

Language Matters! – Bloggen als digitale Schreiberfahrung für Studierende

Stefanie Pohle

Teachers are encouraged to experiment, to take risks, around some particular issue of interest in their teaching practice. They are then to step back and watch what happens. This set of procedures helps them to clarify issues around their own teaching practice and prevents it from going stale.

(Larsen-Freeman 2011: 163)

Das LaMa-Projekt

„#Instaslang – All you need to know about hashtags“, „How should English be taught in the future?“ oder „WHO did WHAT? And WHY? – Police Interview Strategies“ – das sind Titel von Beiträgen, die Masterstudierende des englischsprachigen Studiengangs „Applied Linguistics“ an der Universität Bonn im Wintersemester 2016/17 für den Blog „Language Matters!“ (<https://lama.hypotheses.org>) in ihrer Fremd- oder Zweitsprache Englisch verfassten.

Bei diesem Projekt, kurz „LaMa“, handelt es sich um ein Schreibprojekt, das in die Fachlehre eingebettet wurde.¹ Für eine Übung mit zwei Semesterwochenstunden entwickelte ich eine authentische Aufgabe zum Schreiben in digitalen Umgebungen mit dem Ziel, dass der Schreibauftrag für die Studierenden eine tatsächliche Relevanz jenseits des erfolgreichen Abschlusses eines Moduls haben und bei der die Texte nicht in irgendwelchen Schubladen auf Nimmerwiedersehen verschwinden würden. So entstand die Idee für den Blog „Language Matters!“, der jugendliche Leser*innen im Blick hat. Anlass für die Projektidee war das eTeaching-Zertifikatsprogramm der Universität Bonn, für das ich ein Abschluss-Lehrprojekt entwickeln musste.

Die Übung fand begleitend zu einer einstündigen Vorlesung im Modul „Applied Linguistics: An Overview“ statt. Jede Woche wurde hier ein Einblick in einen anderen Bereich des Faches gegeben. Das Thema „Blog“ bzw. „Blogging“ konnte ich unmittelbar mit einigen der Kursthemen verknüpfen: *Language and the Media*, *Genre Analysis*, *Foreign Language Teaching and Learning*, *Writing Research*. Während mein Kollege in der Vorlesung Grundlagenwissen zu den Themen vermittelte, wählte ich in diesen Sitzungen „Weblogs“ als paradigmatisches Beispiel für Analysen und praktische Übungen. Auf diese Weise

¹ Eine ausführliche Projektdokumentation einschließlich ausgewähltem Arbeitsmaterial gibt es als ePortfolio auf Mahara. Bei Interesse bei der Autorin melden (s.pohle@uni-bonn.de).

konnte ich zu Beginn des Semesters bestimmte Aspekte abdecken, die für das eigene Blogschreiben der Studierenden wichtig waren.

Blogs eignen sich im Hochschulkontext besonders gut für das Schreiben in digitalen Umgebungen, weil – abhängig von der didaktischen Intention – verschiedenartige Texte online gestellt und öffentlich oder halböffentlich (d. h. nur für einen bestimmten Leserkreis) zugänglich gemacht werden können. Im LaMa-Projekt nutzen wir einen Blog nicht für autorenzentrierte Texte mit dem Ziel des persönlichen Wissensmanagements (vgl. Puschmann 2013: 93), des Lernens einer Fremdsprache (z. B. Ducate/Lomicka 2008) oder der Reflexion (z. B. Bach/Alexander 2015), sondern als Publikationsmedium für themenzentrierte populärwissenschaftliche Texte.² Die primären kommunikativen Funktionen von Blogs sind hier die Informations- und Wissensvermittlung und der (angestrebte) Austausch mit den Leser*innen.

Bei der Entscheidung für das Medium stand das Primat der Authentizität im Vordergrund: Populärwissenschaftliche Plattformen, auf denen u. a. im Blogformat publiziert wird, sind sehr beliebt (z. B. *Psychology Today*, <https://www.psychologytoday.com> oder *Spektrum.de*, <http://www.spektrum.de>). Angebote speziell für Jugendliche, wie etwa *ScienceNewsForStudents* (<https://www.sciencenewsforstudents.org>), oder gar für jugendliche Fremdsprachenlerner*innen, sind jedoch bisher kaum zu finden, sodass LaMa hier eine Lücke schließt. Wie König (2015) in ihrem Artikel zu Blogs in den Geisteswissenschaften darlegt, werden Blogs außerdem insbesondere von Nachwuchswissenschaftler*innen zunehmend als Möglichkeit genutzt, Berichte zu laufenden Projekten, Forschungsergebnisse u. a. m. für den Fachdiskurs zu publizieren, und das, anders als bei traditionellen Publikationsorganen, sehr viel schneller, unmittelbarer und ohne Vorgaben hinsichtlich Stil oder Beitraglänge. Solche Blogs erfüllen u. a. Kommunikations-, Netzwerk- und (Selbst-)Marketingfunktionen.³

Was Blogs darüber hinaus für den Einsatz in der Lehre sehr attraktiv macht ist die Tatsache, dass ihre technische Einrichtung und Bedienung heutzutage relativ einfach und kostenfrei erfolgen kann.

