

Gemeinsam Lesen und Lernen: Chancen und Herausforderungen von digitalem, kollaborativem Lesen und Annotieren in der Hochschullehre – Erfahrungen aus der Praxis

ROSALIE SCHNEEGAß

Zusammenfassung

Wie verändert digitales, kollaboratives Lesen und Annotieren den Leseprozess von akademischen Texten in der Hochschullehre? Im Projekt *Digital C@MPUS-le@rning* der Universität Hildesheim wird seit zwei Semestern die Methode erprobt, in der Studierende im digitalen Raum gemeinsam akademische Texte lesen und sich am Textrand annotierend dazu auf verschiedene Weisen austauschen. Welche Chancen und Vorteile entstehen durch den geleiteten Lese- und Annotationsprozess? Mit welchen Herausforderungen und Nachteilen müssen Lehrende rechnen, die die Methode einsetzen wollen? Auf Basis von Erfahrungswerten, studentischen Reflexionstexten und Evaluationen aus zwei Seminaren werden zentrale Erkenntnisse zu diesen Fragen vorgestellt.

Schlagerworte: Kollaboratives Lesen, Annotieren, Methodenevaluation

Gliederung

1	Akademisches Lesen im Hochschulalltag	72
2	Die Potenziale kollaborativen Lesens in der Hochschullehre	72
3	Die Lehrmethode <i>kollaboratives Lesen</i> in der Praxis	73
4	Die Spezifika digitalen kollaborativen Lesens und Annotierens	74
4.1	Digitalität	74
4.2	Selektivität und Zielgerichtetheit	75
4.3	Verbindung von Lesen und Schreiben	76
4.4	Mehrdimensionalität	78
4.5	Sozialität	79
5	Fazit	81
	Literatur	82
	Autorin	83

1 Akademisches Lesen im Hochschulalltag

Komplexe Zusammenhänge verstehen, vergleichende Quellenanalyse betreiben, einen Textkorpus auf eine Fragestellung hin auswerten oder wissenschaftliches Arbeiten lernen: Das Lesen in der Hochschullehre wird mit vielen Funktionen belegt. Dabei stellt die akademische Lesepraxis hohe Anforderungen an Studierende – nicht nur durch die sprachliche und inhaltliche Beschaffenheit wissenschaftlicher Texte, sondern auch durch die Anforderungen an den akademischen Leseprozess, der sich stark vom schulischen Aneignen von Fakten- und Prozesswissen unterscheidet (Kuhn, 2022). Nicht selten merken Lehrende deshalb, dass Schwierigkeiten beim akademischen Lesen durch mangelnde Lesestrategien oder fehlende Lesemotivation (von Dall’Armi, 2022) die Erreichung von Kurs- und Lernzielen erschweren.

Im Projekt *Digital C@MPUS-le@rning* wird seit Oktober 2021 an der Universität Hildesheim erprobt, ob digitale und vor allem kollaborative Leseformen Lernende bei der Erschließung von und Arbeit mit wissenschaftlichen Texten unterstützen können. Dafür wird eine Lernmethode entwickelt, um den akademischen Leseprozess vom ersten Lesedurchlauf bis zur produktiven Nutzbarmachung des Textes zu begleiten, die wir digitales kollaboratives Lesen und Annotieren – kurz auch kollaboratives Lesen – nennen.

Was ändert sich, wenn Studierende nicht mehr rein solitär, sondern kollaborativ einen akademischen Text erschließen? Welche Chancen und Vorteile entstehen durch den geleiteten Lese- und Annotationsprozess? Mit welchen Herausforderungen und Nachteilen müssen Lehrende rechnen, die die Methode einsetzen wollen? Erfahrungswerte aus Lehrendensicht zu diesen Fragen sowie erste Evaluationsergebnisse aus zwei Lehrveranstaltungen werden im Laufe dieses Beitrags vorgestellt.

2 Die Potenziale kollaborativen Lesens in der Hochschullehre

Verstehen, reflektieren, verknüpfen, kritisch prüfen: Die Kernaktivitäten des akademischen Lesens können nicht nur im einsamen Dialog mit den Autor:innen des zu lesenden Textes geschehen. In Gruppenprozessen eignen sich Studierende durch die Nutzung von Tools zum gemeinsamen Lesen, Bearbeiten und Annotieren gemeinsam einen Text an, klären Fragen des Verstehens, tragen fachliche Kontexte zusammen, sammeln mögliche Verknüpfungen zu verwandten Texten oder diskutieren das vorliegende Werk kritisch.

Dabei trägt die gemeinschaftliche Erarbeitung von Texten nicht nur das Potenzial in sich, das eigene „Verständnis eines gelesenen Textes im Prozess der Erarbeitung mit dem Verständnis anderer Studierender abzugleichen“ (Beißwenger & Burovikhina, 2019, S. 197). Sie fördert insbesondere auch die Lesemotivation, macht verschiedene Perspektiven sichtbar und ermöglicht die kollaborative Erarbeitung von Erkenntnissen in Kontexten des forschenden Lernens. Unterschiedliche Perspektiven, Kompetenz-

und Wissensstände können zusätzlich dazu beitragen, den akademischen Leseprozess zu bereichern.

