

DIGITAL OPEN EDUCATION IM BACHELOR-STUDIUM LESEN UND SCHREIBEN IN LMS-BASIERTEN SELBST- LERNKURSEN IM BEREICH DER DEUTSCHSPRACHIGEN LITERATURGESCHICHTE

Tanja Angela Kunz | Universität Bielefeld | tanja.kunz@uni-bielefeld.de

Matthias Buschmeier | Universität Bielefeld | matthias.buschmeier@uni-bielefeld.de

Jens Ciecior | Universität Bielefeld | jens.ciecior@uni-bielefeld.de

Karima Lanius | Universität Paderborn | karima.lanius@upd.de

Stephanie Wollmann | Bergische Universität Wuppertal | wollmann@uni-wuppertal.de

ABSTRACT

Die gesamtgesellschaftlichen Umstellungsprozesse im Kontext von Digitalisierung und Digitisierung haben längst und umfassend auch die traditionelle Konzentration auf den papiernen Text als Gegenstand geisteswissenschaftlichen Studierens und Forschens sowie die Anleitung von Lern- und Rezeptionsprozessen in der Präsenzlehre erfasst. Dieser Transformationsprozess ist durch die Covid-19-Pandemie weniger erzeugt denn intensiviert worden. Augenfällig ist in jedem Fall der Bedarf an fachwissenschaftlich und technisch professionell aufbereiteten digitalen Lehr-Lern-Materialien, um in diesem Wandel die wissenschaftlichen Standards akademischer Lehre zu behaupten und weiter zu verbessern. Der Beitrag zeigt am Beispiel des Modellprojekts *KoLidi* (**K**ollaborative **L**iteraturgeschichte **d**igital und **i**nteraktiv) der Universitäten Bielefeld, Paderborn und der Bergischen Universität Wuppertal die Möglichkeiten digitalen Lehren und Lernens innerhalb eines traditionell buchzentrierten und lektüreintensiven Fachs auf. Das Projekt stellte einen breit gelagerten Versuch zur hochschuldidaktisch und fachwissenschaftlich qualifizierten Aufbereitung von Seminaren im digitalen Raum auf Basis der technischen Möglichkeiten von Lernmanagementsystemen (LMS) dar. Im Zentrum des Beitrags stehen die digitale kollaborative und interaktive Gestaltung von Rezeptions- und Textproduktionsprozessen sowie die in digitale Formate ‚übersetzte‘ Lese- und Schreibbegleitung.

SCHLAGWÖRTER

— LITERATURGESCHICHTE — UNIVERSITÄT — KOLLABORATIVES ARBEITEN
— SELBSTLERNKURS — DIGITALES LERNEN — LESEN — TEXTPRODUKTION

Gefördert durch die Deutsche Forschungsgemeinschaft (DFG) – Projektnummer 425885011

Copyright Dieser Artikel wird unter der Creative-Commons-Lizenz CC BY-ND 4.0 veröffentlicht:
<https://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/deed.de>

ABSTRACT (ENGLISH)

Digital Open Education in Undergraduate Studies: Reading and Writing in LMS-based Self-paced Courses in German Literary History

Processes of digitization and digitalization fundamentally transform our societies. More precisely, they have long since comprehensively impacted the traditional focus on paper-printed texts as a commodity of studies and research in the humanities. Furthermore, they have largely affected learning and reception processes in face-to-face classroom situations. Less has this transformation been generated by the Covid-19-pandemic than it has become visible through it. Needs for professionally prepared digital teaching and learning materials have become obvious, in order to maintain and further improve the scientific standards of academic teaching in digital times. For disciplinary subjects, like literary history, that traditionally focus on books and large amounts of more or less analogue readings this has become an urgent challenge. Using examples from the pilot scheme *KoLidi* ('Kollaborative Literaturgeschichte digital und interaktiv', which roughly translates into 'Collaborative and Interactive Approaches for Digital Literary History'), this article presents well working ways of digital mediation of German-language literary history. The project was carried out conjointly by scholars from the universities of Bielefeld, Paderborn and Wuppertal. It is an effort to set up a didactically and technically qualified digital working environment and study materials at university level within a Moodle-based learning management system. The paper focuses, on the one hand, on digital, collaborative and interactive processes of reception and textual production as well as their designs. On the other hand, it discusses how reading and writing scenarios can be converted into digital formats and how students are best supported in reading and writing processes.

KEYWORDS

— LITERARY HISTORY — UNIVERSITY — COLLABORATION — SELF-STUDY COURSE — DIGITAL LEARNING — READING — TEXTUAL PRODUCTION

1 — EINFÜHRUNG

In den vergangenen zwei Jahrzehnten hat sich die Wahrnehmung und Nutzung des Internets mit Blick auf im Netz frei verfügbare Lehrinhalte (MOOCs, OER, etc.), Partizipation in Form von sozialer Netzworkebildung sowie hinsichtlich eines aktiv-konstruktiven, selbstorganisierten Lernens stark verändert (Reinmann 2010, 76). Selbstorganisation¹ gilt als zentrales Lösungswort von Lehr-Lern-Arrangements, bei denen aktive, zielorientierte, konstruktive, situative und soziale Prozesse seitens der Lernenden im Vordergrund stehen (Shuell 1986; Reinmann-Rothmeier / Mandl 1994; De Corte 1996). Die Herausforderung bei der Konzeption solcher Lehr-Lern-Settings liegt darin, dass Selbstorganisation ein handlungsregulierender Prozess ist, der individuell erlernt werden muss (vgl. Reinmann 2010, 79f.). Gesucht werden daher seit Langem Lernumgebungen, die für einen ganzheitlichen Kompetenzzuwachs geeignet sind (Sembill 1992).

Der Erwerb von Selbststeuerungskompetenzen soll selbstorganisiertes Lernen begünstigen (Sembill / Wuttke / Seifried et al. 2007). Seit längerem hat die hochschuldidaktische Forschung (Böhner / Mersch 2008; Böhner / Mersch 2010) darauf aufmerksam gemacht, dass digitale Lernumgebungen und der Einsatz digitaler Medien „in besonderer Weise das Selbststudium und selbstgesteuerte Lernprozesse“ (Böhner / Mersch 2010, 229) fördern können. Nach Weinert zeichnen sich selbstgesteuerte Lernformen insbesondere dadurch aus, „dass „der Handelnde die wesentlichen Entscheidungen, ob, was, wann, wie und woraufhin er lernt, gravierend und folgenreich beeinflussen kann“ (Weinert 1982, 102).