Anders als bei den traditionellen Texten wie Seminararbeit, Essay oder Klausur, die üblicherweise im Rahmen von Kursen von den Studierenden verfasst werden, schrieben sie im LaMa-Projekt für eine reale und interessierte Leserschaft jenseits der begutachtenden Dozentin, und ihre Texte sollten veröffentlicht werden. Diese beiden Umstände förderten ihre Motivation, „gute“ Texte zu schreiben und Zeit in das Projekt zu investieren (vgl. Fazit).

2 Für eine detaillierte Unterscheidung zwischen autoren- vs. themenzentrierten Blogstilen siehe Puschmann (2013: 98–102).

3 König (2015) erläutert in ihrem Artikel auch ausführlich die mangelnde Akzeptanz und den umstrittenen Stellenwert von Wissenschaftsblogs in der etablierten Wissenschaftskultur, worauf ich hier nicht näher eingehen möchte.

Ein weiterer wichtiger Faktor für einen „konkret situierten Gebrauchswert“ (Bräuer/Schindler 2011: 12) bestand darin, dass die Studierenden berufsrelevante Kompetenzen erwerben konnten. Sollten sie später in der Wissenschaft bleiben wollen, wird es wichtig sein, ihre Forschungsergebnisse auch Nicht-Sprachwissenschaftler*innen verständlich kommunizieren zu können. In einem Berufsfeld außerhalb der Hochschule ist die Fähigkeit, leserorientiert in unterschiedlichen Medien schreiben zu können, ebenfalls unabdingbar.

Abbildung 1

LaMa, das Blog-Maskottchen.
Zeichnung: Pawel Sickinger



Die Autor*innen

An der Übung nahmen 22 Studierende (19 Frauen und drei Männer) aus dem ersten Semester des Masterprogramms „Applied Linguistics“ teil. Alle bis auf eine Teilnehmerin, die ihr Studium nach zwei Monaten abbrach, schlossen die Übung erfolgreich ab. Englisch war für alle Fremd- bzw. Zweitsprache, Deutsch für etwa zwei Drittel Erstsprache. Sie brachten unterschiedliches fachliches Vorwissen mit, und ihre Affinität zu digitalen Medien schätze ich als durchschnittlich ein.

Unsere Leser*innen – Kooperation mit Schule

Das LaMa-Projekt war Teil einer Zusammenarbeit mit dem Troisdorfer Gymnasium Zum Altenforst (GAT), einer der offiziellen Partnerschulen der Universität Bonn. An dieser Schule hatten bereits zuvor Outreach-Aktivitäten unseres Lehrstuhls stattgefunden. Das GAT ist sehr interessiert daran, Wissenschaft in die Schule zu holen, außerschulische Lernorte für die Schüler*innen erfahrbar zu machen und dadurch Begeisterung für (sprach)wissenschaftliche Themen bei den Schüler*innen zu wecken.

Das Projekt kam der Forderung des Kernlehrplans NRW für das Fach Englisch nach Lese-, Schreib-, Text-, Sprech- und Medienkompetenzförderung und Berufsorientierung nach, ebenso wie der Forderung, den Schüler*innen „Freude an der englischen Sprache, am Sprachenlernen und am Sprachgebrauch [zu vermitteln] und ihre Motivation [zu erhöhen], sich auch außerhalb der Schule und über die Schulzeit hinaus neuen Sprachereferenzen zu stellen.“ (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2013: II).

Für LaMa interagierten die Studierenden während des Semesters mehrmals mit etwa 20 Jugendlichen im Alter zwischen 16 und 18 Jahren. Es waren Schüler*innen eines Englisch-Leistungskurses unter Leitung des sehr engagierten Lehrers Timo Brede.

Zwecks Erstellung eines *Audience Designs* schickten wir den Schüler*innen eine Liste mit Fragen, die sie zum Teil sehr ausführlich beantworteten. Eine weitere Aufgabe für sie bestand darin, die Textentwürfe vor der Veröffentlichung zu kommentieren und Fragen zu stellen.

Abbildung 2

Studierende und Schüler*innen beim Abschlusstreffen am 8. Februar 2017.

Foto: Stefanie Pohle



Höhepunkt der Kooperation – das berichteten sowohl die Studierenden als auch die Schüler*innen – war das persönliche Treffen der beiden Gruppen in der Universität Bonn Anfang Februar 2017, als der Blog live geschaltet wurde (s. Abb. 2).

Schreibaufgaben

Die Kernaufgabe sah folgendermaßen aus: Die Studierenden sollten in Zweier-Teams zu je einem der Kursthemen einen englischsprachigen Beitrag für den Blog „Language Matters!“ verfassen. Den jeweiligen Themenfokus konnten sie selbst wählen.

Die Autor*innen mussten Inhalt, Darstellung, Sprache und Schreibstil an die besonderen Voraussetzungen der Zielgruppe, 15- bis 18-jährige Teenager, anpassen: an ihr Alter, ihre Englischkenntnisse und ihr fehlendes sprachwissenschaftliches Vorwissen. Ziel war es, diese Leser*innen für unsere Themen zu interessieren und bestenfalls eine Reaktion hervorzurufen, etwa über die Kommentarfunktion unter den einzelnen Beiträgen.

