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

Simone Schultz-Balluff (Bonn)

Ausgangslage: Primärtextarbeit im Studienverlauf der Germanistischen Mediävistik[1]

Das Teilfach Germanistische Mediävistik kann bei den Studienanfänger*innen auf keine nennenswerten Vorkenntnisse zurückgreifen, d.h. zu Studienbeginn muss sowohl in die historische Sprache (zumeist handelt es sich um das Mittelhochdeutsche) als auch die vormoderne Literatur (einschließlich der Kultur) grundlegend eingeführt werden. Zumeist geschieht dies auf ‚engem' Raum: I.d.R. werden innerhalb eines Semesters sprachliche bzw. sprachhistorische, literaturwissenschaftliche und kulturhistorische Grundlagen so vermittelt, dass in den folgenden thematischen Seminaren darauf aufgebaut werden kann (an manchen Universitäten erstreckt sich das Grundlagenmodul über zwei Semester). Der Einstieg in die Germanistische Mediävistik ist sehr sprachorientiert, Grammatik und Übersetzen bestimmen das Bild. Dabei wird zu wenig berücksichtigt, dass Übersetzen nicht mit Verstehen gleichzusetzen ist und es hier weiterführender Erschließungswege bedarf, allerdings werden Strategien zum Textverstehen ohne bzw. neben der Übersetzung kaum vermittelt (z.B. über Textverstehensfragen). In den ersten thematischen Seminaren[2] wird ein deutlich literaturwissenschaftlicher Weg beschritten, bei dem Grammatik, sprachliche Formung und Übersetzen nur noch am Rande vorkommen. Die Auseinandersetzung mit dem nicht übersetzten Text erfolgt häufig nur punktuell, nicht selten wird nur noch mittels Übersetzungen über den Text gesprochen. Vereinfacht dargestellt, gibt es zwei Typen von Seminaren:

1. Seminare mit gut erschlossenen, übersetzten Texten
    - der Primärtext steht nur punktuell im Vordergrund und wird fallweise mit spezifischer Fragestellung herangezogen;

[1] Die einleitende Beschreibung basiert auf Beobachtungen an unterschiedlichen Universitäten, Berichten von Kolleg*innen und auf der eigenen Lehrerfahrung.
[2] D.h. Seminare, die Werke bzw. Autoren zum Gegenstand haben oder von literarhistorischen Aspekten ausgehend aufgebaut sind.

- aufgrund der vorhandenen Übersetzung können die Texte früher diskutiert und in deren Gesamtheit schneller erfasst werden;
- literaturwissenschaftliche Fragestellungen und die Diskussion von Forschungsliteratur nehmen einen zentrale(re)n Raum ein.

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

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

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

Beide Aspekte – der mangelnde Zeitraum für Primärtexte und die unterschiedlichen Leistungsniveaus innerhalb der Seminare – motivieren die konsequente Umstellung auf das Inverted Classroom-Modell und den gezielten Einsatz kollaborativer Textbearbeitung. Letzterem kann m.E. eine Schlüsselrolle für das Gelingen von Seminaren in der Germanistischen Mediävistik zukommen, die den Doppelanspruch auf eine Berücksichtigung historischer Sprachlichkeit und Literarizität erfüllen wollen. Wie dies konkret aussehen kann, möchte ich am Beispiel des Einsatzes des kollaborativen Textbearbeitungstools *Perusall* zur Bearbeitung von Primärtexten verdeutlichen. Die Basis bilden zwei Masterseminare aus dem Sommersemester 2020 und dem Wintersemester 2020/21, die an der Rheinischen Friedrich-Wilhelms-Universität Bonn im Fachbereich Germanistische Mediävistik digital synchron durchgeführt wurden.

Einleitend wird die Lehr-Lern-Situation vor dem Hintergrund des Ansatzes zum kooperativen Lernen und mit Blick auf das Inverted Classroom-Modell skizziert. Am Beispiel des bereits für die Diskussion von Forschungsliteratur erprobten und beschriebenen Tools *Perusall*[3] werden die Formen und Einsatzmöglichkeiten kollaborativer Textbearbeitung vorgestellt. Anschließend wird der Einsatz von *Perusall* zur kollaborativen Primärtexterschließung am Beispiel von zwei Seminaren beschrieben. Das abschließende Fazit enthält Überlegungen zum Zeitaufwand und eine Bündelung der Ergebnisse zur kollaborativen Primärtexterarbeitung auf ihren Mehrwert hin.

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

Die durch die Covid-19-Pandemie bedingte ad hoc-Umstellung auf digitale Lehrformate hat zu einem Überdenken herkömmlicher Lehrformate geführt und im Sinne des ‚Digital Turn' einem Digitalisierungsschub in der Lehre den Weg geebnet.[4] Im Fall meiner digital synchron angelegten Seminare geht mit der konsequente(re)n Strukturierung nach dem Inverted Classroom-Modell ein durchgängiger Einsatz kollaborativer Tools zur Bearbeitung von Forschungsliteratur und Primärtexten (*Perusall*) und zur Ergebnissicherung (*padlet*) einher.

Grundlegend ist dabei, dass durch den Einsatz digitaler Tools nicht lediglich ein ‚klassisches' Seminarformat, bei dem die Inhaltsvermittlung in die Präsenzphase fällt, angereichert wird,[5] sondern

[3] Vgl. Beißwenger, Michael / Burovikhina, Veronika / Mayer, Lena: Förderung von Sprach- und Textkompetenzen mit sozialen Medien: Kooperative Konzepte für den Inverted Classroom. In: Michael Beißwenger / Matthias Knopp (Hg.): Soziale Medien in Schule und Hochschule: Linguistische, sprach- und mediendidaktische Perspektiven. Frankfurt 2019, S. 59–100. (Forum Angewandte Linguistik 63)
[4] Handke, Jürgen: Handbuch Hochschullehre Digital. Leitfaden für eine moderne und mediengerechte Lehre. 3., aktualisierte und erweiterte Auflage. Baden-Baden 2020, S. 7. Handke spricht von der Not als Treiber der Digitalisierung: „Das Corona-Virus zwang uns in eine Lehre ohne Präsenzphasen […]." (S. 34).
[5] Vgl. hierzu Handke 2020, S. 58, S. 65.

der gesamte Seminarablauf eine Umstrukturierung erfährt. Dem invertierten Modell entsprechend gestaltet sich der Ablauf einer Lehr-Lern-Einheit folgendermaßen:

1. Selbstlernphase mit folgenden möglichen Elementen:
    - Arbeit mit dem Primärtext auf einer kollaborativen Plattform,
    - Rezeption von Forschungsliteratur auf einer kollaborativen Plattform,
    - Aneignung von Wissensinhalten.
2. Präsenzphase mit folgenden möglichen Elementen:
    - Klärung von Fragen aus der Selbstlernphase,
    - Analyse und Interpretation entlang von Leitfragen,
    - Diskussion,
    - Ergebnissicherung.