Dabei verstehen wir die kollaborative Erweiterung des Leseprozesses nicht unmittelbar als Werkzeug zur Arbeitserleichterung oder Qualitätssteigerung des Ergebnisses – wie bei Lernkonzepten, die Kooperation in den Mittelpunkt rücken.

Kollaboration ist etwas ungleich Schwierigeres als Kooperation. Bei Kooperation treffen verschiedene Akteurinnen und Akteure aufeinander, die zusammenarbeiten und sich nach der gemeinsamen Tätigkeit wieder in intakte Einheiten auflösen. Kollaboration meint dagegen eine Zusammenarbeit, bei der die Akteurinnen und Akteure einsehen, dass sie selbst im Prozess verändert werden, und diesen Wandel sogar begrüßen. (Terkesidis, 2015)

Stattdessen wird im Projekt das kollaborative Lesen und Annotieren als Möglichkeit konzipiert, Lernziele zu forcieren, indem Studierende miteinander in eine intensive Auseinandersetzung über den Text treten – und durch diesen Austausch auf Augenhöhe direkt am Text ihr Verständnis für das Fach, seine Methoden und Inhalte vertiefen.

3 Die Lehrmethode *kollaboratives Lesen* in der Praxis

Bisher kam die Methode des digitalen, kollaborativen Lesens und Annotierens in zwei Lehrveranstaltungen zum Einsatz.

In der Seminarwerkstatt *Wie wir lesen wollen* im WS 2021/22 widmeten sich 28 Studierende explorativ dem kollaborativen Lesen. Die unbenotete Wahlpflichtveranstaltung mit drei ECTS war offen für Bachelor-Studierende aus allen Studiengängen und Semestern des kulturwissenschaftlichen Fachbereichs der Universität Hildesheim. Auf inhaltlicher Ebene beschäftigten sich die Studierenden mithilfe von Lektüren, Schreibaufgaben und Plenumsdiskussionen damit, wissenschaftliche, literarische sowie autobiografische Zugänge zur Kulturtechnik Lesen zu finden. Die wöchentlichen Sitzungen fanden abwechselnd asynchron digital und synchron vor Ort statt. Während die Studierenden in den digitalen Sitzungen verschiedene Methoden des kollaborativen Lesens in der großen Gruppe ausprobierten, dienten die Präsenzsitzungen dazu, die Erfahrungen mit der Methode ebenso wie die gelesenen und geschriebenen Inhalte gemeinsam zu reflektieren. Zum kollaborativen Lesen wurde die US-amerikanische *social learning platform* Perusall benutzt. Die Lektüre- und Annotationsaufgaben wurden flexibel an die Wünsche und Bedürfnisse der Studierenden angepasst. Sie variierten von „Annotiere drei Verständnisfragen und beantworte drei deiner Kommiliton:innen“ über Aufgaben zum Zusammenfassen, Beschreiben, Vergleichen oder Kritisieren des Textes, bis hin zu Aufträgen, konkrete Themen, Ideen oder Fragen am Textrand zu diskutieren.

Die Lehrveranstaltung *Nach-Wende neu erzählt* im WS 2022/23 gestaltete sich etwas weniger metareflexiv. Als Ziel des Seminars wurde – angelehnt an Konzepte des

forschenden Lernens – die Beantwortung einer Forschungsfrage anhand verschiedener literarischer Texte festgelegt. Die Lehrveranstaltung fand unter denselben Bedingungen statt wie im WS 2021/22, diesmal nahmen 22 Studierende des kulturwissenschaftlichen Fachbereichs teil. Die wöchentlichen Sitzungen fanden alle vor Ort in Präsenz statt; das asynchrone kollaborative Lesen wurde auf die Zeit zwischen den Präsenzsitzungen verlegt. Als Hausaufgabe annotierten die Studierenden jede Woche in dem Tool *PDF-Annotation* literarische Texte über die deutsche Nachwendezeit mit dem Auftrag, Hinweise zu der Forschungs- und ihren Unterfragen zu finden und zu diskutieren. In den Präsenzsitzungen wurden die Annotationen von einer beauftragten Studentin oder einem Studenten zusammengefasst, Rückmeldungen darauf gesammelt und im Plenum mündlich weitergedacht.

Wie änderte das digitale kollaborative Lesen und Annotieren den Leseprozess der Teilnehmer und Teilnehmerinnen der beiden Seminare – im Positiven wie im Negativen? Zur Beantwortung dieser Frage werden im Folgenden neben den Erfahrungen der Seminarleitung zwei Datensätze herangezogen. Qualitative Aussagen entstammen einem Reflexionstext zum kollaborativen Lesen, den die Studierenden aus dem WS 2021/22 zur Semestermitte anfertigten. Quantitative Ergebnisse kommen aus einer ausführlichen Evaluation zum Semesterende des WS 2022/23. Für beide muss einschränkend bedacht werden, dass Selbstaussagen, die rückblickend entstehen, in der Erinnerung verzerrt und zudem durch soziale Erwünschtheit verfälscht sein können, „denn Studierende filtern ihre Antworten durch bewusst gewählte, abschwächende und verallgemeinernde Formulierungen oder durch das Weglassen von Kritikpunkten“ (Neis, 2019, S. 39). Weitere Evaluationen mit einer größeren Anzahl von Studierenden im Projektverlauf werden dazu beitragen, das aktuelle Bild zu erweitern und zu verfeinern.

