

Mirjam E. Dick

Multimodal – problemlösend – partizipativ. Studierende entwickeln digitale interaktive Unterrichtsbausteine

Abstract

Ein digitales Seminarkonzept für Studierende des Grundschullehramts im Fach Deutsch vernetzt deutschdidaktische und digitalisierungsbezogene Kompetenzerwerbsprozesse. Diese Verzahnung wird exemplarisch an dem Thema eines medienintegrativen Literaturunterrichts erprobt. Der Beitrag stellt ein Seminar aus dem Sommersemester 2020 vor und reflektiert es hinsichtlich der Potenziale und Herausforderungen digitalen Lehrens und Lernens. Außerdem leitet der Beitrag Optimierungspotenziale – insbesondere bzgl. eines integrativen Problemlöseprozesses sowie einer variantenreichen Gestaltung von Zusammenarbeit – ab und integriert sie in ein weiterentwickeltes Seminarkonzept, welches im Sommersemester 2021 durchgeführt wurde.

A digital seminar concept for students of primary school education in German links teaching German and digitalization-related competence acquisition processes. This interlocking is tested using the subject of digitally-mediated teaching of literature. The article presents a seminar from the summer semester 2020 and reflects on the potential and challenges of digital teaching and learning. In addition, the article derives optimization potential – in particular with regard to an integrative problem-solving process and a multi-variant design of cooperation – and integrates them into a further developed seminar concept, which was carried out in the summer semester 2021.

Schlagwörter:

Lehren und Lernen auf Distanz, Lehrer*innenbildung, Deutschdidaktik, medienintegrativer Literaturunterricht, *multimodal literacy*, interaktives Buch, H5P, Hochschuldidaktik
Teaching and learning at distance, teacher training, German didactics, media-integrated literacy lessons, multimodal literacy, interactive book, H5P, Higher Education

I. Einleitung

Angehende Deutschlehrkräfte sehen sich in Zeiten von Distanzlernen und „multimodale[m] Turn“ (Standke, 2020: S. 65) in der deutschdidaktischen Debatte in einem Spannungsfeld: Zum einen ist für die schulische Praxis die Schrifttextkultur nach wie vor handlungsleitend (vgl. ebd.), und zum anderen besteht der Anspruch, eine „multimodale Diskursfähigkeit“ (Greiner & Hallet, 2019: S. 31) nicht nur bei Schüler*innen fördern zu können, sondern sich diese zunächst selbst aneignen zu müssen.

Das im Folgenden explizierte Seminarkonzept versteht sich als Konsequenz eines sich verändernden Anforderungsportfolios für zukünftige Lehrkräfte. Es strebt a) eine integrative Vermittlung fachlicher und medienbezogener Kompetenzen bei Lehramtsstu-



dierenden an und gestaltet b) eine digitale Lehr-Lernumgebung so, dass selbstverantwortliches Lernen mit konstruktiven Unterstützungs- und Interaktionsformaten systematisch kombiniert wird.¹ Diese Herausforderungen werden zunächst theoretisch umrissen.

Anschließend wird das Seminarkonzept, welches im Sommersemester 2020 aufgrund der Erfordernisse des pandemischen Geschehens in ein Distanzlernformat umgestaltet wurde, vorgestellt und als Grundlage für eine Diskussion über akademisches Lehren und Lernen auf Distanz herangezogen. Anhand studentischer Rückmeldungen und einer Evaluation, welche mithilfe von Begriffsnetzen (*Concept Maps*) die konzeptuellen Wissensstrukturen der Studierenden vor und nach dem Seminar externalisiert, werden Optimierungspotenziale identifiziert und abgeleitet. In einem zweiten Schritt werden diese in einer überarbeiteten Version des Seminarkonzepts umgesetzt. Zentral ist in dem optimierten Format, welches im Sommersemester 2021 durchgeführt wurde, die Entwicklung eines digitalen interaktiven Unterrichtsbausteins zum Thema ‚Märchen im Medienverbund‘ durch die Studierenden. Dies geschieht in Form eines sog. *interactive books* (H5P-Element²), welches für einen medienintegrativen Literaturunterricht einsetzbar sein soll.

Die aktuelle Diskussion um gelingende Distanzlehre berührt die Frage, wie akademisches Lernen gedacht wird und wie ein solches Lernverständnis in einen digitalen Raum transferiert werden kann. Akademisches Lernen wird in diesem Beitrag verstanden als ein dynamischer Wissenstransfer, der neben der Anreicherung individueller Ressourcen auch Raum gibt für kreative und entdeckende Lernprozesse (vgl. Reich, 2012). Dies impliziert sowohl individuelle Informationsverarbeitung als auch ein Lernen in Kollaboration, in dem Ideenaustausch und gemeinsame Weiterentwicklung gefördert werden. Lernen ist somit auch immer an soziale Lernsettings gebunden. Dieses Verständnis von Lernen orientiert sich an einem konstruktivistischen Ansatz, da davon ausgegangen wird, dass es nicht reicht, Informationen zur Verfügung zu stellen, sondern vielmehr Gelegenheit gegeben werden muss, um diese im Dialog gestaltend weiterzuentwickeln. (Vgl. Jaspers, [1923/1945] 1980: S. 59; Kramer, 2020; Kümmel, Moskaliuk, Cress & Kimmerle, 2020; Reich, 2012)

¹ Das vorgestellte Seminarkonzept wurde an der Universität Passau entwickelt und im Rahmen der gemeinsamen „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ von Bund und Ländern mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01JA1924 gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei der Autorin.

² H5P ist ein Plugin der Firma Joubel, welches kostenfrei in ein Lernmanagementsystem integriert werden kann. Dadurch können interaktive Inhalte, wie z. B. Quizze, Spiele, interaktive Bilder/Videos/Bücher und vieles mehr erstellt werden. Das Element *interactive book* kombiniert Inhalte mit interaktiven Übungen und bietet die Möglichkeit, diese didaktisch in einer Art digitalem ‚Buch‘ zu strukturieren. Auf der deutschsprachigen Plattform ZUM.Apps (ZUM e.V.) werden H5P-Inhalte von einer Online-Community erstellt, als *Open Educational Resource* (OER) gespeichert und für unterrichtliche Zwecke verfügbar gemacht.

Bezüglich digitaler universitärer Lehre bedeutet dies, dass Lehr-Lerntechnologie dahingehend überdacht werden muss, wie sie eine solche Form des Lernens ermöglichen kann. Auch muss berücksichtigt werden, dass Digitalität sich durch schnelle, dynamische Entwicklungen und wandelbare Präferenzen und Gewohnheiten der Nutzer*innen auszeichnet (Standke, 2020: S. 39). Es kann in einer Lehrer*innenbildung, die u. a. auf digitalisierungsbezogene Kompetenzen fokussiert, daher nicht darum gehen, Studierende mit einer weiteren Lerntechnologie (H5P) vertraut zu machen, sondern sie mit einer komplexen Problemstellung (Funke, 2006: S. 379) zu konfrontieren und deren Lösung als Kompetenzerwerbsprozess zu gestalten. Dies geschieht, indem sie vor die Herausforderung gestellt werden, einen digitalen interaktiven Unterrichtsbaustein in Form eines *interactive book* zu entwickeln. Hierfür müssen die Studierenden eine Vielzahl an integrativen Variablen berücksichtigen: Fachwissenschaftliches, fachdidaktisches und medienspezifisches Professionswissen muss vernetzt und originell angewendet werden. Damit werden die angehenden Deutschlehrkräfte in ihrer Doppelrolle als Lernende und zukünftige Lehrende adressiert und hinsichtlich der Gestaltungsmöglichkeiten – z. B. für *Flipped-Classroom*-Formate –, aber auch Herausforderungen digitalen Lehrens und Lernens sensibilisiert.³ Wie eine solche Reflexion über innovativen Literaturunterricht im Zeitalter der Digitalisierung in einem Distanzlernformat gestaltet werden kann, wird nachfolgend gezeigt.

2. Rahmenkonzept: Vernetzung von Fachvermittlung und Digitalisierungsaspekten

Das vorliegende Seminarkonzept steht unter dem Metaziel einer konsequenten Vernetzung von Fachvermittlung und Digitalisierungsaspekten beim Kompetenzerwerb der Lehramtsstudierenden. Damit soll dem sog. „multimodale[n] Turn“ (Standke, 2020: S. 65) in der Fachdidaktik bzw. den Forderungen nach dem Erwerb digitaler Kompetenzen bei (angehenden) Lehrkräften begegnet werden (vgl. Redecker, 2019). Dazu seien zunächst die zentralen Parameter theoretisch erläutert:

Aus der fachlichen Perspektive wird dieses Spannungsfeld exemplarisch am deutschdidaktisch relevanten Thema der kritischen Reflexion und Gestaltung eines medienintegrativen Literaturunterrichts für die Grundschule verhandelt (vgl. Ballis & Burghard, 2014; Kruse, 2014; Josting & Maiwald, 2007; Meyer, 2019). Die dafür notwendigen Grundlagen der Medienanalyse erwerben die Studierenden dabei vor allem unter Rückgriff auf mediensemiotische Strategien literarischer Kompetenz (Schilcher & Pissarek, 2015; Krahl, 2015), welche auf ausgewählte kinderliterarische Medienverbände

³ Der Einsatz von *interactive books* in der Hochschullehre wurde in einem Beitrag von Dick (2021) bereits konzeptionell skizziert. Bei jener Publikation liegt der Fokus auf der Projektierung des Seminarkonzepts inklusive einer verstärkten Reflexion der Lernchancen und Hürden im Umgang mit H5P. Das Seminarformat wurde in vorliegendem Beitrag weiterentwickelt und weicht daher in Details von dem Konzept in Dick (2021) ab.