In diesem Modell bleibt die Präsenzphase (nach wie vor) der Dreh- und Angelpunkt, gegenüber der ‚klassischen Lehre' ist sie jedoch nicht länger der Ort der Wissensvermittlung[6], sondern sie wird zu einem attraktiven Ort der Anwendung und Diskussion über Wissen auf der Basis des in der Selbstlernphase Erarbeiteten umgestaltet. Auf diese Weise „verschieben sich die zentralen Aktivitäten des Lehrens und Lernens: Auf eine vollständig digitale Phase der selbstgesteuerten Inhaltsvermittlung folgt eine Phase der angeleiteten Inhaltsvertiefung".[7] Die Phase der Inhaltsvertiefung korreliert mit der Präsenzphase im Konzept des kooperativen Lernens, die auch frontale Sequenzen[8] enthalten muss, denn die Präsenzphase dient dazu, „weiteres Wissen zu vermitteln, Zusammenhänge zu verdeutlichen, Arbeitsaufträge zu formulieren, Fragen und Verständnisschwierigkeiten zu klären, Ergebnisse zu sichern".[9] Eine Teilnahme an der Präsenzphase ist somit essentiell.

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

---

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

[7] Handke 2020, S. 67.

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

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

> Wir benötigen also nicht digital angereicherte Kurse, sondern Kurse, in denen die digitalen Elemente und Szenarien vollständig in das Lehr- und Lerngeschehen integriert und zu unverzichtbaren Bestandteilen werden.[10]

Im Inverted Classroom-Modell wird die „Kontaktzeit […] für Formate der Verstehenssicherung und Vertiefung genutzt".[11] Diese Idee ist an sich nicht neu, bildete doch die Grundlage ‚klassischer Seminare' eine erledigte Hausaufgabe (im Sinne der Wissensaneignung aller):

> Letztlich entspricht ‚Inverted Classroom' damit der Idee des klassischen geisteswissenschaftlichen Seminars, bei dem vorbereitend zu einer Seminarsitzung individuell Texte gelesen und die anschließende Präsenzsitzung für die Ergebnissicherung, für Anwendung und Vertiefung und für die Diskussion des Erlesenen genutzt wird.[12]

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

> Lernaktivitäten finden dadurch nicht mehr „im stillen Kämmerlein" statt, sondern werden zum sichtbaren, dokumentierten, dadurch auch gratifizierbaren Teil der Unterrichtsaktivitäten und können in der Präsenzphase als Ressource und Reflexionsanlass aufgegriffen und referenziert werden.[13]

Der Schritt „[v]on der Black Box in den Inverted Classroom"[14] schafft ebenso Planungssicherheit für die Lehrenden wie für die Lernenden: Alle können ‚sehen', worauf in der kommenden Präsenzphase voraussichtlich Bezug genommen wird.[15] Dabei ist es unerlässlich, den Stellenwert und die Relevanz eines jeden Elements klar zu benennen und im Ablauf nachvollziehbar zu platzieren; eine klare Struktur und Übersichtlichkeit sind die unbedingte Voraussetzung:

> Kooperatives Lernen muss deshalb professionell in ein Spannungsfeld aus „traditionellem" Unterricht, direkter Instruktion und hochdifferenziertem Offenem Unterricht als EIN Konzept eingebunden sein.[16]

---

[10] Handke 2020, S. 66.
[11] Beißwenger / Burovikhina / Meyer 2019, S. 63.
[12] Beißwenger / Burovikhina / Meyer 2019, S. 64.
[13] Ebd.
[14] So der Titel des Beitrags von Beißwenger/Burovikhina 2019.
[15] Hier eröffnet sich auch die Möglichkeit für Teilnehmende, die sich nicht vorbereiten konnten, in recht kurzer Zeit einen Einblick in den gegenwärtigen Arbeitsstand zu erhalten und den Anschluss in der Präsenzphase schneller zu bekommen.
[16] Becker, Bastian: Was ist kooperatives Lernen? – Eine Einführung. In: Sawatzki, Dennis/ Becker, Bastian/ Ewering, Tanja/ Friedrich, Jürgen/ Preuß, Christine (Hgg.): Kooperatives Lernen. Das Praxisbuch. Profi-Tipps und Materialien aus der Lehrerfortbildung. Augsburg 2016, S. 6-14, hier S. 13.

Es ist wichtig transparent zu halten, welche Phase welchem Zweck dient, damit die Studierenden genau wissen, was von ihnen erwartet wird. Werden digitale Tools eingesetzt, muss eine Einarbeitungszeit eingerechnet werden (diese fällt aufgrund der hohen Auffassungsgabe aber relativ kurz aus). Zudem muss klar kommuniziert werden, „dass die Lernenden die digitalen Inhalte vor Beginn der Phase der Inhaltsvertiefung pflichtbewusst bearbeiten".[17] Für alle sichtbares Arbeiten und kollaborative Formate, die Reziprozität fordern, unterstützen dies, zumal wenn das Maß der Beteiligung definiert wird, z.B. über eine festgelegte Anzahl an Kommentaren.[18]

Bei dieser Umstrukturierung fungieren die Lehrenden als Lernbegleiter,[19] d.h. dass ein Großteil der Vorbereitungszeit für die „Gestaltung einer sicheren Lernumgebung, die Vorbereitung der Unterrichtsprozesse und -phasen sowie die Begleitung der Lernaktivitäten durch (methodische) Überlegungen"[20] aufzuwenden ist.

