

Hanna Hoebink &amp; Sarah Steinsiek

## Diskursive, Peer-basierte Erarbeitung von Fachliteratur in Seminaren: Das TEXTLABOR aus Studierendensicht

### Abstract

In diesem Beitrag beschreiben und reflektieren wir das von uns als Studierende genutzte mediendidaktische Konzept TEXTLABOR aus dem Bereich des Fach- und Lehramtsstudiums Germanistik. Bei diesem Konzept sollen diskursive und Peer-basierte Zusammenarbeit das individuelle Textverständnis unterstützen und als Online-Komponente eines *Blended Learning-Settings* die Präsenzsitzungen bereichern. Nach einer Beschreibung der Moodle-basierten Lernaktivität, der didaktischen Zielsetzung und des Lehrveranstaltungskonzepts erfolgt eine Betrachtung der Herausforderungen und Potenziale, die sich aus dem Einsatz des TEXTLABORS für uns ergeben haben.

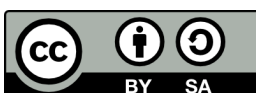
In this paper we describe and reflect on our experiences as students of German studies (M.A. and M.Ed. program) with regard to the concept TEXTLABOR, an online learning activity that was developed to improve students' text and reading comprehension by utilizing the potentials of discursive peer learning. First, we describe the didactic concept and Moodle activity TEXTLABOR as well as the structure of the seminar we attended and used the tool in. We then reflect upon challenges and opportunities the TEXTLABOR poses for students.

### Schlagwörter:

*Blended Learning, Flipped Classroom, Kooperatives Lernen, Textkompetenzen, Studierendensicht*  
Blended Learning, Flipped Classroom, cooperative learning, textual skills, students' perspective

### I. Einleitung

Die Lektüre von Fachtexten nimmt eine Schlüsselrolle im Studium ein. Die Erarbeitung darin verhandelter Diskurse und Konzepte bildet den Zugang zur jeweiligen Fachdomäne, birgt jedoch aufgrund der Adressierung der Texte an ein Fachpublikum und der daraus resultierenden Komplexität, insbesondere für Studienanfänger\*innen, aber auch für fortgeschrittene Studierende, Herausforderungen. Verständnisschwierigkeiten können zu einem oberflächlichen und damit u. U. nicht zielführenden und als frustrierend erlebten Lesen führen. Dieser Beitrag ist ein Erfahrungsbericht von zwei Studentinnen, in dem das TEXTLABOR, bei dem es sich um eine Moodle-Erweiterung sowie ein mediendidaktisches Konzept handelt, reflektiert wird. Die Grundlage des Berichts bildet ein von uns im Wintersemester 2019/20 besuchtes Seminar, in dem das TEXTLABOR zur Erarbeitung der gesamten Grundlagenliteratur genutzt worden ist. Das TEXTLABOR ist darauf ausgerichtet, die zuvor beschriebenen Herausforderungen durch ein diskursives und Peer-basiertes Setting für die Texterarbeitung zu überwinden. Durch eine kooperative Zusammenarbeit soll



das individuelle Textverständnis vertieft und jede\*r Einzelne bestärkt werden, sich mit schwierigen Texten auseinanderzusetzen.

Zunächst skizzieren wir das mediendidaktische Konzept sowie die didaktische Zielsetzung für den Einsatz des TEXTLABORS im Seminar in seinen Grundzügen (Abschnitt 2). Darauf folgt die Darstellung der Konzeption in Bezug auf die inhaltliche und organisatorische Struktur des von uns als Fach- bzw. Lehramtsstudierende besuchten linguistischen Masterseminars (Abschnitt 3). Wir arbeiten vier wesentliche Aspekte heraus, die die Arbeit mit dem TEXTLABOR aus unserer Studierendensicht charakterisieren und reflektieren diese im vierten, dem im Fokus des Beitrags stehenden Abschnitt. Dabei werden unsere Erfahrungen und subjektiv erlebten Lernerfolge sowie Herausforderungen mit der Arbeit im TEXTLABOR in Bezug auf den Umgang mit Fachtexten (Abschnitt 4.1), die Lernenden-zentrierung (Abschnitt 4.2), das kooperative Lernen (Abschnitt 4.3) und den Wissensaufbau (Abschnitt 4.4) beschrieben.

## 2. Mediendidaktisches Konzept TEXTLABOR

### 2.1 Die Moodle-Lernaktivität TEXTLABOR

Bei dem 2018 entwickelten und durch das Ministerium für Kultur und Wissenschaft und den Stifterverband (Fellowships für Innovationen in der digitalen Hochschullehre) geförderten TEXTLABOR handelt es sich um eine Online-Lernaktivität für die kooperative und diskursive Annotation von digital bereitgestellten Texten, die an der Universität Duisburg-Essen (UDE) in die Lernplattform Moodle integriert ist und darüber hinaus für Interessierte außerhalb der UDE als downloadbare *Open Educational Resource*<sup>1</sup> zur Verfügung gestellt wird (vgl. Beißwenger, Schüller & Burovikhina, 2020: S. 88). Mithilfe des TEXTLABORS können Text-Dateien im PDF-Format in Moodle-Kursräumen mit verschiedenen Funktionen zur kooperativen Textbearbeitung bereitgestellt werden, um eine diskursive Annotation und Kommentierung der Dokumente zu ermöglichen.

Abbildung 1 zeigt die Toolleiste der Anwendung, über welche die Werkzeuge zur Markierung beliebiger Textstellen zu finden sind. Standardmäßig stehen Nutzer\*innen der Online-Umgebung TEXTLABOR ein Pin- und Rahmen-Werkzeug, mit deren Hilfe sich beliebige Stellen im Dokument markieren lassen, sowie ein Textmarker- und Streichen-Werkzeug zur optischen Hervorhebung von Textstellen mit obligatorischer Kommentarfunktion zur Verfügung.

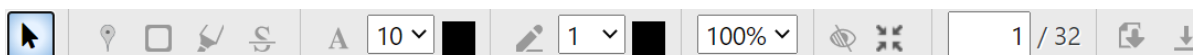


Abb. 1: Toolleiste

<sup>1</sup> TEXTLABOR PDF-Annotationen (BETA-Version): [https://duepublico2.uni-due.de/receive/duepublico\\_mods\\_00070641](https://duepublico2.uni-due.de/receive/duepublico_mods_00070641).

Bei Verwendung dieser Tools öffnet sich am rechten Rand des Textes automatisch ein Kommentarfeld (siehe Abb. 2), in das entweder namentlich oder anonym geschrieben werden kann; Kommentare können nachträglich bearbeitet oder gelöscht, mit einem ‚Daumen hoch‘ als interessant markiert und wiederum kommentiert werden. Darüber hinaus können durch die Lehrperson optional auch eine Textfeld-Funktion, mit der sich zusätzlicher Text in das PDF-Dokument einfügen lässt, und ein Stift für Freihandzeichnung bereitgestellt werden. Diese Funktionen sind nicht an das Verfassen eines Kommentars gebunden. Die technische Komponente des TEXTLABORS bietet damit die Umgebung und auch die Grundlage für die kooperative Diskussion „direkt am Text über den Text“ (Beißwenger et al., 2020: S. 88).