(z. B. Buch, App, Film, Hörspiel zu einer Narration) angewendet werden. Themen wie Literarisches Lernen und Literarische Kompetenz⁴ gilt es, theoretisch greifbar zu machen und für einen Einsatz im medienintegrativen Literaturunterricht zu transferieren. Dafür werden Konzepte wie eine Medienverbunddidaktik (vgl. Kruse, 2014) oder *multimodal literacy* ebenso diskutiert wie didaktische Anschlussbehandlungen und Aspekte der Aufgabentheorie (vgl. Köster, 2016). Insbesondere die Fähigkeiten und Fertigkeiten, das komplexe Zusammenspiel unterschiedlicher Zeichensysteme (z. B. Schrift, Ton, Bild) analysieren und diskutieren zu können, soll bei den Lehramtsstudierenden zunächst selbst gefördert werden, bevor sie es hinsichtlich ihrer Vermittlungspotenziale reflektieren. Hier geht es darum, auf einer rezeptiven Ebene mit multimodalen Narrativen konstruktiv umzugehen und unter anderem aus „Differenzerfahrungen“ (Kruse, 2014: S. 20) zwischen den Medien und Zeichensystemen in inhaltlicher und ästhetischer Gestaltung Bedeutung generieren zu können. Aber auch die produktive Seite gilt es zu stärken und die Studierenden darin zu unterstützen, gestalterische Fragen auch hinsichtlich der Förderung von Kreativität, Interaktivität und Kollaboration im Literaturunterricht zu denken (vgl. Lütge & Surkamp, 2020: S. 53). Damit werden zentrale Aspekte einer *multimodal literacy* adressiert (vgl. Dick, 2021; Staiger, 2020; Standke, 2020) und modellhaft erarbeitet.⁵ Interagierend mit einer *multimodal literacy* und den theoretischen Bausteinen sollen die angehenden Lehrkräfte aber auch in zentralen Digitalisierungsaspekten professionalisiert werden, z. B. in der Entwicklung und Umsetzung digitaler Lernaufgabenformate.

Wirft man daher zweitens den Blick auf die Vermittlung von Strategien im Umgang mit den Herausforderungen der Digitalisierung, bietet unter anderem das Strategiepapier der Kultusministerkonferenz zur *Bildung in der digitalen Welt* Orientierung (KMK, 2017).⁶

⁴ Literarisches Lernen meint „die Lernprozesse, die zusätzlich zur Entwicklung einer allgemeinen Lesekompetenz für die Beschäftigung mit fiktionalen, poetischen Texten wichtig sind und die sich auch auf nichtschriftlich vermittelte Literatur beziehen (z. B. Hörbücher)“ (Spinner, 2017: S. 143). Literarische Kompetenz wird demgegenüber als „kognitive Problemlösefähigkeit“ (Schilcher & Pissarek, 2015: S. 20) modelliert, welche „durch systematische Übung und durch Training gesteigert werden kann“ (ebd.).

⁵ Die verwendeten Konzepte, seien dies *multimodal literacy*, Multimodale Kompetenz, Medienkompetenz, *digital literacy*, digitale Kompetenzen etc. werden innerhalb der Fachliteratur uneinheitlich definiert und verwendet (vgl. Pollak et al., 2019: S. 59-93). Das gilt insbesondere auch für eine Differenzierung zwischen Kompetenz und *literacy* (vgl. ebd.; Trültzsch-Wijnen, 2020: S. 173-267). Im vorliegenden Beitrag meint daher *Kompetenz* die Fortentwicklung des individuellen Wissens, der Fähigkeiten, Fertigkeiten und Haltungen einer Person in der Bewältigung einer Situation (vgl. auch Städeli, Grassi, Rhiner, Obrist, 2013: S. 10-12). *Literacy* kann als ‚Mantelkonzept‘ verstanden werden. Es integriert die Metareflexion über den Gegenstand und den eigenen Kompetenzerwerb oder im Bereich Medien die bewusste, kritische Auseinandersetzung mit dem eigenen Medienhandeln in einer dynamischen Gesellschaft (vgl. Trültzsch-Wijnen, 2020: S. 176).

⁶ Ergänzend hierzu sei der *Europäische Rahmen für die Digitale Kompetenz von Lehrenden* (DigCompEdu) erwähnt (vgl. Redecker, 2019). Aus den dort identifizierten sechs Kompetenzbereichen ist insbesondere der Bereich 2, „Digitale Ressourcen“ für das vorliegende Seminarkonzept relevant. Das DigCompEdu-Konzept bezieht sich allerdings sehr deutlich auf Lehrende im (hoch-)schulischen Handeln. Da sich die Studierenden zum Zeitpunkt des Se-

Für die akademische Bildung werden hier insbesondere die Potenziale durch „Individualisierung, Flexibilisierung und Verbesserung der Reichweite“ (S. 48) betont. Kritisch anzumerken ist, dass kaum darauf eingegangen wird, dass die zielführende Verwendung digitaler Elemente auch eine diesbezügliche didaktische Gestaltungs- und Moderationskompetenz der Dozierenden bedarf (vgl. Perrotta & Bohan, 2020). Dennoch bietet eine Differenzierung der „Kompetenzen in der digitalen Welt“⁷ (KMK, 2017: S. 16) in sechs Kompetenzbereiche ein relevantes Bezugssystem für den vorliegenden Beitrag: Diese gliedern sich in 1) Suchen, Verarbeiten und Aufbewahren, 2) Kommunizieren und Kooperieren, 3) Produzieren und Präsentieren, 4) Schützen und sicher Agieren, 5) Problemlösen und Handeln, 6) Analysieren und Reflektieren (ebd.: S. 16-19).

Für das vorliegende Seminarkonzept wird durch das digitale Distanzlernen in synchronen Workshops (Zoom) und asynchronen Lernmodulen (ILIAS, Padlet, miro, comaped.de etc.) der Kompetenzbereich 1) adressiert, da verschiedene digitale Umgebungen, Informationsquellen und Medienformate genutzt, strukturiert und organisiert werden müssen. Der Bereich 2), bei welchem es unter anderem um eine gelingende interaktive Zusammenarbeit geht, ist für ein Lehr-Lernsetting im digitalen Raum herausfordernd: So bieten zwar zahlreiche Tools Möglichkeiten der Kollaboration, dennoch braucht es eine didaktische Strategie, wie im Seminar trotz Distanz ein ‚Miteinander‘ entstehen kann. Welche Hindernisse in diesem Bereich identifiziert und welche Lösungsstrategien dafür entwickelt wurden, wird im Abschnitt 3.2 adressiert.

Der Bereich 3) des Strategiepapiers fokussiert die technische Entwicklung, Produktion und Distribution diverser Formate und Werkzeuge. Auch die Transformation verschiedener digitaler Produkte unter Berücksichtigung rechtlicher Bestimmungen zählt dazu. Dieser Aspekt wird im vorliegenden Seminarkonzept unter anderem durch die Produktion von Erklärvideos, in der fortgeschrittenen Form von interaktiven Büchern umgesetzt (vgl. Abschnitte 3.1 und 4).

Die Reflexion über Privatsphäre, Datensicherheit, gesundheitliche Risiken oder Auswirkungen digitaler Technologien auf die Umwelt (Bereich 4) wird im vorliegenden Seminarkonzept aus Kapazitätsgründen nur angeschnitten. Stärker betont wird dagegen das problemlösende Handeln im digitalen Umfeld (Bereich 5). Dies bezieht sich sowohl auf technische Probleme und die Entwicklung von Lösungsstrategien, auf die Kenntnis und kreative Nutzungskompetenz digitaler Werkzeuge zum Lernen, Arbeiten und Problemlösen, auch unter Berücksichtigung und Überwindung eigener Defizite, als auch auf algorithmisches Know-how. Während letzteres im vorliegenden Seminarkonzept keine

minars auf einer Schwelle zwischen der Rolle als Lernende und zukünftige Lehrende befinden, soll in dieser Publikation vorrangig das eher lernenden-orientierte Strategiepapier zur *Bildung in der digitalen Welt* (KMK, 2017) diskutiert werden.

⁷ Diese werden in dem Strategiepapier für den Bereich Schule und berufliche Bildung entwickelt. Allerdings bieten sie auch für die akademische Bildung einen wichtigen Referenzrahmen, denn es wird darauf verwiesen, dass Studierende, auf diesen Kompetenzbereichen aufbauend, weiter zu professionalisieren seien (KMK, 2017: S. 49). Die in diesem Zusammenhang zu erwerbenden Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten werden hier daher herangezogen und verhandelt.

Rolle spielt, werden die anderen Punkte vielfältig aktiviert (vgl. Abschnitt 4). Der sechste Kompetenzbereich beinhaltet die Teilaspekte Medien analysieren, reflektieren und bewerten. Dies wird hier durch den Blick auf Gestaltungsmittel in unterschiedlichen medialen Formaten kinderliterarischer Medienverbände adressiert, aber auch in der eigenen Medienproduktion tangiert. Weniger im Fokus stehen Aspekte wie die Reflexion des eigenen Mediengebrauchs, von Services und Geschäftsaktivitäten im Internet oder digitaler politischer Meinungsbildung etc. (vgl. ebd.: S. 19).

Ein deutschdidaktisches Modell von Medienkompetenz entwickelt Schilcher (2018) unter Bezugnahme auf Tulodzieki (1992), Groeben (2002), Baake (2007) und Frederking et al. (2012). Dieses wird hier zur Ergänzung herangezogen. Schilcher identifiziert fünf Teilkompetenzen: Medienkunde, Mediennutzung, Medienanalyse/-kritik, Medienästhetik und Mediengestaltung. Diese werden durch kognitive Problemlöseprozesse (z. B. Analysieren und intermediales Vergleichen, Gestalten etc.) getragen. Sowohl individuelle Dispositionen (z. B. Medienvorwissen, Nutzungsgewohnheiten etc.) als auch der soziale Kontext (z. B. mediales Angebot, Medienverbund, Mediensozialisation) beeinflussen den Kompetenzerwerbsprozess. (Vgl. Schilcher, 2018: S. 62-63) Aus dieser Perspektive werden im Seminar mehrere Teilkompetenzen und kognitive Problemlöseprozesse aktiviert und professionalisiert. Darüber hinaus werden aber auch ausgewählte Elemente individueller Dispositionen und des sozialen Kontextes berücksichtigt.