Seit der Bologna-Reform ist immer wieder beklagt worden, diese Studienkompetenz sei bei Studierenden zunehmend weniger stark ausgebildet. Allzu häufig wird dabei übersehen, dass es oft die durch Lehrende überregulierte Organisation von Studiengängen selbst ist, die Studierende der Mitverantwortung für ihren Studienerfolg enthebt (Winter 2015). Verschiedene Projekte zur Innovation der Lehre stellen daher zurzeit studentische Partizipation, Kollaboration und Selbstlernphasen im Studium in ihr Zentrum und sehen digitale Formate hier als besonders hilfreich an.² Der Vorteil digitaler Medien liegt in der Möglichkeit der Gestaltung „stärker lernerzentrierten, aktivierenden sowie bezüglich Lernort und Lernzeit flexiblen“ (Mußmann / Wohnsdorf 2020, 67) Lernarrangements. Selbstlernumgebungen stellen dabei Anforderungen zum Selbstmanagement (Arnold / Gómez Tutor / Kammerer 2002) an die Lernenden, die bei der Konzeption und asynchronen Anleitung solcher Lernumgebungen für den Lernerfolg zu bedenken sind. Häufig wird nämlich selbstgesteuertes mit selbstüberlassenem Lernen verwechselt. Anleitung ist aber ein wesentlicher Aspekt, damit gerade Kompetenzen zur individuellen Steuerung von Lernprozessen bei den Lernenden ausgebildet und gestärkt werden. Digitale Anleitungen haben dabei den Vorteil, dass sie die Lernenden binnendifferenziert bei ihrem jeweiligen Unterstützungsbedarf abholen können. Neben der Berücksichtigung unterschiedlicher Lerntypen durch verschiedene Medienformate (Videos/Tutorials, Audiodateien, schriftliche Hinweise, etc.) haben Lernende die Möglichkeit, die Anleitungen beliebig oft und unabhängig von den direkten Kontaktmöglichkeiten der Lehrperson in Anspruch zu nehmen.

¹ Auf der Ebene von Lernenden und Lehrenden entsteht eine Ordnung durch Selbstbestimmung. Vgl. zu den verschiedenen Bestandteilen von Selbstorganisation, die an dieser Stelle aus Gründen des Umfangs nicht weiter ausgeführt werden können: Reinmann 2010, 79f.

² So etwa das von der Stiftung Innovation in der Hochschullehre geförderte Projekt „BiLinked - Bielefelder Lehrinnovationen für kollaborative Entwicklung digitaler Lehr-/Lernformate“. Online: <https://www.uni-bielefeld.de/themen/bilinked/> [04.09.2022].

Das Konsortialprojekt *KoLidi* (Kollaborative Literaturgeschichte digital und interaktiv) der Universitäten Bielefeld, Paderborn und der Bergischen Universität Wuppertal hat es sich zur Aufgabe gemacht, diese hochschuldidaktischen Befunde in den Aufbau einer digitalen Lehr-Lern-Umgebung zu überführen. In einer Modellphase wurden dabei Kurse im Umfang einsemestriger Seminare zur deutschsprachigen Literaturgeschichte vom Mittelalter bis zur Gegenwart für Studierende des 2.-4. Semesters im Bachelor entworfen, die im Rahmen der germanistischen Studiengänge in den Lehrämtern Haupt-, Real- und Gesamtschule und Gymnasien sowie in fachwissenschaftlichen Studiengängen der Germanistik und Literaturwissenschaften zum Einsatz kommen. Die Kursmaterialien sind modular angelegt und können je nach Nutzungsszenarien erweitert, kombiniert oder auch im Umfang reduziert werden. Im Spannungsfeld von kanonischen und nichtkanonischen Texten wird dabei neben dem Erwerb von Fach- und Kontextwissen auch eine methodisch gesicherte Lektüre sowie die schriftliche Analyse und Interpretation von literarischen Texten eingeübt. Die Kurse zielen daher einerseits auf die Anbahnung literaturgeschichtlichen *Wissens*, andererseits sollen Studierende im Lernprozess reflexive *Kompetenzen* hinsichtlich der Konstituierung literaturhistoriographischer Narrative erwerben.

Die bereits fertiggestellten Inhalte und Kurse sind auf der Website des Projekts unter <https://literaturgeschichten.de/> zugänglich. Sie sind aus einer Modellphase hervorgegangen, die im Rahmen einer disziplinübergreifenden Digitalisierungs-offensive des Landes Nordrhein-Westfalen ([ORCA.nrw](https://www.orca.nrw.de/)) gefördert wurde. Zukünftig werden weitere literaturgeschichtliche Lehreinheiten im Projekt *LiGeDi – Literaturgeschichte(n) erarbeiten – Gemeinsam im Digitalen* mit einer Förderung der Stiftung Innovation in der Hochschullehre entwickelt. Die Inhalte der erstellten digitalen Selbstlernkurse stehen der *scientific community* zur (prinzipiell weltweiten) Verwendung als Open Educational Resources (OER) zur Verfügung. Im Folgenden werden unter Verweis auf einschlägige Forschungsbeiträge zunächst Einblicke in die Zielsetzung und Rahmenbedingungen des Projekts gegeben, bevor genauer auf Lese- und Schreibpraktiken innerhalb der Kurse eingegangen wird.

2 — ZIELSETZUNG UND RAHMENBEDINGUNGEN FÜR EINE DIGITALE SELBSTLERNUMGEBUNG

Im *KoLidi*-Projekt entwickelten Wissenschaftler:innen der drei beteiligten Universitäten nachhaltige digitale Lehr-Lern-Umgebungen, die den Standards nach reusability, der Wiederverwertbarkeit von Lehrmaterialien (Baumgartner / Kalz 2005), und von variability, der Kopier- und Veränderbarkeit der medialen Inhalte, entspricht.³ Durch interaktive und kollaborative Elemente soll einer Tendenz zu rein rezeptiven Lernhaltungen entgegengewirkt werden. Stattdessen liegt der Fokus auf der Aktivierung einer partizipatorischen Nutzung, wobei zu betonen ist, dass eine solche Nutzung meist erst erlernt werden muss (vgl. [Schulmeister 2008](#)). Im Sinne der „kommunikative[n] Usability“ ([Jakobs 2013, 126](#)) sollten Texte im digitalen Raum so inszeniert werden, dass sie in spezifischen kommunikativen Räumen optimale Lesehandlungen und maximalen Nutzen für die Lesenden ermöglichen. Zielvorgabe ist eine möglichst hohe Passgenauigkeit.

³ Die im Folgenden beschriebenen Prinzipien haben wir auch in das Projektdesign von *LiGeDi* übernommen.

Zu den Lehr-Lern- bzw. Vermittlungszielen, nach denen die erstellten Kurse ausgerichtet sind, zählen: Studierende sollen eine große Masse an Texten lesen, analysieren und systematisch erfassen sowie in der Lage sein, Hypothesen über den ästhetischen und topologischen Wandel der Literaturwissenschaft zu bilden. Sie sollen in Gruppen kritisch über Literatur unter Verwendung fachspezifischer Terminologien diskutieren und eigene Texte in einem wissenschaftlichen Stil hervorbringen können, d.h. sie sollen sich disziplinspezifische Terminologien aneignen und diese in mündlichen Diskussionen und schriftlichen Texten anwenden können. Sie sollen wissenschaftliche Arbeitsweisen (Recherche, Bibliographieren, Zitation) und den Umgang mit digitalen Tools der Germanistik erlernen und eine kritische Medienkompetenz entwickeln. Schließlich sollen sie ihren eigenen Lernprozess reflektieren können.