4 Die Spezifika digitalen kollaborativen Lesens und Annotierens

Vom Lesemedium über die Lesestrategie bis hin zur Lesehaltung wirkt sich der Einsatz kollaborativer Lesetechniken auf eine Vielzahl von Aspekten aus. Es erweitert den Leseprozess der Lernenden an einigen Stellen und beschränkt ihn an anderen. Die wichtigsten Spezifika des kollaborativen Lesens und Annotierens – seine Digitalität, seine Selektivität und Zielgerichtetheit, die Hybridität von Lesen und Schreiben, die Mehrdimensionalität sowie Sozialität – werden zusammen mit den einhergehenden Chancen und Herausforderungen im folgenden Kapitel diskutiert.

4.1 Digitalität

Erst der digitale Raum mit seinen Möglichkeiten zur Multimedialität, Interaktion und Vernetzung macht kollaboratives Lesen und Annotieren möglich, wie wir es in *Digital C@MPUS-le@ring* praktizieren. Indem ein linearer Text (in der Regel eine PDF- oder EPUB-Datei) in ein Tool zum kollaborativen Lesen eingespeist wird, wird aus einem

digitalisierten Text ein digitaler (Unterscheidung bspw. nach Wilke, 2022), wodurch Praktiken der Textbearbeitung, -markierung und -annotierung massiv erweitert werden. Die Lektüre digitaler Texte unterscheidet sich jedoch erheblich von der Rezeption gedruckter Texte und stellt neue Anforderungen an das selbstgesteuerte Lesen, die nicht allein die Technologiebedienung betreffen (siehe dazu auch 4.4 Mehrdimensionalität).

Weiterhin wurde in der Meta-Studie von Delgado et al. (2018) belegt, dass das Lesen auf dem Bildschirm nachteilige Effekte beim Textverständnis hauptsächlich für Sachtexte nach sich zieht. Ein Effekt, den auch einige Seminarteilnehmende im WS 2021/22 für sich bestätigten: Von 28 Studierenden beschrieben fünf das rein digitale Vorhandensein der Texte als Herausforderung für ihre Konzentration oder sogar als psychische Belastung:

„Tatsächlich lese ich nicht gerne am Computer ..., eben weil ich schon aufgrund der Uni viel Zeit vor dem Computer verbringe.“ (Student:in 11)

„Das Leseerlebnis ist allgemein mit der digitalen Form für mich leider nicht optimal.“ (Student:in 22)

Die Einsichten zeigen, dass es auch beim kollaborativen Lesen sinnvoll sein könnte, die Lernenden zu ermutigen, den Text zunächst auf Papier zu lesen, bevor sie in einem zweiten Schritt in das digitale Tool wechseln.

Andererseits bestätigen diese Erfahrungen auch die Forderungen nach einer verstärkten Einübung von Strategien für einen kompetenten Umgang mit digitalen Texten (Eiben-Zach et al., 2021; European Cooperation in Science and Technology (COST), 2018). Zumindest einen Schritt in diese Richtung kann ein Lehrformat wie das kollaborative Lesen durch den angeleiteten und zielgerichteten Charakter des digitalen Leseprozesses leisten, wie in der Beschreibung der nächsten Spezifika gezeigt wird.

4.2 Selektivität und Zielgerichtetheit

Kollaboration in der Lehre funktioniert nicht einfach so. Sie braucht Organisation, aktive Unterstützung und Aufträge vonseiten der Lehrenden (bspw. eLearning (RUBeL), 2021), erstens damit sie überhaupt genutzt wird (etwa zeigen Studien, dass Lernende einen Grund benötigen, um sich in digitalen Medien aktiv zu beteiligen (Kerres, 2018) – ein Tool zur Partizipation bereitzustellen, reicht also nicht aus), und zweitens, um Interaktion in den Kommentaren zu ermöglichen. Denn ohne konkrete Lektüre- oder Annotationsaufgaben kommentieren die Lesenden zwar Gedanken oder Fragen am Textrand, jedoch entsteht kein Dialog, weil Herangehensweisen, Themen und Kommentartypen ohne vorherige Vereinbarungen von Person zu Person stark variieren.

In der Seminarwerkstatt im WS 2021/22 betonten die Studierenden wiederholt, dass sie sich konkrete Arbeitsaufträge für das Annotieren wünschen, um einfacher in einen Austausch zu gelangen. Folgt man als Lehrperson diesem Wunsch und legt inhaltliche Schwerpunkte für das Annotieren fest (oder erarbeitet diese mit den Studierenden gemeinsam), ist das gemeinsame Lesen und Annotieren in Lehrkontexten also besonders zielorientiert.