Für die hochschuldidaktische Diskussion des vorliegenden Seminarkonzepts stellen die vorgestellten sechs Kompetenzfelder in der digitalen Welt (KMK, 2017) einen differenzierteren Referenzrahmen dar als das deutschdidaktische Medienkompetenzmodell nach Schilcher (2018). In ersterem wird der Fokus stärker auf die Bedingungen *digitaler* Interaktionen und Formate gelegt und die Experimentier- und Diskursfähigkeiten stärker betont, welche wichtig sind, wenn Studierende hinsichtlich einer Kultur der Partizipation und Vernetzung (vgl. Jenkins, Clinton, Purushotma, Robison & Weigel, 2006) sensibilisiert werden. Fachspezifisch soll in diesem Aufsatz die Entwicklung einer *multimodal literacy* bei den Studierenden, nach obiger Definition, leitend sein.

Mit dem Anspruch, Fachinhalte und Digitalisierungsaspekte im Kompetenzerwerbsprozess der Studierenden konsequent zu vernetzen, erfolgt drittens ein Blick in die Kognitionspsychologie. Damit wird begründet, warum sich die vorliegende Seminarkonzeption mit dem Anliegen der Vernetzung obiger Bereiche einer *komplexen Problemstellung* widmet und wo entsprechende Interventionen ansetzen können:

Ein Problem besteht dann, wenn zwischen einem Ist-Zustand und einem Zielzustand eine „Lücke[] in einem Handlungsplan“ (Funke, 2003: S. 25) wahrgenommen wird (vgl. Jonassen, 2000: S. 65; Girmes, 2014: S. 12). Ein Seminarkonzept, welches eine integrative Vermittlung fachlicher und medienbezogener Kompetenzen bei den Lehramtsstudierenden anstrebt und dies in Form einer digitalen Distanzlehre gestaltet, stellt insofern eine *komplexe* Problemstellung (im Gegensatz zu *einfachen* Problemen) dar, weil eine Vielzahl an Variablen berücksichtigt werden müssen (Merkmal der *Komplexität*). Gleichzeitig sind diese aber interdependent und die Querverbindungen sind nicht nur zahlreich (Merkmal der *Vernetztheit*), sondern auch in Teilen theoretisch noch nicht geklärt (vgl. Abraham,

2015; Anders, 2018) (Merkmal der *Intransparenz*). Darüber hinaus entstand durch kurzfristige Veränderungen der gegebenen Situation (Beginn des pandemischen Geschehens) eine hohe *Dynamik* im Konzeptionsprozess. Auch die „Notwendigkeit, auf mehr als einem Kriterium Optimierungen vorzunehmen (im Unterschied zu Problemen, bei denen genau ein Kriterium zu beachten ist)“ (Funke, 2006: S. 379-380; Herv. i. O.), beeinflusst die Problemstellung (Merkmal der *Polytelie / Vielzieligkeit*; vgl. ebd.). Wie das Seminarkonzept der skizzierten Herausforderung begegnet, wird nachfolgend erläutert.

3. Digitales Lehren und Lernen auf Distanz: Konzeption(en) des Seminars

Das vorgestellte Seminarkonzept richtet sich an Lehramtsstudierende für die Grundschule im Vertiefungsmodul Deutschdidaktik. Es ist thematisch an der Schnittstelle zwischen Literatur- und Mediendidaktik zu verorten. Exemplarisches Thema ist die kritische Reflexion und Gestaltung eines medienintegrativen Literaturunterrichts.⁸

Die Lehr-Lernziele für das Seminar sind demnach, dass zentrale Konzepte eines medienintegrativen literarischen Lernens erörtert und didaktisch abstrahiert werden können. Dafür werden ausgewählte mediensemiotische Kompetenzen zur Analyse literarischer Medienverbünde diskutiert und am Beispiel entwickelt (vgl. Schilcher & Pissarek, 2015). Unter Bezugnahme auf aufgabentheoretische Parameter werden Möglichkeiten der didaktischen Gestaltung medienintegrativen Literaturunterrichts entworfen. Die Studierenden gestalten darüber hinaus ein digitales Lehr-Lernmedium.

Ein Überblick über die Seminargestaltung bzgl. Distanzlernen soll zunächst am Beispiel des Kurses „Kinderliteratur multimedial. Medienverbunddidaktische Zugänge“ stattfinden. Dieser Kurs wurde im Sommersemester 2020 an der Universität Passau als Online-Kurs angeboten. Aus den daran zu erörternden Herausforderungen und Potenzialen werden anschließende Konsequenzen für eine Weiterentwicklung des Seminars und dessen optimierte Konzeption im Sommersemester 2021 diskutiert.

3.1 Seminarkonzept (Version I)

Ursprünglich war das Seminar als viertägige Blockveranstaltung geplant, in welcher die Studierenden in einem Didaktischen Innovationslabor (DiLab) theoretisch und anhand von *Micro-Teaching* auch praktisch üben sollten, „bewusst Ressourcen – also Wissen, Fer-

⁸ Die *Ländergemeinsamen inhaltlichen Anforderungen für die Lehrerbildung* (KMK, 2019: S. 28) sehen für die Fachdidaktik Deutsch vor, dass die Studierenden mit „Texten, Filmen und elektronischen/digitalen Medien“ konstruktiv umgehen können und „Methoden und Verfahren der Textanalyse/Textinterpretation im Unterricht, einschließlich der Anleitung zur angemessenen Anschlusskommunikation“ sowie „Verläufe des [...] literarischen Kompetenzerwerbs“ reflektieren können. Insbesondere wird aber erwartet, dass die Studierenden lernen, kompetenzorientierten Deutschunterricht „ziel-, schüler- und fachgerecht“ zu planen, durchzuführen und zu reflektieren und hierfür sowohl die „Auswahl [...] literarischer Unterrichtsgegenstände“ als auch die „Entwicklung von Aufgabenkonzepten“ kriterienbasiert ausführen können. Diese Studieninhalte adressiert das vorliegende Seminar.

tigkeiten und Haltungen – zu aktivieren und kreativ und funktional miteinander zu kombinieren, um konkrete Situationen erfolgreich zu meistern“ (Städeli et al., 2013: S. 10). Nach Bekanntgabe der pandemiebedingten Umstellungen musste kurzfristig ein Online-Kurs entwickelt werden. Dies hatte einige didaktische Reduktionsprozesse zur Folge, die insbesondere die Erprobungs- und Aushandlungselemente betraf. Der Kurs umfasste in der Online-Version drei zentrale Lernmodule, welche in einer ILIAS-Lernumgebung angeboten wurden: a) Grundlagen der Medienanalyse, b) Medienverbunddidaktik, c) Didaktische Anschlusshandlungen. Hier wurden die notwendigen theoretischen Grundlagen vermittelt, aber auch kleine Simulationen integriert, zum Beispiel eine videografierte intermediale Lektüresituation oder kollaborative Arbeitsaufträge (Abb. 1).

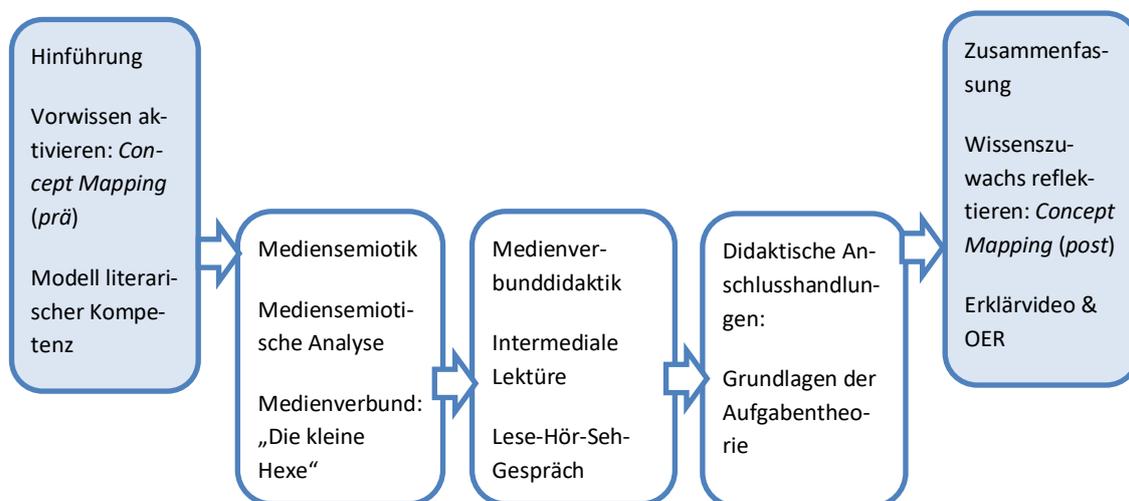


Abb. 1: Seminarkonzept (Version I) im Überblick. Synchrone Workshops (blau) rahmen die asynchronen Selbsterlernerheiten (hell); OER = Open Educational Resources (eigene Darstellung)

Die Lernmodule wurden von zwei vierstündigen Workshops per Videokonferenz zu Beginn und am Ende des Seminars flankiert. Darin wurde mit der Studierendengruppe ein gemeinsames Lehr-Lernverständnis reflektiert, Vorwissen aktiviert und das Seminarthema kontextualisiert bzw. die im Seminar adressierten Lernelemente zusammengeführt und weiterführende Perspektiven entwickelt. Zusätzlich standen den Studierenden einige unterstützende Bausteine digital zur Verfügung (z. B. eine gemeinsame *Who-is-Who-Wand*, Module zum Thema *Concept Mapping*, der Produktion von Erklärvideos etc.), die ihnen dabei helfen sollten, den Kurs erfolgreich zu absolvieren. Die drei Lernmodule wurden zeitlich gestaffelt freigeschaltet und hatten eine feste Bearbeitungszeit von jeweils ca. 3 Wochen. Zu jedem der Module mussten Aufgaben bearbeitet und eingereicht werden. Feedback erfolgte entweder schriftlich oder als Audio-Aufnahme per Mail stichprobenhaft⁹ durch die Dozentin. Die Kommunikation im Kurs erfolgte über ein eingerichtetes Forum sowie über regelmäßige freiwillige Sprechstunden.