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

> [W]enn Sie konsequent und geduldig die neuen Abläufe und Strukturen […] einüben, so werden Sie schon nach wenigen Wochen erste Fortschritte erkennen, die auch zu einer Zeit- und vor allem zu einer Arbeitsersparnis in der Unterrichtsvorbereitung und in der -durchführung führen werden.[21]

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

Meinem Ansatz liegt das Inverted Classroom-Prinzip zugrunde, folgt der Idee des kooperativen Lernens und findet seine Umsetzung in Covid-19-Pandemie-bedingten komplett digital abgehaltenen Seminaren, die aber, wie Präsenzseminare auch, aus synchronen (digitalen) Präsenzphasen und asynchronen Lernphasen (individuell und kooperativ) bestehen (Blended Learning). Der Einsatz eines kollaborativen Textbearbeitungstools erfolgt in der asynchronen Lernphase (Selbstlernphase

[17] Handke 2020, S. 68.
[18] Hilfreich ist ein Anreizsystem, wie z.B. das ‚Inverted Classroom Mastery Model', bei dem digitale Abzeichen vergeben werden, die die Leistung und den Wissensstand bewerten, vgl. hierzu ausführlicher Handke 2020, S. 70-72. Die Beteiligung kann auch Teil der Studienleistung sein und erhält dadurch Verbindlichkeit.
[19] Vgl. Friedrich, Jürgen: Kooperatives Lernen als Brücke zu selbstständigen und offenen Lernarrangements. In: Dennis Sawatzki / Bastian Becker / Tanja Ewering / Jürgen Friedrich / Christine Preuß (Hg.): Kooperatives Lernen. Das Praxisbuch. Profi-Tipps und Materialien aus der Lehrerfortbildung. Augsburg 2016, S. 38-47, hier S. 39.
[20] Beißwenger / Burovikhina / Meyer 2019, S. 65f.
[21] Becker / Sawatzki 2016, S. 17.

bzw. inhaltsvermittelnde Phase). Im Folgenden möchte ich den Einsatz des kollaborativen Textbearbeitungstools *Perusall* in der inhaltsvermittelnden Phase und die Auswirkungen auf die inhaltsvertiefende Präsenzphase vorstellen.

Kollaborative Textbearbeitung: Formen und Einsatzmöglichkeiten

Forscher*innen um Michael Beißwenger (Essen) haben die kollaborative Bearbeitung von Fachtexten am Beispiel des Einsatzes von *Perusall* bzw. eines Moodle-Plugins erprobt.[22] Werkzeuge zur digitalen Annotation ermöglichen die kooperative Bearbeitung von Texten, es können Markierungen angebracht und Kommentare geschrieben werden, die Diskussion läuft über Threads;[23] vgl. auch die Ausführungen weiter unten). Bei der kollaborativen Textbearbeitung zeigt sich verstärkt ein für die Gruppenarbeit typisches „wechselseitiges Erklären und Korrigieren, das Ausprobieren, Debattieren und Anpassen von Meinungen sowie das Erkennen und Akzeptieren unterschiedlicher Perspektiven“[24] unter den Studierenden, die Lehrperson beteiligt sich nur im Ausnahmefall. Der Mehrwert zeigt sich auf mehreren Ebenen:

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

Dem Einwand, die Studierenden würden sich weniger mit dem Text auseinandersetzen, kann entgegengebracht werden, dass die kollaborative Bearbeitung die individuelle Lektüre nicht ersetzt, sondern dieser eine vertiefende Dimension zufügt, da bereits „begleitend zur Lektüre ein Austausch über den Text direkt *am Text* stattfindet“.[25]

Im Inverted Classroom-Konzept liegt, wie beschrieben, die digitale Textbearbeitung innerhalb der Selbstlernphase und geht der Präsenzphase voraus, in der schließlich Vertiefung, Anwendung und

[22] Vgl. Beißwenger / Burovikhina/ Meyer 2019 und Beißwenger, Michael / Burovikhina, Veronika: **Von der Black Box in den Inverted Classroom: Texterschließung kooperativ gestalten mit digitalen Lese- und Annotationswerkzeugen.** In: Carolin Führer / Felician-Michael Führer (Hg.): Dissonanzen in der Deutschlehrerbildung. Theoretische, empirische und hochschuldidaktische Perspektiven für das Fach Deutsch. Münster 2019, S. 193–222.
[23] Für Details vgl. Beißwenger / Burovikhina 2019, S. 197–200.
[24] Beißwenger / Burovikhina / Meyer 2019, S. 67.
[25] Beißwenger / Burovikhina 2019, S. 196; zur didaktischen Anbindung und den verwandten Ansätzen ‚Social Reading‘ und ‚Reziprokes Lesen‘ vgl. ebd., S. 205f.

Ergebnissicherung erfolgen.[26] Damit wird ein wesentlicher Teil der Lernaktivität zur Schaffung einer Wissensgrundlage in ein Online-Medium verlagert.

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

Kollaborative Primärtexterschließung mit *Perusall* am Beispiel von zwei Masterseminaren der Germanistischen Mediävistik[27]

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

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

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

Textgrundlage

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

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

[27] Ich danke den Studierenden der beiden Seminare für die ausführlichen Feedbacks!

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

Das Seminar geht der ‚Faszination Walther von der Vogelweide' nach und stellt die Dichterfigur und sein vielfältiges Œuvre inkl. der Überlieferung in den Vordergrund. Im ersten Teil wird die Minnelyrik, im zweiten Teil werden die dem Sangspruch zugeordneten Lieder behandelt (jeweils in Auswahl). Grundsätzlich erfolgt eine enge Arbeit am Text, um Themen und Inhalte sowie schließlich ‚Walthertypisches' herauszuarbeiten. Das Ziel ist, Walthers spezifische Positionierung in der Lyrik um 1200 nachzuvollziehen, sein Verständnis und Selbstverständnis kritisch zu beleuchten und vor dem Hintergrund der gängigen Forschungsmeinungen zu verorten.

