als Sie es getan hätten, wenn der Text zur Vorbereitung der nächsten Seminarsitzung „nur“ individuell zu lesen gewesen wäre?

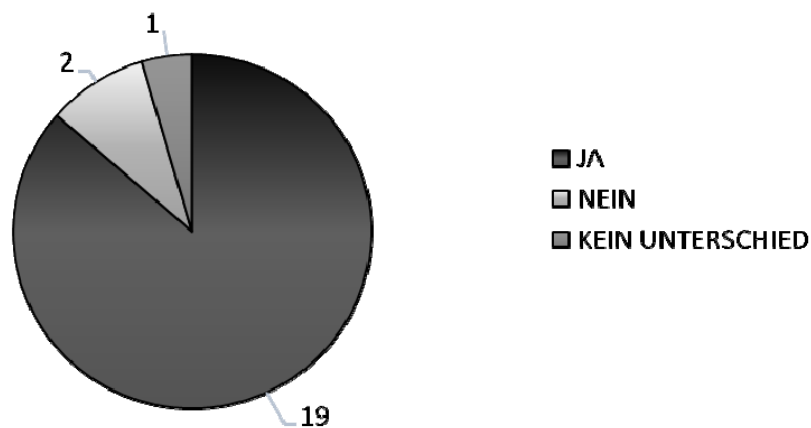


Abb. 11: Einschätzung zur Wirksamkeit des TEXTLABOR-Konzepts durch die Studierenden (1).

Sind Sie der Ansicht, dass Sie für Ihr Verständnis des Textes von der Gruppenarbeit profitiert haben?

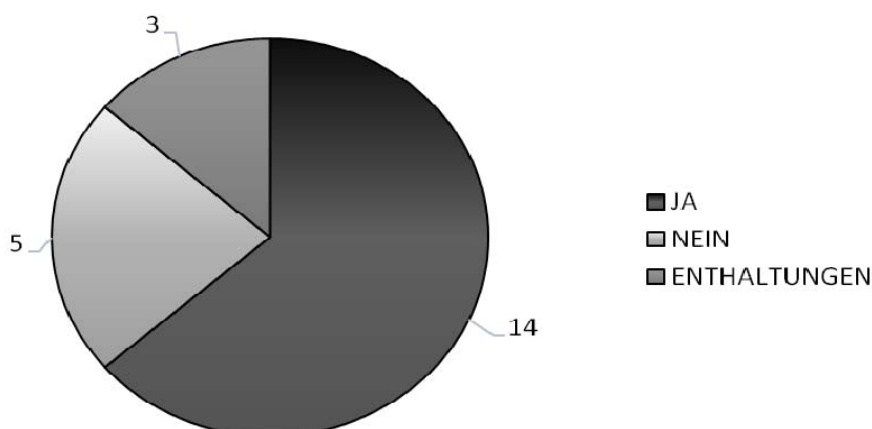


Abb. 12: Einschätzung zur Wirksamkeit des TEXTLABOR-Konzepts durch die Studierenden (2).

Über offene Fragen konnten die Studierenden ihre Einschätzung des Konzepts zu dem detaillierter darstellen. Die insgesamt recht positiven Rückmeldungen legen nahe, dass die Idee, den Aufbau eines individuellen Textverständnisses durch kooperative Textarbeit im Peer-Modus zu unterstützen, bei den Studierenden angekommen ist. Exemplarisch seien die folgenden Kommentare zum Konzept angeführt:

„sinnvoll und nützlich: ein neues und innovatives Instrument, welches mit der Zeit geht und dessen Einsatz zur Selbstverständlichkeit werden sollte.“

„ich finde, dass dies durchaus eine gute Methode ist, um Fachtexte zu erarbeiten, da es vermutlich zu viel mehr Austausch über den Text kommt. Darüber hinaus entdeckt jeder beim individuellen Lesen für sich besonders Relevantes, auf das andere vielleicht nicht gestoßen wären, so dass sich das Blickfeld erweitert.“

„Ich habe mich mehr beteiligt als sonst und es wurden kognitive Prozesse ausgelöst, die mit einer Lehrperson als ‚Alleswissendem‘ so niemals zustande kommen könnten.“

„Durch den Austausch mit den Gruppenmitgliedern konnte man sich mehr vergewissern, ob man den Text wirklich verstanden hat, was beim alleinigen Lesen ohne Austausch eher weniger der Fall ist.“

„Mir wurden Sichtweisen eröffnet, die ich alleine nicht bekommen habe.“

Nicht verschwiegen werden sollen aber auch Schwierigkeiten und Widerstände in Bezug auf die vorgegebene Arbeitsform. Gruppenarbeit steht und fällt grundsätzlich mit der Bereitschaft der Gruppenmitglieder zum Engagement für die Bearbeitung der Aufgabe. In einigen Gruppen schien das Engagement der Beteiligten in etwa gleich gelagert zu sein und das Online-Setting wurde von den Studierenden als besonders flexible Form der Gruppenarbeit wahrgenommen:

„Ja, ich finde [die kooperative Erarbeitung von Fachtexten] sehr sinnvoll. In Gruppenarbeiten hat man das Problem, dass nie alle Gruppenmitglieder am selben Tag Zeit haben um an der Aufgabe zu arbeiten. Durch diese Methode konnte das Problem behoben werden. Außerdem hat sich jeder verpflichtet gefühlt, an dem Text zu arbeiten, denn so ist die Arbeit nicht an einer einzigen Person hängengeblieben.“

Kritisch zum Format der Gruppenarbeit positioniert sich hingegen der/die folgende Studierende:

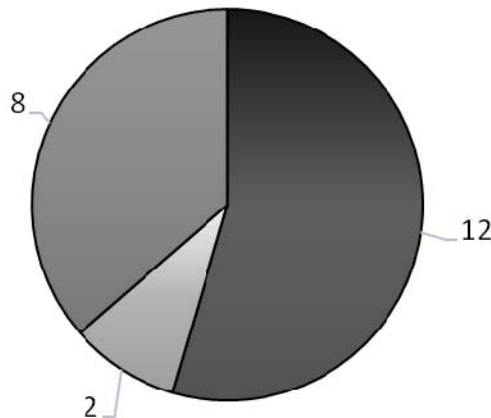
„Die Idee mit dem Textlabor und das Textlabor an sich finde ich sehr gut! Nur leider sind meine Erfahrungen mit Gruppenarbeiten immer die selben [sic!]: Es gibt Parteien, die Arbeit erbringen und es gibt Parteien, die keine Arbeit erbringen, aber Teil der Gruppe sind.