⁹ Aufgrund des Umfangs der eingereichten Arbeitsergebnisse war es der Dozentin nicht möglich, zu jedem Modul jedem einzelnen Studierenden ein umfassendes Feedback zu geben.

Für die Prüfungsleistung wurde ein E-Portfolio angelegt. Dieses beinhaltete eine theoretische Auseinandersetzung mit einem selbst gewählten Schwerpunktthema. Hier konnten auch im Seminar entwickelte Artefakte (z. B. eine *Concept Map* zum Thema Medienverbunddidaktik) einbezogen werden. Passend zum gewählten Schwerpunkt wurde darüber hinaus ein Erklärvideo für andere Studierende des Lehramts Deutsch produziert. Eine kritische Reflexion schloss das E-Portfolio ab.

Eine anonymisierte Fragebogen-Evaluation des Seminars im Sommersemester 2020 stellte als positiv unter anderem eine differenzierte Herangehensweise an die Themen heraus, die auch methodisch variantenreich war (z. B. Kombination von Erklärvideos, Fachtexten, Podcasts; Methoden wie die Erstellung eines ‚Gedankenhöhlenprotokolls‘ zu einer intermedialen Lektüre,¹⁰ Diskussionen auf gemeinsamen *Etherpads*, digitales *Concept Mapping*; Kombination aus Pflicht-, Wahl- und Vertiefungsaufgaben etc.). Als lernförderlich wurde weiterhin eine klare Struktur im Online-Kurs und den Aufgabenstellungen rückgemeldet sowie die „persönliche und auch sehr ausführliche Reflexion“ (Feedback einer Studentin) der Arbeitsergebnisse durch die Dozentin.

Daran schließen sich direkt einige herausfordernde Aspekte an. Einer ist sicherlich der hohe arbeitsökonomische Aufwand der Dozentin durch ausführliches Feedback an die Studierenden. Das stichprobenartige direkte Feedback durch die Dozentin hatte aber auch zur Folge, dass diejenigen, welche keines erhielten, das Gefühl hatten, „immer noch in der Luft [zu hängen] und [nicht zu wissen], ob das, was ich geschrieben habe, denn überhaupt passt“ (Feedback einer Studentin). Der Wunsch nach mehr Zusammenarbeit wurde mehrfach geäußert, insbesondere bei komplexen Fragestellungen. Eine vertiefte Diskussion der eigenen Arbeitsergebnisse und ein moderierter Austausch mit den Kommiliton*innen eben darüber wäre den Studierenden wichtig gewesen.

3.2 Ableitung von Optimierungspotenzialen

Eine kritische Reflexion des Seminarkonzepts soll auch auf eine begleitende Evaluation des konzeptuellen Wissens Bezug nehmen, in welcher die Studierenden zu Beginn und am Ende des Seminars eine *Concept Map* zum Leitbegriff *Literarästhetisches Lernen* erstellen.¹¹ Hintergrund ist die Annahme, dass das Erstellen eines Begriffsnetzes die vorhandenen Wissensstrukturen der Lernenden, aber auch ggf. Fehlvorstellungen sichtbar

Die Stichprobe der begutachteten Studierendenprodukte umfasste pro Modul aber ca. zwei Drittel.

¹⁰ Bei der von Iris Kruse entwickelten Methode ‚Gedankenhöhlenprotokoll‘ erhalten die Lernenden die Möglichkeit, direkt im Anschluss an eine intermediale Lektürephase, Eindrücke, Impulse und Reflexionen ungestört auf einem Aufnahmegerät zu fixieren. (Kruse, 2014: S. 18) Diese können z. B. für die Reflexion des eigenen Verstehensprozesses verwendet werden.

¹¹ Mit der vorgestellten Evaluation anhand von *Concept Maps* wird nicht der Anspruch einer empirisch validen und reliablen Erhebung verbunden. Die vorliegende Evaluation orientiert sich an den Paradigmen der *Action Research* (vgl. Norton, 2009; Posch & Zehetner, 2010). Die ausführliche methodische Beschreibung der Evaluation ist nicht der Fokus der vorliegenden Publikation.

macht (vgl. Diederich & Mester, 2018; Gebhardt, Mühlhng, Gartmeier & Tretter, 2015; Przybylla & Romeike, 2015):

Die Art und Weise, wie Lernende ihr Wissen strukturieren, ist [...] ein zentraler Aspekt aus Sicht der Lehr- und Lernforschung, da Lernen erst durch die aktive Vernetzung einzelner Wissensaspekte entsteht (Goldstone & Kersten, 2003). Im Hinblick auf die Hochschullehre sollte also darauf geachtet werden, Studierende in die Lage zu versetzen, neues Wissen möglichst gut mit bestehenden Wissensbausteinen zu vernetzen. Deshalb stellen Concept-Maps eine interessante Methode der Forschung zu universitären Lernprozessen dar, da sie Art und Ausmaß der Vernetzung des Wissens Studierender abbilden können. (Gebhardt et al., 2015: S. 612)

Die so gewonnenen Daten wurden explorativ, v. a. hinsichtlich der Qualität und Quantität gesetzter Konzepte und deren definierter Bezüge (Propositionen) vor der Folie der Lernziele des Seminars reflektiert und diskutiert. Die Annahme war, dass die Studierenden durch das Seminar die zentralen thematischen Konzepte (Literarästhetisches Lernen, Literarische Kompetenz, Medienverbunddidaktik, didaktische Anschlussbehandlung für den medienintegrativen Literaturunterricht etc.) sowohl differenziert darstellen können als auch die Bezüge dieser in einer elaborierten Wissensstruktur widerspiegeln.

Es zeigte sich, dass die Studierenden am Ende des Seminars zwar mehr Konzepte und Propositionen in ihre *Concept Map* integrierten als am Anfang, allerdings waren die Bezüge zwischen den Kernkonzepten oft zu unscharf und undifferenziert. Folgende *Concept-Map* illustriert dies exemplarisch:

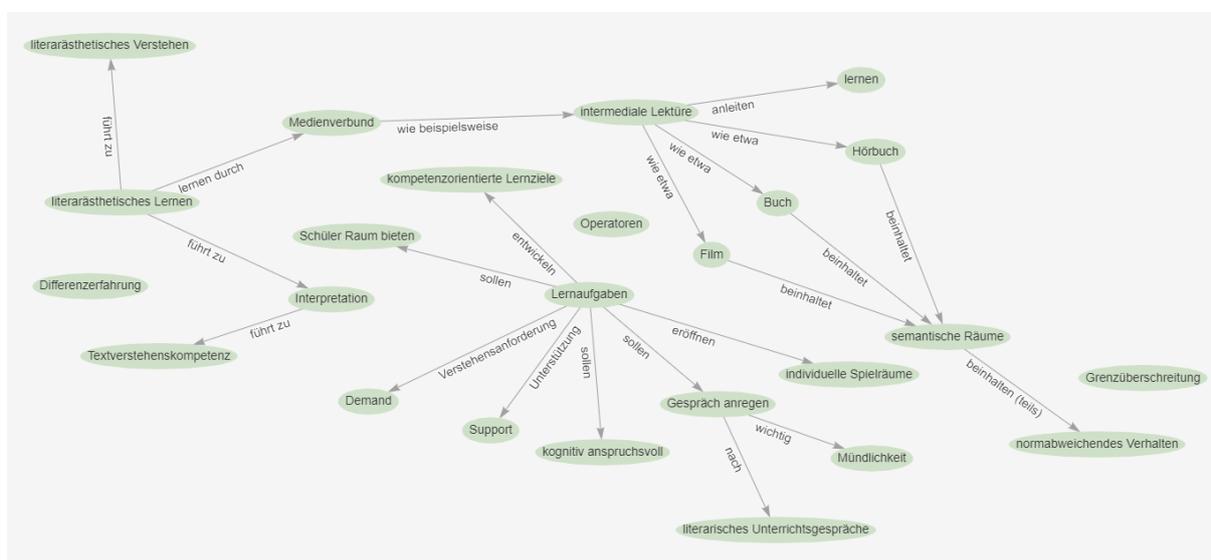


Abb. 2. *Concept Map* eines/einer Studierenden zum Thema *Literarästhetisches Lernen* nach dem Online-Kurs. Fünf Begriffe waren vorgegeben, die aber geändert und ergänzt werden konnten. Bearbeitungszeit: 30 Minuten. Verwendetes Tool: Comaped.de

Unabhängig von der fachlichen Richtigkeit der dargestellten Wissensstruktur, die hier nicht verhandelt werden soll, zeigt das Beispiel eine geringe Verknüpfungsdichte. Diese

wird definiert als das „Verhältnis der Anzahl der in einem Netz enthaltenen Verknüpfungen zu der maximal möglichen Anzahl von Verknüpfungen bei vollständiger Vermaischung“ (Online-Glossar der Mannheim Research Company). Mit 25 realisierten Konzepten und 22 Verknüpfungen (Propositionen) errechnet sich eine Verknüpfungsdichte von $V = 0,05$. Da V zwischen 0 und 1 lancieren kann, handelt es sich dabei um einen sehr geringen Wert. Dies zeigt sich auch darin, dass wenig ketten- und netzartige Strukturen in der *Concept Map* realisiert und kaum Hierarchisierungen vorgenommen werden (vgl. Przybilla & Romeike, 2015: S. 249). Die einzelnen Strukturen, z. B. um das Thema *Lernaufgaben* und die kettenartige Anordnung um das *Literarästhetische Lernen*, sind nicht miteinander verknüpft, einzelne Konzepte werden unverbunden lediglich genannt. Die Propositionen selbst sind auf einer fünfstufigen Qualitätsskala (nach Ruiz-Primo, 2000: S. 38-39 und ins Deutsche übertragen von Przybilla & Romeike, 2015) teilweise *ungenau* (z. B. „Gespräch anregen“ – „nach“ „literarisches [sic] Unterrichtsgespräche“). In mehreren Fällen handelt es sich um eine „[k]orrekte, aber unvollständige Beschreibung [...] [, die] teilweises Verständnis der Relation zweier Konzepte [zeigt]“ (Przybilla & Romeike, 2015: S. 249) (z. B. „Lernaufgaben“ – „sollen“ – „kognitiv anspruchsvoll“ sein), ohne aber vertiefendes Verständnis abzubilden (Stufe 3). *Akkurat exzellente* Propositionen (was der höchsten Stufe des Bewertungsschemas entspräche) liegen nicht vor. Insgesamt entsteht an diesem (zwar pointiert gewählten, aber als symptomatisch zu begreifenden) Beispiel der Eindruck, dass zwar ‚schlaglichtartig‘ einige Konzepte aus dem Online-Kurs abgespeichert wurden, eine vertiefte und vernetzende Auseinandersetzung zum Zeitpunkt der Erhebung aber noch kaum stattgefunden hatte.¹²