Die Kurse sind für die Verwendung in Lernmanagementsystemen (LMS) wie Moodle (in Bielefeld LernraumPlus genannt), Ilias oder Blackboard konzipiert. Die Darstellungs- und Nutzungsmöglichkeiten dieser Lehr-Lern-Plattformen bilden die technischen Vorbedingungen für die Konzeption und Präsentation der entstehenden Kurse. LMSen stehen bereits seit zwei Jahrzehnten zum Einsatz für die universitäre Lehre zur Verfügung, wurden allerdings bis kurz vor der Pandemie zu einem Löwenanteil für den reinen Datei-Upload genutzt.⁴ Michael Kerres macht hierfür u.a. fehlende Kompetenzentwicklungskapazitäten vieler Lehrender verantwortlich (Kerres 2007). Man kann davon ausgehen, dass diese Situation vielerorts zu fehlenden Routinen im Umgang mit den Möglichkeiten der LMSen und der Erstellung digitaler Inhalte nach wissenschaftlichen Standards geführt hat. Gleichzeitig hat die Nutzung von LMSen während der Pandemie stark an Bedeutung gewonnen, wie u.a. eine Statistik der eLearning-Medien des Bielefelder IT-Servicezentrums (BITS) belegt (vgl. Abb. 1). Der ‚Einbruch des Digitalen‘, der für viele Lehrende plötzlich in Erscheinung trat, hat das Lehr-Lern-Verhalten nachhaltig geprägt und eine – nicht bloß fachinterne – Diskussion über Zukunftsperspektiven von hybriden und digitalen Lehrformaten angeregt. Doch die Art dieser Prägung wurde bis dato nur in Ansätzen aus fachlicher Perspektive erhoben. Und auch eine fachinterne Auseinandersetzung mit entwickelten Lehr-Lern-Formaten steht noch weitgehend aus.

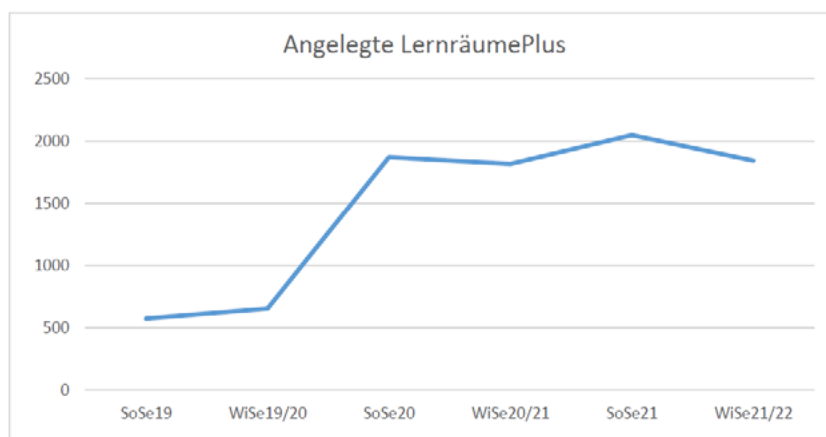


Abb. 1: Angelegte LernräumePlus (Grafik der Universität Bielefeld)

⁴ Vgl. z.B. die vom Zentrum für Qualitätsentwicklung in Lehre und Studium der Universität Potsdam erhobenen Zahlen; vgl. auch Drasdo / Mey 2022.

Der erhöhten Relevanz von LMSen entsprechen gestiegene Bedarfe an qualifizierten digitalen Materialien, die nach wissenschaftlichen Standards aufbereitet werden. Dies zeigen nicht zuletzt die Ergebnisse einer Konferenz der *Digitalen Lehre Germanistik* vom August 2020, in der vor allem die Erprobung neuer Lehr-Lern-Methoden im Sinne von Best- und Worst-Practice-Beispielen im Zentrum standen. Auch wenn davon auszugehen ist, dass einige Lehrende zu ihren analogen Lehr-Lern-Formaten zurückkehren, digitale Formate werden auch zukünftig zentral für die Hochschullehre bleiben.⁵

Das bereits vor der Pandemie initiierte und bewilligte Modellprojekt *KoLidi* konnte den erhöhten Bedarfen durch die darin geleistete umfangreiche konzeptionelle und inhaltliche Pionierarbeit nun erstmals gerecht werden. Anforderungen an die zukünftige Lehre im Fach wurden auf oben genannter Konferenz in Form eines Konsenspapiers festgehalten. Diesen wird *KoLidi* umfänglich gerecht: Mit der Orientierung an Bottom-Up statt Top-Down-Prozessen, der Erstellung hochwertiger asynchroner Vermittlungsformate, der Nutzung digitaler Tools, neuen Formen der Kooperation (einerseits der Studierenden untereinander und andererseits der Studierenden mit den Lehrpersonen) bietet das vom Land geförderte und damit infrastrukturell wertgeschätzte Projekt nachhaltige und offene Lernmaterialien, die den Wandel der germanistischen Lehre für alle Beteiligten gewinnbringend unterstützen können. Bei der Ausarbeitung der Kurse erhielten Fragen zum Umgang mit Lese- und Schreibprozessen im digitalen Raum eine besondere Aufmerksamkeit, da die hauptsächlichen Arbeitsprozesse des Fachs in der Bewältigung großer Lektüremassen besteht. Nicht nur bedarf es einer konzentrierten Auswahl an Primärquellen, auch mit Blick auf die ausgewählten Inhalte zu Kontextinformationen wird hinsichtlich gestalterischer und nutzungsorientierter Ausprägungen eine doppelte Herausforderung sinnfällig: Einerseits wird durch eine starke Komprimierung des historischen Materials zur Präsentation in digitalen Formaten der fachliche Vorwurf der Oberflächlichkeit riskiert, andererseits birgt Knappheit die Gefahr zu hoher Komplexität in der Formulierung der Texte und Aufgabenstellungen, was eine erhöhte Ausstiegsquote (vergleichbar mit den Ausstiegsraten bei Website-Nutzungen, die hier allerdings nicht analytisch erhoben werden) zur Folge haben kann. Die Ergebnisse unserer Überlegungen sollen im Folgenden anhand von Praxisbeispielen vorgestellt werden.

3 — REZEPTIONSPROZESSE IM DIGITALEN RAUM

Lesen im Sinne von Rezeption ist ein kommunikativer Prozess der Aufnahme, Verarbeitung und des Verstehens von Informationen oder Gedanken (Böck et al. 2017, 10). Digitalisierung und Digitisierung ändern nicht nur die Medien des Lesens, sondern auch die damit verbundenen Praktiken und Prozesse (ebd., 16; vgl. auch Lauer 2020, S. 9-13) durch neue Vernetzungsmöglichkeiten, Lektürewesen und Lesestoffe. ‚Digitales Lesen‘ integriert gestalterische und nutzungsorientierte Eigenschaftsausprägungen des Lesemediums. Sie beeinflussen das Leseverhalten, strukturieren den Leseprozess und haben Auswirkungen auf Wahrnehmung und Verstehen im Lesevorgang selbst (Kuhn / Hagenhoff 2015, 362).

⁵ Vgl. KMK-Beschluss zur „Bildung in der digitalen Welt“ von 2016 sowie die ergänzende Empfehlung „Lehren und Lernen in der digitalen Welt“ von 2021. Dazu auch die 1. Fortschreibung der Vereinbarung zur Digitalisierung bis 2025 vom 27.12.2021 der DH.NRW und dem Ministerium. Im Rahmen der Vereinbarung sollen den Hochschulen in den Jahren 2020 bis 2025 insgesamt rund 94 Millionen Euro für große und hochschulübergreifende Digitalisierungsprojekte zur Verfügung gestellt werden. Die Projekte werden durch ein Konsortium mehrerer Hochschulen entwickelt und nach Abschluss für alle Hochschulen in Nordrhein-Westfalen zur Nutzung geöffnet.