Diejenigen, die gemeinsam arbeiten, können voneinander profitieren. Allerdings empfinde ich persönlich diejenigen, die inhaltsleere Kommentare erbringen, als störend. Vielleicht gibt es darunter wirklich Personen, die der gleichen Ansicht sind, allerdings liegt die Vermutung auch nahe, dass sie dies auch nur sagen, um den Schein von Anwesenheit und Beteiligung zu erwecken.“

Die damit formulierten Risikofaktoren für das Gelingen kooperativer Textarbeit werden gestützt durch die Rückmeldungen der Studierenden zur standardisierten Frage, ob alle Mitglieder der jeweiligen Gruppe in gleicher Weise von der Gruppenarbeit profitiert hätten. 12 von 22 Studierenden erachteten das für ihre Gruppe als zutreffend, 10 Studierende waren der Ansicht, dass einzelne Gruppenmitglieder stärker von den Beiträgen anderer profitiert hätten als umgekehrt (Abb. 13).



Haben Ihrer Einschätzung nach alle Mitglieder der Gruppe, die sich aktiv an der Textkommentierung beteiligt haben, in gleicher Weise von der Gruppenarbeit profitiert?



- Alle haben in gleicher Weise profitiert.
- Ich habe mehr von den Beiträgen anderer Gruppenmitglieder profitiert als diese von meinen Beiträgen.
- Andere Gruppenmitglieder haben mehr von meinen Beiträgen profitiert als ich von ihren Beiträgen.

Abb. 13: Einschätzung zur Wirksamkeit des TEXTLABOR-Konzepts durch die Studierenden (3).

Tatsächlich gab es in einem der beiden Seminare zwei Gruppen, die im Lauf der dreiwöchigen Gruppenarbeit zu einer Einer-Gruppe schrumpften, so dass sie mit anderen Gruppen fusioniert werden mussten. Auch zeigte die Sichtung der Kommentare innerhalb der Kleingruppen, dass es vereinzelt Gruppenmitglieder gab, die sich in ihren eigenen Kommentaren eher an Kommentare anderer Mitglieder anschlossen als selbst eigene Vorschläge und Positionen einzubringen. Um ein solches „Sich-Dranhängen“ zu erschweren, könnte beim künftigen Einsatz des Szenarios verschiedenen Gruppenmitgliedern die Verantwortung für unterschiedliche Aspekte der Aufgabenstellung zugewiesen werden (Zuweisung individueller Verantwortlichkeit i.S.v. Borsch 2015: 29). Wenn jede/r Beteiligte für bestimmte Teilaufgaben verantwortlich ist, lässt es sich schwieriger hinter anderen verstecken. Entsprechende Variationen der Aufgabenstellung sollen in künftigen Seminaren erprobt werden.

### 6.3 Einschätzung und Beobachtungen aus Lehrendensicht

Aus Lehrendensicht lieferte die Beobachtung der Studierendenaktivitäten in der Annotationsumgebung interessante Aufschlüsse zu Hürden beim Verständnis von Fachtexten. Die Präsenzsitzungen haben gezeigt, dass es den teilnehmenden Studierenden in angemessenem Maße gelungen ist, das zentrale Anliegen des Textes zu erschließen und den Sinn der von der Autorin unterschiedenen Typen von *weil*-Verwendungen nachzuvollziehen (Aufgabe 1). Als wesentlich herausfordernder gestaltete sich allerdings die Übertragung auf andere als die im Text genannten Sprachverwendungsbeispiele (Aufgabe 2). Hierzu mussten die Studierenden grammatisches Grundlagenwissen zur Wortstellung und zu Nebensatztypen einerseits auffrischen, andererseits operationalisieren. Wie man dieses Wissen operationalisieren kann und welche grammatischen Tests angewendet werden können, um im Einzelfall zu ermitteln, welcher Typus von *weil*-Verwendung vorliegt, bedarf ausführlicher Erarbeitung



und wiederholter Anwendung. Nach unserem Eindruck ist es gelungen, in den Präsenzsitzungen grammatisches Wissen aus dem in einem früheren Semester besuchten Grundlagenseminar in einer Weise zu reaktivieren, die die Studierenden dazu befähigte, vorliegende Verbletzstellung (unter Berücksichtigung auch von Fällen mit besetztem Nachfeld) und Verbzweitstellung (auch bei komplex ausgebautem Vorfeld) einigermaßen sicher zu ermitteln. Ohne die zuvor erfolgte intensive Auseinandersetzung mit vorgegebenen Beispielen in der Gruppe im zweiten Fall der Online-Phase hätte diese Reaktivierung unserer Einschätzung nach aber einer weit umfangreicheren Erarbeitung bedurft. Das Inverted-Classroom-Konzept hat hier zu einer effizienteren Nutzung der zur Verfügung stehenden Präsenzzeit beigetragen, die lernenden-zentrierte Vorbereitung hat den Präsenzunterricht gestärkt. Wie nachhaltig das anhand des Textes erarbeitete Wissen zu nicht-kanonischen *weil*- und *obwohl*-Verwendungen in der Alltagssprache bei den Studierenden verfügbar bleibt, entzieht sich hingegen unserer Einschätzung.

