



Schreibwissenschaft



E-Journal Einzelbeitrag
von: Ruth Wenz, Selina Müller

Partizipation in der digitalen Schreibdidaktik

Online-Tools zur Partizipationssteigerung

aus: Ausgabe 23: Schreibzentrumsarbeit und Schreibdidaktik im Zeitalter der Digitalität (JOS2201W)
Erscheinungsjahr: 2022
Seiten: 33 - 43
DOI: 10.3278/JOS2201W033

Der vorliegende Artikel behandelt die Frage, wie studentische Partizipation im digitalen Raum gefördert werden kann. Der Artikel stellt zunächst zentrale Herausforderungen in digitalen Lernsettings dar. Anschließend an diese Darstellung werden zwei Konzepte vorgestellt, die einen Umgang mit den beschriebenen Herausforderungen ermöglichen. Sie bilden den Rahmen für den Einsatz partizipativer Online-Tools. Neben unseren Erfahrungen mit diesen Tools wird auch auf deren Potenziale für die Sichtbarkeit von Lernenden- Aktivität eingegangen. Da Lernende auch in analogen Lernsettings vom Einsatz partizipativer Tools profitieren, behalten die Erkenntnisse dieser Untersuchung bei einer Rückkehr in die analoge Lehre ihre Relevanz.

Schlagworte: Digitale Lehre; Partizipation; Online-Tools; Lernenden-Aktivität

Zitiervorschlag: Böck, Sebastian; Grigorieva, Ioulia; Matuszkiewicz, Kai; Scheidler, Christin (2022). Ein systematisiert-systemischer Ansatz der Schreibdidaktik an Hochschulen. *JoSch*, 1(22), 7-17. <https://doi.org/10.3278/JOS2201W002>

Partizipation in der digitalen Schreibdidaktik

Online-Tools zur Partizipationssteigerung

Ruth Wenz & Selina Müller

Abstract

Der vorliegende Artikel behandelt die Frage, wie studentische Partizipation im digitalen Raum gefördert werden kann. Der Artikel stellt zunächst zentrale Herausforderungen in digitalen Lernsettings dar. Anschließend an diese Darstellung werden zwei Konzepte vorgestellt, die einen Umgang mit den beschriebenen Herausforderungen ermöglichen. Sie bilden den Rahmen für den Einsatz partizipativer Online-Tools. Neben unseren Erfahrungen mit diesen Tools wird auch auf deren Potenziale für die Sichtbarkeit von Lernenden-Aktivität eingegangen. Da Lernende auch in analogen Lernsettings vom Einsatz partizipativer Tools profitieren, behalten die Erkenntnisse dieser Untersuchung bei einer Rückkehr in die analoge Lehre ihre Relevanz.

Einleitung

Aufgrund der Corona-Pandemie wurde die universitäre Lehre an der Goethe-Universität Frankfurt innerhalb kürzester Zeit in den digitalen Raum verlegt. Das Schreibzentrum der Goethe-Universität hat über die Digitalisierung bestehender Angebote hinaus mit der Einführung eines neuen Formats reagiert. Das semesterbegleitende Tutorium „Wissenschaftliches Schreiben für Anfänger*innen“ bietet Studierenden seit dem Wintersemester 2020/21 die Möglichkeit, wissenschaftliches Schreiben im Rahmen eines Blended-Learning-Formats zu erlernen.

Einem konstruktivistischen Verständnis von Lernprozessen folgend, orientierten sich die schreibdidaktischen Überlegungen zur Umsetzung des Tutoriums daran, dass Aktivität Voraussetzung für Lernen ist. Durch Lernsettings, die die Partizipation der Lernenden erfordern, wird deren Aktivität gezielt angeregt und so Lernen unterstützt. Deshalb wurden im Blended-Learning-Format des Tutoriums Online-Tools verwendet, die Partizipation fördern und diese für Lehrende ebenso wie Lernende sichtbar und erfahrbar machen.