Dies ist auch kein Nachteil. Denn die Leseforschung zeigt, dass sich instruktive Rezeptionsmethoden (etwa selektierendes Lesen) mit inhaltlichen Zielsetzungen eignen, um Studierende beim Lesen akademischer Texte zu unterstützen (von Dall’Armi, 2022) und auch bspw. die PISA-Studie bettet seit 2018 Leseprozesse ausdrücklich in übergeordnete Handlungsziele ein (Reiss et al., 2019). Außerdem ist das akademische Lesen in der Regel in einen Seminarkontext mit eigenen Lehr- und Lernzielen eingebunden, denen durch konkrete Leseaufträge genauso wie durch die produktive Weiterarbeit mit den Texten (etwa durch gezielte Annotationsaufgaben) entsprochen wird.

Auch Seminarteilnehmende bestätigen, dass die notwendige Zielgerichtetheit des kollaborativen Lesens in ihrer subjektiven Wahrnehmung ihre akademische Textkompetenz fördert:

„Mit der Aufgabe im Hinterkopf [...] habe ich tatsächlich viel langsamer, aber auch viel bewusster gelesen. Daher hatte ich hinterher schon das Gefühl, den Text besser verstanden zu haben.“ (Student:in 7)

„Im kollaborativem Lesen stelle ich dann eine Frage über die Passage, was mich schon einen Schritt näher an das Verstehen heranbringt. Genauso geht es mir, wenn ich Fragen der Mitlesenden beantworte, ich glaube, das vertieft dann auch mein Verständnis des Textes.“ (Student:in 13)

Die Erfahrungen aus dem WS 2022/23 bestätigen dies. Von 16 Personen, die die Evaluation ausgefüllt haben, stimmten 15 Personen der Aussage *voll zu* oder *eher zu*, dass sie durch die Annotationsaufgaben mehr über die Texte nachgedacht haben. Und 14 von 16 Personen stimmten der Aussage *voll zu* oder *eher zu*, dass die Annotationsaufgaben ihnen geholfen haben, die Texte aufmerksamer zu lesen.

4.3 Verbindung von Lesen und Schreiben

Die Zielgerichtetheit kollaborativer Leseprozesse drückt sich nicht nur darin aus, dass dem Text mit konkreten inhaltlichen, strukturellen oder kontextualisierenden Fragen oder Methodiken begegnet wird. Es ist auch ein Leseprozess, bei dem die Folgehandlung – das annotierende Schreiben – immer mitgedacht wird. Dabei müssen mehrere kognitiv anspruchsvolle Prozesse – die des Lesens und Schreibens – koordiniert werden, „um sich den Gegenstand anzueignen und ihn dem jeweiligen Schreibauftrag gemäß adäquat schriftlich darzulegen“ (Philipp, 2022, S. 26). Beim zweckgebundenen Lesen ließen sich, so Philipp (2022), Lesen und Schreiben kaum voneinander trennen: Prozesse beim Schreiben wie Auswahl und Strukturierung von Informationen und die Verknüpfung mit eigenem Wissen wiesen eine deutliche Nähe zum (intertextuellen) Lesen auf. Beim kollaborativen Annotieren werden die Ergebnisse der zielgerichteten Lese- und Denkprozesse verschriftlicht, damit festgehalten und währenddessen erweitert.

Zur Verbindung von Lesen und Schreiben äußern einige Teilnehmerinnen und Teilnehmer aus dem WS 2021/22 ihre Überforderung:

„Gerade kommt es mir so vor, als ob das kollaborative Lesen beides gleichzeitig von mir fordert: Reden während ich lese und während ich lese darüber reden.“ (Student:in 8)

Andere betonen den damit einhergehenden Arbeitsaufwand:

„[...] mache ich mir zunächst Gedanken zu meiner Formulierung, muss gegebenenfalls noch auf eine vorhandene Aufgabenstellung achten und bis ich mit meinem Kommentar fertig bin, habe ich den Lesefluss verloren. Den muss ich dann erst wiederfinden und es ist bereits vorgekommen, dass ich auf einen weiteren Kommentar an einer späteren Stelle verzichtet habe, da ich lieber dem Inhalt weiter folgen wollte [...].“ (Student:in 22)

Auf der anderen Seite stehen Aussagen von Studierenden, die über die Erweiterung ihrer Lese- und Verstehensprozesse durch das Schreiben von Annotationen oder Anschlussannotationen berichten:

„Auch kann die Kommunikation dazu beitragen, gemeinsam Gedankengänge weiter auszubauen und auch als Gruppe zu wieder neuen Erkenntnissen zu gelangen.“ (Student:in 15)

„Natürlich ist es auch eine gute Übung, zu schreiben, anstelle zu reden. Es muss sich kurz gehalten werden beziehungsweise präzise und verständlich. Und letzten Endes findet ein Austausch statt, was ja schließlich die Hauptsache ist.“ (Student:in 1)