Die in *KoLidi* entworfenen Kurse stellen eine Anleitung für die Lektüre, eine Struktur für die Bearbeitung, Möglichkeiten zur Einübung von Wissen sowie nützliche Kontextmaterialien zur Verfügung. Den gemeinsamen Lese-, Kommunikations- und Schreib Anlass bildet dabei auch weiterhin der Primärtext in seiner traditionell analogen Buchgestalt, d.h. die lineare Rezeption. Dies entspricht einer generellen Präferenz von Studierenden (und vielen Lehrenden) für papierbasiertes Lesen im Vergleich zur digitalen Lektüre von E-Books oder E-Papers.⁶

Digitales Lesen bezieht sich innerhalb der im Projekt entworfenen Kurse vor allem auf diejenigen Elemente, die eigens zur angeleiteten Erschließung der Primärquellen entworfen wurden. Durch sie wird der analoge Lektürevorgang in eine digitale Lernwelt erweitert. Von ‚Lernwelt‘ lässt sich in diesem Zusammenhang insofern sprechen, als es sich bei dem Projekt gerade nicht um ein abgeschlossenes Lernsystem handelt. Vielmehr sind die erstellten Inhalte so konzipiert, dass sie sich gezielt ins Web erweitern und bereits bestehende Ressourcen und Speicherportale, die zuvor eine wissenschaftliche Qualitätsprüfung durchlaufen haben, entweder direkt oder vermittelt einbinden. Direkt eingebunden werden primär visuelle und auditive Materialien wie OER-Bilder, Videos und Podcasts. Vermittelt eingebunden werden externe Informationsquellen wie Links zu digitalen historischen Materialien (Briefe, Werke u.v.m.), biographische Hinweise (Verweise z.B. auf die ‚Deutsche Biographie‘), Dichtergesellschaften, Lexika, BDSL- und DNB-Quellenverweise u.v.m. (vgl. Abb. 2, 3 und 4). Auf diese Weise werden Informationen unterschiedlicher Herkunft und Modalität kombiniert.

Der Faust-Stoff, d.h. die Geschichte des gelehrten Schwarzmagiers und Teufelsbündlers, begleitete Goethe seit seiner Kindheit. In seinem Lebensrückblick „Dichtung und Wahrheit“ spricht Goethe davon, dass sich die „bedeutende Puppenspielabel“ des Dr. Faustus früh in sein Innerstes „eingewurzelt“ habe und „sich nach und nach zu poetischen Gestalten“ ausbildete, „ohne jedoch etwas davon aufzuschreiben“ (Goethe 1969: Bd. 23, S. 186). Erst mit großem lebensgeschichtlichen Abstand und in immer wieder neu ansetzenden unterschiedlichen Fassungen wird er ihn künstlerisch bearbeiten. Als Goethe sich zwischen 1772 und 1775, angeregt von dem Prozess gegen die Kindesmörderin [Susanna Margaretha Brandt](#), an den sogenannten „Urf Faust“ setzte, bemerkte der für das 18. Jahrhundert bedeutende, aber bereits gealterte Schweizer Philologe [Johann Jacob Bodmer](#): „Man sagt, Goethe wolle bei uns an einem Trauerspiel von Dr. Faustus arbeiten. Eine Farce läßt sich von einem Schwindelkopf leicht daraus machen.“ (Brief an Schinz vom Juni 1775) Goethe hingegen wird aus dem Puppenspiel- und Farce-Stoff eines der bis heute bahnbrechendsten Gesamtkunstwerke der deutschen Literaturgeschichte erschaffen. Bereits mit dem „Urf Faust“ und den späteren Überarbeitungen, in ungleich stärkerem Ausmaß aber mit dem „Faust II“, dessen Textfassung er am 22. Juli 1831 fertigstellte, sprengte er die Grenzen des Theatralischen, d.i. der Bühnenzeit und des Bühnenraums, der Figurationen, der Allegorien und der Symbolik zur völligen Verrätselung. Einer Verrätselung allerdings, die bis heute nichts von ihrer künstlerisch-inspiratorischen Kraft eingebüßt hat (für einen Überblick vgl. „[Faust-Handbuch](#)“).



Abb. 2: Teil des Einleitungstextes zu Goethes *Faust* (eigener Screenshot)

Das Vernetzungsverfahren kommt beispielsweise in Einleitungstexten (Abb. 2) und in digitalen Zusatzmaterialien, die zum jeweiligen Autor / zur jeweiligen Autorin, dem behandelten Werk und dem historischen Kontext erstellt wurden (Abb. 3), zum Einsatz.

⁶ Vgl. die internationale Online-Umfrage des Netzwerks Leseforschung vom Juni 2020, zit. nach [Eiben-Zach et al. 2021](#).



Moritz Daniel Oppenheim: Lessing und Johann Caspar Lavater zu Gast bei Moses Mendelssohn, Öl auf Leinwand, 1856

Faust zwischen Aufklärung und Sturm und Drang

1728 bemerkte [Johann Christoph Gottsched](#) verächtlich: „Nur der Pöbel schleppet sich noch mit D. Fausts und andern dergleichen Büchern herum“ („[Faustsplitter](#)“, S. 405). Ihm war an der Aufwertung des Theaters und einer Abhebung vom Jahrmarktstheater gelegen. Auch [Gotthold Ephraim Lessings](#) Freund [Moses Mendelssohn](#) warnte 1755 angesichts von Lessings Faust-Plänen vor der Gefahr der Lächerlichkeit ([Brief an Lessing vom 19.11.1755](#)). Lessing allerdings imaginierte Faust als den Helden eines Trauerspiels, von dessen verschiedenen Fassungen nur Fragmente, Skizzen und Pläne, briefliche Erwähnungen und nachträgliche Berichte von Lessings Freunden sowie eine zu Lebzeiten im [17. Literaturbrief \(1759\)](#) veröffentlichte Szene überliefert sind.

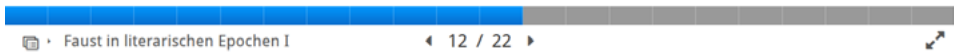


Abb. 3: Folie in einer Course Presentation (H5P) mit Zusatzmaterialien zu Goethes Faust (eigener Screenshot)

Das Vernetzungsverfahren hat Auswirkungen auf die Art und Weise des Lesens und führt zu einer Transformation etablierter Lese- bzw. Rezeptions- und Lernpraktiken. Denn die Lesenden werden sowohl aus der linearen Buchlektüre als auch aus den erstellten interaktiven Materialien durch Hyperlinks immer wieder an andere Ressourcen verwiesen und zu Referenzmaterialien weitergeleitet. Durch diese Verweise soll es ihnen ermöglicht werden, Kontexte detaillierter zu erschließen oder eine individuelle und interessengeleitete Vertiefung des Materials zu verfolgen (Abb. 4).