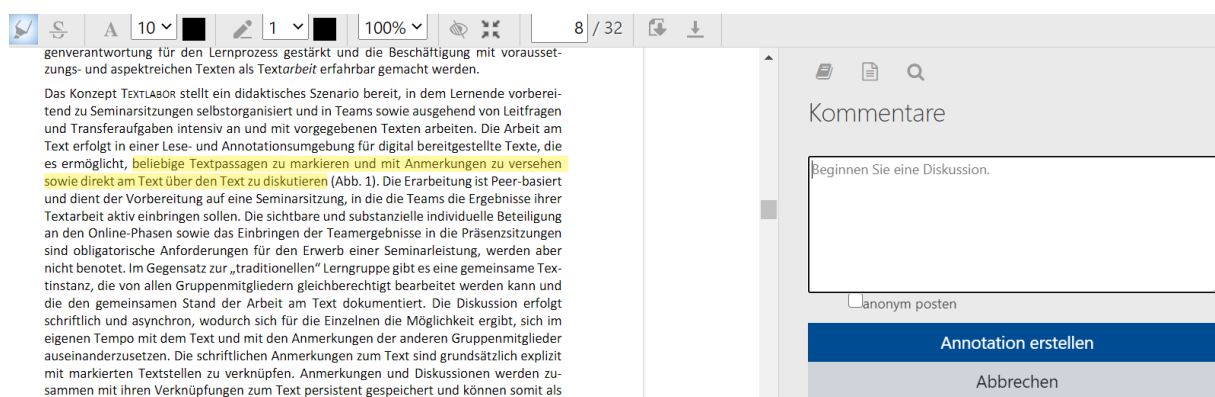


Abb. 2: Kommentarfeld

## 2.2 Didaktische Zielsetzung: Einsatz des TEXTLABORS im Seminar

Das didaktische Konzept des TEXTLABORS sieht eine lernendenzentrierte Form der Erarbeitung von Texten vor, bei der Studierende im Anschluss an die individuelle Lektüre von Fachliteratur in der Online-Umgebung TEXTLABOR selbstorganisiert, in Teams und anhand von Leitfragen zentrale Aspekte von Texten erschließen und diskutieren. Abbildung 3 veranschaulicht die verschiedenen Arbeitsphasen sowie die damit verbundenen Aktivitäten der Lernenden und der Lehrperson. Auf die Online-Erarbeitungsphase, die durch die Lehrkraft durch Aufgabenstellungen, Leitfragen und einen Erwartungshorizont unterstützt wird, folgt eine Präsenzphase, in der sich die Gruppe der Studierenden ohne das Eingreifen der Lehrperson in einer lernendenzentrierten Diskussion (vgl. Beißwenger et al., 2020: S. 89) über Inhalte der vorangegangenen Lektüre und Leitfragen sowie offene Fragen verständigen kann. Das TEXTLABOR kombiniert also das Konzept des *Flipped Classrooms*<sup>2</sup> (vgl. Låg & Sæle, 2019; Lage, Platt & Treglia, 2000) mit dem des kooperativen Lernens (vgl. Brüning & Saum, 2007; Hasselhorn & Gold, 2013). Das Konzept des *Flipped Classrooms* beschreibt ein Unterrichtsmodell, welches darauf zielt, lehrendenzentrierte Phasen zu minimieren und diese Zeit für lernendenzentrierte Aktivitäten zu nutzen (vgl.

<sup>2</sup> Synonym auch Inverted Classroom.

Låg & Sæle, 2019: S. 1). Die traditionell innerhalb der Unterrichtszeit stattfindende Erarbeitung und Auseinandersetzung mit Lerninhalten findet außerhalb der Präsenzzeit statt: „Inverting the classroom means that events that have traditionally taken place *inside* the classroom now take place *outside* the classroom and vice versa“ (Lage et al., 2000: S. 32). Hierbei tritt die Lehrperson ausschließlich begleitend auf, indem sie erst im Anschluss an die selbstorganisierte Diskussion Feedback zu studentischen Beiträgen und offenen Fragen sowie Hilfestellungen zu weiterer Lektüre gibt. Beißwenger et al. (2020) greifen in diesem Zusammenhang die Idee des „Aktiven Plenums“ (Spannagel, 2012) auf, bei dem Lehrende nicht an der Diskussion teilnehmen, sondern diese nur beobachten und sich Notizen machen, während die Studierenden „ohne Beteiligung der Lehrenden gemeinsam Lösungen zu den von den Lehrenden vorgegebenen Leitfragen und Aufgabenstellungen“ entwickeln (Beißwenger et al., 2020: S. 89).

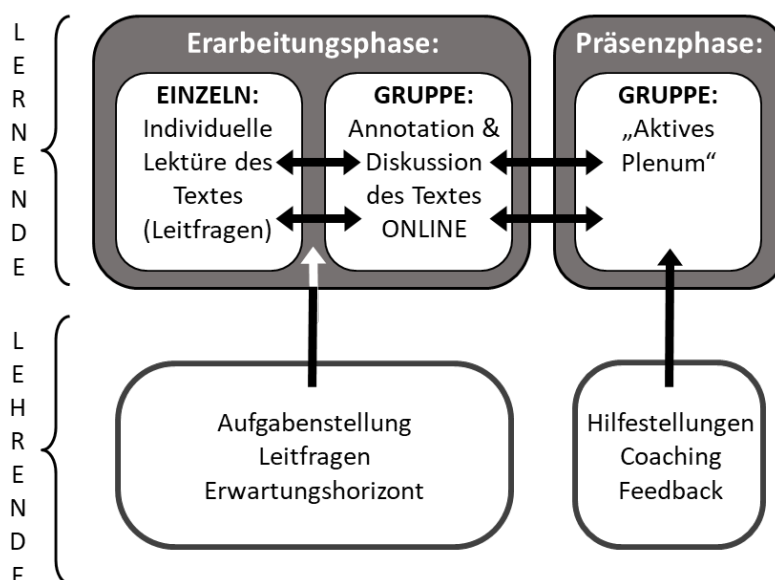


Abb. 3: Struktur einer Seminereinheit mit dem TEXTLABOR (Beißwenger et al., 2020: S. 90)

Das Konzept TEXTLABOR zielt darauf ab, Studierenden eine digitale Ressource für die kooperative und diskursive Annotation sowie ein didaktisches Szenario für die Diskussion von Fachtexten zur Verfügung zu stellen, „deren Erarbeitung eine unabdingbare Voraussetzung für den Nachvollzug von Wissenschaft“ (Beißwenger et al., 2020: S. 82), zugleich jedoch auch mit einigen Herausforderungen verbunden ist. So bleiben Verständnisprobleme bei individueller Lektüre von Fachliteratur häufig offen, weil es mit Hemmungen verbunden sein kann, Unsicherheiten vor Lehrenden zu offenbaren; zudem fällt bei individueller Verantwortung für die Vorbereitung auf Seminardiskussionen die Erarbeitung von Texten oft unterschiedlich intensiv aus. So soll das Szenario der Peer-basierten Textlektüre helfen, „die Verbindlichkeit und die Intensität der studierendenseitigen Vorbereitung von Texten für die spätere Diskussion im Seminar zu erhöhen“ (Beißwenger,

2020: S. 142). Durch die schriftliche Fixierung der Kommentare und die durch die Annotationen entstehenden Diskussionsthreads können weiterhin „Aktivitäten der Lernenden transparent gemacht und ihre Beiträge Stimulus und Ressource für das Lernen anderer“ werden (Beißwenger, Burovikhina & Meyer, 2019: S. 64).