Mit diesem Format betraten die Kursteilnehmer*innen schreiberisches Neuland, denn die meisten von ihnen (18 von 20⁴) gaben an, noch nie einen Blogbeitrag verfasst zu haben. Bei meiner Frage nach anderen Schreiberfahrungen im Netz gaben sie am häufigsten Facebook-Posts (11), Produktbewertungen (7), Forumsbeiträge (8), Twitter-Posts (6)

4 Von 21 Studierenden im Kurs nahmen 20 an der Onlinebefragung nach Semesterende teil (Abschlussevaluation, s. „Projektevaluation und Lessons learnt“).

und Kommentare zu Artikeln (6) an. Mit kollaborativem Schreiben und Peerfeedback hatten fast alle Studierenden schon zuvor Berührung im Schul-, Hochschul- oder Arbeitskontext gehabt, aber ihre Erfahrungen waren bisher selten positiv gewesen.

Da der Kurs laut Modulhandbuch mit einer benoteten Klausur als Prüfungsleistung abschließen musste, war die Teilnahme am Blogprojekt eine unbenotete Studienleistung. Als Motivationsfaktoren führte ich außer dem Erwerb berufsrelevanter Kompetenzen an, dass sie mit ihrem Blogbeitrag a) eines der Themen für die Klausur bereits gut vorbereitet haben würden und b) eine erste Publikation in ihrem Lebenslauf würden auflisten können.

Feedback

Um den Schreibprozess zu entzerren, durchlief jeder Textentwurf vier Feedbackrunden und wurde anschließend jeweils von den Autor*innenteams überarbeitet:

1. Semesterwoche 8 – **Schriftliches Peerfeedback** zum Erstentwurf in einem Textdokument: Jeweils zwei Studierende kommentierten als Hausaufgabe mittels der *Comments*-Funktion in Google Docs den Text einer anderen Gruppe.
2. Semesterwoche 9 – **Mündliches Peerfeedback** zu dem überarbeiteten Entwurf, der inzwischen auf die Blogplattform transferiert wurde: Dieses Feedback gaben wieder jeweils zwei Studierende einer anderen Gruppe, aber diesmal während der Kurssitzung anhand einer vorgegebenen Checkliste.
3. Semesterwoche 11 – **Feedback durch die Schüler*innen** des GAT: In einer Schulstunde gaben jeweils ca. zwei Schüler*innen gemeinsam den Autor*innenteams Rückmeldung, indem sie einen kurzen Fragebogen (Google Forms) ausfüllten. Dort sollten sie u. a. den Beitragstitel, die verwendeten Bilder, die Verständlichkeit des Textes bewerten und angeben, welche Fragen sie noch zu dem Thema haben.
4. Semesterwochen 11 bis 15 – **Lehrendenfeedback**: Ich gab allen Gruppen auf einer Checkliste und mittels Randkommentaren in Google Docs Feedback. Weiteres Feedback erfolgte nach Semesterende, da manche Posts vor der endgültigen Freischaltung noch einmal überarbeitet werden mussten.

Allgemeine Feedbackregeln und das Vorgehen beim Peer-Textfeedback (Geben und Erhalten von Feedback) wurden mit den Studierenden in Semesterwoche 7 gemeinsam erarbeitet. Im Anschluss erhielten sie ein Infoblatt. Außerdem sammelten die Kursteilnehmer*innen in den Wochen 4 bis 6 Qualitätskriterien für unseren Blog, die ich um weitere Punkte ergänzte. Diese Kriterien bildeten die Grundlage für die Checkliste, die wir für das oben erwähnte mündliche Peerfeedback und das Lehrendenfeedback nutzten.

Abbildung 3

Vom ersten Textentwurf in Google Docs zur finalen Version im Blog. Screenshot: Stefanie Pohle

Language & the Media

#Instaslang - All you need to know about hashtags

Social networking has become an essential part of our everyday communication. There is plenty of different social media sites such as Facebook, Twitter, WhatsApp and Snapchat. In our blog, we would like to focus on Instagram communication.

How many of you have an Instagram account? Statistics show that Instagram is one of the most popular social communication apps that teenagers use. Although we are no longer teenagers, we love to use Instagram as well ☺.

Have you noticed that, as an Instagram user, the language when posting your pictures or when commenting on the photos of your friends differs from the language of face-to-face talk? There is an Instagram [slang](#), a special language shared only by the community of its users. Instaslang is a language that Instagram users probably feel confused and don't catch the meaning of, for instance, such terms as #InstaSex, #Bstagram, #NoFlakes.

It is important to mention that slang language changes every day. Some terms become old-fashioned and are no longer used and a lot of new words are being created. Thus even an experienced Instagram user sometimes feels a bit puzzled by some of the new hashtags he notices under the pictures of his friends or the celebrities he follows. So are we ☺. For this reason, we would like to give a short linguistic review of the most popular hashtags and explain the ones that are not clearly understandable.

by the way, what exactly is a hashtag?

Hashtag

- Noun (used with or without object), **hashtagged**, **hashtagging**: a word or phrase preceded by a hash mark (#), used to mark a word or topic of interest and facilitate a search for it; e.g. The hashtag #sandwiches was used to help coordinate an emergency response to the fire.
- Verb (used with object), verb (used without object), **hashtagged**, **hashtagging**: to add a hashtag to (a word, topic, or message); e.g. I saw that you had **hashtagged** the film festival!

Simply put, to add a hash mark (#) before a word or several words, written together or separated by spaces, between them. **Hashtagging** links this word to the dynamic feed within the app. This helps to make the search process easy and fast.

Commenter [1] Hi Verena, I like your blog and I'm going to put some comments on your blog. I hope you can help me in any way.