Abb. 4: Beispiele externer Verlinkungen (eigene Abbildung)

Auf diese Weise findet ein ständiger Austausch zwischen den Inhalten der Kursplattform (LMS), dem Primärtext und externen Quellen statt. Historische Kontexte werden in ihrer Vielfalt und Komplexität unmittelbar erfahrbar. Forschungsquellen werden direkt eingebunden. All dies bietet Möglichkeiten zur vertiefenden Beschäftigung mit einzelnen Themenbereichen und dient der Erleichterung des Verstehens komplexer Zusammenhänge.

Umgekehrt hat dieses Vorgehen jedoch auch Auswirkungen auf die erstellten Materialien: Erstens sollte auf ein moderates Verhältnis von Links und Textumfang Wert gelegt werden, um die Aufmerksamkeits- und Wahrnehmungsspanne nicht zu über-

fordern und sinnvolle Anreize zu weiteren Lektüren zu erhalten. Zweitens sollte auf ein maßvolles Verhältnis aus neuen und bereits genannten Quellen geachtet werden. Denn im Zuge dieser Verlinkungen sollen Studierende mit qualifizierten Web-Quellen vertraut gemacht werden und deren adäquate Nutzung als Grundlage für spätere eigenständige wissenschaftliche Recherchen routinieren.

Studierende erhalten in den Projektkursen eine fokussierte Anleitung zur Lektüre der Primärtexte anhand von transparent ausgewiesenen Erschließungs- und Deutungsfragen, zum Wissenstransfer (Abb. 5) und zur Wissenseinübung (Abb. 6) sowie interaktive digitale Aufgaben zur Sicherung des Textverstehens (Abb. 7) und Diskussions-sicherungsaufgaben (Abb. 8).

Metareflexionen über literaturgeschichtliches ‚Wissen‘ (z.B. Problematisierung von Kanonisierungsprozessen) sind, dem Niveau Studierender in der Studieneingangsphase entsprechend, Teil der produzierten Inhalte bzw. werden in den weiterführenden Vernetzungsangeboten eröffnet. Ebenso werden unterschiedliche Interpretationsansätze in manchen Formaten bewusst besprochen bzw. von den Studierenden bearbeitet. Zu anspruchsvollen Fragen oder Aufgaben (z.B. Deutungs- und Diskussionsaufgaben) erhalten die Studierenden nach Abschluss Ihrer Überlegungen sog. ‚Lösungs- und Reflexionshinweise‘. Hierbei handelt es sich um die Darstellung möglicher Interpretationsansätze oder methodischer Herangehensweisen auf fachwissenschaftlichem Niveau, die stets an eine Reflexion darüber gebunden ist, dass Interpretationen nicht richtig oder falsch sein können, sondern bloß mehr oder weniger plausibel. Bei den Aufgaben zur Sicherung des Textverstehens werden zentrale Inhalte anhand voreingestellter Schlagworte, die in den Textprodukten der Studierenden formuliert sein müssen, abgefragt. Diese Tools eignen sich für Schreibaufgaben, bei denen die Nennung zentraler Begrifflichkeiten einschlägig und obligatorisch ist. Komplexere Textproduktionen der Studierenden erfordern nach wie vor entweder individuelles Feedback, das in LMSen inzwischen technisch gut möglich ist, oder zumindest die Anwendung der zuvor erwähnten Lösungs- und Reflexionshinweise.

Aufgaben zum Wissenstransfer (Abb. 5) ermöglichen eine Veranschaulichung und Einübung komplexer historischer Zusammenhänge und erzeugen ein Bewusstsein für deren Wandelbarkeit.

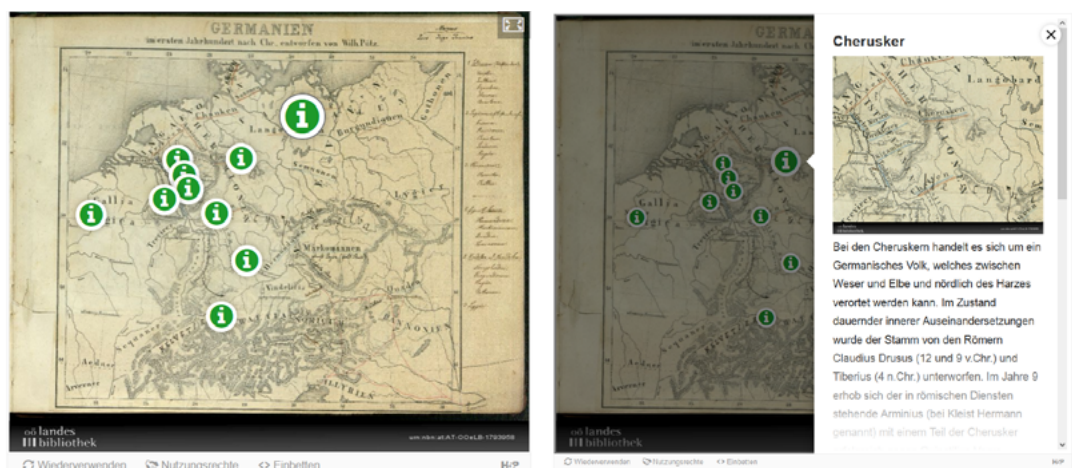




Abb. 5: Interaktive Karte (H5P) zur Erschließung widerstreitenden Stämme in Heinrich von Kleists *Hermannschlacht* (eigene Abbildung)

Bei Formaten zur Wissenseinübung (Abb. 6) werden historische Kontexte nicht nur erschlossen, sondern auch in ein abrufbares Wissen überführt, das für spätere eigene Schreibarbeiten grundlegend ist.



Absolutismus

[Umdrehen](#)



Alleinherrschaft

Absolutismus steht für eine absolute Monarchie, also die Alleinherrschaft eines Fürsten. Der Herrscher kann somit unabhängig von ständischen oder demokratischen Institutionen handeln. Diese Herrschaftsform war vor allem in Frankreich während des 17. und späten 18. Jahrhunderts prägend, weshalb es auch den Begriff des „Zeitalters des Absolutismus“ gibt (Wrede 2019).

Abbildung: Pierre Patel: Das Schloss Versailles, 1668. Das Schloss Versailles als Sinnbild absolutistischer Herrschaft.

[Umdrehen](#)

Abb. 6: Lern-Karteikarten (H5P) zur Französischen Revolution (eigener Screenshot)

Interaktive digitale Aufgaben zur Sicherung des Textverstehens (Abb. 7) zielen auf ein Identifizieren zentraler Informationen und Argumente in fremden Texten, die zu einer vertieften thematischen Erschließung führen sollen.

Lesen Sie den folgenden Auszug aus einem Brief Büchners an seine Eltern vom [28. Juli 1835](#).

Markieren Sie für sich zentrale Passagen über den Zusammenhang von Geschichte und Dichtung.
Bitte beachten Sie, dass Sie die Wörter hier einzeln markieren müssen.

[...] der dramatische Dichter ist in meinen Augen nichts, als ein **Geschichtsschreiber**, steht aber über Letzterem dadurch, dass er uns die **Geschichte** **zum** **zweiten** **Mal** **erschafft** und uns gleich **unmittelbar**, statt eine trockne Erzählung zu geben, **in das Leben einer Zeit hinein versetzt**, uns **statt Charakteristiken, Charaktere, und statt Beschreibungen Gestalten** gibt. Seine höchste Aufgabe ist, **der Geschichte wie sie sich wirklich begeben, so nahe als möglich zu kommen**. Sein Buch darf **weder sittlicher noch unsittlicher sein, als die Geschichte selbst**, aber die **Geschichte ist vom lieben Herrgott nicht zu einer Lektüre für junge Frauenzimmer geschaffen worden**, und da ist es mir auch nicht übel zu nehmen, wenn mein Drama ebenso wenig dazu geeignet ist. [...]