### 3. Vorstellung Seminarkonzeption

Im Wintersemester 2019/20 wurde erstmalig ein linguistisches Masterseminar für die Fach- und Lehramtsstudiengänge durchgeführt, bei dem sämtliche Grundlagenliteratur individuell und Peer-basiert im TEXTLABOR erarbeitet wurde (vgl. Beißwenger et al., 2020: S. 96 f.). Das Seminar „Zeitlichkeitsbedingungen des sprachlichen Handelns“ unter der Leitung von Prof. Dr. Michael Beißwenger gliederte sich in vier Lektüreeinheiten, welche in acht über das Semester hinweg bestehenden Lektüregruppen kooperativ im TEXTLABOR gelesen und annotiert wurden. Jeder Gruppe (4-5 Teilnehmer\*innen) stand ein eigener Moodle-Raum zur Verfügung. Dieser enthielt:

- einen zentralen Kommunikationsbereich,
- pro Lektüreeinheit einen separaten Abschnitt mit Aufgabenstellung und Leitfragen,
- eine TEXTLABOR-Instanz und
- das Texterstellungstool *Etherpad*, welches die Sammlung textübergreifender Aspekte sowie eine zusammenfassende Beantwortung der Leitfragen ermöglichte.

Der Online-Arbeit im TEXTLABOR waren drei Präsenztermine vorgeschaltet. In der ersten Sitzung wurden organisatorische Rahmenbedingungen geklärt, in der darauffolgenden Sitzung wurden anhand eines Gesprächstranskripts die Zeitlichkeitsbedingungen gesprochener Sprache in Bezug auf sprachliche und strukturelle Phänomene ermittelt und einerseits mit den Zeitlichkeitsbedingungen monologischer Texte und andererseits mit Formen digitaler Alltagsschriftlichkeit (z. B. WhatsApp-Kommunikation) kontrastiert. In der dritten Sitzung folgte eine dozentengeleitete Einführung in pragmatische Basiskonzepte, eine Erläuterung des Seminarkonzeptes und eine Live-Demonstration der Annotationsumgebung TEXTLABOR. Darüber hinaus wurden die Gelingensbedingungen kooperativen Lernens und Arbeitens ausführlich thematisiert. Um eine erfolgreiche Gruppenkommunikation zu ermöglichen sowie die Beteiligung an der Gruppenarbeit mit Blick auf den Erwerb einer Studienleistung<sup>3</sup> nachweisbar zu halten, wurden die Studierenden gebeten, die Beiträge im TEXTLABOR namentlich zu posten. Für die Bildung der Lektüreteams wurde ein *Speed-Dating* durchgeführt, welches ermöglichte, durch ein kurzes Gespräch passende Teampartner\*innen zu finden. Die Studierenden schlossen sich als Ergebnis selbst zu Lektüregruppen zusammen. Die Bereitschaft zur Kooperation wurde von jeder Gruppe in einem Gruppenmanifest (vgl. Abb. 4) besiegelt, welches in den teameigenen Moodle-Raum

---

<sup>3</sup> Voraussetzung für den Erwerb einer Studienleistung war die erkennbare Teilnahme an der Diskussion durch das Beitragen eigener Fragen und Anmerkungen, die über eine bloße Zustimmung zu Kommentaren anderer Gruppenmitglieder hinausgehen sollten. Diese Anforderung wurde zu Beginn des Seminars kommuniziert.



hochgeladen wurde. In dieser Vereinbarung wurden die Zielsetzung der Gruppe sowie selbst formulierte Erwartungen an die gemeinsame Arbeit festgehalten und die zum Ziel führenden Handlungen einander wechselseitig versprochen.

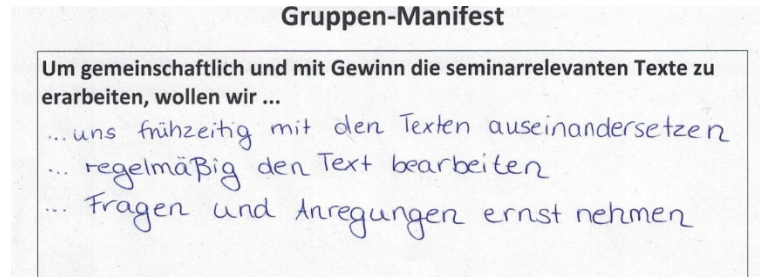


Abb. 4: Ausschnitt Gruppen-Manifest einer Lektüreguppe

Die vier darauffolgenden Lektüreeinheiten beschäftigten sich mit den Zeitlichkeitsbedingungen mündlicher Interaktion (I, II), des sprachlichen Handelns mit Texten (III) und ‚Textformen-bezogener‘ bzw. ‚Textformen-basierter‘ Interaktion (VI) (vgl. auch Abb. 5).

Digitaler Reader zum Seminar:	
<b>Zeitlichkeitsbedingungen des sprachlichen Handelns</b>	
Universität Duisburg-Essen, Institut für Germanistik, Wintersemester 2019/20	
<b>Einheit I:</b>	Wie Zeitlichkeitsbedingungen die Produktion und Verarbeitung von Sprache in mündlicher Interaktion prägen
<b>Text 1</b>	Wolfgang Imo/Jens Philipp Lanwer (2019): Interaktionale Sprache und Zeitlichkeit. In: Dies.: Interaktionale Linguistik. Eine Einführung. Stuttgart: Metzler, S. 139-170.
<b>Text 2</b>	Peter Auer (2000): On line-Syntax – oder: was es bedeuten könnte, die Zeitlichkeit der mündlichen Sprache ernst zu nehmen. In: Sprache und Literatur 85, S. 43–56.
<b>Einheit II:</b>	Die Organisation des Sprecherwechsels als zeitlich determiniertes Phänomen
<b>Text 3</b>	Ludger Hoffmann (1997): Diskursaufbau: Die Organisation des Sprecherwechsels. In: Gisela Zifonun, Ludger Hoffmann & Bruno Strecker: Grammatik der deutschen Sprache. Bd. 1. Berlin/New York: de Gruyter (Schriften des Instituts für deutsche Sprache 7.1), S. 467-506.
<b>Einheit III:</b>	Zeitlichkeitsbedingungen beim sprachlichen Handeln mit Texten
<b>Text 4</b>	Konrad Ehlich (2007): Schrift, Schriftträger, Schriftform: Materialität und semiotische Struktur. In: Ders.: Sprache und sprachliches Handeln. Berlin/New York: de Gruyter, S. 703 - 721.
<b>Text 5</b>	Konrad Ehlich (1983): Text und sprachliches Handeln. Die Entstehung von Texten aus dem Bedürfnis nach Überlieferung. In: Aleida Assmann/Jan Assmann et al. (Hrsg.): Schrift und Gedächtnis. Archäologie der literarischen Kommunikation I. München: Wilhelm Fink, S. 24–43.
<b>Text 6</b>	Frank Liedtke (2009): Schrift und Zeit. Anmerkungen zu einer Pragmatik des Schriftgebrauchs. In: Elisabeth Birk/Jan G. Schneider (Hrsg.): Philosophie der Schrift. Tübingen (Germanistische Linguistik 285), S. 75-94.
<b>Text 7</b>	Silvie Molitor-Lübbert (1998): Schreiben als mentaler und sprachlicher Prozeß. In: Hartmut Günther/Otto Ludwig (Hrsg.): Schrift und Schriftlichkeit. Bd. 2. Berlin/New York: de Gruyter (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 12.2), S. 1005–1027.
<b>Einheit IV:</b>	Zeitlichkeitsbedingungen in Textformen-bezogener und in Textformen-basierter Interaktion
<b>Text 8</b>	Michael Beißwenger (2017): Sprechen, um zu schreiben: Zu interaktiven Formulierungsprozessen bei der kooperativen Textproduktion. In: Yüksel Ekinçi/Elke Montanari/Lirim Selmani (Hrsg.): Grammatik und Variation. Heidelberg: Synchron Verlag, S. 161-174.
<b>Text 9</b>	Michael Beißwenger (2020, im Druck): Internetbasierte Kommunikation als Textformen-basierte Interaktion: ein neuer Vorschlag zu einem alten Problem. In: Henning Lobin/Konstanze Marx/Axel Schmidt (Hrsg.): Deutsch in sozialen Medien: interaktiv, multimodal, vielfältig. Jahrbuch 2019 des Leibniz-Instituts für Deutsche Sprache. Berlin/New York: de Gruyter (28 S.).