Der von Gebhardt et al. oben formulierte Anspruch einer „aktive[n] Vernetzung einzelner Wissensaspekte“ konnte durch die oben dargestellte Seminarkonzeption anscheinend noch nicht befriedigend erfüllt werden. Ohne aus den Daten eine statistische Kausalität herleiten zu können, geht die Beitragende davon aus, dass die Tatsache, dass die Studierenden in ihrem Kompetenzerwerbsprozess weitestgehend selbstverantwortlich und isoliert arbeiteten, ein zentraler Einflussfaktor sein könnte. Wie von diesen in der Fragebogen-Evaluation zum Seminar rückgemeldet, fehlte insbesondere die kritische Diskussion von Arbeitsergebnissen im Kollektiv sowie weitere Möglichkeiten der Interaktion und Partizipation, die zur Vernetzung des Wissensaspekte beitragen. An dieser Stelle soll angesetzt werden, um Optimierungspotenziale abzuleiten und sie in einem weiterentwickelten Seminarkonzept zum gleichen Themenkomplex und ebenfalls in digitaler Distanzlehre umzusetzen. Diese Optimierungspotenziale betreffen v. a. die folgenden Aspekte:

- Gestaltung einer komplexen Problemstellung, die Vernetzung verlangt und fördert
- Erhöhung der Interaktion und Partizipation der Lernenden

¹² Anzumerken ist, dass der Zeitpunkt der Erhebung (nach der asynchronen Online-Arbeitsphase) möglicherweise nicht ideal war, da durch die anschließende Erstellung eines E-Portfolios inklusive Medienproduktion als Prüfungsleistung die Wissensstrukturen der Studierenden noch deutlich professionalisiert wurden. Eine (weitere) Erhebung nach Abschluss der Prüfungsleistung hätte wahrscheinlich zu elaborierteren *Concept Maps* geführt. Dies wurde aber aus Gründen der Durchführungsobjektivität verworfen.

Beide gilt es, kurz zu umreißen.

3.2.1 Gestaltung eines Problemlöseprozesses

Versteht man die Anforderung an die Studierenden, ein mentales Modell medienintegrativen Literaturunterrichts zu etablieren als komplexe Problemstellung (s. o.), kann auf die oben dargestellten Kriterien zurückgegriffen werden, um die Gestaltung eines Lösungsprozesses zu optimieren. Zunächst ist es relevant, den Studierenden die zu überwindende ‚Lücke‘ zwischen dem ‚klassischen‘ Konzept von Literaturunterricht und einem medienintegrativen bewusst zu machen. Dies kann unter anderem geschehen, in dem auf aktuelle Problemfelder des Literaturunterrichts (vgl. Kruse, 2014; Schilcher & Pissarek, 2015: S. 31-33) verwiesen wird. Gleichfalls gilt es, transparent zu machen, dass eine Vielzahl an Variablen berücksichtigt werden müssen, die in einem dynamischen und interdependenten Bezugssystem agieren. Diese müssen zunächst von dem Lernenden theoretisch durchdrungen werden. Um den Erkenntnisprozess nicht zur Überforderung werden zu lassen, braucht es eine feinmaschigere didaktische Moderation als im ersten Konzept. Dies wurde durch einen Wechsel zwischen fünf synchronen Workshops (Zoom) und fünf asynchronen Lernmodulen (ILIAS) in der Weiterentwicklung des Seminarkonzepts realisiert.

Gleichzeitig wurde in dem optimierten Konzept Raum für selbstregulatives und entwickelndes Lernen gegeben. Daher wurde das Seminar als Projektseminar gestaltet. Nach drei inhaltlichen Workshops (und den dazugehörigen Selbstlernmodulen) wurde ein *Design-Thinking*-Prozess (vgl. Uebernickel & Brenner, 2015) angestoßen, welcher den Studierenden die Entwicklung eines interaktiven digitalen Unterrichtsbausteins in Form eines H5P-Elements (*interactive book*) ermöglichte. Die durch den *Design-Thinking*-Prozess gesteuerte Entwicklung und dessen Gestaltung vernetzte die fachlichen Inhalte und digitalen bzw. multimodalen Fähigkeiten und Fertigkeiten handlungsorientiert (vgl. Abschnitt 4). Dabei wurden die im Seminar bisher erarbeiteten Inhalte herangezogen, um das Problem – die Entwicklung eines digitalen Unterrichtsbausteins zum Thema ‚Märchen im Medienverbund‘ – zu verstehen und zu definieren. Mit Blick auf die Schüler*innen, für die der Baustein entwickelt wurde, aber auch unter Berücksichtigung weiterer Bedürfnisse (z. B. umsetzungsorganisatorische), wurde ein sog. *Need Finding* durchgeführt (ebd.: S. 27). Normalerweise wird im *Design Thinking* diese Phase durch Datenerhebung im Feld praktiziert. Das konnte das vorliegende Seminarkonzept in vollem Umfang nicht leisten. Allerdings wurden der Lehrplan, *Fiktive Personas* und Ergebnisse aus einem Gespräch mit einer Grundschullehrerin herangezogen. Aus einer Synthese dieser bisherigen Arbeitsschritte wurden mit Hilfe von Kreativitätstechniken Ideen generiert. Insbesondere die Phase des *Prototyping*s entspricht dem Gedanken des problemlösenden Denkens und Arbeitens (ebd.: S. 31); im Seminar wurde dafür mehrere Wochen Zeit mit verschiedenen Feedbackoptionen anberaumt. Die digitalen Unterrichtsbausteine wurden von den Studierenden hier von der ersten Idee in konkrete Objekte transferiert. Dabei arbeiteten sie in Lerntandems am gleichen literarischen Medienverbund und Untersuchungsschwerpunkt, aber mit eigenen H5P-Bausteinen, die sich aufeinander bezogen. Die *Prototyping*-Phase half dabei, zentrale Herausforderungen zu identifizieren, anhand von testhaften

Präsentationen auf Feedback dynamisch zu reagieren und somit den Baustein sukzessive zu verbessern. *Design Thinking* ist in diesem Kontext eine passgenaue Methode, weil sie „das Team inspiriert und auf neue Ideen bringt und [...] andererseits hilft, die Problemstellung zu verstehen und damit zu lernen, wie eine Lösung umgesetzt werden kann“ (ebd.: S. 34). All diese Schritte ließen sich, adaptiert und mit kleinen Einschränkungen, auch im digitalen Raum abbilden, v. a. anhand der *Online Visual Collaboration Platform for Teamwork* (miro).

Dem Gedanken einer iterativen Fortentwicklung der Unterrichtsbausteine durch Wiederholung der *Design-Thinking*-Phasen (Verstehen/Definieren, Ideen generieren, Prototypenentwicklung, Testen) wird dahingehend Rechnung getragen, dass die digitalen Unterrichtsbausteine nach dem Seminar in der Grundschule evaluiert werden. Dies geschieht für die Studierenden auf freiwilliger Basis und ist nicht Bestandteil der Seminarleistung. Die Erprobung im Schulkontext soll dazu führen, dass evaluierte digitale Unterrichtsbausteine als *Open Educational Resources* (OER) publiziert werden können.

Wenn wir zusammenfassend das Optimierungspotenzial einer höheren Vernetzung verstehen als Verschmelzung von bisher isolierten Wissensstrukturen in ein gemeinsames kognitives Netzwerk (Schneider, 2012: S. 1684), welches sich mit zunehmender Erfahrung und steigendem Wissen dynamisch anreichert, dann kann der Projektfokus des Seminars dem gerecht werden, indem auf einen zunehmendem Integrationsgrad der Wissensselemente gezielt wird. Diesen feinmaschiger didaktisch zu moderieren ist *ein* zentraler Optimierungspunkt. Dabei ein höheres Maß an Zusammenarbeit zu ermöglichen, ein weiterer.

3.2.2 Erhöhung der Interaktion und Partizipation der Lernenden

„Besondere Chancen [der Digitalisierung] liegen in den Möglichkeiten, die Studierenden mittels digitaler Technologie intensiv und interaktiv in Lehr-Lern-Prozesse einzubinden“, formuliert die Kultusministerkonferenz in ihrer Digitalstrategie (KMK, 2017: S. 49). Diese ‚digitalen Technologien‘ wurden in vorliegendem Seminarkonzept vielfältig verwendet (miro, Padlet, mentimeter, H5P, Forum etc.). Gleichzeitig konnten sie nur schwerlich dem Wunsch der Studierenden begegnen, den diese nach dem ersten Semindurchlauf äußerten: Neben den digitalen interaktiven Formaten bestand das Bedürfnis nach mehr persönlicher Interaktion und fachlichem Austausch. Dies rekurriert auf die konstruktivistische Theorie, welche Lernen als „collaborative endeavor“ (Kümmel et al., 2020: S. 3) begreift und betont: „communication and interaction trigger learning and knowledge construction“ (ebd.). Der Gedanke, individuelle und soziale Lernsettings zu kombinieren (vgl. ebd.: S. 17), wurde im optimierten Seminarkonzept z. B. durch die alternierende Gestaltung zwischen synchronen Workshops und asynchronen Selbstlernmodulen aufgegriffen und in den Workshops wurde hierfür ausreichend Raum gegeben. Darüber hinaus wurden für den gesamten Verlauf des Seminars Lerntandems gebildet. Diese standen im engen fachlichen Austausch, entwickelten gemeinsam Ergebnisse, diskutierten diese und gaben sich Peer Feedback. Gleichzeitig wurde die Zusammenarbeit dieser immer wieder

ergänzt durch das Einholen und Geben von Peer Feedback im Seminarverbund oder wechselnde Gruppenformate in einzelnen Übungen und den synchronen Workshops.