Der folgende Artikel gibt zunächst einen Einblick in den Aufbau und die Umsetzung des Tutoriums und fasst daraufhin Erkenntnisse zur Lernenden-Aktivität zusammen, die zur Gestaltung dieses Formats im digitalen Raum beigetragen haben. Die Darstellung orientiert sich an der Leitfrage, die auch unsere Planung des Tutoriums maßgeblich beeinflusst hat: Wie kann studentische Partizipation im digitalen Raum gefördert werden? Wir betrachten Online-Tools als eine Möglichkeit, Partizipation zu realisieren, um Aktivi-

Ruth Wenz & Selina Müller

tät im digitalen Raum zu begünstigen. So können Lernprozesse gezielt angeregt werden. In diesem Zusammenhang stellen wir neben Lernenden-Aktivität zwei weitere Konzepte vor, die Teil partizipativer Lernumgebungen sind und Lernbedingungen positiv beeinflussen: das Erleben von Präsenz einerseits und Selbstwirksamkeit andererseits. Anhand der eingeführten Konzepte werden wir im zweiten Abschnitt des Artikels Methoden und Tools vorstellen und bewerten, die wir im Rahmen des Tutoriums angewendet haben. Wir gehen jeweils darauf ein, wie die verschiedenen Tools die aktive Teilhabe der Studierenden, deren Partizipation, fördern und wie sie das Erleben von Präsenz und Selbstwirksamkeit in digitalen Lernsettings ermöglichen. Wir greifen hierfür auch auf unsere Erfahrungen als Leitung des Tutoriums zurück. Ziel des Artikels ist es, die Potenziale einer bewussten Gestaltung partizipativer Lernangebote zu verdeutlichen. Dieses Ziel ist hier auf die digitale Lehre unter pandemischen Bedingungen ausgerichtet, lässt sich in Zukunft aber auch auf analoge oder hybride didaktische Konzepte übertragen.

Ausgangspunkt

Im Folgenden gehen wir wiederholt auf Aspekte der Gestaltung des Tutoriums ein, daher stellen wir das Grundgerüst des Tutoriums hier kurz vor. In dem Tutorium, das Studierenden ermöglicht, über ein Semester hinweg praxisnah Grundlagen des wissenschaftlichen Lesens und Schreibens zu erlernen, kommen wöchentlich abwechselnd asynchrone und synchrone Einheiten zum Einsatz. In den asynchronen Einheiten arbeiten die Teilnehmenden eigenständig an inputorientierten LernBars, digitalen Kursen mit interaktiven Lerneinheiten, die vom Schreibzentrum Frankfurt gestaltet wurden. Im Anschluss an die Bearbeitung der LernBar entscheiden sich die Lernenden für die folgenden Praxisphasen aus einer Auswahl an Methoden für eine, mit der sie das zuvor Gelernte auf ihre eigenen Materialien anwenden. So wählen die Teilnehmenden beispielsweise selbst aus, welche Lesestrategien ihnen relevant erscheinen, und erproben diese eigenständig an ebenfalls selbst gewählten (Studien-)Texten. Die LernBars sind Lernmodule, die mithilfe eines Autorensystems der Uni Frankfurt entworfen und Studierenden online zur Verfügung gestellt werden können. Studierende klicken sich durch Kursfolien, die beispielsweise mit Texten, Bildern, kleinen Quiz und/oder Videos gestaltet sind. Im Rahmen des Tutoriums arbeiten wir hauptsächlich mit Screen-Videos, in denen ein wissenschaftlicher Mitarbeiter des Schreibzentrums Frankfurt Kerninhalte aus den verschiedenen Themenbereichen des Tutoriums präsentiert. Das Tutorium ist eingeteilt in sechs Themeneinheiten, die an das Stufenmodell nach Girgensohn und Sennewald (2012) rückgebunden werden: *Lesestrategien*, *Exzerpieren*, *Fragestellung*, *Schreibstrategien*, *Argumentieren* und *Überarbeiten*. Die synchronen Phasen des Tutoriums, die von ausgebildeten Peer-Tutor*innen via Zoom gehalten werden, schließen sowohl an die LernBars als auch an die Erfahrungen aus der Anwendungsphase an. Sie setzen sich aus einer Absicherung der Inhalte der LernBar und einer Reflexion der Arbeitsphase zusammen, häufig nach dem Muster Think-Pair-Share.