Abb. 5: Digitaler Reader zum Seminar

Die dritte Präsenzsitzung leitete die erste einwöchige Lektüreeinheit: „Wie Zeitlichkeitsbedingungen die Produktion und Verarbeitung von Sprache in mündlicher Interaktion prägen“ ein. Ein Einführungstext und ein an Expert\*innen adressierter Text bildeten die grundlegenden Konzepte der Zeitlichkeitsbedingungen mündlicher Sprache und die daraus resultierenden Auswirkungen auf die sprachliche Struktur ab. Die Leitfragen forderten die Studierenden dazu auf, die eingeführten Konzepte nachzuvollziehen und auf Alltagsbeispiele zu übertragen. Der Dozent regte die Studierenden dazu an, Materialien aus bereits besuchten Linguistik-Veranstaltungen zur Klärung von eigenen und Fragen von Gruppenmitgliedern heranzuziehen. Als abschließende Leitfrage und Vorausschau auf die folgenden Lektüreeinheiten sollten die Studierenden anhand der These: „Off-line-Syntax konzipiert Sprache nicht zeitlich, sondern als fertiges Produkt in einer räumlichen ‚Draufsicht‘“ (vgl. Imo & Lanwer, 2019: S. 14) überlegen, inwiefern das Handeln mit schriftlichen Texten anderen Prinzipien als die mündliche Kommunikation folgt. Die Ergebnisse der *Online*-Bearbeitung wurden in einer darauffolgenden Präsenzsitzung zunächst in den Lektüreguppen und dann im Plenum diskutiert. Die letzten 20 Minuten der Sitzung wurden für das Dozenten-Feedback und den Start der einwöchigen Lektüreeinheit 2: „Die Organisation des Sprecherwechsels als zeitlich determiniertes Phänomen“ genutzt.

Der bereits in Sitzung 2 bearbeitete Transkriptausschnitt eines Gesprächs sowie ein Fachtext zum Diskursaufbau stellten die Grundlage der zweiten TEXTLABOR-Erarbeitungsphase dar. Der erste Leseimpuls bestand aus vier Aussagen, welche die in Lektüreeinheit 1 eingeführten Konzepte (bspw. ‚Projektion‘) mit denen der Lektüreeinheit 2 (bspw. ‚Fehlstart‘) verknüpften (zu diskutierende These: „Fehlstarts lassen sich über das Verfahren der Projektion erklären“). Daneben bildeten zwei Transferaufgaben den Kern der zweiten Lektüreeinheit, bei denen die im Transkript nachzuvollziehenden Praktiken der Organisation des Sprecherwechsels in Alltagsgesprächen mit der Sprecherwechselorganisation in institutionellen Gesprächen kontrastiert werden sollten. Die darauffolgende Präsenzsitzung folgte dem bereits skizzierten Ablauf: Austausch in der Kleingruppe, Diskussion im Plenum und dozentengeleitete Feedbackrunde.

Die folgende mehrwöchige Lektüreeinheit: „Zeitlichkeitsbedingungen beim sprachlichen Handeln mit Texten“ bestand aus vier Texten. Aufgrund des steigenden Lektürepensums wurde dafür ein Bearbeitungszeitraum von drei Wochen festgelegt, in dessen Mitte ein Zwischenplenum zum Thema: „Zeitlichkeit als Ressource – Textproduktion als rekursiver und reflexiver Prozess“ stattfand, über das zusätzliche Impulse generiert und der thematische Fokus der Einheit um die Perspektive der Textproduktion („Schreiben als Problemlösen“) erweitert wurde. Vorbereitend zum Zwischenplenum sollten die Lektüre und die Aufgabenstellungen abgeschlossen sein. Der Fokus der Leitfragen lag auf der Materialität und den Zeitlichkeitsbedingungen von Texten. Den Zwischenimpuls bildete die Beobachtung von zwei Teampartner\*innen, die kooperativ einen Text formulieren sollten. Angeleitet durch drei Thesen zum Thema Textproduktionsprozess (Bspw.: „Im Textproduktionsprozess bildet das Niedergeschriebene nicht nur das Ziel, sondern immer wieder auch den Bezugspunkt des Prozesses“) wurde protokolliert, wie die Schreiber\*innen bei der Bearbeitung ihrer Textproduktionsaufgabe vorgehen. Anschließend

wurde in den Kleingruppen berichtet und diskutiert, wie die Eigenschaften geschriebener Sprache Einfluss auf den Prozess genommen haben. Nach Erarbeitung der übrigen Texte endete die vierte Lektüreeinheit erneut mit einer Präsenzsitzung in dem oben beschriebenen Format.

Für die fünfte und letzte Lektüreeinheit wählten die Lektüre-Teams jeweils eines von zwei zur Auswahl stehenden Vertiefungsthemen: „Zeitlichkeitsbedingungen beim kooperativen Schreiben“ und „Zeitlichkeitsbedingungen in der internetbasierten Kommunikation“ und lasen dazu jeweils einen Detailtext. Nach der individuellen und teambasierten Lektüre der jeweiligen Texte im TEXTLABOR und der Recherche vertiefender Zusatzliteratur folgte ein Werkstattgespräch, in dem sich die Lektüreteams besprachen und dann in den Austausch mit den anderen themengleichen Gruppen traten. Das Ziel war die gemeinsame Planung eines 20-minütigen Seminarvortrages mit Bezug auf Zusatzliteratur und einer unterstützenden Folienpräsentation. Die letzte Seminarsitzung wurde als Mini-Fachtagung organisiert, in der sich an die beiden Vorträge eine 15-minütige Fragen- und Diskussionsrunde anschloss. Das Seminar wurde mit einem Evaluationsgespräch sowie einer anonymen Evaluation per Moodle-Umfrage abgeschlossen. Im Folgenden reflektieren wir als Seminarteilnehmerinnen unsere Erfahrungen mit der Veranstaltung und dem zugrundeliegenden Seminarkonzept.

#### 4. Das TEXTLABOR aus Studierendensicht: Eine Reflexion von Potenzialen und Herausforderungen

##### 4.1 Umgang mit Fachtexten

Da die Fähigkeit, wissenschaftliche Konzepte und Positionen nachzuvollziehen, sowohl für Studierende der Fachstudiengänge als auch der Lehrämter essentiell ist (vgl. Beißwenger & Burovikhina, 2019: S. 195), reflektieren wir im Folgenden als Vertreterinnen dieser beiden Studiengänge die Möglichkeiten und Grenzen des TEXTLABORS beim Erschließen von Texten, die an ein Fachpublikum adressiert sind.