Damit wird auch der oben diskutierte Aspekt des Feedbacks angesprochen: Während im ersten Konzept das Feedback hauptsächlich durch die Dozierende erfolgte, wurden in der optimierten Version verschiedene Formate verwendet: Peer Review, Feedback durch die Dozentin, Diskussion von Arbeitsergebnissen im Workshop und ggf. auch Feedback durch Lehrkräfte (s. u.) wurden kombiniert.

Darüber hinaus wurde mit der Entwicklung von OER und der Diskussion darüber ein Bewusstsein der zukünftigen Lehrkräfte hin zu einer Partizipationskultur (Jenkins et al., 2006) angebahnt. Unterrichtsmaterialien kollaborativ zu erarbeiten und dabei experimentell und problemlösend miteinander digitale Formate zu erproben und zu entwickeln, war im gesamten Seminarkonzept verankert. Insbesondere aber in der Projektphase (*Design Thinking*) wurde dies prominent umgesetzt. Auch die Möglichkeit, individuelle Schwerpunktthemen zu wählen und während des Seminars als Expert*innen-Lerntandem darin zu wachsen und sich in die Seminargestaltung als solche einzubringen, stärkte den partizipativen Aspekt.

Aus diesen abgeleiteten Optimierungspotenzialen wird im Folgenden ein modifiziertes Seminarkonzept vorgestellt, welches im Sommersemester 2021 unter dem Titel „Zwischen Buch und Multimodalität. Literaturunterricht im digitalen Wandel“ an der Universität Passau für die gleiche Zielgruppe und mit den gleichen Lehr-Lernzielen durchgeführt wurde. V. a. Seminargestaltung und Prüfungsleistung weichen jedoch vom ersten Konzept ab.

4. Seminarkonzept (Version II): Studierende entwickeln digitale interaktive Unterrichtsbausteine

Der Wechsel von fünf synchronen Workshops (Zoom) und fünf asynchronen Lernmodulen (ILIAS) stellte das Grundgerüst des Seminars dar (Abb. 3). Die jeweils vierstündigen Workshops dienten der Problematisierung, praktischen Übungen in verschiedenen Sozialformen, Diskussionen und der Ableitung von Synthesen. Die asynchronen Lernmodule boten Raum für theoretische und praktische Vertiefung, individuelle Schwerpunktsetzungen und verschiedene Formen der Interaktion. Auch wurde jeweils ein Element digitalen Lehrens und Lernens eingeführt oder vertieft: Im ersten Lernmodul war das die Erstellung eines Mini-Podcast, im zweiten die Arbeit mit einem exemplarischen *interactive book* und Einarbeitung in H5P, im dritten die Erstellung von Aufgaben in H5P, im vierten die prototypische Entwicklung eines *interactive books* und im fünften die Finalisierung des *interactive books* und Rahmenkonzepts zu einem digitalen Unterrichtsbaustein sowie eines Reflexionspodcasts.

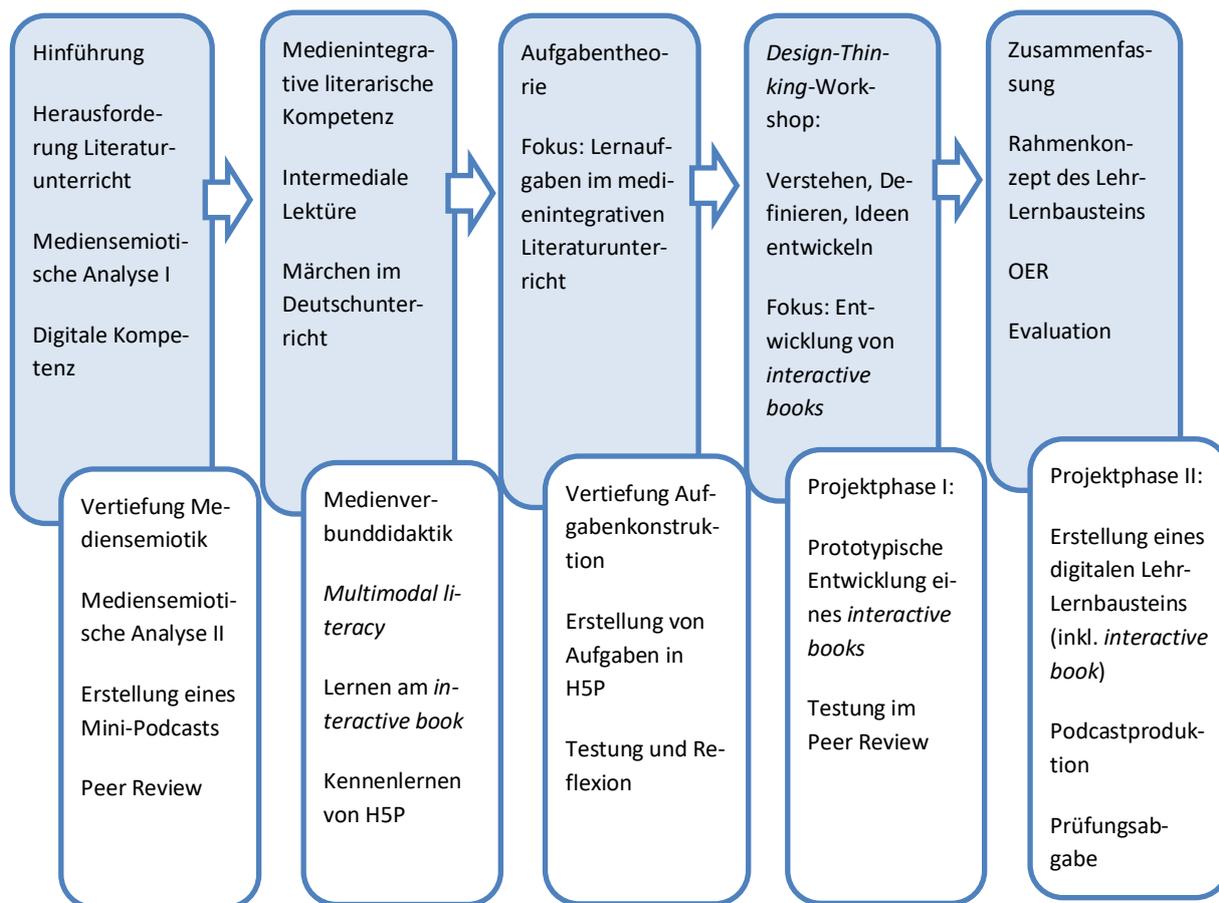


Abb. 3: Seminarconcept (Version II) im Überblick. Wechsel zwischen synchronen Workshops (blau) und asynchronen Selbstlernphasen (hell) (eigene Darstellung)

Die Produktion eines *interactive books* führte die im Seminar adressierten Variablen konstruktiv zusammen: Auf der fachlichen Ebene mussten sowohl eine Sachanalyse zu einem Medienverbund als auch eine didaktisch-methodische Analyse des Gegenstands durch die Lernenden erfolgen. Exemplarisch wurde mit dem Thema ‚Märchen im Medienverbund‘ gearbeitet und die *interaktive books* sollten in Kombination mit einem ‚Konzeptpapier‘, auf welchem die für den schulischen Einsatz notwendigen Informationen für eine Lehrkraft entwickelt wurden, zum digitalen Unterrichtsbaustein zusammengefügt werden. Zielgruppe waren Grundschul Kinder der vierten Jahrgangsstufe. Perspektivisch sollen die digitalen Lehr-Lernmodule im Unterricht, z. B. im Anschluss an ein intermediales Lektüregespräch in Kleingruppen oder individuell im Stationenlernen oder in *Flipped-Classroom*-Situationen (ggf. auch im ‚Wechselunterricht‘) eingesetzt werden. Voraussetzung für den schulischen Einsatz ist eine entsprechende technische Ausstattung (Tablet/PC, Internet). Mit der Gestaltung von Lernaufgaben für einen medienintegrativen Literaturunterricht geht selbstverständlich auch die Berücksichtigung zentraler Aufgabenparameter einher (vgl. Köster, 2016; Leubner & Saupe, 2016; Winkler, 2018). Dies ist insbeson-

dere dahingehend relevant, weil mit der technischen Gestaltung von H5P-Elementen gewisse Möglichkeiten, aber auch Einschränkungen verbunden sind, die es didaktisch zu reflektieren gilt.

Aus der Perspektive eines digitalen Kompetenzerwerbs der Studierenden wurden sowohl anwendungsorientierte Fähigkeiten und Fertigkeiten geschult, z. B. die Suche nach lizenzfreien Bildern, die Einbindung von Metadaten, aber auch der konstruktive Umgang mit Bearbeitungswerkzeugen, die Planung und Produktion der digitalen Elemente und Inhalte – immer unter Beachtung rechtlicher Vorgaben. Dabei waren nicht nur technische Probleme zu überwinden, sondern auch kreative Wege zu entwickeln, um die digitalen Möglichkeiten der H5P-Elemente dem persönlichen Gebrauch anzupassen (vgl. KMK, 2017: S. 18): Nicht alle Formate, die H5P anbietet, sind nämlich für ein wenig strukturiertes Feld, wie es die Literaturvermittlung darstellt, eins zu eins adaptierbar, da viele von ihnen auf dichotome Wahr-Falsch-Abfragen oder deklaratives Wissen ausgelegt sind. Dies zu diskutieren und innovative Nutzungsformen zu entwickeln, war Teil der Auseinandersetzung (vgl. Dick, 2021). Auch die digitale Präsentation und Integration von Feedback, die Interaktion im Lerntandem und in thematischen Schwerpunktgruppen in der Projektarbeitsphase erfolgte ausschließlich digital und bedurfte passender Werkzeuge und Strategien (vgl. KMK, 2017: S. 16).