Mit welchen Online-Tools partizipative Lerngelegenheiten konkret gestaltet wurden, stellen wir im letzten Abschnitt des Artikels dar.

Nach diesem organisatorischen Einstieg werden nun einige Überlegungen zu der Lernenden-Aktivität angestellt. In der didaktischen Planung des digitalen Tutoriums war für uns die eingeschränkte Sichtbarkeit der Teilnehmenden eine besondere Herausforderung für die Gestaltung der Lernsettings, da sie die Einschätzung der Lernenden-Aktivität erschwert. Diese Herausforderung bildet den Ausgangspunkt der folgenden Zusammenfassung ausgewählter Konzepte, die das Potenzial partizipativer Lernsettings unterstreichen.

Eine Gemeinsamkeit zwischen analoger und digitaler Lehre besteht bei der Arbeit mit Gruppen darin, dass nicht alle Teilnehmenden gleichermaßen aktiv an der Veranstaltung teilhaben. In beiden Settings beteiligen sich üblicherweise wenige Teilnehmende mit regelmäßigen Beiträgen, ein Großteil der Gruppe bringt sich nur selten mit vereinzelt Beiträgen ein, während der Rest der Gruppe lediglich passiv an der Veranstaltung teilnimmt (Kerres 2018: 208). Ein wesentlicher Unterschied ist jedoch, dass körpersprachliche Hinweise, die Aufmerksamkeit signalisieren (wie Nicken oder Augenkontakt), im digitalen Raum selbst bei eingeschalteter Kamera deutlich schwerer zu lesen sind. Bei ausgeschalteter Kamera bleibt die Körpersprache den Lehrenden ebenso wie den anderen Teilnehmenden völlig verborgen (Kerres 2018: 208). Eine eingeschränkte Wahrnehmung körpersprachlicher Hinweise führt dazu, dass sich ganz allgemein die Aktivität der Teilnehmenden durch Lehrende schlechter beurteilen lässt. Folglich bleibt unklar, inwieweit sie kognitiv und sozial involviert sind. Beispiele für Lernenden-Aktivitäten, die kognitive Involviertheit erfordern, sind das Erstellen einer Mindmap oder das kritische Hinterfragen von Thesen.

Ersteres, das selbstorganisierte Erstellen einer Mindmap, um Veranstaltungsinhalte zu dokumentieren, ist in analogen Lernsettings sichtbar, in digitalen hingegen ist diese Form der aktiven Auseinandersetzung für Lehrende nicht erkennbar. Das kritische Hinterfragen hingegen, sofern es nicht als Wortbeitrag eingebracht wird, bleibt in beiden Settings als Aktivität unerkennbar. Wenn die kognitive Aktivität der Lernenden jedoch als Voraussetzung für deren Lernen angenommen werden kann (Kerres 2018: 162), bedeutet das in der Folge, dass Lehrende schon in analogen Lernsettings oft schwer einschätzen können, inwieweit Teilnehmende Lernprozesse durchlaufen. In der digitalen Lehre wird es zu einer umso größeren Herausforderung. Daraus leiten wir die Bedeutsamkeit ab, studentische Aktivierung im digitalen Raum bewusst didaktisch zu planen, herbeizuführen und sichtbar zu machen. Der gezielte Einsatz von Online-Tools kann es ermöglichen, die beschriebenen Einschränkungen digitaler Lehre (ein verringertes Ausmaß an (nonverbaler) Rückmeldung und Sichtbarkeit) zu kompensieren, und erweist sich entsprechend sinnvoll, um auch im digitalen Raum aktive Lernprozesse anzuregen.