Einen generell wichtigen Faktor für gelingende kooperative Texterschließung stellt die Fähigkeit der Studierenden dar, „Studiererfolg“ bzw. den Erwerb eines für das Berufsfeld Lehramt Deutsch erforderlichen fachlichen Qualifikationsprofils als Resultat einer eigenverantwortlichen, aktiven und reflexionsorientierten Auseinandersetzung mit Lerngegenständen und -aufgaben und nicht als Konsumieren von passgenau dargereichten Wissens-Inputs zu konzipieren. Die Arbeit mit dem TEXTLABOR kann dazu beitragen, auch dieses Bewusstsein zu fördern, insofern sich in der kooperativen Arbeit am Text zeigt (und in den Präsenzsitzungen an Beispielen aus den textbezogenen Diskussionen thematisieren lässt), dass ein adäquates Verständnis von Fachtexten und die Rekonstruktion der dafür benötigten Wissensvoraussetzung ohne eigene, intensive Erarbeitung nicht funktioniert. Die Beobachtung, dass andere Studierende dabei zunächst vor ganz ähnlichen Herausforderungen stehen wie man selbst, kann, gerade in frühen Studienphasen, Frustrationserlebnisse bei der Konfrontation mit Fachliteratur abfedern. Wichtig ist in diesem Zusammenhang, dass die Lehrperson, wo erforderlich, Hilfestellung anbietet, wie sich Probleme bereichernde Aussagen und Konzepte aus dem gelesenen Text klären lassen (vgl. den Lehrendenkommentar im Beispiel in Abb. 10, in dem die Lehrperson anregt, Verbletz- und Verbzweitsätze in Hinblick auf ihre Fähigkeit zu vergleichen, alleine einen Hauptsatz zu realisieren).

Sehr positiv überrascht waren wir über den Verlauf und die Qualität der Präsenzdiskussion zum Text. Zwar mussten sich die Studierenden zunächst an das für sie ungewohnte Szenario des „aktiven Plenums“ (s. Abschnitt 4.4) gewöhnen; die Erarbeitung der zentralen Aussagen des Textes und die selbstorganisierte Diskussion der im Text formulierten Argumente und besprochenen Beispiele zeugte aber von einem hohen Grad vorheriger Auseinandersetzung. Im Gegensatz zu „traditionellen“ Semindiskussionen beteiligten sich außergewöhnlich viele Studierende an der mündlich geführten Diskussion; fast alle Teilnehmerinnen und Teilnehmer meldeten sich in den Präsenzsitzungen mindestens einmal zu Wort. Die Studierenden nahmen durchgängig wechselseitig aufeinander Bezug und erarbeiteten Positionen und offene Fragen. Wichtig war dennoch in jeder der beiden Sitzungen die abschließende Phase, in der die Lehrperson mit ihrer Expertise zugeschaltet wurde. Insbesondere für die Auffrischung und exemplarische Anwendung grammatischen Grundlagenwissens waren Inputs und Impulse der Lehrperson zentral, da das Grundlagenwissen nur bei wenigen Teilnehmerinnen und Teilnehmern noch unmittelbar abrufbar (deklarativ) bzw. in operationalisierbarer Form zur Verfügung stand.

Insgesamt ziehen wir eine positive Bilanz unserer Arbeit mit dem TEXTLABOR und damit, das Inverted-Classroom-Format mit kooperativen Arbeitsformen in einer digitalen Umgebung für die Unterstützung der Erschließung von Fachtexten einzusetzen. Die Schriftlichkeit der angebrachten Kommentare und geführten Diskussionen sowie die klare Zuordnung von Kommentaren zu Textstellen stellen dabei einen nicht zu unterschätzenden Mehrwert dar, insofern ungeklärte Fragen, aber auch in der Gruppe geführte Diskussionen jederzeit wieder aufgegriffen werden können. Die nachfolgende Gruppendiskussion wurde in der Online-Umgebung an eine Textstelle angefügt, in der die Autorin dafür plädiert, im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht neben standardsprachlichen Normen auch „verschiedene Existenzformen von Sprache, wie sie in der deutschsprachigen Lebenswelt auftreten“, zu lehren (Günthner 2008: 123). Die Diskussion bietet eine hervorragende Anknüpfungsmöglichkeit, um in der Präsenzsitzung auf die Bedeutung, Möglichkeiten und didaktischen Herausforderungen einer unterrichtlichen Reflexion von Alltagssprachlichen Normen und deren Verhältnis zur geschriebenen Standardsprache einzugehen.

**Studentin P.** – Freitag, 25. Mai 2018, 17:37

Das würde ich sehr schwierig im DaF-Unterricht finden, alle Abweichungen im Unterricht zu behandeln. Und selbst wenn man das zeitlich schaffen würde, würde es die Schüler nicht eher verwirren?

↑ **Studentin A.** – Samstag, 26. Mai 2018

Ja das sehe ich auch so. Ich sehe auch, dass es bei vielen Muttersprachlern an den standardsprachlichen Normen hapert. Allgemein wäre es wünschenswert, wenn mehr darauf geschaut würde, dass die SchülerInnen korrektes (schriftliches) Deutsch lernen.

↑ **Studentin S.** – Sonntag, 27. Mai 2018, 19:10

Würde ich auch so unterschreiben. Es macht durchaus Sinn (Bezug auf Anabell) zwischen Schriftsprache und gesprochener Sprache zu unterscheiden und einen korrekten Schriftspracherwerb zu forcieren. Denn alle mündlichen Varietäten zu erläutern würde aus meiner Sicht den Rahmen sprengen. Da bin ich mit P. einer Meinung. Vor allem wo ziehen wir da die Grenze? Ruhrpott, Platt und Schwäbisch sind auch Bereiche der Mündlichkeit in denen zuweilen abenteuerliche Konstruktionen entstehen ("Tu ma den Oppa Hallo sagen.") Auch solche Sätze sind weit verbreitet aber muss man sie deshalb im Unterricht behandeln? Wie produktiv muss eine Äußerung sein damit die Notwendigkeit gegeben ist, sie im Unterricht und behandeln? Ich denke darüber zu philosophieren stiftet tatsächlich mehr Verwirrung, als es Klarheit schafft.

↑ **Studentin S.** – Sonntag, 27. Mai 2018, 19:11

Ich hab unterwegs ein paar Kommata verloren, sorry...