Ob die Vernetzungsleistung zwischen den vielfältigen, interdependenten und dynamischen Variablen gelingt, kann zum Zeitpunkt der Publikation noch nicht festgestellt werden. Der Produktionsprozess des digitalen interaktiven Buchs als Lehr-Lernelement wurde aber durch einen *Action-Research-Prozess* begleitet: Anhand von standardisierten Reflexionsfragen sollten die Studierenden die zentralen Herausforderungen in diesem Prozess identifizieren und in einem Podcast festhalten. Die Erkenntnisse hieraus sollen für eine evidenzbasierte Weiterentwicklung des Seminarkonzepts herangezogen werden.

5. Zusammenführung und Perspektive

Zieht man die beiden vorgestellten Seminarkonzepte in den direkten Vergleich, so wird im zweiten Format mehr didaktische Begleitung im Lernprozess der Studierenden gewährleistet und die Bedürfnisse der Studierenden stärker berücksichtigt. Gleichzeitig wirkt es mit fünf Workshops und fünf Online-Lernmodulen sehr umfangreich. Allerdings bearbeiten die Studierenden schon im Verlauf des Seminars Elemente, welche sie auch als Prüfungsleistung einreichen (Rahmenkonzept, interaktives Buch als H5P-Element und Reflexionspodcast). Die Arbeitszeit, die alternativ in eine 15-seitige Hausarbeit fließen würde, wird hier also bereits in das Seminarkonzept integriert und diese Überlegung auch transparent vermittelt. Einer Überforderung der Lernenden wird durch klar gegliederte Seminarstrukturen und Aufgaben in den Selbstlernphasen entgegengewirkt. Hier wurde für die zweite Seminarversion noch nachjustiert. Auch die verschiedenen Unterstützungsformate – Lerntandem, Peer Review, Sprechstunde, Dozierenden-Feedback, direkte Rückmeldung in interaktiven digitalen Übungen etc. – entfalten ihre entlastende Wirkung.

Nichtsdestotrotz bleibt die Anforderung an das Engagement der Studierenden (und der Dozierenden) hoch.

Da eine direkte Anwendbarkeit der im Seminar entwickelten Elemente jedoch ersichtlich ist, bringen viele Studierende hohe Motivation ein. Die digitalen Unterrichtsbausteine aus dem Seminar stehen nach Kursende allen zum Einsatz in der Schule zur Verfügung. Über das Seminar hinaus besteht auf freiwilliger Basis die Möglichkeit, das eigene interaktive Lehr-Lernmodul gemeinsam mit Lehrkräften in einer Grundschule zu testen, zu evaluieren und zu diskutieren. Somit soll eine weitere Ebene der Qualitätssicherung der Elemente ermöglicht und ein Austausch zwischen Studierenden, Lehrkräften und wissenschaftlichen Mitarbeitenden gefördert werden.

Bündelt man die bisherigen Überlegungen, zeigt sich: Die didaktische Gestaltung von Distanzlehre ist und bleibt eine Herausforderung für alle Beteiligten. Dennoch bietet es sich insbesondere in der Lehrer*innenbildung an, diese Herausforderung als Anlass zu nutzen, um gemeinsam über gelingendes Lehren und Lernen nachzudenken. Mit Blick auf die Hochschuldidaktik lassen sich aus obigen Ausführungen folgende vier Aspekte für eine Gestaltung akademischer Lehr-Lernprozesse im Distanzlernen in die Diskussion einbringen:

Akademische Lehre braucht, neben dem individuellen Wissenserwerb der Lernenden, soziale Lernsettings, die es den Studierenden ermöglichen, sich in verschiedenen Kommunikationsformaten mit den Inhalten kritisch auseinanderzusetzen und diese zu vernetzen. Dies in eine digitale Lehre zu übertragen, ist eine zentrale Herausforderung unserer Zeit: Der bloße Einsatz von Lerntechnologien zur digitalen Informationsweitergabe wäre ein reduzierter Blick. Vielmehr geht es darum, die Medien an die situativen Bedürfnisse anzupassen und dadurch innovative Lehr-Lernszenarien zu ermöglichen. Gelingene akademische Distanzlehre ermöglicht demnach Interaktion, Kollaboration und Partizipation durch den passgenauen Einsatz digitaler Tools.

Zweitens ist der Aufbau systematischer Feedbackstrukturen zentral. Die Kombination aus kriterienbasiertem Peer Feedback und Feedback durch die Dozierende (z. B. über Audio-Botschaften) bietet sich hier an. Aber auch digitale Übungen, die direkte Rückmeldung zu Arbeitsergebnissen generieren (z. B. H5P-Elemente), sollten vermehrt und situativ passend eingesetzt werden.

Begreift man drittens Lernen als ein Zusammenspiel aus Entdecken, Erfinden und Kritisieren von Welt (Reich, 2012), so empfiehlt es sich, den Kompetenzerwerbsprozess der Studierenden als Problemlöseprozess anzulegen. Der Entwurf und die Produktion digitaler Lehr-Lernmedien, inklusive ihrer theoretischen Fundierung, verknüpft fachliches Wissen mit digitalen Kompetenzen und ist auch im Distanzformat gut umsetzbar. Damit einher geht auch eine Veränderung der Prüfungsform.

Insbesondere in der Lehrer*innenbildung ist viertens das Lehren und Lernen auf Distanz immer auch eine Gelegenheit, die Studierenden hinsichtlich des eigenen unterrichtsbezogenen Mediennutzungsverhaltens reflektieren zu lassen. Wenn Digitalisierung mittel- und langfristig in der Schule konstruktiv genutzt werden soll, müssen angehende

Lehrkräfte ihre eigenen digitalen Kompetenzen entwickeln, um diese für didaktische Szenarien situativ anpassen zu können. Die Potenziale und Hürden digitaler Medien für die Gestaltung von Bildungsprozessen zu diskutieren, kann und sollte daher Teil einer (digitalen) Lehrer*innenbildung sein.

So bleibt zuletzt zusammenzufassen: Ein Seminarkonzept, welches fachliche und digitale Kompetenzerwerbsprozesse systematisch vernetzt, kann insbesondere in problem-basierten, selbstverantwortlichen Entwicklungsprozessen hohes Potenzial haben. Aber nur dann, wenn es gelingt, die Studierenden für die Professionalisierung der eigenen *multimodal literacy* zu begeistern und, trotz räumlicher Distanz, gemeinsame, partizipative Arbeitsprozesse zu gestalten.

Literatur

- Abraham, Ulf (2015). Welches Medienwissen brauchen Deutschlehrer? Fachliches Professionswissen und Unterrichtserfolg. In Knopf, Julia (Hg.), *Medienvielfalt in der Deutschdidaktik. Erkenntnisse und Perspektiven für Theorie, Empirie und Praxis*. Baltmannsweiler: Schneider, S. 4-16.
- Ballis, Anja & Burkard, Mirjam (2014). *Kinderliteratur im Medienzeitalter. Grundlagen und Perspektiven für den Unterricht in der Grundschule*. Berlin: Erich Schmidt.
- Comaped. Online-Tool zur Erstellung von Concept Maps. Mühling, Andreas & Christian-Albrechts-Universität zu Kiel (Hg.). comaped.de (zuletzt aufgerufen am 10.08.2021)
- Dick, Mirjam (2021): *Multimodal literacy* als Herausforderung und Lernchance. In: Tettenhammer, Florian (Hg.): *Digital Learning Media Pro. Praxisberichte zum Einsatz digitaler Medien an der Hochschule* 5(9). <https://ojs3.uni-passau.de/index.php/dlmp/article/view/228> (zuletzt aufgerufen am 16.07.2021)
- Diederich, Julia & Mester, Theresa (2018). Tiefenlernen durch Concept Maps mit Reflexionsanteilen. In *die hochschullehre* 4(13), S. 227-278. <https://doi.org/10.3278/HSL1813W>
- Funke, Joachim (2003). *Problemlösendes Denken*. Stuttgart: Kohlhammer.
- ___ (Hg.) (2006). *Enzyklopädie der Psychologie. Themenbereich C: C2. Denken und Problemlösen*. Göttingen u. a.: Hogrefe.
- Gebhardt, Markus; Mühling, Andreas; Gartmeier, Martin & Tretter, Tobias (2015). Wissen über Inklusion als gedankliches Netz. Vergleich zwischen Studierenden des beruflichen und des sonderpädagogischen Lehramts mithilfe von Concept-Maps. In *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 66(12), S. 609–622.
- Girmes, Renate (2014). ‚Allgemeine Didaktik‘ als Theorie der sich stellenden Aufgaben. In Blumschein, Patrick (Hg.), *Lernaufgaben: Didaktische Forschungsperspektiven*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 10-23.
- Greiner, Ulrike & Hallet, Wolfgang (2019). Sprachliche Bildung im 21. Jahrhundert: Von der Schriftlichkeit zur Multiliteralität. In Ender, Andrea; Greiner, Ulrike & Strasser,