Im kollaborativen Lesen wird das akademische Lesen ebenso geübt wie das akademische Schreiben. Annotationen zielen – je nach lernzielspezifischem Auftrag – darauf ab, Texte auf verschiedenen Ebenen zu beschreiben, zu analysieren oder zu kritisieren, Elemente, Strukturen und Thesen zu erschließen, Zusammenhänge zu finden und deutlich zu machen, Texte mit kontextspezifischem Wissen anzureichern oder Erkenntnisse zu eigenen Forschungsfragen am Text entlang zu entwickeln. Sie können eine eigenständige wissenschaftliche Leistung sein (Plachta, 2020). Durch den kollaborativen Charakter müssen Studierende außerdem üben, sich für andere angemessen zu artikulieren, in andere hineinzuzusetzen, auf Mitstudierende im Dialog Bezug zu nehmen und Toleranz zu entwickeln (Kerres, 2018). Zudem werden durch den sozialen Vergleich eigene Wissenslücken und Verständnisschwierigkeiten deutlich (Kerres, 2018). Angesichts dieser komplexen Tätigkeit ist es nicht verwunderlich, dass einige Studierende von ihren Schwierigkeiten beim Annotieren sprechen:

„Ich merke, dass es mir doch recht schwerfällt, Kommentare zu schreiben, da ich mich oft frage, ob das jetzt wirklich notwendig ist oder wie ich etwas, das nur einem flüchtigen Eindruck entspringt, formulieren kann, so dass es auch für andere Sinn macht.“ (Student:in 17)

„Es gibt manchmal Unsicherheiten über den Inhalt und die Formulierung meiner Kommentare. Versteht man mich? Trage ich wirklich etwas zur Diskussion bei? Habe ich ggf. den/die Vorgänger:in, auf den/die ich mich beziehe, richtig verstanden?“ (Student:in 7)

Im WS 2022/23 stimmten vier von 16 Personen der Aussage nicht oder eher nicht zu, dass es ihnen leicht fiel Annotationen zu schreiben, sogar sieben Personen sind nicht oder eher nicht zufrieden mit ihren Annotationen.

Eine hilfreiche Maßnahme könnte deshalb das stärkere Thematisieren von Annotationspraktiken und Qualitätskriterien innerhalb der Lehrveranstaltung sein, ebenso wie intensivere Feedbackmechanismen. Doch obwohl diese in den ersten zwei Lehr-

versuchen bisher noch wenig eingebaut wurden, gaben neun von 16 Personen im WS 2022/23 an, dass sie ihrem subjektiven Eindruck nach besser im Schreiben von Annotationen geworden sind, sieben sind sich unsicher oder stimmten eher dagegen.

4.4 Mehrdimensionalität

Die Komplexität des Leseprozesses erlebt eine Verstärkung: nicht nur mit dem Schreiben von eigenen Annotationen, sondern auch mit dem Lesen der Annotationen der anderen Lernenden. Der Leseprozess ist dadurch nicht mehr allein linear strukturiert: Das Lesen von Text und Paratexten wechselt sich ab, verschiedene Stimmen, Autoritätsgrade, inhaltliche und methodische Schwerpunkte finden kombiniert und nebeneinander statt. Die benötigten Fähigkeiten des Navigierens (Auswahl relevanter Informationen), Integrierens (Zusammenfügen verschiedener Informationen zu einem kohärenten Ganzen) und Evaluierens (kritische Prüfung von Informationen), wie Philipp (2020) sie für das digitale Lesen beschreibt, sind deshalb auch beim kollaborativen Leseprozess besonders gefragt, was sich auch in den Erfahrungswerten zeigt:

Im WS 2022/23 stimmten 16 von 16 Studierenden der Aussage *zu* oder *eher zu*, dass das Lesen von Annotationen ihnen neue Perspektiven auf die Texte eröffnet habe. Und auch im WS 2021/22 berichten 16 Studierende in ihren Reflexionstexten, dass sie vom Wissen ihrer Kommiliton:innen profitieren oder fokussierter lesen konnten:

„Und mich machten die Anmerkungen der anderen auf Dinge aufmerksam, die mir selbst gar nicht aufgefallen waren oder über die ich schlichtweg nichts wusste. Durch die Anmerkungen der anderen lernte ich so ebenso wie aus den Texten Neues, über das ich mich weiter informieren konnte. Durch das kollaborative Lesen entstand so für mich eine viel intensivere Beschäftigung mit den Texten und ihren Inhalten als wenn ich diese alleine gelesen hätte.“ (Student:in 3)

„Ich selbst habe bis jetzt noch nichts kommentiert, so helfen mir die Kommentare allerdings, einen Einstieg in Textpassagen zu finden, bei denen ich Schwierigkeiten hatte.“ (Student:in 23)

Andererseits sagten sieben Seminarteilnehmende im WS 2021/22 aus, dass sie sich durch Annotationen gestört fühlten, bspw.:

„Auf der anderen Seite stört die farbige Markierung den Lesefluss. Eine ohnehin komplexere Textstelle, kann ich dann nicht mehr so konzentriert lesen, weil sie sich visuell unterscheidet.“ (Student:in 19)

In der Befragung im WS 2022/23 wiederholten vier von 16 Personen diese Aussage.