Die Lektüre der Fachliteratur erfolgte nicht, wie es regulär in universitären Seminaren der Fall ist, als von den Studierenden zu bewältigende Hausaufgabe vor der Teilnahme an einer Präsenzsitzung, sondern bildete den Dreh- und Angelpunkt des Seminars. Der Stellenwert der intensiven Textarbeit zeigte sich zum einen in der thematischen Gliederung des Seminars in Form von Lektüreprojekten sowie zum anderen in dem erhöhten Lesepensum bezüglich der Online-Texterarbeitung als zeitlich flexibler Ersatz für Präsenzsitzungen. Durch die teameigenen TEXTLABORE und die darin schriftlich fixierten Beiträge wurde ein Raum zur zeitlich flexiblen Auseinandersetzung und Diskussion geschaffen. Dies verhinderte, dass wir den Text nur einmalig vor der anstehenden Präsenzsitzung gelesen haben und so, wie häufig in anderen Seminaren, Verständnisprobleme entweder nicht erkannt haben oder auf die Schnelle nicht angemessen bearbeiten konnten, da wir u. U. lediglich auf ein oberflächliches Verständnis des Textes zurückgreifen konnten.

Grundsätzlich stand – analog zu Seminaren, in denen Texte in Einzelarbeit vorbereitet werden – die individuelle Auseinandersetzung mit dem Text im Vordergrund. Über



diesen ersten Schritt hinaus führte das Lesen von und das Reagieren auf die im Erarbeitungsprozess eingebrachten Kommentare der jeweils anderen Teammitglieder zu einer tiefergehenden Auseinandersetzung mit dem Text. Dies zeigte sich beispielsweise darin, dass einzelne Textstellen, die man im Fluss der individuellen Lektüre zunächst als verständlich oder eindeutig erachtet hatte, durch explizite Markierung und Nachfrage der Gruppenmitglieder hinterfragt wurden und durch das eingeforderte Abgleichen des Verständnisses (Kommentar vom 14. November 2019, 16:29: „Habe ich das richtig verstanden [...]?“, s. Abb. 6) neue Perspektiven und Sichtweisen eröffnet wurden.



Abb. 6: Ausschnitt Diskussion TEXTLABOR

Die im TEXTLABOR geführten Diskussionen führten nicht in allen Fällen zu einem teaminternen Konsens oder Abschluss. Unserer Erfahrung nach fiel es uns als Studierenden oft schwer, eigene Positionen gegen die Interpretationen der anderen Gruppenmitglieder durchzusetzen, um nicht vor ihnen den Eindruck zu erwecken, die Deutungshoheit beanspruchen zu wollen. Offen gebliebene Fragestellungen wurden dann als Plenumsimpuls in die nächste Präsenzsitzung mitgenommen (Kommentar vom 1. Dezember 2019, 11:31: „lass uns den Punkt mal in der Plenumsdiskussion besprechen“, s. Abb. 7).

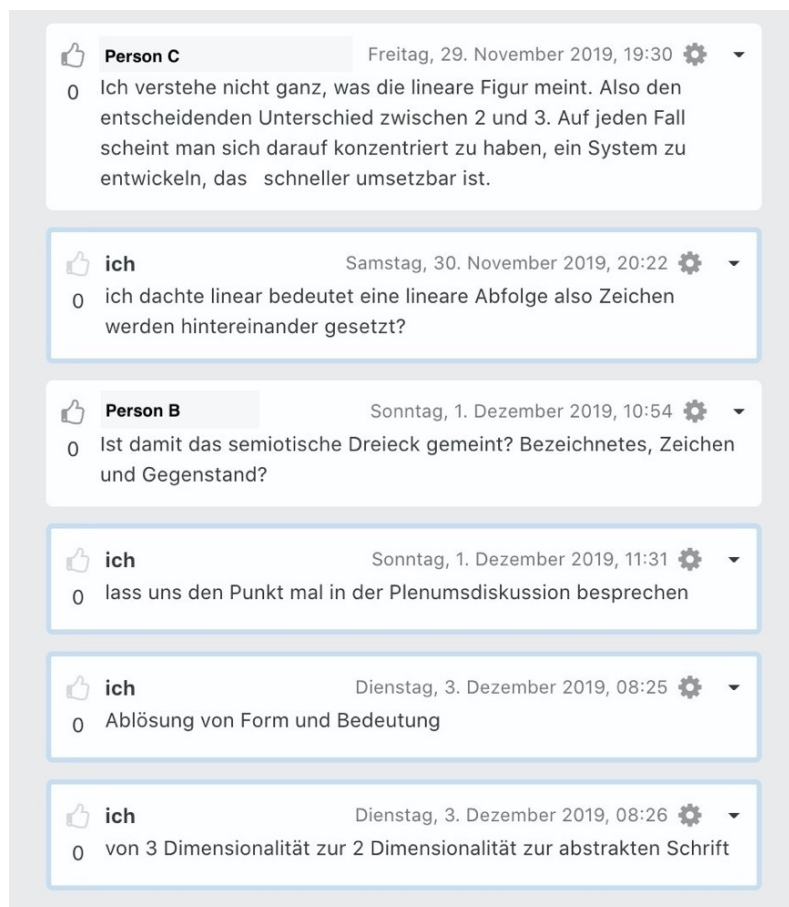


Abb. 7: Ausschnitt Diskussion TEXTLABOR

Die aus der Präsenzsitzung hervorgegangenen Beiträge haben wir in Form von Stichpunkten während der Seminardiskussion (siehe Kommentare vom 3. Dezember 2019, 08:25 & 3. Dezember 2019, 08:26, s. Abb. 7) dem TEXTLABOR hinzugefügt und bei der Prüfungsvorbereitung als Lernressource genutzt. Der durch den kooperativen TEXTLABOR-Modus initiierte Umgang mit dem Text führte weg von einem linearen ‚Runterlesen‘ des Textes zu einem gut dokumentierten, rekursiven, Peer-basierten Prozess des Abgleichens, Austauschens und Diskutierens.

Neben Beiträgen, die der Verständnissicherung von Textstellen dienten oder linguistische Fachtermini definierten, wird durch die Anleitung, am Text über den Text zu diskutieren, die Rolle stiller Leser\*innen abgelegt. Anstatt einer ‚in Stein gemeißelten Wahrheit‘ wird der Text aktiv als Diskussionsgrundlage für Beiträge zum wissenschaftlichen Diskurs innerhalb der Gruppen und des Plenums genutzt. Dass unseren Gedanken und Standpunkten zu den Fachtexten Platz gegeben wurde, gab uns das Gefühl, ernstgenommen zu werden und sowohl von den anderen Studierenden als auch vom Dozenten als gewinnbringende Ressource angesehen zu werden.

Da die einzelnen Fachtexte thematisch aufeinander aufbauten, erlebten wir einen stetigen Kompetenz- und Wissenszuwachs, durch welchen die Motivation aufrechterhalten werden konnte. In der Klausurvorbereitung konnten wir von dem Durchlaufen aller

Lektüreeinheiten und dazugehörigen Präsenzsitzungen profitieren, da keine weitere zeitintensive Prüfungsvorbereitung nötig war und sich ein Gefühl der Vertrautheit mit den Inhalten entwickelte. Dies gab uns insbesondere in der Stresssituation einer mündlichen Prüfung, mit welcher wir das Modul abschlossen, Sicherheit und Selbstvertrauen.