Textgrundlage

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

Zur Texterschließung gehört neben dem Übersetzen auch die reflektierte sprachliche, strukturelle, thematische und inhaltliche Aufschlüsselung. Die Bearbeitung dieser Ebenen wird mit dem kollaborativen Textbearbeitungstool vorgenommen, für eine sinnvolle Strukturierung und Abstraktion zugehöriger Elemente auf eine Ergebnissicherung hin wird das Pinnwand-Tool *padlet* eingesetzt.[28] Die Primärtexterarbeitung findet in der Selbstlernphase statt und ist ein Element von mehreren möglichen:

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

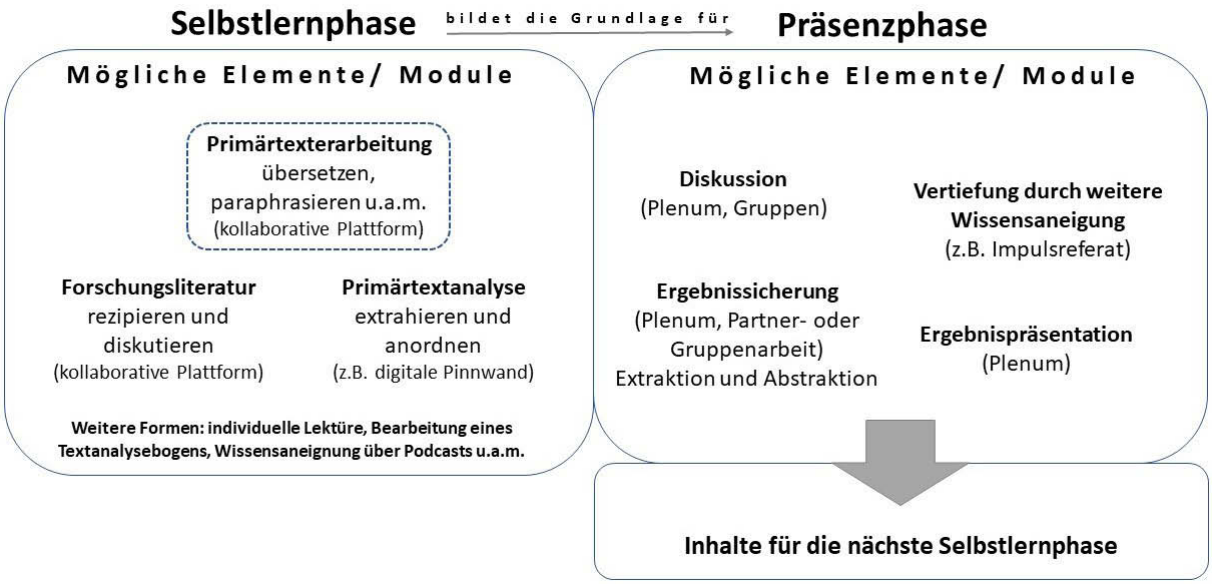

Abbildung 1: Primärtextbearbeitung im Inverted Classroom-Modell

Der Primärtext wird auf der kollaborativen Plattform in unterschiedlichen Sozialformen erarbeitet (Einzelarbeit, Partnerarbeit, Gruppenarbeit), dabei werden jeweils bestimmte Parameter angesetzt bzw. in den Vordergrund gestellt: Übersetzung inkl. Feedback und Verbesserungsvorschlägen, Aufgaben zur Texterschließung mittels Markierung von sprachlichen oder inhaltlichen Besonderheiten, Inhaltsparaphrase und Inhaltsdiskussion. Die Primärtextbearbeitung bildet die Grundlage für die Inhalte der Präsenzphase, sie ist durchgängig Teil der Selbstlernphase und verpflichtend.