Der Dichter ist **kein Lehrer der Moral**, er **erfindet und schafft Gestalten**, er macht **vergangene Zeiten wieder aufleben**, und die **Leute mögen dann daraus lernen**, so gut, wie aus dem Studium der Geschichte und der Beobachtung dessen, was im menschlichen Leben um sie herum vorgeht. Wenn man so wollte, dürfte man keine Geschichte studieren, weil sehr viele unmoralische Dinge darin erzählt werden, müsste mit verbundenen Augen über die Gasse gehen, weil man sonst Unanständigkeiten sehen könnte, und müsste über einen Gott Zeter schreien, der eine Welt erschaffen, worauf so viele **Liederlichkeiten** vorfallen. Wenn man mir übrigens noch sagen wollte, der Dichter müsse die Welt nicht zeigen wie sie ist, sondern wie sie sein solle, so antworte ich, **dass ich es nicht besser machen will, als der liebe Gott**, der die Welt gewiss gemacht hat, wie sie sein soll. Was noch die sogenannten **Idealdichter** anbetrifft, so finde ich, dass sie fast nichts als Marionetten mit himmelblauen Nasen und affektiertem Pathos, aber nicht **Menschen von Fleisch und Blut** gegeben haben **deren Leid und Freude mich mitempfinden macht, und deren Tun und Handeln mir Abscheu oder Bewunderung einflößt**.

Die hier vorgegebenen Wörter bilden nur ab, was Sie mindestens markiert haben sollten. Wenn Sie darüber hinaus noch andere Stellen markiert haben, ist das nicht falsch.

5 / 107 [Wiederholen](#)

Abb. 7: Mark-the-Words-Aufgabe (H5P) zu Georg Büchners *Woyzeck* (eigener Screenshot)

4 — WO BEGINNT SCHREIBEN?

Die Grundlage dieser Kombinationen unterschiedlicher Aufgabenformate bildet ein weiter Schreibbegriff, der auf eine Verschränkung von Lektüre- und Schreibpraktiken zielt.

Erschließungs- und Deutungsfragen sollen zu dem führen, was wir als niederschwelliges Schreiben bezeichnen (z.B. Notate, Exzerpte, Annotationen, Skizzen). Dieses findet begleitend zum Leseprozess statt und geht aus Gruppendiskussionen hervor. Hierfür werden Studierende auf verschiedene Weisen dazu angehalten, sich während des Lesens und Diskutierens eine individuelle (An-)Notationspraxis anzueignen. So mündet z.B. eine Gruppendiskussionsaufgabe zu Büchners *Woyzeck* in eine automatisch ausgewertete Notieraufgabe (vgl. z.B. Abb. 8), mit deren Hilfe die Ergebnisse der Diskussion konsensual gesammelt und gesichert werden.

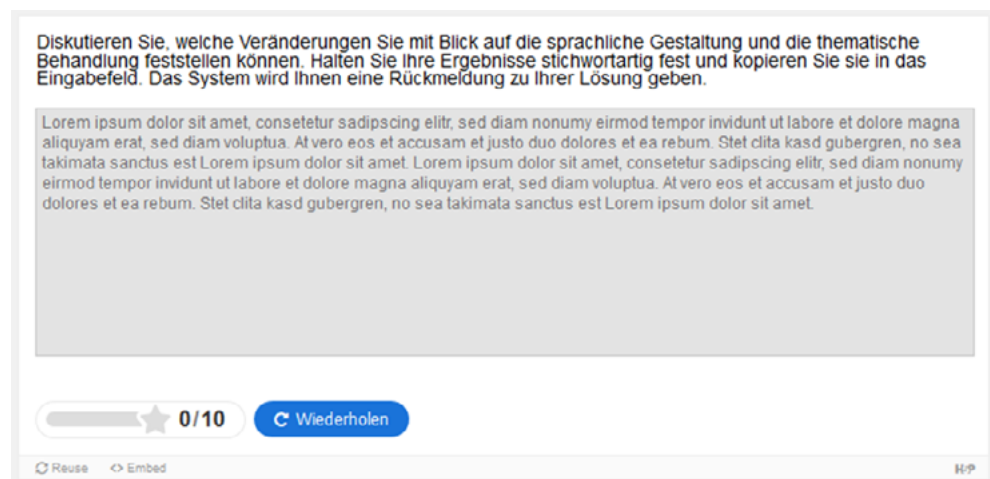


Abb. 8: Interaktive Übung zu Büchners *Woyzeck* (eigener Screenshot)

Durch die Bearbeitung derartiger Aufgaben findet einerseits ein interaktiv-soziales Element Eingang in die Kurse, andererseits finden Studierende auf diesem Weg zu kollaborativen Lektüren und Schreibergebnissen. Dadurch werden verschiedene Arbeits-, Denk- und Analyseprozesse eingeübt, die umfangreichere wissenschaftliche Textproduktionen vorbereiten. Sie werden durch Arbeitsaufträge in Form von kleinen Schreibaufträgen ergänzt, die als kürzere Verschriftlichungen von Interpretationsansätzen Arbeits- und Schreibstrategien trainieren, deren Beherrschung Voraussetzung für das Verfassen größerer Schreibaufgaben oder Haus- bzw. Bachelorarbeiten sind.

Abgeschlossen werden die Kurse mit übergreifenden großen Schreibaufgaben, die sich auf Texte des gesamten Kursus beziehen und in denen Studierende, ähnlich wie in Hausarbeiten, zeigen können, dass sie das literaturgeschichtliche Narrativ des jeweiligen Kursus verstanden haben, indem sie es reflexiv kommentieren (vgl. zu einem Überblick der Aufgabentypen Abb. 9).



Abb. 9: Übersicht über die Aufgabentypen (eigene Abbildung)

Die Kombination aus unterschiedlichen Aufgaben- und Schreibformaten wird von der Idee geleitet, dass durch aktives Schreiben Inhalte besser konzeptionell aufgefasst werden können. Lesen und Schreiben lassen sich somit nicht mehr klar voneinander trennen, gestufte und aufeinander aufbauende Rezeptions- und Schreibprozesse werden eng miteinander verzahnt.

Bei allen genannten Formaten ist eine Kontrolle durch eine Dozierende/einen Dozierenden prinzipiell möglich. Lehrende können selbstbestimmt Abgabefristen für Ergebnisse von Aufgaben festlegen und auf diese Weise den Lernfortschritt der Studierenden mehr oder weniger kleinteilig aktiv beratend begleiten. Insbesondere für die kleinen und großen Schreibaufgaben ist eine dozierendenseitige Betreuung vorgesehen, so dass während des Semesters eine intensive Schreibbegleitung erfolgen kann. Hinsichtlich der Beurteilung bzw. der Prüfungsrelevanz von Aufgaben ist anzumerken, dass die Curricula der Universitäten stark differieren. Aus diesem Grund wurden die Kurse so konzipiert, dass die prüfungsrelevanten Inhalte sowohl Curricula-spezifisch, als auch gemäß individueller Lehrmaßgaben flexibel angepasst werden können.