Da das lange ungestörte Lesen wichtig für ein tieferes Verständnis der Texte und Behalten von Texten sein kann (bspw. European Cooperation in Science and Technology (COST), 2018), könnte es sich also – anlehnend an den Vorschlag aus Kapitel 4.1 – anbieten, den Lernenden erst eine Textlektüre ohne Annotationen zu empfehlen, bevor sie in einem zweiten Lesedurchgang mit Paratexten ansetzen – wie manche Seminarteilnehmerinnen und Seminarteilnehmer auch in ihren Reflexionen vorschlagen:

„Das nächste Mal muss ich einfach einen besseren Zeitpunkt finden, wann ich die Bemerkungen der anderen lese. Vielleicht nach jedem Kapitelabschnitt, vielleicht nach jedem Kapitel. Ich muss es ausprobieren.“ (Student:in 22)

Individuelle Unterschiede in den Fähigkeiten, Fertigkeiten und Veranlagungen sorgen jedoch auch für unterschiedliche Lernprofile (European Cooperation in Science and Technology (COST), 2018), so widersprachen einige Teilnehmerinnen und Teilnehmer in Seminargesprächen auch entschieden dem Vorschlag, erst den Text ohne Annotationen zu lesen, da sie das „kollaborative Schreiben als unmittelbaren Austauschort“ (Student:in 25) für seinen motivierenden und inspirierenden Charakter schätzten. So schreibt Student:in 3:

„Dabei habe ich auch hier verschiedene Methoden probiert, also z. B. erst den Text zu lesen und dann im Anschluss die Kommentare zu sichten. Am gewinnbringendsten hat sich dann aber für mich die Lese-Methode herausgestellt, den Text und die Kommentare direkt gemeinsam zu lesen, also spätestens am Satzende die entsprechenden Kommentare anzuschauen.“ (Student:in 3)

4.5 Sozialität

Das vermutlich wichtigste Spezifikum des Lesens in diesem Lehrformat, das sich auf alle anderen Dimensionen auswirkt, ist das Lesen als soziale Praxis. Durch gegenseitige Ermunterung und Unterstützung kann das Lernen in einer Gemeinschaft zu einem wichtigen Faktor für die Lernmotivation und das Durchhalten werden, die entstehenden Beziehungen zwischen Menschen machen das Lernen zudem interessanter (Kerres, 2018).

Im WS 2022/23 stimmten 15 von 16 Personen der Aussage *voll zu* oder *eher zu*, dass ihnen das Annotieren Spaß gemacht habe. Elf Personen stimmen *voll zu* oder *eher zu*, dass das Lesen von Annotationen der anderen Studierenden sie beim Lesen motiviert habe. Und neun Personen stimmen der Aussage *voll zu* oder *eher zu*, dass sie sich durch das Lesen und Schreiben von Annotationen (mehr als sonst) mit ihren Kommilitoninnen und Kommilitonen verbunden gefühlt haben.

Auch die Seminarteilnehmenden im WS 2021/22 berichten zu einem großen Teil davon, wie der Faktor Sozialität sie beim Lesen motiviert:

„Es ist eine gute Möglichkeit sich selbst zu motivieren zu lesen, wenn man weiß, dass eine Gruppe an Menschen mit einem liest und darauf wartet, dass jemand Anderes ebenso reagiert oder kommentiert.“ (Student:in 10)

Wechselseitige Hilfe und Unterstützung bei Verständnisfragen wird von vielen als positives Erlebnis hervorgehoben:

„Auch das Klären von Verständnisfragen, lässt sich durch diese Lesart häufig präzise bewältigen.“ (Student:in 21)

„Einerseits erreiche ich damit ein tieferes Textverständnis, da ich unverständliche Stellen markieren und zu ihnen Fragen stellen kann, die mir optimalerweise von den anderen Lesenden beantwortet werden, oder ich lese Bemerkungen und Fragen anderer, die mir

mit ihrem Inhalt ebenso in meinem Verständnis weiterhelfen können. [...] Anhand der vorangegangenen Sätze erläutert, kann mir also der kollaborative Aspekt am Lesen nicht nur Helfen, sondern hat letztendlich sogar das Potential mich an die Hand zu nehmen und mich durch den Text zu führen.“ (Student:in 22)

„Fragen stellen, Antworten geben, Bezüge herstellen, lachen, in einen Austausch gehen. Eben alle Dinge, die die Arbeit am Text zu einer fruchtbaren werden lassen. Und Spaß machen.“ (Student:in 1)

Außerdem kommen im Abgleich mit den Annotationen der Lerngemeinschaft Verständnisschwierigkeiten, aber auch Erkenntnisse zutage:

„Auch durch die Kommentare und Fragen der anderen und den daraus entstehenden Gesprächen haben sich mir ganz andere Sichtweisen auf die Texte erschlossen. Wo ich vorher dachte, alles sei klar gewesen, warf eine Kommilitonin einen ganz anderen Aspekt auf, an den ich gar nicht gedacht hatte bzw. den ich nicht weiter hinterfragt hatte. So gewann ich nach meiner Einschätzung Erkenntnisse, die über das reine Textverständnis hinausgingen, und das hat mir sehr gut gefallen.“ (Student:in 7)