## 4.2 Lernendenzentrierung

Die lernendenzentrierte Arbeitsform in den vier Lektüreeinheiten und den Seminardiskussionen, bei denen der Dozent zunächst als stiller Beobachter auftrat, förderte im Seminarverlauf ein zunehmendes Bewusstsein für die Bedeutung von Eigenverantwortlichkeit in Bezug auf den individuellen Lernprozess und auch den Arbeitsprozess des eigenen Lektüreteams: Zum einen waren wir für die Bearbeitung der Aufgaben und Aktivitäten in den einzelnen Lektüregruppen und zum anderen für die Organisation und Beteiligung an den Plenardiskussionen selbst verantwortlich, was dazu führte, dass der Arbeitsaufwand für das in Abschnitt 3 beschriebene Seminar als deutlich höher empfunden wurde als für vergleichbare Lehrveranstaltungen. Die aufgrund des diskursiven Settings besonders intensive Auseinandersetzung mit dem Text beanspruchte im Vergleich zu anderen Seminaren einen deutlich höheren Zeitaufwand, welcher im Verlauf des Semesters viel Selbstdisziplin forderte. Die Textarbeit konnte jedoch durch die zeitliche Flexibilität des TEXTLABOR-Konzepts, welche sich durch die asynchrone Struktur der kooperativen Textlektüre ergibt, gut mit anderen Lehrveranstaltungen und Verpflichtungen, wie Nebenjobs, vereinbart werden. Allerdings war für alle Studierenden eine technische (und räumliche) Ausstattung erforderlich, die es ermöglichte, mehrmals in der Woche über einen Zeitraum von einigen Stunden an einem Laptop oder PC mit Internetverbindung zu arbeiten, um in der Online-Umgebung des TEXTLABORS Annotationen vornehmen und auf Fragen und Kommentare der anderen Gruppenmitglieder reagieren zu können. Für Studierende, die über eine entsprechende Ausstattung nicht verfügen und beispielsweise auf die Benutzung von öffentlichen oder universitätseigenen Geräten angewiesen sind oder diese mit anderen in ihrem Haushalt lebenden Personen teilen müssen, wäre eine Teilnahme an der Arbeit mit der Online-Umgebung TEXTLABOR mindestens erschwert und in Einzelfällen kaum zu bewältigen.<sup>4</sup> Auch die Koordination und Einhaltung von gruppeninternen Terminen war häufig eine große Herausforderung. Insbesondere in Anbetracht der zeitintensiven diskursiven Lektüre von neun Fachtexten und der kooperativen Erarbeitung von Leitfragen und Transferaufgaben wurde die Arbeitslast während der Vorlesungszeit als deutlich höher erlebt.

---

<sup>4</sup> Bei einer Befragung zur medientechnischen Ausstattung, die im (pandemiebedingt ausschließlich digital stattfindenden) Sommersemester 2020 an der UDE durchgeführt wurde, gaben etwa 18% der mehr als 7000 Befragten auf die Frage „Wie schätzen Sie die Leistungsfähigkeit der Ihnen zur Verfügung stehenden Geräte ein?“ an, zu erwarten, dass es beispielsweise aufgrund des Alters ihrer Geräte oder wegen Beschädigungen bei der Nutzung dieser zu Problemen kommen könnte (Stammen & Ebert 2020).

Zugleich ermöglichen die Peer-basierte, diskursive Textlektüre und die Selbstorganisation von Plenardiskussionen jedoch, eigenes Vorwissen, persönliche Interpretationen, Fragen und Gedanken in die Kleingruppe und das Plenum zu tragen und dieses aktiv mitzugestalten, wodurch das Bewusstsein der Eigenverantwortung für den Lernprozess gesteigert und Letzterer bereichert wird. Wir wurden dazu angehalten, Antworten auf Fragen zu Fachliteratur aus der gemeinsamen Diskussion zu gewinnen – eine solche aktive und motivierte Form der Beteiligung ist in lehrendenzentrierten Formaten nicht in gleichem Maße möglich. Insgesamt haben wir den Eindruck, dass uns als Studierenden die „Eigenverantwortung (bzw. zumindest die wesentliche Mitverantwortung) der Lernenden für ihren Lernerfolg“ (Beißwenger et al., 2019: S. 65) durch das lernendenzentrierte Format der Lehrveranstaltung bewusster geworden ist. Durch das TEXTLABOR hatten wir die Möglichkeit, der Aufgabe des Selbststudiums nachzukommen, ohne dies allein bewältigen zu müssen: Als Studierende konnten wir in der diskursiven Textlektüre und der selbstorganisierten Seminardiskussion gemeinsam Lösungen für Probleme erarbeiten und uns dabei gegenseitig unterstützen. Das für uns ungewohnte Format der Peer-basierten Textarbeit und Seminardiskussion führte jedoch teilweise zu Unsicherheiten bezüglich der Korrektheit der gemeinsam erarbeiteten Lösungen, da der Dozent erst am Ende der Plenumsdiskussion die zentralen Aspekte der Fachtexte und offene Fragen der Studierenden aufgriff.

### 4.3 Kooperatives Lernen

Neben der Textarbeit und dem lernendenzentrierten Format stand in der in Abschnitt 3 beschriebenen Lehrveranstaltung das kooperative Lernen im Fokus. Besonders herausfordernd war dabei, dass der Gruppe die Verantwortung für das Gruppenergebnis übertragen wurde, der Lernerfolg einer Gruppe also von der Beteiligung ihrer einzelnen Mitglieder abhängig war. Dazu waren eine gute Arbeitsaufteilung und Kommunikation sowie ein gemeinsames Zeitmanagement notwendig – aufgrund unterschiedlicher Termin- und Stundenpläne waren gemeinsame Deadlines hilfreich. Wurden Absprachen nicht eingehalten und jemand nahm zu spät (beispielsweise erst einen Tag vor der Präsenzsitzung) an der Diskussion im TEXTLABOR teil, konnte das zur Folge haben, dass Kommentare unbeachtet und Fragen unbeantwortet blieben sowie Diskussionen so ins Leere verliefen. Dies konnte jedoch durch die 20-minütige Teamphase am Anfang der Präsenzsitzung kompensiert werden, in der sich alle Gruppenmitglieder auf offene Fragen und ihre Auffassung der zentralen Aspekte eines Fachtextes verständigen konnten. Unserer Einschätzung nach war eine weitere Herausforderung, dass der Nutzen kooperativer Arbeit von den Studierenden zum Teil divergent eingeschätzt wurde. Unterschiedliche Leistungsanforderungen (Seminarteilnahme mit Studienleistung bzw. Prüfungsleistung) führten dazu, dass die Bereitschaft der Gruppenmitglieder, sich aktiv in die diskursive Erarbeitung des Fachtextes und Aufgaben sowie die lernendenzentrierte Seminardiskussion einzubringen, in einigen Gruppen unterschiedlich stark ausfiel. Infolgedessen hatten manche Studierenden das Gefühl, mehr als andere Gruppenmitglieder zur Gruppenarbeit beigetragen und deshalb weniger davon profitiert zu haben als andere. Zudem haben in vier der acht

Lektüregruppen einzelne Mitglieder gar nicht an der Textbearbeitung teilgenommen, was für die anderen Studierenden zur Folge hatte, dass die Arbeitslast sich auf weniger Gruppenmitglieder verteilte und entsprechend höher war als für größere Lektüreteams.