Das Erleben von Präsenz und Partizipation

Um der eingeschränkten Sichtbarkeit der kognitiven Aktivität Lernender entgegenzuwirken, haben wir nach Möglichkeiten gesucht, diese beobachtbar zu machen. Das Konzept der kognitiven Präsenz nach Garrison, Anderson und Archer (1999) schien für eine Umsetzung dieses Vorhabens passend. Die Autoren unterscheiden zwischen kognitiver, sozialer und pädagogischer Präsenz. Alle drei Formen der Präsenz unterstützen Sichtbarkeit im digitalen Raum, wirken sich den Autoren zufolge positiv auf Lernprozesse aus und sind anschlussfähig für die Konzepte Partizipation und Lernenden-Aktivität. Daher fassen wir im Folgenden alle drei kurz zusammen und verbinden die Konzeptualisierung von Garrison, Anderson und Archer (1999) mit einer Perspektive, die sich aus Kerres' (2018) Überlegungen zu Gelingensbedingungen digitaler Lehre in Gruppenlernsettings ergibt. Einer der Aspekte, den er in diesem Kontext betrachtet, ist das Präsenzerleben. Diese Frage nach dem Erleben von Präsenz schließen wir in die Darstellung der drei Präsenzformen nach Garrison, Anderson und Archer (1999) mit ein.

Kognitive Präsenz ist die Sichtbarkeit kognitiver Aktivität, d. h. die Sichtbarkeit der Auseinandersetzung mit dem Gegenstand der Veranstaltung. Diese kognitive Aktivität kann sich in unterschiedlicher Form äußern und damit zu kognitiver Präsenz werden. Beispiele für solche kognitive Präsenz sind ein Kommentar im Chat, verbale Beteiligung oder ein Beitrag in einer gemeinsam erstellten Mindmap. Sie geht über die Sichtbarkeit der Lernenden im Videochat durch eine eingeschaltete Kamera hinaus (Garrison/Anderson/Archer 1999: 89). Die Schwierigkeit im Erkennen kognitiver Aktivität ist, dass sie sich nicht unbedingt in beobachtbarem Verhalten widerspiegeln muss (Kerres 2018: 211) und damit auch nicht automatisch sichtbar wird. Teilnehmende können den Veranstaltungen durchaus aktiv folgen, ohne sich mit eigenen Beiträgen an der Diskussion zu beteiligen. Lernprozesse Teilnehmender werden für Lehrende schlecht einschätzbar, wenn die Lernumgebung keine Anreize bietet, kognitive Aktivität in kognitive Präsenz zu übersetzen.

Soziale Präsenz meint die Wahrnehmbarkeit von Teilnehmenden in Veranstaltungen als reale Personen (Garrison/Anderson/Archer 1999: 94 ff.). Sie drückt sich beispielsweise im Teilen persönlicher Informationen, dem Ausdrücken von Gefühlen oder der Mitarbeit an Gruppenbeziehungen aus. Kerres zufolge erweist sich das Erleben sozialer Präsenz als wichtige Voraussetzung für die Zufriedenheit von Teilnehmenden in digitalen (Lern-)Veranstaltungen (Kerres 2018: 207). Laut Carrie Heeter erleben Teilnehmende in solchen Settings neben der Präsenz der anderen auch die eigene Präsenz, wenn andere auf sie reagieren (Heeter 1992). Garrison, Anderson und Archer (1999) betonen, dass soziale und kognitive Präsenz in ihrer Verbindung dazu beitragen, Gespräche über den Lerngegenstand zu fördern. Sie schaffen eine positive Gesprächskultur, in der Teilnehmende kooperativ und kollaborativ Wissen generieren.

Pädagogische Präsenz wird durch eine Aufbereitung der Lernumgebung (durch Lehrende) und die Unterstützung von Lernenden (durch Lehrende und andere Lernende) sichtbar (Garrison/Anderson/Archer 1999: 96 f.). Eine Aufbereitung der Lernumgebung

ist in der analogen Lehre beispielsweise das Vorbereiten der Tafel für eine spätere Gruppenarbeit. Ähnliche Vorbereitungen sind auch im digitalen Raum für die Tools, die im letzten Teil des Artikels vorgestellt werden, möglich. Diese Vorbereitungen können für Lernende auch ein unterstützendes Gerüst anbieten, das einen Rahmen für den Umgang mit Herausforderungen im Lernprozess bildet. Diese Unterstützung kann auch durch das Initiieren und Steuern von Diskussionen und das Geben von Feedback geboten werden. Wie die anderen Formen von Präsenz kann sie die Aktivität der Studierenden steigern (Mackiewicz/Thompson 2014).