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

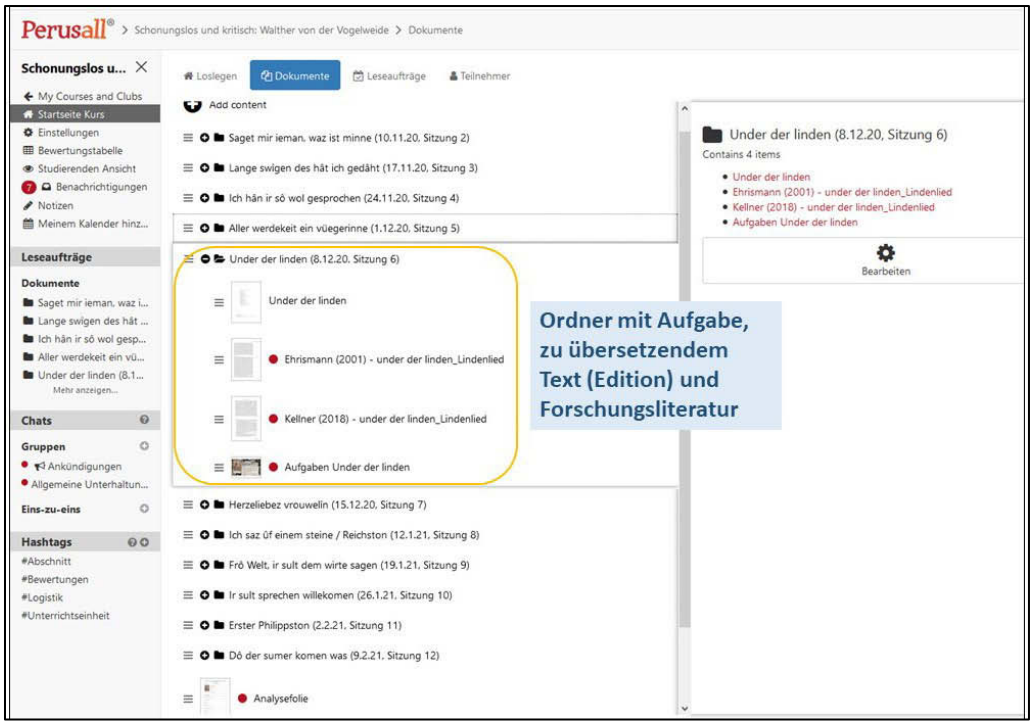

Abbildung 2: Kursübersicht in Perusall mit Ordnerstruktur

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

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

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

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

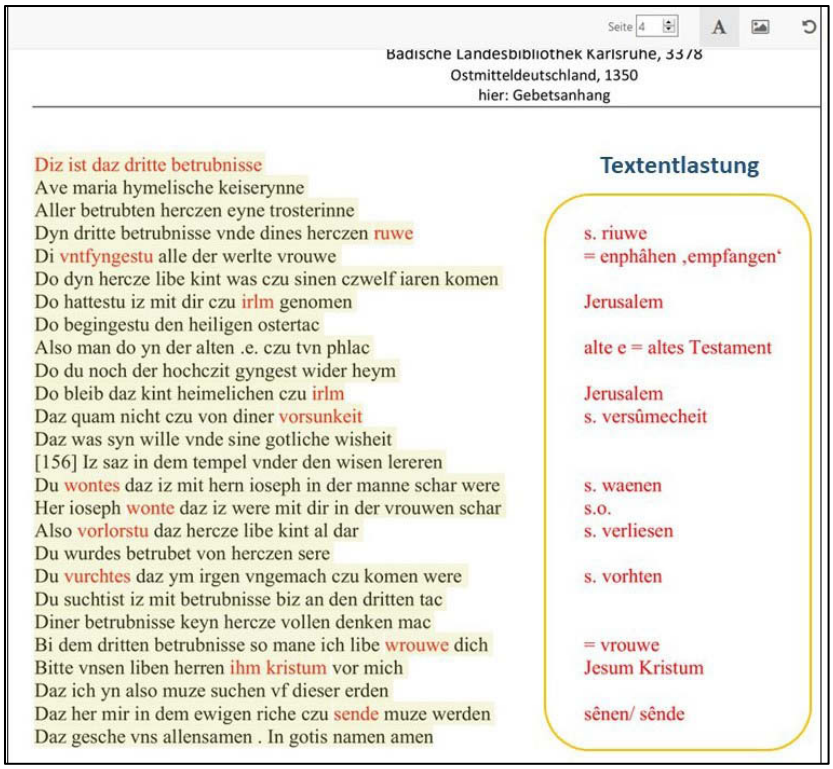

Abbildung 3: Textentlastung, die vor dem Hochladen im Ausgangsdokument angebracht wird

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

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

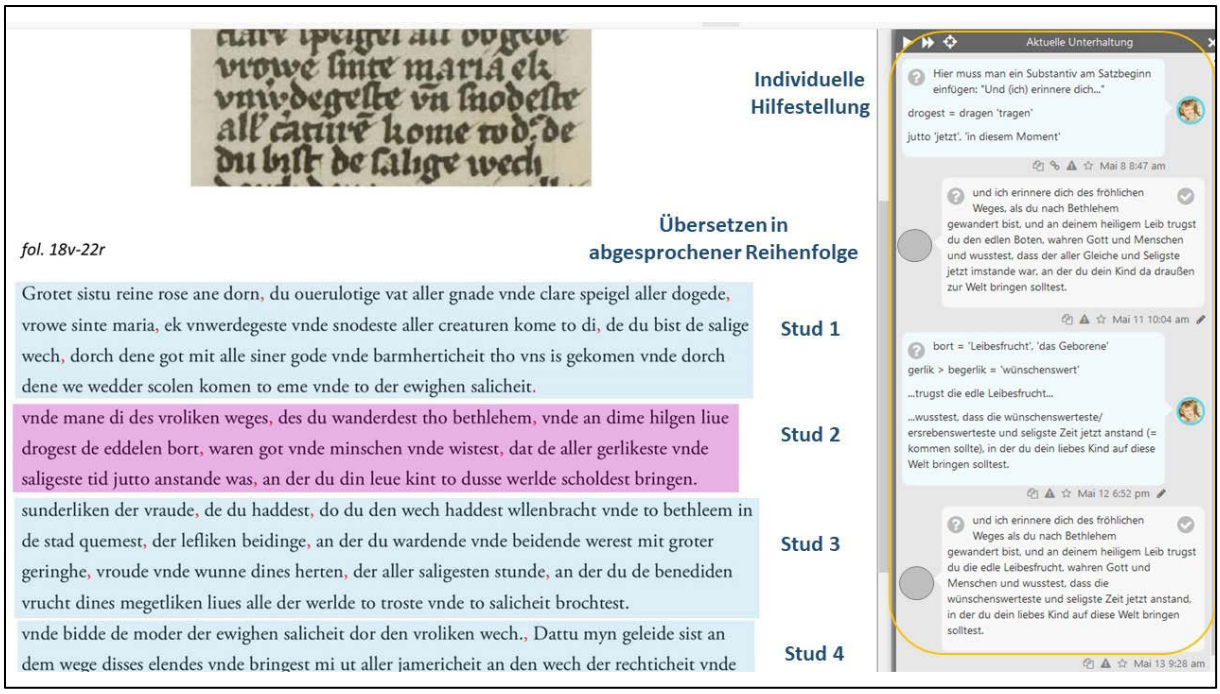

Abbildung 4: Übersetzen in Folge mit Einverantwortlichkeit für einen Textabschnitt und individuelle Hilfestellung

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

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

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

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

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

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

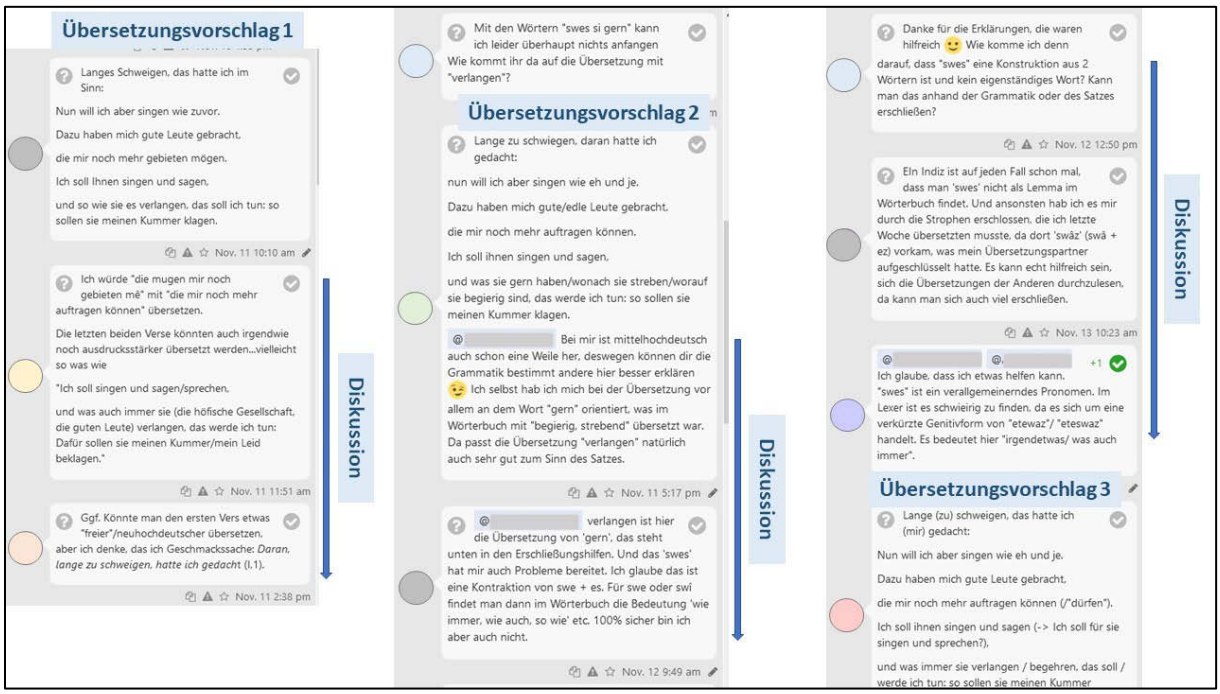

Abbildung 5: Übersetzungsentwicklung

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

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

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

> „Kollaboratives Übersetzen bietet mir die Möglichkeit, dass ich mit mit Schwierigkeiten beim Übersetzen auch an andere Seminarteilnehmer wenden kann. Dadurch, dass wir in Gruppen übersetzen, **kann so Stück für Stück eine bestmögliche Übersetzung aus den**