Trotz dieser Herausforderungen überwog in unseren Lektüregruppen ein Gefühl von Gruppenzugehörigkeit, welche den Effekt einer „positiven Interdependenz“ (Borsch, 2019: S. 15) hatte. So motivierte uns ein gewisser sozialer Druck, aktiv an der diskursiven Textannotation teilzunehmen und auch zur kooperativen Beantwortung der Leitfragen und Lösung der Transferaufgaben etwas beizutragen. Auch die im Seminar genutzten Moodle-Räume und teaminternen Gruppenmanifeste, die in Abschnitt 3 beschrieben wurden, verstärkten die Identifikation mit dem eigenen Lektüreteam, welches wiederum ein Gefühl des Rückhalts der Gruppe vermittelte: Das Offenbaren von Verständnisproblemen in Peer-basierter Umgebung – zunächst in der teaminternen Annotationsumgebung des TEXTLABORS und anschließend in der lernendenzentrierten Seminardiskussion – war weniger mit der Angst eines Gesichtsverlusts verbunden, als es im Rahmen anderer Seminare der Fall ist.

#### 4.4 Wissensaufbau

Basierend auf der Diversität der Lektüregruppe und den damit einhergehenden unterschiedlichen Expertisen wurden im Rahmen der teambasierten Erarbeitung online neue Sichtweisen in Bezug auf das Verständnis einzelner Textstellen eröffnet. Diese Ressource wurde weitergehend innerhalb der in Präsenz stattfindenden Plenumsdiskussionen in Form von angeregten Diskussionen sichtbar. Der sich wiederholende Ablauf ‚Online-Erarbeitung – Austausch in der Kleingruppe – Diskussion im Plenum‘ gab uns Zeit und Raum für die Bildung eigener Gedanken und den darauffolgenden Austausch sowohl dieser Gedanken als auch bereits bestehender Wissensbestände, sodass sich das Wissen der einzelnen Mitglieder zu einem gemeinsamen, im TEXTLABOR persistenten und damit dauerhaft verfügbaren Bestand, entwickelte. Die Strukturierung thematisch aufeinander aufbauender Texte, beginnend mit einem Einführungstext zur interaktionalen Linguistik und endend mit der zusammenführenden Spezifizierung auf eine Form der Kommunikation, in der Bedingungen von Interaktion und Text aufeinandertreffen, unterstützte einen kumulativen Wissensaufbau. Das aufgebaute Wissen in Bezug auf Termini und Konzepte stellte eine unverzichtbare Ressource für die weitere Textarbeit dar. Bei aufkommenden Unsicherheiten bezüglich der Grundlagen konnten wir individuell auf die vorangegangenen TEXTLABOR-Einheiten zurückgreifen und haben in den Postings, in denen Verständnisschwierigkeiten markiert wurden, auf bereits gelesene Textstellen oder geführte Diskussionen verwiesen. Initiiert durch die Leitfragen, die entscheidend zu einem zielführenden Lesen und einer Anregung zum Austausch mit anderen beitrugen, und den thematischen Aufbau wurden keine isolierten Wissensinseln, sondern durch das Erkennen von Querbezügen ein tiefergehendes vernetztes Wissen aufgebaut.

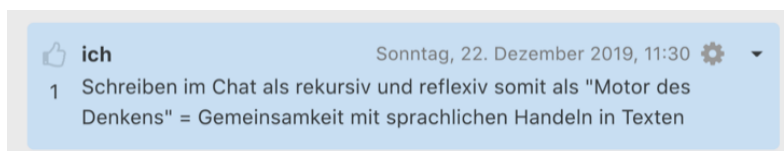


Abb. 8: Ausschnitt TEXTLABOR: Kommentar mit intertextuellen Bezügen

Das wiederholte Aufgreifen sowie das Beantworten von Kommentaren führte zu einer fortlaufenden Auseinandersetzung mit und einem problemorientierten Arbeiten am Text. Von unterschiedlichen Wissensbeständen der Gruppenmitglieder konnten wir profitieren, jedoch führte die Diversität ebenfalls stellenweise zu unterschiedlichen bzw. inkompatiblen Verständnissen einzelner Textstellen, welche innerhalb der Postings diskutiert wurden. Der asynchrone Charakter des TEXTLABORS erfordert dabei eine präzise schriftliche Ausformulierung des eigenen Standpunktes. Diese Anforderung führte unserer Erfahrung nach zu einem wiederholten Lesen und Bearbeiten des eigenen Beitrages. Dies führte zu einem rekursiven und reflexiven Schreibprozess, welcher als Ressource für weiterführende Evaluation und Reflexion diente, jedoch auch mit einem erheblichen Zeitaufwand verbunden war. Im Verlauf der Lektüreeinheiten ist es häufiger passiert, dass wir durch das Verfassen von Antwort-Postings auf bestehende Diskussionen oder beim Korrekturlesen unseres eigenen schriftlich formulierten Standpunkts diesen erneut reflektiert und teilweise verändert haben, da durch das explizite Formulieren eines Gedankenganges eine erneute Auseinandersetzung mit dem Text und dem vorangegangenen und dem eigenen Posting ein vertieftes Verständnis entstanden ist.

Darüber hinaus bietet das TEXTLABOR einen geschützten Raum für Diskussionen oder Fragen, die innerhalb eines Settings, in dem der Lehrende im Vordergrund steht, nicht entstehen würden.<sup>5</sup> Durch den Austausch innerhalb der *Peergroup* sinkt die Scham, ‚doofe Fragen‘ zu stellen und es bildet sich eine geeignete Grundlage für Diskussionen auf Augenhöhe.

## 5. Schlussbemerkungen

Dieser Beitrag hatte zum Ziel, Herausforderungen und Potenziale der diskursiven, Peer-basierten Erarbeitung linguistischer Fachliteratur mit dem TEXTLABOR aus Studierenden-sicht zu reflektieren. Das TEXTLABOR vereint die digitale Ressource einer Moodle-Umgebung mit Diskussionsbeiträgen zu einem Fachtext, die direkt an diesem Text schriftlich fixiert werden, und eine mediendidaktische Zielsetzung, deren zentrale Aspekte der Umgang mit Fachtexten, die Lernendenzentrierung, das kooperative Lernen und der damit einhergehende kumulative, diskursive und rekursive Wissensaufbau darstellen. Die da-

<sup>5</sup> Der Lehrende konnte zwar theoretisch jederzeit die Beiträge der Studierenden mitlesen, hat sich aber weitestgehend aus den textbezogenen Diskussionen herausgehalten und dies zu Beginn des Seminars auch explizit thematisiert: Ein zu starkes Eingreifen hätte nicht dem Charakter der intendierten lernendenzentrierten Erarbeitung entsprochen.



raus resultierenden Herausforderungen und Potenziale beim Einsatz des TEXTLABORS in dem in Abschnitt 3 beschriebenen Linguistik-Seminar haben wir aus einer subjektiven Perspektive heraus reflektiert. Dabei zeigt sich, dass sich Herausforderungen und Potenziale wechselseitig beeinflussen: Das Konzept TEXTLABOR ist aus unserer Sicht mit einem nicht unerheblichen Mehraufwand verbunden, da die asynchrone Struktur der diskursiven Textlektüre dazu führt, dass man sich länger und intensiver mit einem Text auseinandersetzt, als es häufig in Seminaren der Fall ist, in denen die Erarbeitung von Fachtexten ausschließlich individuell erfolgt. Dies trägt jedoch maßgeblich dazu bei, dass Inhalte länger behalten werden. Zudem schaffen die asynchrone Struktur und das kooperative *Setting* eine gewisse Verbindlichkeit – sowohl der Aufgabe als auch den Kommiliton\*innen gegenüber: Die diskursive Textlektüre kann nur erfolgreich verlaufen, wenn man zeitnah auf neue Kommentare und Fragen anderer Gruppenmitglieder in einer TEXTLABOR-Instanz reagiert, was für einen gewissen Ansporn sorgt, der beim gemeinsamen Erarbeiten der Leitfragen und Transferaufgaben auch das Gefühl einer Gruppenzugehörigkeit erzeugen kann.