Commenter [2] Hi Verena, I'm going to comment on your blog and try to give some help. I hope you can help me in any way. I hope you can help me in any way.

Commenter [3] I like the introduction. Very nice and easy to understand and makes the reader interested in the text.

Commenter [4] I agree with Verena that the introduction is really good. It is easy to understand and it probably makes the students get involved with the topic especially if they are not used to it. I hope you can help me in any way.

Commenter [5] Something that could suggest here is to make it a bit more interesting. In terms of layout, maybe you could make a bit more of the content or make it a bit more interesting. I hope you can help me in any way.

Language **ClinicalLinguistics** **TranslationStudies** **Communication** **WritingResearch** **Genre** **Text** **Pragmatics** **Experiment** **Politeness** **ForensicLinguistics** **Multilingualism** **Lexicography** **LanguageAcquisition** **SpeechActs**

#Instaslang – All you need to know about hashtags

GOOGLE MARKETING ONLINE SOCIAL MEDIA NETWORKS POST YSPACE TWITTER INSTAGRAM FACEBOOK LINKEDIN

Projektvorbereitung

Eine wichtige Vorbereitung von meiner Seite war neben der Einarbeitung in das Thema „Blogs in der Lehre“ (vgl. z. B. Akbari/Schmidt/Spannagel 2008; Hicks 2009; Panke/Ostermeier 2006) zum einen die Einrichtung von LaMa auf Hypotheses (http://hypotheses.org), einer auf WordPress basierenden Plattform für geistes- und sozialwissenschaft-

liche Blogs und Teil des *Digital Publishing-Portals OpenEdition* (<http://www.openedition.org>) mit Sitz in Frankreich. Zum anderen musste ich mich in urheberrechtliche Belange einarbeiten, um die Kursteilnehmer*innen anleiten zu können, welches audiovisuelle Material sie unter welchen Bedingungen für ihre Beiträge nutzen durften.

Weitere schreibdidaktische Elemente

In der ersten, einführenden Sitzung sollten sich die Studierenden zur Einstimmung auf das Schreibprojekt über ihre bisherigen Schreiberfahrungen austauschen. Sie hatten sich vorbereitend eine Animation zum Prozess des Blogschreibens angeschaut (vgl. Beer 2011) und Leitfragen dazu beantwortet. Außerdem sollten sie überlegen, welche Merkmale der beiden Schreibertypen *Mozartian* (Strukturfolger) und *Beethovenian* (Strukturschaffer) sie an sich selbst entdecken können (vgl. Boehm 1993; Bräuer 2014: 258–259).

Um das reflexive Schreiben und kritische Denken einzuüben, forderte ich die Studierenden auf, im Laufe des Semesters zudem ein *Reflective Learning Journal* zu führen, in dem sie über die gelesenen Texte und inhaltliche Fragestellungen nachdenken, Ideen sammeln und eigene Fragen entwickeln sowie über ihre Lern- und Schreiberfahrungen im Blogprojekt reflektieren sollten. Medium und Format konnten sie dabei selbst wählen. Das *Journal* war ausschließlich für ihre eigenen Zwecke bestimmt, aber am Semesterende mussten sie eine ein- bis zweiseitige Synthese dieser Reflexionen als Teil der Studienleistungen einreichen.

In den Kurssitzungen selbst setzte ich ebenfalls regelmäßig digitale und analoge Schreibaufgaben ein, etwa *MindMaps*, *Cluster*, *Freewriting* oder ein *Shitty First Draft*. Insofern war der gesamte Kurs sehr schreibintensiv und vereinte Aspekte des *Writing-to-learn*, *Learning-to-write*, *Writing-to-demonstrate-knowledge* und *Writing-to-communicate* (vgl. Olds/Leydens/Miller 1999).

Projektevaluation und Lessons learnt

Der ausführliche Onlinefragebogen für die Abschlussevaluation des Projekts umfasste 49 meist geschlossene Fragen zu folgenden Bereichen:

- Vorerfahrungen und Selbsteinschätzung
- Lernziele
- eLearning-Tools
- Kollaboratives Schreiben
- Kooperation mit der Schule
- Textfeedback
- Reflexives Lernjournal
- Allgemeine Projektbewertung
- Sozio-demografische Informationen

Die Studierenden hatten einen Monat lang Zeit, an der Umfrage teilzunehmen. Zwischen Ende des Kurses und dem Freischalten des Fragebogens lagen ca. zwei Monate, was ihnen im Unterschied zu Evaluationen in der letzten Kurssitzung die Möglichkeit gab, mit etwas Distanz auf das Projekt zurückzuschauen.

Von 20 an der Abschlussevaluation teilnehmenden Studierenden bewerteten 14 den Kurs mit „exzellent“ oder „gut“, weitere fünf mit „befriedigend“. Gefragt nach ihrer Einschätzung, inwiefern die Lernziele erreicht wurden, stimmten sie folgenden Aussagen zu bzw. voll und ganz zu (n = 20): Das Blogprojekt ...

- ... verbesserte meine kritische Feedbackkompetenz (16)
- ... förderte meine Medien- und IT-Kompetenz (15)
- ... förderte mein vertieftes Verständnis meines Beitragsthemas (14)
- ... vermittelte mir tief greifende Einsichten in meinen Schreibprozess (14)
- ... förderte die Interaktion und Zusammenarbeit in der Gruppe (14).