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

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

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

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

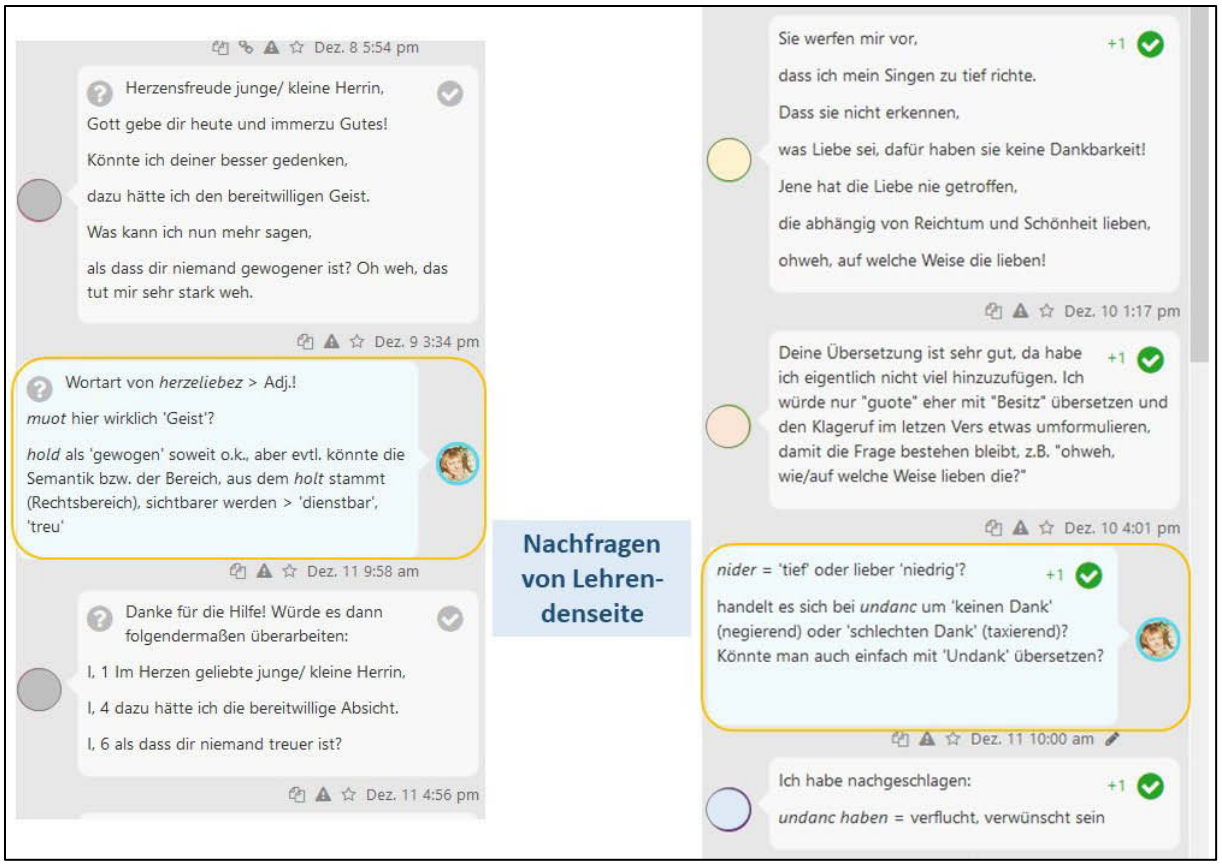

Abbildung 6: Texterarbeitung mit Unterstützung seitens der Lehrperson

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

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

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

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

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

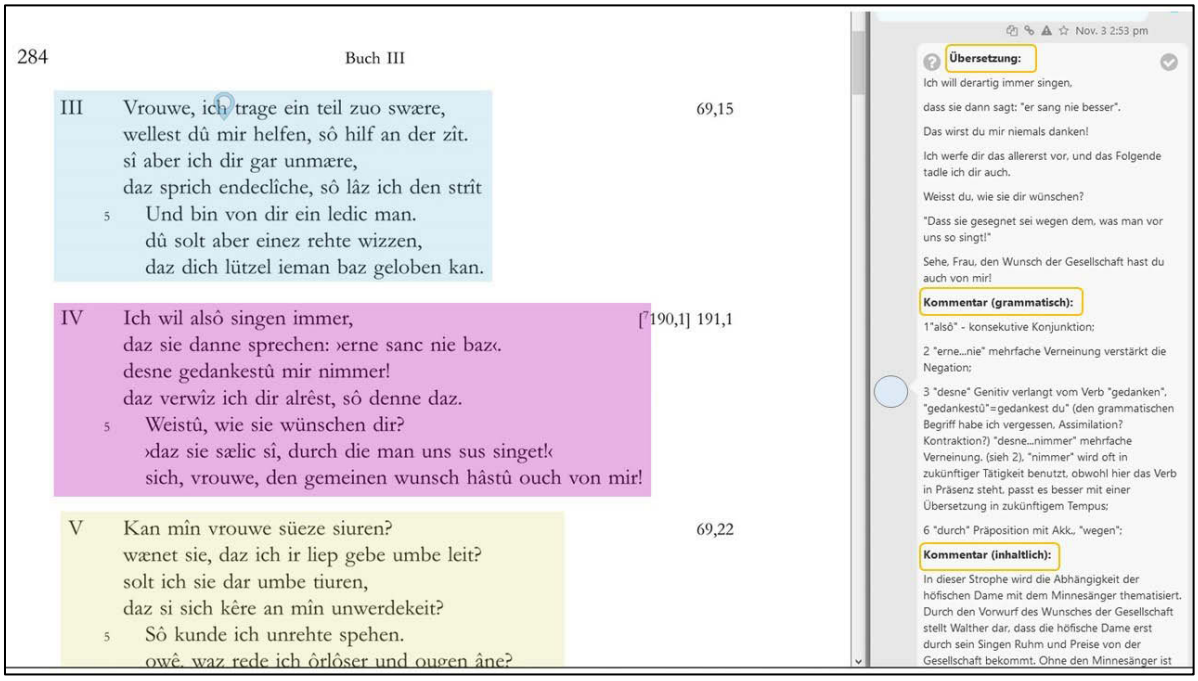

Abbildung 7: Verschiedene Bearbeitungsebenen: Übersetzung, grammatische und inhaltliche Kommentierung