↑ **Studentin J.** – Sonntag, 27. Mai 2018, 19:54

Sehe ich auch so wie ihr. Allerdings denke ich, dass die Lehrperson offen gegenüber verschiedenen Existenzformen sein sollte. Vor allem DAZ-Lerner (die deutsch in einer deutschsprachigen Umgebung lernen) werden immer wieder mit nicht standardsprachlichen Satzkonstruktionen konfrontiert. Da ist es wichtig, dass die Lehrperson auch bereit ist diese Satzkonstruktionen mit den Lernenden zu besprechen.

## 7. Fazit und Ausblick

Die Erfahrungen mit dem vorgestellten Inverted-Classroom-Konzept zur Förderung der Erarbeitung von Fachtexten sind ermutigend: Ausgehend von einer Aufgabenstellung, die die Arbeit am Text vorstrukturiert und Zielvorgaben formuliert, lassen sich Studierende dazu motivieren, einen vorgegebenen Text gemeinschaftlich zu erarbeiten und in einer Online-Umgebung schriftlich zu kommentieren. Die intensive Vorbereitung stärkt die Ergebnissicherung in Präsenz, der kooperative und lernendenzentrierte Charakter der Textarbeit eröffnet Zugänge sowie Möglichkeiten für Hilfestellungen, die bei ausschließlich individueller Lektüre nicht nutzbar wären. Dies wird sowohl aus Studierenden- als auch aus Lehrendensicht bestätigt.

Widerstände und Risiken entstehen, wie auch in anderen Formen der didaktischen Adaption kooperativer Arbeitsformen, durch die Unwägbarkeit individuellen Engagements in der und für die Gruppe. Bei der künftigen Weiterentwicklung des hier vorgestellten TEXTLABOR-Konzepts sollen Variationen der Aufgabenformulierung erprobt werden, in denen noch stärker das Bewusstsein für *positive Interdependenz* der Gruppenmitglieder (vgl. Johnson & Johnson 1999: 75–81; Borsch 2015: 29) gefördert und Investitionen in die Arbeit der Gruppe als wechselseitige Dienstleistungen für individuellen Lernerfolg betont werden sollen. Dabei soll ein besonderes Augenmerk darauf gelegt werden, auch Studierende mit geringer Lernmotivation zu aktivieren, beispielsweise durch Integration von Gamification-Elementen, bei denen die Erreichung bestimmter Aktivitäts-Meilensteine sowie Diskussionsbeiträge, die von den anderen Gruppenmitgliedern als besonders hilfreich bewertet wurden, mit Auszeichnungen honoriert werden.<sup>9</sup>

Daneben soll auch die technische Grundlage für das TEXTLABOR weiterentwickelt werden: Die im Rahmen der Evaluation im Sommersemester 2018 ebenfalls detailliert abgefragten Erfahrungen der Studierenden im Umgang mit dem CiL-Moodle-Plugin werden ab Herbst 2018 im Rahmen eines vom Stifterverband geförderten Digi-Fellowship-Projekts<sup>10</sup> in die Weiterentwicklung des Werkzeugs einfließen. Ganz bewusst wird dabei die technische Innovation als Konsequenz aus der didaktischen Innovation aufgefasst: Was didaktisch sinnvoll ist und für die Instanziierung der im didaktischen Szenario vorgesehenen Arbeitsformen benötigt wird, zeigt sich in der Unterrichtspraxis und ihrer Beobachtung. Daraus abgeleitet lassen sich dann aus der Praxis motivierte Optimierungen motivieren – ganz im Sinne des von Handke (2015: 14) formulierten Prinzips „Didactics/Pedagogy must drive Technology and not vice versa!“

Die Ergebnisse der weiteren Entwicklung – sowohl des didaktischen Konzepts und der Aufgabenstellungen wie auch der technischen Basis – sollen begleitend zum Projekt dokumentiert und sukzessive zur Verfügung gestellt werden.

---

<sup>9</sup> Im Zusammenhang mit anderen Inverted-Classroom-Projekten haben wir mit Gamification-Elementen als Aktivitätsanreiz sehr positive Erfahrungen gemacht (Beißwenger & Meyer 2018, i.Dr.).

<sup>10</sup> „Texte annotieren, kommentieren und diskutieren in Inverted-Classroom- und Peer-Feedback-Szenarien“, Kurzbeschreibung und Projektantrag: <https://www.stifterverband.org/digital-lehrfellows/2017/beisswenger>