Andererseits erleben nicht alle Studierenden die Sozialität im Lesen und Schreiben als etwas Gewinnbringendes. Wenig Vertrautheit mit der Gruppe, Angst vor negativen Reaktionen oder der Druck sich vor den anderen beweisen zu müssen, kamen immer wieder in Seminargesprächen im WS 2021/22 zur Sprache und finden sich auch in den Reflexionen wieder:

„Wenn man allerdings nicht genau weiß, wer das liest, weil man die anderen Seminarteilnehmer nicht oder nur wenig kennt, kann das Schreiben von Annotationen eben auch eine Hürde sein.“ (Student:in 17)

„Trotzdem habe ich das Gefühl, dass die Hemmschwelle bei mir höher ist und ich mich weniger beteilige, als wenn es einen direkten Austausch von Person zu Person geben würde.“ (Student:in 14)

Passend dazu wurden die Wünsche geäußert, anonym oder nur in Kleingruppen Annotationen schreiben zu können. Dem widersprechen andere Studierende, die das Schreiben in der Gruppe als inklusiver und gemeinschaftsstiftender empfinden als die klassische Seminardiskussion:

„Außerdem mag ich die Ungezwungenheit der Kommentare und Diskussionen [...] die sehr dazu einlädt, an Diskussionen teilzunehmen und vielleicht eine geringe Hürde zur Teilnahme darstellen, als Diskussionen in Präsenz in einer großen Gruppe.“ (Student:in 13)

„Lieber liest man einen Satz, einen Abschnitt ein zweites oder ein drittes Mal, streicht ihn sich und für andere an, stellt eine Frage dazu, geschützt durch den digitalen Raum, der vielleicht den sozialen Druck verringert Fragen zu stellen, oder beantwortet Fragen anderer, signalisiert eine Zustimmung, dass diese Stelle besonders schwer zu verstehen wäre, woraufhin die Lehrperson einen Überblick über Unklarheiten und Verständnisprobleme erhält, die zum Beispiel aus Scham, in der Klasse und erst recht nicht in der Einsamkeit einer eigenständigen Lektüre, bearbeitet werden.“ (Student:in 28)

Und auch im WS 2022/23 spielten Themen rund um sozialen Druck auch auf Nachfrage keine Rolle, was mit der kleineren Gruppe oder einer eventuell vorhandenen größeren Vertrautheit der Studierenden untereinander begründet werden könnte.

5 Fazit

In den ersten Erprobungsversuchen innerhalb des *Digital C@MPUS-le@rning*-Projekts hat sich das digitale, kollaborative Lesen und Annotieren als Methode erwiesen, die dazu beitragen kann, dass sich Studierende in der Auseinandersetzung mit Texten gegenseitig ermutigen, bei der Lektüre unterstützen und durch den intensiven schriftlichen Austausch ihre Fähigkeiten ausbauen, die Texte zu verstehen, zu reflektieren, mit anderen Texten zu verknüpfen oder kritisch zu prüfen. Je nach Lernziel, welches die Lehrenden mit der Textlektüre verbinden, können durch Variationen in den Lektüre- und Annotationsaufträgen sowie unterschiedlichen Formen der Nachbereitung und Weiterarbeit mit den Konversationen am Text verschiedene Lernziel-Taxonomie-Stufen anvisiert und dementsprechend auch verschiedene akademische Kompetenzen gezielt gestärkt werden. Wie Aufgaben und Weiterarbeit konkret gestaltet werden sollten, um die verschiedenen Taxonomie-Stufen und Kompetenzen ideal zu fördern, könnte Thema einer weiteren Datenauswertung sein.

Die Methode kollaboratives Lesen in der Hochschullehre einzusetzen, bedeutet auch, den akademischen Leseprozess um mehrere Aspekte zu erweitern und seine Komplexität zu erhöhen. Die *Digitalität*, welche die hier dargestellte Methode erst ermöglicht, stellt durch ihre erweiterten Optionen zur Interaktion, Multimedialität und Vernetzung erhöhte Anforderungen an das selbstgesteuerte Lesen. Die notwendige *Selektivität und Zielgerichtetheit* des Leseprozesses, die sich dadurch ergibt, dass Kollaboration durch die Lehrenden forciert und angeleitet werden muss, fördert die akademische Auseinandersetzung der Lesenden mit dem vorliegenden Text. Das *Schreiben von Annotationen* verknüpft zwei kognitiv anspruchsvolle Prozesse – die des Lesens und Schreibens – miteinander, was unerfahrene Studierende überfordern, aber auch zu einer tieferen Auseinandersetzung mit dem Text sowie neuen (kollaborativen) Erkenntnissen am Text entlangführen kann. Die *Mehrdimensionalität* des kollaborativ gelesenen Textes stellt die Lernenden vor die Herausforderung, zwischen Text und Annotationen zu navigieren und Prioritäten beim Lesen und Schreiben zu setzen. Seine größte Stärke entfaltet das kollaborative Lesen in der *Sozialität*, die in den zwei Erprobungen die Seminarteilnehmenden beim Lesen und vertieften Nachdenken über den Text motiviert hat.