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

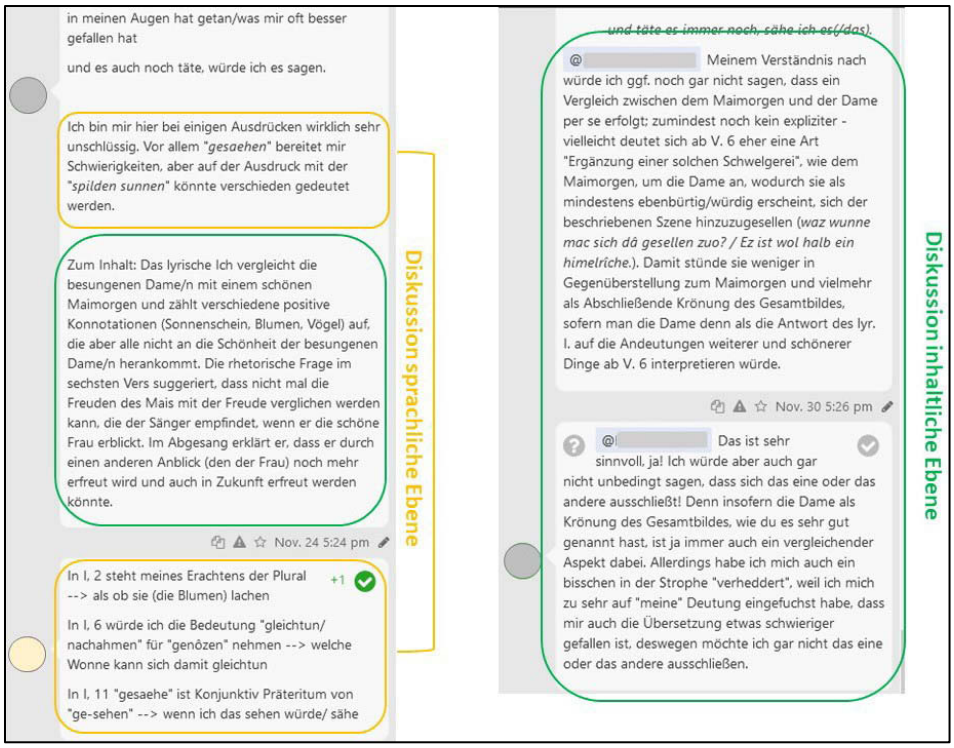

Abbildung 8: Diskussion auf sprachlicher und inhaltlicher Ebene

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

> „Primärtext und Übersetzung auf einer Ebene ansiedeln“ (S1, Stud1)
>
> „Kommentare zu den Übersetzungen getrennt von der Übersetzung selbst ermöglichen“ (S1, Stud1)
>
> „Im Kommentarfeld (in der wir die Übersetzung gemacht haben) keine großartigen Möglichkeiten der Formatierung“ (S1, Stud1)

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

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

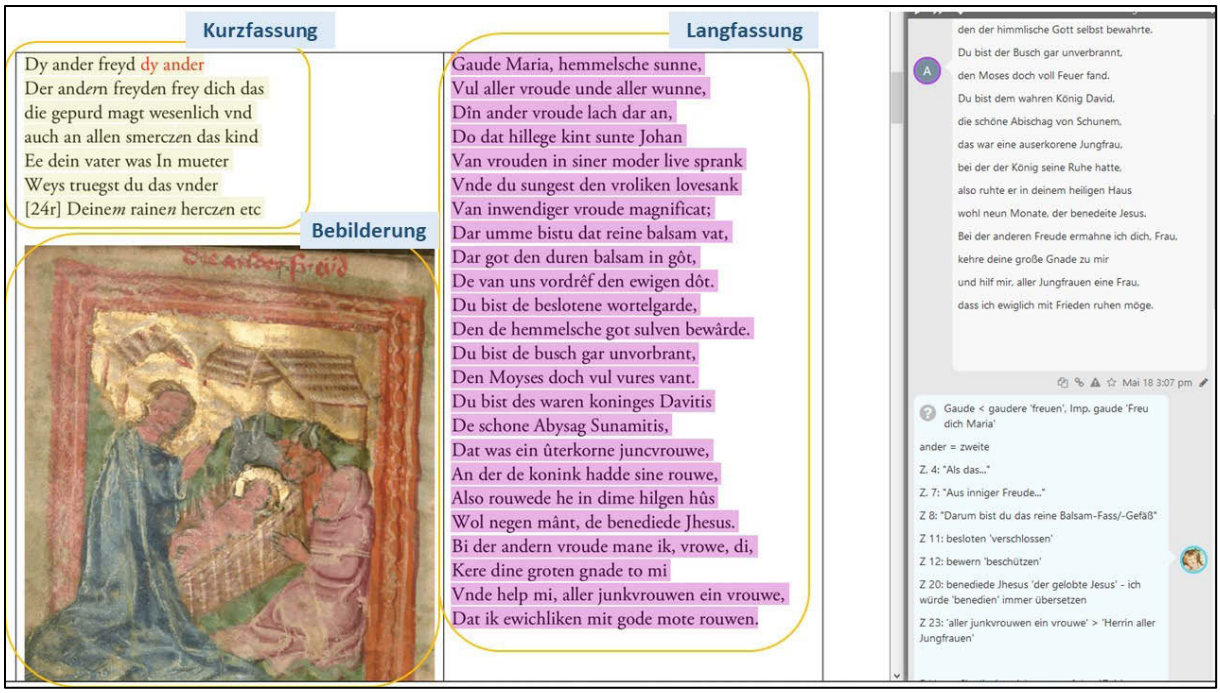

Abbildung 9: Parallele Bearbeitung von mehreren Textfassungen und dazugehörender Bebilderung