Im Laufe der Erprobung des Materials an den projektzugehörigen Standorten haben sich unterschiedliche Verfahren ausdifferenziert, wie die Lehrpersonen die Lernprozesse der Studierenden betreuen und anleiten können. In rein digitalen Kursen waren regelmäßige Treffen mit der Lehrperson obligatorisch, um sich über die Lernfortschritte und die Erfahrungen der Studierenden auszutauschen. Ein im Verlauf der Kurse parallel anzufertigendes Lernportfolio erlaubte den Lehrpersonen, den Lernfortschritt der Studierenden nachzuvollziehen. Hybride Lehr-Lern-Szenarien, in denen die Studierenden abwechselnd asynchron digital und synchron in Präsenz mit der Lehrperson arbeiteten, ermöglichten ein stärker gelenktes Lernsetting.

5 — FAZIT UND AUSBLICK

Die im Projekt erstellten Kurse bieten eine Lernwege-Struktur, digital aufbereitete Kontextmaterialien sowie eine Forschungs-, Recherche- und Web-Quellenbasis zur angeleiteten Erarbeitung literaturgeschichtlicher Zugriffe auf historische Materialien. Im Fokus des vorliegenden Artikels standen die durch dieses Vorgehen veränderten

Lese-, Rezeptions- und Schreib- bzw. Textproduktionsprozesse. Ausgespart blieben die eigens für die Kurse erstellten zum Teil interaktiven Lernvideos und -podcasts, die neben dem für den Lernprozess förderlichen Medienwechsel speziell auditiven und visuellen Lerntypen gerecht werden. Sie können diesen auf dem [YouTube-Kanal des Projekts](#) folgen.

Für einen effektiven Schreibkompetenzzuwachs ist ein reiner Selbstlernkurs unzureichend. Dies hat die Schreibdidaktik auf vielfältige Weisen nachgewiesen (vgl. z.B. Hattie / Timperley 2007; Patchan / Schunn / Correnti 2016; Sadler 2010). Um derartige Lernerfolge sicher zu stellen, bedarf es der direkten Betreuung mit regelmäßigen Überarbeitungs- und Feedbackschleifen der Textproduktionen. Daher verstehen wir die Kurse auch dezidiert nicht als Ersatz betreuter Lehre, sondern als Anlass, diese zu bereichern und zu erleichtern. Durch digitale Kurse, wie sie im *KoLidi*-Projekt erstellt wurden und im Projekt *LiGeDi* werden, bietet sich Lehrenden im Bereich der germanistischen Literaturwissenschaft erstmals die Möglichkeit, die eigene Lehre an einer ausgewählten Stelle im grundständigen Studium auf einen schreibdidaktischen Fokus zu verlagern und entsprechende Rücklauf- und Überarbeitungszeiten in die kleinen und großen Schreibaufgaben der Kurse zu investieren. Durch die im Projekt erstellten Kurse kann somit sowohl die fachliche Wissensvermittlung als auch die schreibdidaktische Professionalisierung von Studierenden vorangetrieben werden.

Aus Sicht der Projektbeteiligten eignen sich Kurse zur deutschsprachigen Literaturgeschichte besonders gut für Umsetzungen im digitalen Raum, da es durch die angeleitete Struktur, die ausgewählten Web-Zusatzquellen sowie die digital aufbereiteten Kontextmaterialien den Studierenden erleichtert werden kann, innerhalb der kurzen Zeit eines Semesters eine Schneise durch die zu bewältigenden Lektüremassen zu schlagen und darüber hinaus eine Vielzahl weiterer für das Studium wichtige Qualifikationen zu erwerben.

Hinsichtlich der erstellten Lektürematerialien ist die Frage, ob und in welchem Umfang die Studierenden die Möglichkeiten zum Wechsel und zur Erweiterung der Leselemente annehmen, längerfristig empirisch zu untersuchen. Hierzu werden im Projekt Daten gesammelt, um den Ansatz der Kurse zu evaluieren. Ob und inwieweit Studierende diese Ziele erreichen, wird auf zweierlei Ebenen erhoben: Zum einen durch einen Leistungsabgleich in Form der modulabhängigen Prüfungsleistung am Ende des Semesters sowie mit Hilfe einer eigens erstellten Evaluation, in deren Zuge die Studierenden die Passung der erstellten Materialien, die Betreuungssituation, die technische Umgebung und die Gruppenarbeitsprozesse reflektieren.

QUELLENVERZEICHNIS

PRIMÄRQUELLEN

— **Homepage des Projekts:** <https://literaturgeschichten.de/> [24.05.2023]. — **YouTube-Kanal des Projekts:** <https://www.youtube.com/channel/UCn04dsLCB2pBrzSP1vBR2Kw> [24.05.2023].