## Literatur

- Beißwenger, M; Meyer, L. (2018, im Druck): Gamification als Schlüssel zu „trockenen“ Themen? Beobachtungen und Analysen zu einem webbasierten Planspiel zur Förderung orthographischer Kompetenz. In: K. Beckers & M. Wassermann (Hrsg.): Wissenskommunikation im Web. Sprachwissenschaftliche und didaktische Perspektiven. Frankfurt: Peter Lang (Reihe „Transferwissenschaften“).
- [Bildungsstandards Deutsch 2012] Bildungsstandards im Fach Deutsch für die Allgemeine Hochschulreife (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 18.10.2012).
- [Bildungsstandards Mathematik 2012] Bildungsstandards im Fach Mathematik für die Allgemeine Hochschulreife (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 18.10.2012).
- Boesken, G. (2016): "ich würde mich freuen, wenn ihr einen Kommentar hinterlasst, denn ich weiß nicht, ob ich gut bin". In: Der Deutschunterricht 68 (5), 46- 55.
- Borsch, F. (2015): Kooperatives Lernen. Theorie – Anwendung – Wirksamkeit. 2., überarb. u. erw. Aufl. Stuttgart: Kohlhammer (Lehren und Lernen).
- Fluck, H. (1996): Fachsprachen. Einführung und Bibliographie. 5., überarb. u. erw. Aufl. Tübingen und Basel: Francke (UTB 483).
- Frederking, V., Krommer, A. & Maiwald, K. (2018): Mediendidaktik Deutsch. Eine Einführung. 3., völlig neu bearb. u. erw. Aufl. Berlin: Erich Schmidt (Grundlagen der Germanistik 44).
- Günthner, S. (2008): „weil – es ist zu spät“. Geht die Nebensatzstellung im Deutschen verloren? In: M. Denkler et al. (Hrsg.): Frischwärts und unkaputtbar. Sprachverfall oder Sprachwandel im Deutschen. Münster: Aschendorff, 103-128.
- Handke, J. (2012): E-Learning, E-Teaching und E-Assessment in der Hochschullehre. München: Oldenbourg.
- Handke, J. (2015): Handbuch Hochschullehre Digital. Leitfaden für eine moderne und mediengerechte Lehre. Marburg: Tectum.
- Heinemann, M. (2008): Textsorten des Bereichs Hochschule und Wissenschaft. In: K. Brinker, G. Antos, W. Heinemann & S. F. Sager (Hrsg.): Text- und Gesprächslinguistik. 1. Halbband. Berlin und Boston: De Gruyter Mouton (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 16.1), 702-709.
- Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (1999): Learning Together and Alone. Cooperative, Competitive, and Individualistic Learning. 5. Aufl. Massachusetts: Allyn an Bacon.
- Kerres, M. (2018): Mediendidaktik: Konzeption und Entwicklung digitaler Lernangebote. 5. Aufl. Berlin und Boston: de Gruyter.
- Kerres, M. & de Witt, C. (2002): Quo vadis Mediendidaktik? Zur theoretischen Fundierung von Mediendidaktik. Online-Zeitschrift MedienPädagogik. DOI: <http://dx.doi.org/10.21240/mpaed/06/2002.11.08.X>. (Abrufdatum: 17.07.2018).
- Pertzel, E. & Schütte, U. (2013): Social Reading – „Es war einmal ein Indianerland“ im Internet. In: Der Deutschunterricht 66 (3), 50- 53.
- Pohl, T. & Steinhoff, T. (2010): Textformen als Lernformen. In: T. Pohl & T. Steinhoff (Hrsg.): Textformen als Lernformen. Duisburg: Gilles & Francke (Kölner Beiträge zur Sprachdidaktik 7), 5–27.
- Rest, H. (2005): Intelligentes Üben mit kooperativen Lesemethoden. Soziales und fachliches Lernen beim Üben integrieren. In: Pädagogik 11, 16-19.
- Roelcke, T. (2005): Fachsprachen. 2. Aufl. Berlin: Erich Schmidt (Grundlagen der Germanistik 37).
- Sawatzki, D., Becker, B., Ewering, T., Friedrich, J. & Preuß, C. (2016): Kooperatives Lernen. Das Praxisbuch. Profi-Tipps und Materialien aus der Lehrerfortbildung. Augsburg: Auer.
- Schindler, K. & Siebert-Ott, G. (2012): Textkompetenzen im Übergang Oberstufe – Universität. In: H. Feilke, J. Köster & M. Steinmetz (Hrsg.): Textkompetenzen in der Sekundarstufe II. Stuttgart: Fillibach, 151–175.

- Spannagel, C. (2012): Flipped Math Lecture und das Aktive Plenum. Blogbeitrag, online unter: <https://cspannagel.wordpress.com/2012/02/19/flipped-math-lecture-und-das-aktive-plenum/>. und Video, online unter: <https://youtu.be/5y0CZ-C5srk>. (Abrufdatum: 17.07.2018.).
- Steinhoff, T. (2007): Wissenschaftliche Textkompetenz. Sprachgebrauch und Schreibentwicklung in wissenschaftlichen Texten von Studenten und Experten: Tübingen: Niemeyer (Reihe Germanistische Linguistik).
- Wampfler, P. (2017): Digitaler Deutschunterricht. Neue Medien produktiv einsetzen. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

<p style="text-align: center;"><b>ANHANG:</b> <b>Aufgabenstellungen zu der im Beitrag beschriebenen Seminareinheit mit dem TEXTLABOR</b></p>
--

**MATERIAL M1:**

<p style="text-align: center;"><b>Kooperative Erschließung und Analyse eines Fachtextes im <i>Moodle-Textlabor</i></b> <b>Aufgabenstellung für Teil 1 der Gruppenarbeit</b></p>
---

Einführungssitzung: 17.05. | Online-Phase: 17.05.–06.06. | Ergebnissicherung: 07.06./14.06.

**I. Szenario**

In den Seminarsitzungen am 07.06. und 14.06. beschäftigen wir uns mit „ungewöhnlichen“ Verwendungen der Konjunktionen *weil* und *obwohl* in der deutschen Alltagssprache. Die Grundlage für unsere Beschäftigung mit dem Thema bildet der folgende Text der Sprachwissenschaftlerin Susanne Günthner:

Günthner, Susanne (2008): „weil – es ist zu spät“. Geht die Nebensatzstellung im Deutschen verloren? In: Markus Denkler et al. (Hrsg.): Frischwärts und unkaputtbar. Sprachverfall oder Sprachwandel im Deutschen. Münster: Aschendorff, 103-128.

Bitte bereiten Sie den Text für die Sitzung am 07.06. intensiv in Ihrer Gruppe vor. Konkret erwarte ich von Ihnen,

- dass Sie in der Lage sind, das Anliegen zu benennen, welches die Autorin mit ihrem Text verfolgt, und das linguistische Problem zusammenzufassen, mit dem sie sich in ihrem Text beschäftigt. (WORUM GEHT ES DER AUTORIN UND WOVON HANDELT DER TEXT?)
- dass Sie sich als Gruppe auf max. fünf Passagen aus dem Text verständigt haben, die für Sie die zentralen Aussagen des Textes widerspiegeln. Diese Passagen sollen jeweils nicht länger als drei Sätze sein. Sie sollen in der Lage sein zu begründen, weshalb Sie gerade diese Passagen ausgewählt haben, und darzustellen, wie sich ausgehend von den gewählten Passagen die zentralen Aussagen des Textes nachzeichnen lassen. (WELCHES SIND DIE ZENTRALEN AUSSAGEN UND WIE LASSEN SIE SICH AM TEXT FESTMACHEN?)
- dass Sie innerhalb Ihrer Gruppe sichergestellt haben, dass alle Gruppenmitglieder die Voraussetzungen, die für das Verständnis des Textes erforderlich sind, erarbeitet haben; dies betrifft einerseits die von der Autorin verwendeten linguistischen Fachtermini, andererseits den Nachvollzug der Analysen, welche die Autorin an den von ihr präsentierten Datenbeispielen vornimmt. (WELCHE VERSTEHENSVORAUSSETZUNGEN SETZT DIE AUTORIN BEI IHREN LESERINNEN VORAUS?)
- dass Sie in der Lage sind, die in den Analysen herausgearbeiteten Besonderheiten der Verwendung von *weil* und *obwohl* an anderen als den im Text gegebenen Datenbeispielen (die Sie beispielsweise ihrem eigenen Alltag entnehmen) nachzuvollziehen. (TRANSFER:

SIND WIR IN DER LAGE, DIE VON DER AUTORIN VORGENOMMENEN DIFFERENZIERUNGEN AN WEITEREN BEISPIELEN NACHZUVOLLZIEHEN?)

## II. Aufgabenstellung und Hinweise zur Nutzung der Programmfunktionen

- 1) Lesen Sie individuell den angegebenen Fachtext, den Sie auch als PDF im Online-Semesterapparat des Seminars finden.
- 2) Verständigen Sie sich in der Online-Leseumgebung *Textlabor* mit den anderen Mitgliedern Ihrer Arbeitsgruppe über den Text:
  - Markieren Sie zentrale Passagen, die für Sie die zentralen Aussagen widerspiegeln und diskutieren Sie innerhalb der Gruppe, inwiefern die anderen Mitglieder gleicher/anderer Auffassung sind.
  - Markieren Sie linguistische Fachtermini und andere Textelemente, die Ihnen beim Nachvollzug des Textes Schwierigkeiten bereiten, und klären Sie diese innerhalb der Gruppe (ggf. unter Hinzuziehung von Grundlagenliteratur aus der Bachelorphase).
  - Stellen Sie sicher, dass die von der Autorin präsentierten Analysen für alle Gruppenmitglieder nachvollziehbar sind, und klären Sie ggf. Verständnisschwierigkeiten.
  - Diskutieren Sie ausgehend von den von der Autorin präsentierten Analysen eigene Beispiele für die untersuchten Phänomene, die Sie Ihrer eigenen Alltagserfahrung entnehmen.

Nutzen Sie für die Erarbeitung und Klärung bitte konsequent die Möglichkeiten des Textlabors, Textpassagen zu markieren, mit Kommentaren zu versehen und auf Kommentare mit Folgekommentaren zu reagieren.

Nutzen Sie die *Markierungs- und Kommentarfunktionen* bitte wie folgt:

- Setzen Sie Pins, um Fachtermini oder andere Textelemente zu kennzeichnen, die Ihrer Ansicht nach klärungsbedürftig sind. Seien Sie großzügig beim Setzen solcher Markierungen: Markieren Sie auch solche Fachtermini, die Ihnen zwar grundsätzlich geläufig sind, bei denen Sie aber den Eindruck haben, dass es nicht schaden könnte, sie noch einmal aufzufrischen, um den Text an dieser Stelle nachzuvollziehen. Denken Sie immer daran, dass eine Verständigung über verwendete Termini auch dazu dienen kann sicherzustellen, ob alle in der Gruppe den Terminus in gleicher Weise verstehen.
- Wenn Sie einen Pin verwenden, fügen Sie diesem bitte grundsätzlich einen Kommentar hinzu, in dem Sie deutlich machen, weshalb Sie den markierten Ausdruck für klärungsbedürftig halten, so dass die anderen Gruppenmitglieder einschätzen können, welche Art Reaktion von ihnen erwartet wird.



- Nutzen Sie die Textmarkerfunktion, um Textstellen zu markieren, deren Nachvollzug Ihnen Schwierigkeiten bereitet oder zu denen Sie Bedarf sehen, diese innerhalb der Gruppe zu klären. Nutzen Sie die Möglichkeit, auf die anderen Mitglieder der Gruppe mit ihren eigenen Perspektiven auf den Text zurückzugreifen, um sich Hilfestellung für Ihr eigenes Textverstehen zu holen.
- Wenn Sie die Textmarkerfunktion verwenden, fügen Sie bitte grundsätzlich einen Kommentar hinzu, in dem Sie deutlich machen, weshalb Sie die markierte Textstelle für klärungsbedürftig halten bzw. wo genau Ihre Schwierigkeiten beim Nachvollzug dieser Textstelle liegen.
- Verwenden Sie das Rahmenwerkzeug, um Textpassagen zu markieren, die aus Ihrer Sicht zentrale Aussagen des Textes widerspiegeln. Fügen Sie einen Kommentar hinzu, in dem Sie begründen, weshalb Sie die Textpassage für zentral halten. Kommentieren Sie die von den anderen Gruppenmitgliedern gekennzeichneten Passagen und geben Sie Rückmeldung, inwiefern Sie die Einschätzung teilen (oder nicht).

### III. Organisation der Gruppenarbeit

Sie haben für die Bearbeitung der Aufgabe in der Online-Leseumgebung insgesamt drei Wochen Zeit. Dadurch haben Sie ausreichend Zeit, sich als Gruppe mit dem Text auseinanderzusetzen. Zugleich birgt solch eine lange Phase die Gefahr, dass man alles erst „auf den letzten Drücker“ erledigt. Für kooperative, selbstorganisierte Arbeit ist das tödlich. Ein ‚Inverted-Classroom-Szenario‘ kann nur dann gelingen, wenn Sie bereit sind, sich auf dieses Szenario einzulassen und die Zeit, in der Sie vom Besuch von Präsenzsitzungen freigestellt sind, effektiv und in einer angemessenen Verteilung über den gesamten Zeitraum für die Erarbeitung der vorzubereitenden Inhalte (in unserem Fall: für die Erarbeitung des Fachtextes) zu nutzen.