Deutlich schlechter schnitt überraschenderweise das Lernziel „Förderung der Schreibkompetenz“ ab: Nur die Hälfte der Befragten stimmte hier zu. Möglicherweise erweckte das sehr spät erfolgte Lehrendenfeedback, woraufhin sie den Text noch einmal stark überarbeiten mussten, den Eindruck, sie hätten im Verlauf des Projekts nicht wirklich ihre Schreibfähigkeiten verbessert. Ein*e Student*in schrieb außerdem in einem Kommentar, dass es sehr schwierig sei, die Entwicklung des eigenen Schreibens einzuschätzen. Vielleicht kam es bei manchen auch deshalb zu einer pessimistischen Einschätzung dieses Punktes.

Klarer Favorit bei der Frage nach ihrer Zufriedenheit bezüglich der allgemeinen Nützlichkeit der beim Projekt eingesetzten digitalen Tools und nach deren Usability war Google Docs (1,5 bzw. 1,7 auf einer Skala von 1 = sehr zufrieden bis 5 = sehr unzufrieden). Fast alle Studierenden (18) gaben an, Google Docs wahrscheinlich bzw. sehr wahrscheinlich in den folgenden sechs Monaten auch für andere Projekte einzusetzen. Die Blogplattform Hypotheses (WordPress) schnitt hinsichtlich Nützlichkeit bzw. Usability ebenfalls ziemlich gut ab (1,75 bzw. 1,8). Tools, die unsere Lernplattform eCampus (Ilias) bot, rangierten weiter hinten (z. B. die Dokumentenablage: beides 2,05), ebenso wie RSS Reader, die ich für die Verwaltung von Blogabonnements vorgeschlagen hatte (2,4 bzw. 2,3, wobei bei diesem Item neun Studierende „nicht zutreffend“ angeklickt hatten, weil sie das Tool nie ausprobiert hatten).

„Talking more about the actual material for class“ – Stolpersteine

Die Qualität der fertigen Blogbeiträge war am Ende des Semesters sehr unterschiedlich. Manche der Texte, die von den Studierenden als „fertig“ deklariert wurden, mussten – teilweise noch nach Semesterende – nachgebessert werden, was textliche, sprachliche, aber auch inhaltliche Aspekte betraf. Zwei Beiträge wurden wegen fehlender Überarbeitung nicht freigeschaltet (vgl. auch die Erfahrungen von Markert & Wietschel 2017).

In der Abschlussevaluation fragte ich die Kursteilnehmer*innen daher, welches Gewicht sie selbst möglichen Einflussfaktoren für die Schreibschwierigkeiten zuschreiben. Am wenigsten Probleme hatten sie nach eigener Einschätzung damit, einen Text über ein bisher unbekanntes Thema zu schreiben und diesen in einer Fremd- bzw. Zweitsprache zu verfassen (2,8 bzw. 2,5 Punkte auf einer Skala von 1 bis 5 mit 1 = sehr großer Einfluss und 5 = sehr geringer Einfluss). Etwas größeren Einfluss hatte die kollaborative Aufgabenstellung (3,15 Punkte). Die beiden ihrer Meinung nach wichtigsten Faktoren für die Textqualitätsprobleme waren die Tatsachen,

- dass sie einen Text für Nicht-Linguist*innen schreiben sollten in einem populärwissenschaftlichen Stil, der neu für sie war und sich von dem Stil unterschied, an den sie bisher gewöhnt waren (3,85 Punkte), und
- dass sie für ein junges Publikum schreiben sollten (3,9 Punkte).

Ich schätze den Effekt des Schreibens in einer Fremd- bzw. Zweitsprache auf die Schreibschwierigkeiten und die Textqualität höher ein als die Studierenden selbst. Vielleicht war die Aufgabe insgesamt zu komplex und überlastete dadurch ihren mentalen Arbeitsspeicher.

In Gesprächen mit den Studierenden wurde deutlich, dass die Aussicht auf Veröffentlichung der Texte sie auf der einen Seite motivierte, auf der anderen Seite aber auch zu einem gewissen Druck führte. Sie würden sich bzw. ihre Texte exponieren; ihre Leistungen würden von Menschen beurteilt und kommentiert werden können, die sie nicht kannten. Dadurch stand für sie beim Schreiben mehr auf dem Spiel als sonst beispielsweise bei Hausarbeiten. Das Gleiche galt letztlich auch für mich bzw. unseren Lehrstuhl, in dessen Namen der Blog der Öffentlichkeit präsentiert wurde – eine Tatsache, die ich zu Projektbeginn nicht bedacht hatte (Außenwirkung). In engem Zusammenhang damit steht der Rollenkonflikt, den ich erlebt habe: Wollte ich ursprünglich als begleitende Schreibberaterin agieren, war ich am Ende qualitätssichernde Redakteurin und Lektorin und gleichzeitig auch immer Dozentin, die am Semesterende die Klausur benoten würde.

Größter Kritikpunkt bei dem LaMa-Projekt war der große Arbeits- und Zeitaufwand (z. T. auf Kosten des fachlichen Inhalts), der aufgrund des Pilotcharakters über das sonst übliche Maß für einen solchen Kurs hinausging. Dass das Projekt dennoch funktionierte, führe ich vor allem auf die hohe intrinsische Motivation und Begeisterungsfähigkeit der Gruppe zurück.