Darüber hinaus kann man in der gemeinsamen Auseinandersetzung mit dem Text neue Erkenntnisse durch die Sichtweisen anderer gewinnen und die Gruppe kann von unterschiedlich ausgeprägtem Vorwissen der einzelnen Mitglieder profitieren. So können Studierende untereinander auch Wissenslücken füllen; außerdem ist die Hemmschwelle, Probleme mit Fachtexten vor Kommiliton\*innen anzusprechen, häufig geringer, als diese vor der Lehrperson zu offenbaren. Weiterhin werden Fragen im TEXTLABOR schriftlich formuliert, was zum einen bedeutet, dass sie besonders präzise und klar ausgedrückt sein müssen, und zum anderen zur Folge hat, dass individuelle Verständnisprobleme auch für andere Studierende sichtbar werden und sich diesen dadurch die Möglichkeit ergibt, ihr eigenes Verständnis einzelner Textstellen selbst noch einmal zu überprüfen. Diese problemorientierte und intensive Auseinandersetzung mit Fachtexten führt dazu, dass man sich für Seminardiskussionen und auch nachfolgende Lektüreeinheiten besser vorbereitet fühlt – bereits gelesene Texte, erschlossene Konzepte und vorangegangene Diskussionen sind wertvolle Ressourcen für die weitere Textarbeit, indem nach und nach mehr intertextuelle Bezüge hergestellt werden können und auf bereits Gelerntes aufgebaut werden kann. Die Lektüregruppe kann sich dadurch einen gemeinsamen, nachhaltigen und schriftlich fixierten Wissensbestand erarbeiten, der mehrmals pro Woche angeregt und erweitert werden kann und mit Blick auf Prüfungsvorbereitungen von Vorteil ist.

Insgesamt trägt die Organisation des eigenen Lernprozesses dazu bei, dass Lernende motiviert werden, ihre Kompetenzen zu erweitern und diese auch eher selbst wahrnehmen können, da sie aktiv und eigenverantwortlich an Problemlöseprozessen beteiligt werden. Die Lehrperson kann durch gezielte Impulse, konstruktives Feedback und Klärung offen gebliebener Fragen die Motivation zur weiteren Beteiligung der Studierenden an ihrem Lernprozess weiter fördern.

## Bibliographische Angaben

- Beißwenger, Michael (2020). Innovative Möglichkeiten der Arbeit mit digitalen (Open-Access-)Publikationen in der Lehre: Kooperative Texterschließung mit dem TEXTLABOR. In Graf, Dorothee; Fadeeva, Yuliya & Falkenstein-Feldhoff, Katrin (Hg.): *Bücher im Open Access Ein Zukunftsmodell für die Geistes- und Sozialwissenschaften?* Opladen/Berlin/Toronto: Verlag Barbara Budrich, S. 141-151. [Open-Access-Publikation](#)
- Beißwenger, Michael & Burovikhina, Veronika (2019). Von der Black Box in den Inverted Classroom: Texterschließung kooperativ gestalten mit digitalen Lese- und Annotationswerkzeugen. In Führer, Felician-Michale & Führer, Carolin (Hg.), *Dissonanzen in der Lehrerbildung. Theoretische, empirische und hochschuldidaktische Rekonstruktionen und Perspektiven für das Fach Deutsch*. Münster: Waxmann, S. 193-222.
- Beißwenger, Michael; Burovikhina, Veronika & Meyer, Lena (2019). Förderung von Sprach- und Textkompetenzen mit sozialen Medien: Kooperative Konzepte für den Inverted Classroom. In Beißwenger, Michael & Knopp, Matthias (Hg.), *Soziale Medien in Schule und Hochschule: Linguistische, sprach- und mediendidaktische Perspektiven*. Frankfurt: Peter Lang, S. 59-100.
- Beißwenger, Michael; Schüller, Liane & Burovikhina, Veronika (2020). Textbegegnung im sozialen Medium: Erfahrungen mit einem mediendidaktischen Konzept für die kooperative Erarbeitung voraussetzungs- und aspektreicher Texte in germanistischen Seminaren. In Staubach, Katharina (Hg.), *Multimodale Kommunikation in den Hypermedien und Deutschunterricht. Theoretische, methodische und unterrichtspraktische Zugänge*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 81-116.
- Borsch, Frank (2019). *Kooperatives Lernen. Theorie – Anwendung – Wirksamkeit*. Stuttgart: W. Kohlhammer Verlag.
- Brüning, Ludger & Saum, Tobias (2007). *Erfolgreich unterrichten durch kooperatives Lernen: Strategien zur Schüleraktivierung*. Essen: Neue Deutsche Schule, Verlagsgesellschaft.
- Hasselhorn, Marcus & Gold, Andreas (2013). *Pädagogische Psychologie. Erfolgreiches Lernen und Lehren*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Imo, Wolfgang & Lanwer, Jens Philipp (2019). *Interaktionale Linguistik. Eine Einführung*. Stuttgart: Metzler.
- Låg, Torstein & Sæle, Grøm Rannveig (2019). Does the Flipped Classroom Improve Student Learning and Satisfaction? A Systematic Review and Meta-Analysis. In *AERA Open* (5), S. 1-17. DOI: 10.1177/2332858419870489.
- Lage, Maureen J.; Platt, Glenn J. & Treglia, Michael (2000). Inverting the Classroom: A Gateway to Creating an Inclusive Learning Environment. In *The Journal of Economic Education* (31), S. 30-43.
- Spannagel, Christian (2012). Das Aktive Plenum. <<https://www.youtube.com/watch?v=5y0CZ-C5srk&feature=youtu.be>> (zuletzt aufgerufen am 05.01.2021).
- Stammen, Karl-Heinz & Ebert, Anna (2020). Noch online? Studierendenbefragung zur medientechnischen Ausstattung im Sommersemester 2020. <https://panel.uni->

due.de/assets\_websites/18/StammenEbert\_2020\_NochOnline\_Gesamtbericht.pdf  
(zuletzt aufgerufen am 05.01.2021).

### Über die Autorinnen

**Hanna Hoebink** (\*1994) ist Lehramtsmasterstudentin der Fächer Deutsch, Englisch und Philosophie. Seit April 2020 ist sie als Wissenschaftliche Hilfskraft Mitglied des Teams Germanistische Linguistik und Sprachdidaktik unter der Leitung von Prof. Dr. Michael Beißwenger an der Universität Duisburg-Essen.

Link zur Website: <https://www.uni-due.de/germanistik/beisswenger/teamhoebink.php>

**Sarah Steinsiek** (\*1995) hat im September 2020 ihr Studium der Fächer Germanistik und Anglophone Studies an der Universität Duisburg-Essen mit dem Abschluss Master of Arts (M.A.) abgeschlossen und ist seit November 2020 wissenschaftliche Mitarbeiterin im Arbeitsbereich Germanistische Linguistik und Sprachdidaktik unter der Leitung von Prof. Dr. Michael Beißwenger an der Universität Duisburg-Essen.

Link zur Website: <https://www.uni-due.de/germanistik/beisswenger/teamsteinsiek.php>