SEKUNDÄRQUELLEN

— **Arnold, Rolf / Gómez Tutor, Claudia / Kammerer, Jutta (2002):** Selbstgesteuertes Lernen braucht Selbstlernkompetenzen. In: Kraft, Susanne (Hg.): *Selbstgesteuertes Lernen in der Weiterbildung*. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren, 76-89. — **Baumgartner, Peter / Kalz, Marco (2005):** Wiederverwendung von Lernobjekten aus didaktischer Sicht. In: Tanvangarian, Djamshid / Nölten, Kristin (Hg.): *Auf zu neuen Ufern! E-Learning heute und morgen*. Münster: Waxmann, 97-106. — **Böck, Sebastian et al. (2017):** Lesen in der digitalen Gegenwart. Eine Einleitung. In: Böck, Sebastian et al. (Hg.): *Lesen X.0. Rezeptionsprozesse in der digitalen Gegenwart*. Göttingen: V&R unipress, 7-26. — **Böhner, Marina / Mersch, André (2010):** Selbststudium und Web 2.0. In: Hugger, Kai-Uwe / Walber, Markus (Hg.): *Digitale Lernwelten. Konzepte, Beispiele und Perspektiven*. Wiesbaden: Springer, 229-244. — **Böhner, Marina / Mersch, André (2008):** E-Tools in selbstgesteuerten Lehr- und Lernprozessen. In: Andersson, Robby et al. (Hg.): *Tagungsband logOS 2008 – Lernen Organisation Gesellschaft*. <http://beutel.lernenzweinull.de/scsartikel.pdf> [24.05.2023]. — **De Corte, Erik (1996):** New Perspectives of Learning and Teaching in Higher Education. In: Burgen, Arnold (Hg.): *Goals and Purposes of Higher Education in the 21st Century*. London, Bristol, 113-132. — **Digitale Hochschule NRW (2021):** Vereinbarung zur Digitalisierung (VzD 2025). https://www.dh.nrw/fileadmin/user_upload/dh-nrw/pdf_word_Dokumente/VzD_2025_final_inkl._Anlage.pdf [24.05.2023]. — **Drasdo, Katja / Mey, Susanne (2022):** Blended-Learning aus der Sicht einer zentralen Servicestelle. Das E-Learning-Zentrum der HWR Berlin. In: Beck, Joachim / Stemper, Jürgen (Hg.): *Post-Corona-Zeit für die Lehre. Strategien für ein modernes Blended-Learning an den Hochschulen für den öffentlichen Dienst*. Baden-Baden: Nomos, 205-228. — **Eiben-Zach, Britta et al. (2021):** Digitales Lesen in der Hochschule. Ein Vergleich von Lehramtsstudierenden mit anderen Studierendengruppen. In: *MedienPädagogik. Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, H. 40, 282-304. DOI: <https://doi.org/10.21240/mpaed/40/2021.11.20.X>. — **Jakobs, Eva-Maria (2013):** Kommunikative Usability. In: Marx, Konstanze / Schwarz-Friesel, Monika (Hg.): *Sprache und Kommunikation im technischen Zeitalter. Wieviel Internet (v)erträgt unsere Gesellschaft?* München: De Gruyter Saur, 119-142. DOI: <https://doi.org/10.1515/9783110282184.119>. — **Hattie, John / Timperley, Helen (2007):** The Power of Feedback. In: *Review of Educational Research*. Vol. 77(1), 81-112. — **Kerres, Michael (2007):** Strategische Kompetenzentwicklung und E-Learning an Hochschulen: Chancen für die Hochschulentwicklung. In: Baumgartner, Peter / Reinmann, Gabi (Hg.): *Überwindung von Schranken durch E-Learning. Festschrift für Rolf Schulmeister*. Innsbruck: Studien-Verlag, 245-264. — **KMK (2017):** Bildung in der digitalen Welt. Strategie der Kultusministerkonferenz. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2018/Digitalstrategie_2017_mit_Weiterbildung.pdf [24.05.2023]. — **KMK (2021):** Lehren und Lernen in der digitalen Welt. Die ergänzende Empfehlung zur Strategie „Bildung in der digitalen Welt“. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2021/2021_12_09-Lehren-und-Lernen-Digi.pdf [24.05.2023]. — **Kuhn, Axel / Hagenhoff, Svenja (2015):** Digitale Lesemedien. In: Rautenberg, Ursula / Schneider, Ute (Hg.): *Lesen. Ein interdisziplinäres Handbuch*. Berlin u.a.: De Gruyter, 361-380. DOI: <https://doi.org/10.1515/9783110275537-017>. — **Lauer, Gerhard (2020):** *Lesen im digitalen Zeitalter*. Darmstadt: wbg Academic. — **Mußmann, Ulrike / Wohnsdorf, Gabriele (2020):** That works: Massenvorlesungen an der Freien Universität Berlin. In: Geukes, Albert (Hg.): *Konferenzband uni.digital 2019 – teaching, assessment, learning*. Berlin, 66-79. DOI: <https://doi.org/10.17169/refubium-26641>. — **Patchan, Melissa M. / Schunn, Christian D. / Correnti, Richard J. (2016):** The nature of feedback. How peer feedback features affect students' implementation rate and quality of revisions. In: *Journal of Educational Psychology*. Vol. 108(8), 1098-1120. — **Reinmann, Gabi (2010):** Selbstorganisation auf dem Prüfstand. Das Web 2.0 und seine Grenzen (losigkeit). In: Hugger, Kai-Uwe / Walber, Markus (Hg.): *Digitale Lernwelten. Konzepte, Beispiele und Perspektiven*. Wiesbaden: Springer, 75-89. — **Reinmann-Rothmeier, Gabi / Mandl, Heinz (1994):** Lernen als Erwachsener. (Forschungsbericht Nr. 39). LMU München: Lehrstuhl für Empirische Pädagogik und Pädagogische Psychologie. <https://epub.ub.uni-muenchen.de/147/> [24.05.2023]. — **Sadler, Royce D. (2010):** Beyond Feedback: developing student capability in complex appraisal. In: *Assessment and Evaluation in Higher Education*. Vol. 35.5, 535-550. — **Schulmeister, Rolf (2008):** *Gibt es eine „Net Generation“?* https://epub.sub.uni-hamburg.de/epub/volltexte/2013/19651/pdf/schulmeister_net_generation_v3.pdf [24.05.2023]. — Seite „Konsenspapier“ (o.J.). <https://www.digitale-lehre-germanistik.de/konsenspapier> [24.05.2023]. — **Sembill, Detlef / Wuttke, Eveline / Seifried, Jürgen / Egloffstein, Marc / Rausch, Andreas (2007):** *Selbstorganisiertes Lernen in der beruflichen Bildung – Abgrenzungen, Befunde und Konsequenzen*. https://www.researchgate.net/publication/30015823_Selbstorganisiertes_Lernen_

[in_der_beruflichen_Bildung_Abgrenzungen_Befunde_und_Konsequenzen](#) [24.05.2023]. — **Sembill, Detlef (1992)**: *Problemlösungsfähigkeit, Handlungskompetenz und Emotionale Befindlichkeit. Zielgrößen Forschenden Lernens*. Göttingen u.a.: Hogrefe. — **Shuell, Thomas J. (1986)**: Cognitive Conceptions of Learning. In: *Review of Educational Research*, 56(4), 411–436. DOI: <https://doi.org/10.3102/00346543056004411>. — **Weinert, Franz E. (1982)**: Selbstgesteuertes Lernen als Voraussetzung, Methode und Ziel des Unterrichts. In: *Unterrichtswissenschaft*, H. 10(2), 99-110. — **Winter, Martin (2015)**: Bologna – die ungeliebte Reform und ihre Folgen. In: *Bundeszentrale für politische Bildung*. <https://www.bpb.de/themen/bildung/dossier-bildung/204075/bologna-die-ungeliebte-reform-und-ihre-folgen/> [24.05.2023].

ÜBER DIE AUTOR:INNEN

Dr. Tanja Angela Kunz bewegt sich in ihrer akademischen Lehre und Forschung im Schnittfeld von Literaturwissenschaft, Philosophie und Kulturwissenschaft vom 18.-21. Jahrhundert mit Stationen an der Humboldt-Universität zu Berlin sowie an der Universität Greifswald. Ihre Dissertation ist 2017 unter dem Titel *Sehnsucht nach dem Guten. Zum Verhältnis von Literatur und Ethik im epischen Werk Peter Handkes* erschienen. Ein weiterer ihrer Schwerpunkte liegt im Bereich Archivarbeit: U.A. hatte sie die Leitung des Heiner Müller Archivs am Institut für deutsche Literatur der Humboldt-Universität inne und betreute im Auftrag des DLA-Marbach das Privatarchiv von Christa Bürger und Peter Bürger. Von 2020-2022 arbeitete sie als wissenschaftliche Mitarbeiterin im *KoLidi*-Projekt an der Universität Bielefeld und wird auch im Projekt *LiGeDi* beteiligt sein.

Dr. Matthias Buschmeier war Leiter des *KoLidi*-Projekts am Standort der Universität Bielefeld, von wo aus er auch das Projekt *LiGeDi* leiten wird, **Jens Ciecior** war als technisch-didaktischer Mitarbeiter an der Universität Bielefeld am Projekt beteiligt, als Wissenschaftliche Mitarbeiterinnen waren **Karima Lanjus** an der Universität Paderborn und **Stephanie Wollmann** an der Bergischen Universität Wuppertal im Projekt tätig. Auch sie sind weiter für *LiGeDi* tätig.