Konkret bedeutet das:

- Wenden Sie für die Bearbeitung der Aufgabe sechs bis acht Stunden auf. Das entspricht nach gängigen Workloadberechnungen dem Äquivalent zweier Präsenzsitzungen inklusive Vor- und Nachbereitung. Dafür finden am 24.05. und am 31.05. keine Präsenzsitzungen statt.
- Absolvieren Sie Teil 1 der Aufgabenstellung – Ihre individuelle Lektüre des Textes, ohne die die Gruppenarbeit nicht funktionieren kann – bitte bis zum 23.05. und starten Sie (aller-)spätestens dann in die Phase des Austauschs mit den anderen Gruppenmitgliedern. Selbstverständlich können Sie auch schon begleitend zu Ihrer individuellen Textlektüre Markierungen und Anstreichungen im Textlabor vornehmen und Pins setzen. Wie Sie in der Zeit bis zum 23.05., arbeiten, entscheiden Sie selbst.

- Spätestens am 24.05. sollten von jedem Gruppenmitglied im Textlabor erste Anstreichungen, Markierungen, Pins, Kommentare zu sehen sein.
- Setzen Sie sich anschließend (gerne auch schon eher, sofern die Gruppenmitglieder schon vor diesem Termin in der Online-Umgebung aktiv geworden sind) intensiv mit den Markierungen, Anstreichungen, Kommentaren Ihrer Partner auseinander und reagieren Sie auf diese. Verteilen Sie Ihre Arbeit in der Online-Umgebung möglichst gleichmäßig über den gesamten Bearbeitungszeitraum. Schauen Sie regelmäßig in die Online-Umgebung und reagieren Sie auf neue Markierungen und Kommentare.
- Während der Phase der Online-Aktivität erhalten Sie – voraussichtlich zwischen dem 28.05. und 31.05. – eine weitergehende Aufgabe in Bezug auf den Fachtext, die Sie in Ihre weitere Arbeit einbeziehen sollen. Diese Aufgabenstellung wird in Moodle bereitgestellt und per Rundmail angekündigt.
- *Verlieren Sie die Aufgabenstellung nicht aus dem Blick.* Sie müssen in der Sitzung am 07.06. kein Referat halten. Es wird aber erwartet, dass Sie in einer mündlichen, selbstorganisierten Diskussion des Textes mit anderen Gruppen die Ergebnisse aus Ihrer Erarbeitung des Textes aktiv einbringen können. Näheres zum Ablauf der Sitzungen am 07.06. und 14.06. wird noch bekannt gegeben.

## MATERIAL M2:

<b>Kooperative Erschließung und Analyse eines Fachtextes im <i>Moodle-Textlabor</i></b>
<b>Aufgabenstellung für Teil 2 der Online-Gruppenarbeit</b>

Sie haben sich in den vergangenen zwei Wochen intensiv mit dem Text von Susanne Günthner zu Verwendungen von *weil* und *obwohl* mit Verbzweitstellung auseinandergesetzt. Susanne Günthner zeigt in Abschnitt 2.1 ihres Textes „WEIL-Sätze im Gebrauch“ an verschiedenen Datenbeispielen, dass die vermeintlich „ungrammatische“ Verwendung von *weil* mit Verbzweitstellung in der gesprochenen Alltagssprache ganz unterschiedliche Funktionen übernehmen kann:

- a) Sie dient der Markierung einer relativen syntaktischen und pragmatischen Unabhängigkeit des *weil*-Satzes;
- b) die mit *weil* eingeleiteten Begründungen liegen nicht auf der Inhaltsebene, sondern im epistemischen Bereich;
- c) die mit *weil* eingeleiteten Begründungen liegen im Bereich der Sprechhandlung;
- d) *weil* hat die Funktion eines Diskursmarkers.

Um zu überprüfen, ob Sie die Unterschiede zwischen den verschiedenen Funktionstypen erfasst haben, ordnen Sie bitte die nachfolgenden Verwendungsbeispiele jeweils einem der vier Typen zu. Die Herausforderung besteht dabei darin, aus den Beispielanalysen von Günthner Kriterien abzuleiten, die sich auf die Klassifikation anderer Datenbeispiele übertragen lassen. Das kann im Einzelfall durchaus anspruchsvoll sein.

Gehen Sie bitte wie folgt vor:

Versuchen Sie zunächst, individuell die nachfolgenden Beispiele den Funktionstypen von Günthner zuzuordnen. Diskutieren Sie anschließend Probleme, die sich Ihnen bei der Zuordnung stellen, direkt an Günthners Text – idealerweise mit Bezug auf diejenigen Textpassagen, in denen die Funktionstypen vorgestellt und erläutert werden. Versuchen Sie, innerhalb der Gruppe möglichst alle Beispiele einheitlich zuzuordnen. Um bei der Diskussion am Text auf die hier wiedergegebenen Datenbeispiele Bezug zu nehmen, können Sie die Nummern verwenden, die den Beispielen in eckigen Klammern zugeordnet sind.

*Erläuterung zu den Beispielen:* Bei den Beispielen handelt es sich z.T. um Wortlautabschriften aus Alltagsgesprächen, z.T. um Sequenzen aus privater WhatsApp-Kommunikation. Die Beispiele wurden von Studierenden eines sprachwissenschaftlichen Seminars aus einem frühen Semester gesammelt. Eventuelle orthographische oder grammatische Unebenheiten wurden nicht korrigiert.