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

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

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

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

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

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

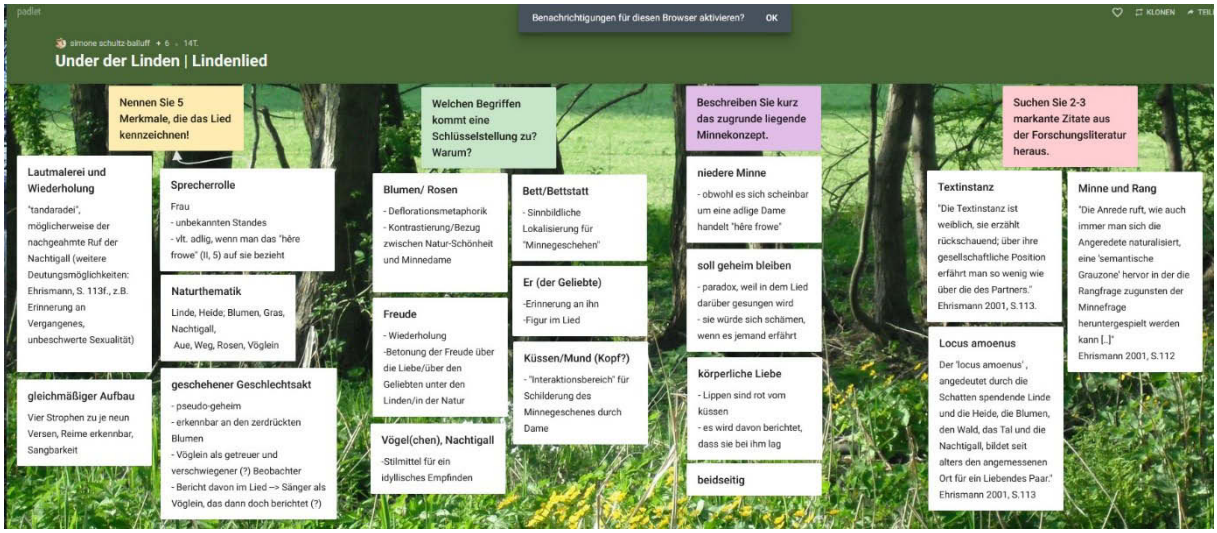

Abbildung 10: Pinnwand mit den Ergebnissen einer Gruppenarbeit

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

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

Fazit: Zeitaufwand und Mehrwert kollaborativer Primärtextbearbeitung

Einwände, das kooperative Lernen beanspruche zu viel Zeit in der Durchführung und mehr Zeit als sonst in der Vorbereitung, haben Becker und Sawatzki entkräftet.[29] Dennoch möchte ich abschließend den Zeitaspekt mit Blick auf den Aufbau eines Seminars nach dem Inverted Classroom-Modell und den Einsatz kollaborativer Textbearbeitung thematisieren.

Ein erhöhter Zeitaufwand ist sicherlich in der Umstellung auf das Inverted Classroom-Modell zu sehen, mit dessen Möglichkeiten und Modulen sich zunächst auseinanderzusetzen ist. Unabdingbar ist, die Inhaltsvermittlung in der Präsenzphase zugunsten von Lernprozessen aufzugeben, die eine erhöhte Methodenkompetenz hervorbringen und schließlich zu einem nachhaltigen Durchdringen und Abspeichern der Inhalte führen.[30]

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

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

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

[29] Vgl. Becker / Sawatzki 2016.
[30] Ebd., S. 16.

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

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

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

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

von Kompetenzen, braucht Zeit".[31] Ob es sich nun um einen lediglich empfundenen oder tatsächlichen Mehraufwand handelt, ist zweitrangig, wenn sich am Ende als Ergebnis ein effektiveres Lernen einstellt und dies von allen Beteiligten wahrgenommen wird.

Über die recht „permanente Dozent-Student-Interaktion"[32] während der Selbstlernphase werden schon früh „individuelle Hilfestellungen gegeben"[33] und dementsprechend stellt sich bei den Studierenden eine höhere Lerneffizienz ein.[34] Die Vorverlagerung der individuellen Förderung auf die Seminarphase führt dazu, dass grundlegende Defizite (das Spektrum reicht von Übersetzungsproblemen über grundlegende inhaltliche Missverständnisse bis hin zur nicht korrekten Handhabung fachlicher Usus) bereits im Vorfeld besprochen werden und nicht erst bei der Korrektur der abschließenden Seminararbeit in den Fokus geraten und dort die Bewertung negativ beeinflussen.

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

- gelingt ein schnellerer Einstieg bei gegenseitiger Rezeption des Erarbeiteten,
- kann von einer höheren Präsenz des Materials ausgegangen werden,
- gibt es eine höhere Diskussionsbeteiligung,
- kommt es zu intensiveren Diskussionen,
- gelingt die Ergebnissicherung besser.[35]

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

[31] Ebd.
[32] Handke 2020, S. 16.
[33] Ebd., vgl. auch Bildung in der digitalen Welt. Strategie der Kultusministerkonferenz. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 08.12.2016 in der Fassung vom 07.12.2017 [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2016/2016_12_08-Bildung-in-der-digitalen-Welt.pdf] (Zugriffsdatum: 5.2.2021), S. 39.
[34] Handke 2020, S. 16.
[35] Vgl. auch Beißwenger / Burovikhina 2019, S. 219

Literatur

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

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

Bein, Thomas: Walther von der Vogelweide. Leich, Lieder, Sangsprüche. 15., veränderte und um Fassungseditionen erweiterte Auflage der Ausgabe Karl Lachmanns. Aufgrund der 14., von Christoph Cormeau bearbeiteten Ausgabe neu herausgegeben, mit Erschließungshilfen und textkritischen Kommentaren versehen von Thomas Bein. Edition der Melodien von Horst Brunner. Berlin / Boston: de Gruyter 2013.

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

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

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

Handke, Jürgen: Handbuch Hochschullehre Digital. Leitfaden für eine moderne und mediengerechte Lehre. 3., aktualisierte und erweiterte Auflage. Baden-Baden: Nomos 2020.

Bildung in der digitalen Welt. Strategie der Kultusministerkonferenz. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 08.12.2016 in der Fassung vom 07.12.2017 [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2016/2016_12_08-Bildung-in-der-digitalen-Welt.pdf] (Zugriffsdatum: 5.2.2021)

Digitale Ressourcen

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

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