„Good alternative to academic writing“ – Erfolgsfaktoren

Auf der Basis dieser Erfahrungen mit LaMa und mit einem früheren, weniger erfolgreichen Versuch, Blogschreiben in einen Kurs zu integrieren, konnte ich folgende Gelingensbedingungen für ein Projekt zum Schreiben in digitalen Umgebungen identifizieren:

Schreibaufgabe

- Die Aufgabe ist eindeutig formuliert; die einzelnen Arbeitsschritte sind transparent und werden wiederholt kommuniziert.
- Die Aufgabe ist kontextuell eingebettet (situiert), d. h. direkt mit den Kursinhalten verknüpft.
- Die Lernziele sind so formuliert, dass die Studierenden den Nutzen des Projektes erkennen und motiviert mitmachen. Die Aufgabe weist einen hohen Gebrauchswert auf.
- Die Autor*innen haben ein echtes kommunikatives Ziel vor Augen; die Leserschaft ist real. Die Schreibaufgabe ist somit für die Studierenden relevant und bedeutsam.
- Die Autor*innen kennen die Zielgruppe und können während des Schreibens idealerweise mit ihnen interagieren und Rückmeldungen zu Textentwürfen einholen.
- Die Studierenden erhalten im Sinne eines formativen Assessments im Laufe des Semesters von unterschiedlichen Personen Rückmeldungen auf die Teilaufgaben (z. B. das Finden und Eingrenzen des Themas, das Schreiben und wiederholte Überarbeiten des Textes und das Geben von Feedback zu Texten anderer Studierender, vgl. „Qualitätssicherung“ unten), sodass sie die Gelegenheit haben, während des Textproduktionsprozesses kontinuierlich hinzuzulernen und sich so ihrem Zieltext schrittweise anzunähern. Das Erbringen dieser Teilleistungen und das Veröffentlichen des fertigen Textprodukts werden „belohnt“, indem sie in die Note für das Modul einfließen.
- Die Textproduktion wird im Sinne eines Schreibarrangements mit Hilfs- und Transfer-texten (vgl. Bräuer/Schindler 2011) so weit entzerrt, wie es die Komplexität der Aufgabe erfordert.
- Die Erarbeitung genretypischer sprachlicher Merkmale und rhetorischer Strategien erfolgt gemeinsam im Kurs oder in ausgelagerten Workshops. Dazu zählt auch eine Diskussion darüber, dass manche der Merkmale von Blogs (oder anderen digitalen Textsorten) – in viel stärkerem Maße als bei Textsorten mit längerer Tradition – in ständigem Wandel begriffen sind und es keine einheitlichen Vorgaben für ihre Gestaltung gibt (z. B. hinsichtlich Textlänge, Sprachstil, Art der Quellenreferenzierung). Für das Projekt einigt sich die Gruppe auf bestimmte Vorgehensweisen.
- Die Studierenden lesen begleitend Beispiele für die jeweilige digitale Textsorte und versetzen sich so in die Rolle der Lesenden hinein.

Qualitätssicherung

- Bei der Vorbereitung kann das Konzept mit Kolleg*innen durchgesprochen werden, die bereits eigene Erfahrungen mit ähnlichen Projekten gemacht haben. Idealerweise stehen diese Personen auch für einen begleitenden Austausch zur Verfügung. Falls es an der Institution Expert*innen für eLearning und Schreibdidaktik gibt, sollten diese ebenfalls mit einbezogen werden.
- Die Schreibenden werden während des Schreibprozesses nach dem Prinzip des *Scaffolding* (vgl. Wood/Bruner/Ross 1976) begleitet, d. h. die Lernenden erhalten von den Lehrenden Unterstützung (*Scaffolding* = Gerüst), aber nur in einem solchen Maße,

dass sie in der Lage sind, die Aufgabe eigenständig zu bewältigen (vgl. Benson 1997: 126).

- Sie erhalten ab dem ersten Textentwurf mehrstufiges Feedback durch unterschiedliche Personen. Möglich sind Peer-, Lehrenden- und Leser*innenfeedback. Ein Teil der Feedbackprozesse findet gemeinsam vor Ort im Kurs statt.
- Die Studierenden lernen effektive Peerfeedback- und Überarbeitungsstrategien kennen und wenden diese an.
- Es wird ausreichend Zeit für die Textfeedbackrunden eingeplant.
- Das Projekt wird evaluiert (Zwischen- und Abschlussevaluation).

Digitale Tools

- Die Auswahl der eingesetzten Tools orientiert sich streng an den didaktischen Zielen der Schreibaufgabe.
- Die Tools weisen eine hohe Usability und Nützlichkeit für die Studierenden bei der Erreichung der Projektziele auf. Für das kollaborative Arbeiten an Texten empfehle ich derzeit Google Docs (aus Mangel eines äquivalenten Tools auf den Lernplattformen oder einer Open Source-Variante) und für das Bloggen in geistes- und sozialwissenschaftlichen Fächern die Blogplattform Hypotheses.
- Werden digitale Tools außerhalb der hochschuleigenen Lernplattform eingesetzt, benötigen die Lehrenden aus Datenschutzgründen das schriftliche Einverständnis der Studierenden.