- [1] *Person A und Person B unterhalten sich über die Wohnungssuche von Person A. B hatte A kurz zuvor einen Tipp gegeben, an welchem Ort derzeit neue Wohnungen gebaut werden.*
- A: Ich hab mir die Wohnungen da mal angeschaut, die du mir gesagt hast. Alles Eigentumswohnungen.
- B: Oh echt? Hätt ich nicht gedacht **weil** die gegenüber in einem neuen Komplex auch Mietwohnungen haben.
- [2] *Krisensitzung im Wohnzimmer. Zwei Freundinnen beraten sich über eine andere Freundin:*
- A: Sie hatten bestimmt Streit, **weil** sie hat gestern gar nicht mehr angerufen wegen heute.
- [3] A: Wo gehst du gleich hin?
- B: Wollt zum Musikladen, **weil** ich brauch noch ein Notenheft für meine Gitarre.
- [4] A: Hast du schon Hunger, **weil** ich hab schon mega Hunger.
- [5] *An Heiligabend nach der Bescherung:*
- Vater: Das war gar nicht so einfach, dieses große Stofftier einzupacken. **Weil** das war so, dass das Papier erstmal überall Falten geworfen hat oder geknittert ist. Und dann als ich das Papier auf der einen Seite zugeklebt hatte, hab ich gemerkt, dass es auf der anderen Seite nicht mehr reicht. Demnächst gibt es nur noch kleine viereckige Geschenke!
- [6] A: Hast du heute Abend Zeit? **Weil** ich hab frei und nichts zu tun.
- [7] A: Kann ich dich um einen Gefallen bitten? Kannst du bitte schauen ob du das Buch „Die Europäische Union“ bei dir hast? Wenn ja, kannst du das bitte morgen zurückgeben? Kanns nicht mehr verlängern.
- B: Hab ich zuhause, aber morgen hab ich doch gar keine Uni.
- A: Oh okay, dachte erst ich hätte das Zuhause, **weil** Montag ist Abgabe.
- [8] Zukünftiger Opa: Es wird ganz klar ein Mädchen.
- Schwangere: Wieso das?
- Zukünftiger Opa: **Weil** (-) Ich hab schon zwei tolle Töchter großgezogen, damit hab ich Erfahrung. Da muss es jetzt auch eine Enkelin werden.
- [9] A: Haben wir noch Kaffee, **weil** sonst müssen wir den gleich noch kaufen.
- [10] A: Fährst du dann morgen direkt in die Stadt? Von der Arbeit aus?
- B: Ja, würde ich sagen.
- A: Ok, **weil** manchmal entscheidest du dich um und fährst doch nach Hause!

## MATERIAL M3:

<b>Kooperative Erschließung und Analyse eines Fachtextes im <i>Moodle-Textlabor</i></b>
<b>„Fahrplan“ für die Präsenzsitzung am 7. Juni (vorab per E-Mail mitgeteilt)</b>

*Liebe Studierende,*

Sie haben sich in den vergangenen drei Wochen intensiv mit dem Text von Susanne Günthner auseinandergesetzt. In der Sitzung am kommenden Donnerstag werden wir ausgehend von den Ergebnissen Ihrer individuellen und kooperativen Erarbeitung des Textes (1) über den Text und die darin vertretene Position diskutieren und (2) Unklarheiten, die sich bei der Textlektüre ergeben haben und die Sie auch innerhalb der Gruppe nicht vollständig klären konnten, besprechen.

Der Ablauf der Sitzung ist wie folgt:

Finden Sie sich bitte möglichst schon vor Beginn der Sitzung mit den anderen Mitgliedern Ihrer Gruppe zusammen und setzen Sie sich zusammen.

### *1) Gruppenphase:*

Im ersten Teil der Sitzung erhalten Sie Gelegenheit, sich als Gruppe noch einmal mündlich zu besprechen und sich darüber zu verständigen, wie Sie den Text verstanden haben, welches für Sie die zentralen Aussagen/Ergebnisse des Textes sind und wie Sie die zusätzlich zum Text zur Verfügung gestellten Verwendungsbeispiele eingeordnet haben. Identifizieren Sie in Ihrem Gespräch bitte auch Textstellen, zu denen aus Ihrer gemeinsamen Lektüre Fragen offen geblieben sind und die Sie gerne im Plenum klären würden.

Für das Gespräch in der Gruppe haben Sie 20 Minuten Zeit.

### *2) Selbstorganisierte Plenumsphase:*

An die Gruppenphase schließt sich eine Diskussionsrunde an, in der sich die Gruppen im Plenum darüber verständigen, wie sie den Text verstanden haben und welches für sie das zentrale Anliegen und die Ergebnisse des Textes sind. Dabei geht es darum, auf Basis Ihrer erfolgten individuellen und kooperativen Auseinandersetzung mit dem Text im Plenum eine gemeinsame Lesart des Textes herstellen. Versuchen Sie im Rahmen der Diskussion bitte auch, Fragen zu klären, die nach der Textlektüre offen geblieben sind. Identifizieren Sie Verwendungsbeispiele, die von verschiedenen Gruppen unterschiedlich zugeordnet wurden, und diskutieren Sie die verschiedenen Zuordnungsvorschläge mit Bezug auf die von Susanne Günthner unterschiedenen Verwendungstypen.

Die Plenumsphase dauert 40 Minuten und wird von zwei Freiwilligen moderiert. Ich als Lehrender halte mich weitestgehend heraus. Ihr Ziel sollte es sein, in der Plenumsphase die Ergebnissicherung und die Klärung offener Fragen ohne meine Mitwirkung zu bewältigen. Sollten Sie bei einzelnen Aspekten nicht weiterkommen, können Sie diese Punkte aber festhalten, um sie im Anschluss mit mir zu besprechen. Meine Rolle in der Plenumsphase ist die

eines stillen, aber aufmerksamen Zuhörers. Ich werde mich auch bewusst so setzen, dass Sie mich während der Plenumsphase nicht wahrnehmen, um nicht einmal ansatzweise den Verdacht einer „lehrendenzentrierten Interaktion“ aufkommen zu lassen.

Das didaktische Konzept, an dem wir uns in der Plenumsphase orientieren, ist übrigens unter dem Namen „Aktives Plenum“ bekannt. Eine Erläuterung an einem Beispiel aus der Mathematikdidaktik bietet dieses YouTube-Video: <https://youtu.be/5y0CZ-C5srk>

### *3) Klärung von Fragen:*

Anschließend können Sie mir Fragen zu Aspekten stellen, die sich in der Plenumsphase nicht mit Sicherheit haben klären lassen oder zu denen Sie sich eine Rückmeldung von mir wünschen. Dafür haben wir bis zu 30 Minuten Zeit.

Ich bin gespannt auf unsere „in class“-Sitzung am 7. Juni!

Herzliche Grüße,

Ihr

*Michael Beißwenger*