- Margareta (Hg.), *Lehren lernen. Deutsch im mehrsprachigen Umfeld: Sprachkompetenzen begreifen, erfassen, fördern in der Sekundarstufe*. Hannover: Klett Kallmeyer, S. 18-39.
- Jaspers, Karl ([1923/1945] 1980): *Die Idee der Universität*. Berlin, Heidelberg: Springer.
- Jenkins, Henry; Clinton, Katie; Purushotma, Ravi; Robison, Alisce J. & Weigel, Margaret (2006). *Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21st Century*. MacAthur. https://www.macfound.org/media/article_pdfs/jenkins_white_paper.pdf (zuletzt aufgerufen am 04.06.2021)
- Jonassen, David H. (2000). Toward a design theory of problem solving. In *Educational Technology Research and Development* 48(4), S. 63–85. <https://doi.org/10.1007/BF02300500>
- Josting, Petra & Maiwald, Klaus (2007). *Kinder- und Jugendliteratur im Medienverbund: Grundlagen, Beispiele und Ansätze für den Deutschunterricht*. München: Kopaed.
- Joubel. *H5P [Plugin]*. H5P.org
- KMK (2017). *Bildung in der digitalen Welt: Strategie der Kultusministerkonferenz*. https://www.kmk.org/fileadmin/pdf/PresseUndAktuelles/2018/Digitalstrategie_2017_mit_Weiterbildung.pdf (zuletzt aufgerufen am 04.06.2021)
- KMK (2019). *Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.10.2008 i. d. F. vom 16.05.2019. https://www.kmk.org/fileadmin/Datien/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_10_16-Fachprofile-Lehrerbildung.pdf (zuletzt aufgerufen am 04.06.2021)
- Köster, Juliane (2016). *Aufgaben im Deutschunterricht: Wirksame Lernangebote und Erfolgskontrollen*. Seelze: Klett/ Kallmeyer.
- Krah, Hans (2015). *Einführung in die Literaturwissenschaft: Textanalyse* (2. Aufl.). Kiel: Ludwig.
- Kramer, Olaf (2020): *Lernen auf Distanz. Schule und Universität im Corona Shutdown*. Rhetorik der Corona Krise: Vorlesung 10. [Film]. <https://www.youtube.com/watch?v=gbxZ4lhNow8> (zuletzt aufgerufen am 04.06.2021)
- Kruse, Iris (2014). Brauchen wir eine Medienverbunddidaktik? Zur Funktion kinderliterarischer Medienverbünde im Literaturunterricht der Primar- und frühen Sekundarstufe. In *Leseräume. Zeitschrift für Literalität in Schule und Forschung* 1(1), S. 1–30. <http://xn--leserume-4za.de/wp-content/uploads/2015/10/lr-2014-1-kruse.pdf> (zuletzt aufgerufen am 04.06.2021)
- Kümmel, Elke; Moskaliuk, Johannes; Cress, Ulrike & Kimmerle, Joachim (2020). Digital Learning Environments in Higher Education: A Literature Review of the Role of Individual vs. Social Settings for Measuring Learning Outcomes. In *Education Sciences* 10(3), S. 1–19. DOI: 10.3390/educsci10030078.
- Leubner, Martin & Saupe, Anja (2016). *Textverstehen im Literaturunterricht und Aufgaben* (2., vollst. überarb. und erw. Aufl.). Hohengehren: Schneider.
- Lütge, Christiane & Surkamp, Carola (2020). Digitale Transformationen? Perspektiven für die fremdsprachliche Literatur- und Kulturdidaktik. In Maurer, Christian; Rincke,

- Karsten & Hemmer, Michael (Vorsitz), *Fachtagung der Gesellschaft für Fachdidaktik 2020*. Symposium im Rahmen der Tagung von Gesellschaft für Fachdidaktik e.V.; Universität Regensburg, Regensburg.
- Mannheim Research Company (2004-2011). Online Glossar zum Begriff "Verknüpfungsdichte". <https://www.marescom.net/produkte/manet/webhelp/Helpfiles/Glossar/Glossar.htm#top> (zuletzt aufgerufen am 10.08.2021)
- Meyer, Anne-Rose (Hg.) (2019). Beiträge zur Literatur- und Mediendidaktik. Internet – Literatur – Twitteratur. Erzählen und Lesen im Medienzeitalter. Perspektiven für Forschung und Unterricht. Berlin: Peter Lang.
- Norton, Lin S. (2009). *Action Research in Teaching & Learning. A practical guide to conducting pedagogical research in universities*. London: Routledge.
- Perrotta, Katherine Assante & Bohan, Chara Haeussler (2020). A Reflective Study of Online Faculty Teaching Experiences in Higher Education. In *Journal of Effective Teaching in Higher Education* 3(1), S. 50–66. DOI: 10.36021/jethe.v3i1.9.
- Pollak, Guido; Decker, Jan-Oliver; Dengel, Andreas; Fitz, Karsten; Glas, Alexander; Heuer, Ute; Huang, Viola; Knapp, Dorothe; Knauer, Jessica; Makeschin, Sarah; Michler, Andreas & Zimmermann, Amelie (2019). *Interdisziplinäre Grundlagen der Information and Media Literacy. Theoretische Begründung und (hochschul-)didaktische Realisierung*. S. 14–129.
- Posch, Peter & Zehetmeier, Stefan (2010). *Aktionsforschung in der Erziehungswissenschaft*. https://www.researchgate.net/publication/290123200_Aktionsforschung_in_der_Erziehungswissenschaft (zuletzt aufgerufen am 04.06.2021)
- Przybylla, Mareen & Romeike, Ralf (2015). Concept-Maps als Mittel zur Visualisierung des Lernzuwachses in einem Physical-Computing-Projekt. In Gallenbacher, Jens (Hg.), *Informatik allgemeinbildend begreifen: 16. GI-Fachtagung Informatik und Schule; Tagung vom 20.-23. September 2015*, Gesellschaft für Informatik, S. 247-256.
- Reich, Kersten (2012): *Konstruktivistische Didaktik. Das Lehr- und Studienbuch mit Online-Methodenpool* (5. erw. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Redecker, Christine (2019): *Europäischer Rahmen für die Digitale Kompetenz Lehrender. DigCompEdu*. Goethe-Institut. https://ec.europa.eu/jrc/sites/default/files/digcompedu_german_final.pdf (zuletzt aufgerufen am 28.07.2021)
- Ruiz-Primo, María Araceli (2000). On the Use Of Concept Maps As An Assessment Tool in Science: what We Have Learned so Far. In *Revista Electrónica de Investigación Educativa* 2(1), S. 29-52.
- Schilcher, Anita & Pissarek, Markus (2015b). Literarische Kompetenz – Zur Modellierung des Begriffs. In Schilcher, Anita & Pissarek, Markus (Hg.) *Auf dem Weg zur literarischen Kompetenz: Ein Modell literarischen Lernens auf semiotischer Grundlage* (3. Aufl.). Hohengehren: Schneider, S. 9-34.
- (Hg.) (2015a). *Auf dem Weg zur literarischen Kompetenz: Ein Modell literarischen Lernens auf semiotischer Grundlage* (3. korr. und erg. Aufl.). Hohengehren: Schneider.
- Schilcher, Anita (2018). Schritt für Schritt zur gelungenen Unterrichtsgestaltung. In Schilcher, Anita; Finkenzeller, Kurt; Knott, Christina; Pronold-Günthner, Friederike

- & Wild, Johannes (Hg.), *Schritt für Schritt zum guten Deutschunterricht. Praxisbuch für Studium und Referendariat: Strategien und Methoden für professionelle Deutschlehrkräfte*. Seelze: Kallmeyer, S. 37-72.
- Schneider, Michael (2012). Knowledge Integration. In Seel, Norbert M. (Hg.), *Springer reference. Encyclopedia of the sciences of learning*. New York: Springer, S. 1684–1686. doi.org/10.1007/978-1-4419-1428-6_807
- Spinner, Kaspar H. (2017). Literarisches Lernen in Verbindung mit literarischer Kompetenz. In Baurmann, Jürgen; Kammler, Clemens & Müller, Astrid (Hg.), *Handbuch Deutschunterricht. Theorie und Praxis des Lehrens und Lernens*. Seelze: Klett Kallmeyer, S. 143-146.
- Städeli, Christoph; Grassi, Andreas; Rhiner, Katy & Obirst, Willy (2013). *Kompetenzorientiert unterrichten - Das AVIVA-Modell. Fünf Phasen guten Unterrichts*. Bern: hep.
- Staiger Michael (2020). Von der ‚Wende zum Bild‘ zum ‚multimodalen Turn‘. Perspektiven und Potenziale für eine Deutschdidaktik als Medienkulturdidaktik. In *Der Deutschunterricht* 5(72), S. 65-74.
- Standke, Jan (2020). Multimodale Literatur. Medienverbund, Erzählen und Lesen im digitalen Zeitalter. In *Der Deutschunterricht* 4(72), S. 38-48.
- Trültzsch-Wijnen, Christine (2020). *Medienhandeln zwischen Kompetenz, Performanz und Literacy*. Wiesbaden: Springer VS.
- Uebornickel, Falk; Brenner, Walter; Pukall, Britta; Naef, Therese & Schindlholzer, Bernhard (2015). *Design Thinking. Das Handbuch*. Frankfurt (Main): Frankfurter Allgemeine Buch.
- Winkler, Iris (2018). Aufgaben. In Boelmann, Jan (Hg.) *Empirische Forschung in der Deutschdidaktik*. Hohengehren: Schneider, S. 27–40.
- ZUM e.V. ZUM-Apps [Online-Speicher für Unterrichtsmedien]. <https://apps.zum.de/> (zuletzt aufgerufen am 04.06.2021)

Über die Autorin

Mirjam Dick ist wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Universität Passau und arbeitet im interdisziplinären Projekt SKILL.de (Strategien zur Kompetenzentwicklung: Innovative Lehrformate in der Lehrerbildung, *digitally enhanced*) und am Lehrstuhl für Didaktik der deutschen Sprache und Literatur. Ihre Forschungsthemen sind u. a. innovative hochschuldidaktische Lehr-Lern-Formate, Vernetzung/De-Fragmentierung in der Deutschlehrer*innenbildung, Multimodalität/Intermedialität und (medienintegratives) literarisches Lernen.

Korrespondenzadresse: Mirjam.dick@uni-passau.de