Rolle und Aufgaben der Lehrenden

- Die Lehrenden beginnen frühzeitig mit den Vorüberlegungen zu einem solchen Projekt (siehe Abb. 4) und treffen Entscheidungen, die zu den institutionellen Rahmenbedingungen und in ihr persönliches Zeitkontingent passen (s. Abb. 4).
- Die Lehrenden bauen nach Möglichkeit auf bereits existierendes Arbeitsmaterial auf.
- Die Lehrenden haben eigene Erfahrungen mit der Anwendung der Tools. Sie können die Studierenden in der Handhabung der Tools anleiten und ihnen Wege zum eigenen Lernen aufzeigen (z. B. Online-Tutorials).
- Sie haben grundlegende Kenntnisse in Urheberrecht und Datenschutz oder kennen jemanden, der sie entsprechend beraten kann.
- Sie kommunizieren ihre unterschiedlichen Rollen (Schreibberater*in vs. Redakteur*in/ Lektor*in vs. Bewerter*in) bzw. den Wechsel von einer Rolle zur anderen wiederholt sehr deutlich.
- Sie können, zumindest bei der ersten Durchführung des Projekts, etwas mehr Zeit als sonst für die Kursvorbereitung aufwenden.
- Sie sind bereit, Neues auszuprobieren und können damit leben, dass manche Dinge anfangs auch misslingen können.
- Sie sind in der Lage, den Spaß an einem solchen Projekt den Kursteilnehmer*innen zu vermitteln.

Abbildung 4

Wichtige Aspekte, die Lehrende beim Einsatz von Blogs in der Lehre vor Projektbeginn überdenken sollten. Schaubild: Stefanie Pohle



Fazit: „A great experience!“

Mit einem Jahr Abstand zum Projektbeginn kann ich sagen: Das Projekt war bzw. ist ein Erfolg. Der Blog besteht weiterhin: Im Wintersemester 2017/18 haben wieder MA-Erstsemester gebloggt, und immer häufiger fragen Absolvent*innen und Kolleg*innen an, ob sie einen Gastbeitrag schreiben dürfen.

Die Nachhaltigkeit des Projekts war im Sommersemester 2017 direkt erfahrbar, als ich – was leider selten genug passiert – einen Teil der gleichen Studierendengruppe in einem anderen Modul unterrichten konnte. Es entstanden, sicherlich auf Grundlage des gewachsenen Vertrauensverhältnisses zwischen den Studierenden und mir, gemeinsame Vorhaben, die aus dem LaMa-Projekt erwachsen: weitere Blogartikel für LaMa sowie ge-

meinsame Vorträge beim Dies Academicus und bei der SPTK 2017 in Köln (siehe <https://lama.hypotheses.org/lama-in-the-media-on-tour>). Eine Veröffentlichung ist in Planung. Es ergaben sich damit Gelegenheiten, Studierende aktiv in die reale wissenschaftliche Welt einzubeziehen und sie auf Augenhöhe in ein Team einzubinden.

Auf das Lehr- und Lernsetting in den Kursen hatte LaMa insgesamt einen sehr positiven Einfluss. Ich habe sehr viel gelernt über Möglichkeiten, eine dynamische, motivierende Atmosphäre in der Gruppe zu schaffen. Öfter als in anderen Kursen erlebte ich so in den Unterrichtsstunden Momente des „Flows“: Diskussionen waren plötzlich kontroverser, Gruppenarbeiten produktiver, ich erhielt häufiger ehrliches, konstruktives und wertschätzendes Feedback auf die Kursgestaltung. Gruppendynamik und Mitarbeit waren sehr gut. Ich kann nicht empirisch nachweisen, ob diese Momente ausschließlich auf das Blogprojekt zurückzuführen sind, bin aber überzeugt davon, dass es einen maßgeblichen Anteil hatte. Ich führe es darauf zurück, dass den Studierenden bewusst war, dass dieses Projekt nur in gemeinschaftlicher Anstrengung Erfolg haben würde. Sie selbst trugen den wichtigsten Teil dazu bei, erkannten aber auch an, dass ich viel Engagement und Energie in LaMa investierte. Dass sie den Nutzen des Blogschreibens für sich persönlich und ihr Studium erkannten, wird in ihren persönlichen Rückmeldungen, in den Evaluationen, den Synthesen der Lernjournale und in den Portfolios (die ein Teil der Gruppe im Sommersemester in dem oben erwähnten zweiten Kurs schrieb) deutlich. Im Sinne eines Praxisforschungsansatzes werde ich das Lehr-/Lernkonzept unter Einbeziehung der Kursteilnehmer*innen weiterentwickeln und testen.

Für mich bedeutete das Projekt mit dieser Gruppe, meine Rolle als Lehrende so leben zu können, wie ich es mir idealerweise vorstelle: Ich bin nicht ausschließlich die Wissen übertragende Vortragende, sondern bin Teil einer Schreib-, Lern- und Forschungsgemeinschaft, in der ich Input gebe, zur aktiven Mitarbeit anrege, Impulse setze, Prozesse anleite. Nicht zuletzt deshalb hat das anwendungsbezogene digitale Schreiben in einer Lehrveranstaltung transformatives Potenzial bewiesen. Ich möchte allen raten, die überlegen, ein ähnliches Schreibprojekt in einem Kurs auszuprobieren, es einfach zu tun, Aufgabenstellungen zu testen, zu überarbeiten, zu evaluieren, dann erneut auszuprobieren – oder um es mit den Worten von Larsen-Freeman (2011: 163) auszudrücken: zu experimentieren und Risiken einzugehen. Zu verlieren gibt es dabei nichts, zu gewinnen aber sehr viel.