Diese ersten vorliegenden Ergebnisse gilt es nun nach zwei Semestern zu bestätigen und auszudifferenzieren. Vor allem die bisherige Beschränkung auf Studierende des kulturwissenschaftlichen Fachbereichs der Universität Hildesheim, die möglicherweise geübter in der Lektüre von Texten als der Durchschnitt der Studierendenschaft sind, sowie die geringe Zahl an Probandinnen und Probanden (etwa 50 Studierende) geben den Ergebnissen bisher noch einen ungesicherten Charakter. Bis zum Ende der

Projektlaufzeit von *Digital C@MPUS-le@rning* werden deshalb mehrere weitere Erprobungen der Methode – auch in anderen Fächern – zur Anwendung kommen und evaluiert werden, um den Methodenbaukasten der akademischen Lesepraxis in der Hochschullehre weiterzuentwickeln.

Literatur

- Beißwenger, M. & Burovikhina, V. (2019). Von der Black Box in den Inverted Classroom: Texterschließung kooperativ gestalten mit digitalen Lese- und Annotationswerkzeugen. In C. Führer & F. Führer (Hrsg.), *Dissonanzen in der Deutschlehrerbildung: theoretische, empirische und hochschuldidaktische Perspektiven* (S. 193–222). Klinkhardt.
- Delgado, P., Vargas, C., Ackerman, R. & Salmerón, L. (2018). Don't throw away your printed books: A meta-analysis on the effects of reading media on reading comprehension. *Educational Research Review*, 23–38. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2018.09.003>.
- Eiben-Zach, B., Schwabe, A., Brendel-Kepser, I., Führer, C. & Krause-Wolters, M. (2021). Digitales Lesen in der Hochschule. *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, 40, 282–304. <https://doi.org/10.21240/mpaed/40/2021.11.20.x>.
- eLearning (RUBel) (2021). *Was ist kollaboratives Arbeiten, wie kann es wirken und was ist bei der Anwendung zu beachten – ein Überblick*. Lehre laden. <https://dbs-lin.ruhr-uni-bochum.de/lehreladen/e-learning-technik-in-der-lehre/kollaboratives-arbeiten/ueberblick/>.
- European Cooperation in Science and Technology (COST) (2018). *Stavanger Declaration. Concerning the Future of Reading*. E-READ. <https://ereadcost.eu/stavanger-declaration/>.
- Kerres, M. (2018). *Mediendidaktik: Konzeption und Entwicklung digitaler Lernangebote* (5. Aufl.). De Gruyter.
- Kuhn, A. (2022). Akademisches Lesen – ein unübersichtliches Forschungsfeld. *Akademi-sches Lesen*, 327–364. <https://doi.org/10.14220/9783737013970.327>.
- Neis, C. (2019). Schreibprozesskommentare. Der Einsatz von reflexiven Texten zur Analyse der Akzeptanz von Peer-Feedback. *Journal Für Schreibwissenschaft, Ausgabe 18: Auto-ethnografie. Subjektives Schreiben in Wissenschaft und Schreibdidaktik*, 36–51. <https://doi.org/10.3278/JOS1902W>.
- Philipp, M. (2020). Leseunterricht 4.0. Vier lesedidaktische Handlungsfelder des digitalen Lesens. *Der Deutschunterricht, Digitales Lesen* (4/2020), 13–24.
- Philipp, M. (2022). Lesen multipler Dokumente zum Zweck des Schreibens. Zusammenhänge von Leseprozessen und Schreibprodukten. *Akademi-sches Lesen*, 25–56. <https://doi.org/10.14220/9783737013970.25>.
- Plachta, B. (2020). Wissen erschließen – Erkenntnisse sichern Resultate editorischer Kommentarpraxis. In W. Lukas & E. Richter (Hrsg.), *Annotieren, Kommentieren, Erläutern. Aspekte des Medienwandels* (S. 9–19).
- Reiss, K., Weis, M., Klieme, E. & Köller, O. (Hrsg.) (2019). *PISA 2018. Grundbildung im internationalen Vergleich*. Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830991007>.

- Staubach, K., Beißwenger, M., Schüller, L. & Burovikhina, V. (Hrsg.) (2021). Textbegegnungen im sozialen Medium: Erfahrungen mit einem mediendidaktischen Konzept für die kooperative Erarbeitung voraussetzungs- und aspektreicher Texte in germanistischen Seminaren. In *Multimediale Kommunikation in den Hypermedien und Deutschunterricht* (S. 81–116). Schneider Verlag Hohengehren.
- Terkessidis, M. (2015). *Kollaboration*. Suhrkamp Verlag.
- von Dall'Armi, J. (2022). Wie erwirbt man wissenschaftliche Lesekompetenz? Hochschuldidaktische Befunde und Interventionsmaßnahmen. *Akademisches Lesen*, 87–104. <https://doi.org/10.14220/9783737013970.87>.
- Wilke, F. (2022). *Digital lesen: Wandel und Kontinuität einer literarischen Praktik*. Transcript Verlag. <https://doi.org/10.14361/9783839463246>.

Autorin

Schneegaß, Rosalie, Universität Hildesheim, schneegass@uni-hildesheim.de