Literatur

Akbari, Mostafa/Schmidt, Tim/Spannagel, Christian (2008): Ein Planungsraster zum Einsatz von Weblogs in der Lehre. In: Lucke, Ulrike/Kindsmüller, Martin C./Fischer, Stefan/Herczeg, Michael/Seehusen, Silke (Hrsg.): *Workshop Proceedings der Tagungen Mensch & Computer 2008, DeLFI 2008 und Cognitive Design 2008, Lübeck, Germany, September 7–10, 2008*. Berlin: Logos. 305–310. Online im WWW. URL: https://www.ph-ludwigsburg.de/fileadmin/subsites/2e-imix-t-01/user_files/personal/spannagel/publikationen/Akbari_et_al-Planungsraster_Weblogeinsatz.tif (Zugriff: 27.10.2017).

- Bach, Dorothe J./Alexander, John (2015): Contemplative approaches to reading and writing: Cultivating choice, connectedness, and wholeheartedness in the critical humanities. In: *The Journal of Contemplative Inquiry*. Vol. 2. No. 1. 17–36.
- Beer, Jonathan (CIS*2050*DE): Writing process animation (02.06.2011). In: *YouTube*. Online im WWW. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=V1pnpL8295E&feature=youtu.be> (Zugriff: 27.10.2017).
- Benson, Beth K. (1997): Coming to Terms: Scaffolding. In: *The English Journal*. Vol. 86. No. 7. 126–127.
- Boehm, Diane C. (1993): Mozartians, Beethovians, and the teaching of writing. In: *The Quarterly*. Vol. 15. No. 2. 15–18.
- Bräuer, Gerd (2014): Grundprinzipien der Schreibberatung. Eine pragmatische Sicht auf die Schreibprozesstheorie. In: Dreyfürst, Stephanie/Sennewald, Nadja (Hrsg.): *Schreiben. Grundlagentexte zur Theorie, Didaktik und Beratung*. Opladen/Toronto: Barbara Budrich. 257–282.
- Bräuer, Gerd/Schindler, Kirsten (2011): Authentische Schreibaufgaben – ein Konzept. In: Bräuer, Gerd/Schindler, Kirsten (Hrsg.): *Schreibarrangements für Schule, Hochschule, Beruf*. Stuttgart: Klett. 12–63.
- Ducate, Lara C./Lomicka, Lara L. (2008): Adventures in the blogosphere: From blog readers to blog writers. In: *Computer Assisted Language Learning*. Vol. 21. No. 1. 9–28.
- Hicks, Troy (2009): *The Digital Writing Workshop*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- König, Mareike (2015): Herausforderung für unsere Wissenschaftskultur: Weblogs in den Geisteswissenschaften. In: Schmale, Wolfgang (Hrsg.): *Digital Humanities: Praktiken der Digitalisierung, der Dissemination und der Selbstreflexivität* (Historische Mitteilungen – Beihefte 91). Stuttgart: Franz Steiner. 57–74. Online im WWW. URL: <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01264402/document> (Zugriff: 7.6.2017).
- Larsen-Freeman, Diane (2011): Key concepts in language learning and language education. In: Simpson, James (Hrsg.): *The Routledge Handbook of Applied Linguistics*. London/New York: Routledge. 155–170.
- Markert, Michael/Wietschel, Hannes (2017): Sammlungsobjekte in der schreibintensiven Lehre. In: *Journal der Schreibberatung*. Nr. 13. 85–92.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.) (2013): *Kernlehrplan für die Sekundarstufe II Gymnasium/Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen – Englisch* (Heft 4704), Düsseldorf. Online im WWW. URL: https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/upload/klp_SII/e/GOST_Englisch_Endfassung4.tif (Zugriff: 10.1.2018).
- Olds, Barbara M./Leydens, Jon A./Miller, Ronald L. (1999): A flexible model for assessing WAC programs. In: *Language and Learning Across the Disciplines*. Vol. 3. No. 2. 123–129.
- Panke, Stefanie/Oestermeier, Uwe: *Weblogs in der Lehre – Drei Fallbeispiele* (19.07.2006). Online im WWW. URL: https://www.e-teaching.org/didaktik/kommunikation/weblog/weblogs_25.07.06cr.tif (Zugriff: 27.10.2017).

Puschmann, Cornelius (2013): Blogging. In: Herring, Susan C./Stein, Dieter/Virtanen, Tuija (Hrsg.): *Pragmatics of Computer-Mediated Communication* (Handbooks of Pragmatics 9). Berlin et al.: De Gruyter Mouton. 83–108.

Wood, David/Bruner, Jerome S./Ross, Gail (1976): The role of tutoring in problem solving. In: *Journal of Psychology and Psychiatry*. Vol.17. 89–100.

Blog

Language Matters! Exciting insights into the realm of Applied Linguistics. Online im WWW. URL: <https://lama.hypotheses.org> (Zugriff: 20.02.2018).

Angaben zur Person

Stefanie Pohle, Dr., ist Wiss. Mitarbeiterin im Bereich Angewandte Englische Sprachwissenschaft an der Universität Bonn. Seit Beginn ihrer Ausbildung zur Schreibberaterin an der PH Freiburg gibt sie Schreibworkshops und entwickelt und testet Konzepte und Lernmaterialien für die schreibintensive Lehre.