Wir leiten aus den vorangegangenen Ausführungen zu Präsenz die Annahme ab, dass ein Adressieren der drei Formen von Präsenzerleben in partizipativen Lernsettings Lernen auch erlaubt, Selbstwirksamkeit zu erfahren. Als Selbstwirksamkeit wird die Erwartung bezeichnet, „durch eigenes Handeln Effekte erzielen zu können“ (Kerres 2018: 34). Diese Annahme wird auch von der zuvor dargestellten Beschreibung des Erlebens der eigenen Präsenz in Interaktionen von Carrie Heeter (1992) gestützt: Das eigene Handeln und seine Konsequenzen werden in partizipativen Gruppensettings ebenso wie die eigene Präsenz besonders gut erfahrbar. Indem Studierende sich beispielsweise an der Arbeit mit kooperativen Tools beteiligen, werden die individuellen Beiträge aller sichtbar. Gleichermaßen ermöglicht das Präsentieren von Gruppenergebnissen, Reflexionsprozesse und Lernzuwächse für sich selbst und andere sichtbar zu machen. Dieses Erleben von Selbstwirksamkeit in der aktiven Teilhabe an Veranstaltungen trägt positiv zu erfolgreichen Lernprozessen bei (Kerres 2018: 33). Für unsere Planung der Gestaltung des Tutoriums haben wir entsprechend versucht, partizipative Lernmöglichkeiten zu schaffen, die dieses Erleben von Präsenz und Selbstwirksamkeit ermöglichen und durch Aktivierung der Lernenden deren Lernprozesse unterstützen. Wie wir hierfür Online-Tools eingebunden haben, stellen wir im folgenden Abschnitt dar.

Umsetzung

Anschließend an die bisherige Darstellung der Konzepte, die unsere Ausrichtung an partizipativer Lehre begründen, stellen wir im Folgenden dar, wie wir den beschriebenen Herausforderungen begegnet sind. Unterteilt in die Kategorien „Audience-Response-Systems“ und „kooperative Tools“ stellen wir eine Auswahl von Online-Tools vor, mit denen wir im Tutorium arbeiten. In der Beschreibung der Online-Tools gehen wir jeweils auch darauf ein, inwiefern diese Lernenden-Aktivität und das Erleben von Präsenz und Selbstwirksamkeit begünstigen und so Lernprozesse anregen.

Audience-Response-Systeme

Eine Art von Tools, die wir im Kontext des Tutoriums verwendet haben, sind sogenannte Audience-Response-Systems (ARS). ARS stellen grundsätzlich eine niedrighschwellige Möglichkeit zur zeitgleichen Partizipation aller Teilnehmenden an einer Veranstaltung

dar, beispielsweise in kleinen Quiz oder als Rückmeldung zur Geschwindigkeit der Veranstaltung (z. B.: „Sind die Inhalte zu ausführlich, angemessen oder zu komprimiert dargestellt?“). Ursprünglich wurden diese mit sogenannten Clickern in analogen Settings verwendet, mittlerweile sind sie zahlreich als Online-Systeme verfügbar. Letztere werden häufig als „Bring Your Own Device“-Lösung (BYOD) mit den Smartphones, Tablets oder Laptops der Teilnehmenden umgesetzt. Wir arbeiten aufgrund der Gestaltung universitärer digitaler Lehre ausschließlich mit BYOD-Systemen. Der Umfang dieser Systeme geht bis hin zu einer systematischen Einbettung in Lernprogramme, die allen Teilnehmenden jederzeit bestimmte Interaktionen mit der Lehrperson ermöglichen (ausführlich dazu Quibeldey-Circle 2018). Im Rahmen des Tutoriums haben wir einerseits in asynchronen Phasen mit in die LernBars eingebetteten Online-Tools gearbeitet, andererseits haben wir Tools auch in den synchronen Phasen gezielt eingebunden. Die zwei Systeme, mit denen wir gearbeitet haben, sind Ja-Nein-Abfragen, die wir ausschließlich in den synchronen Zoom-Sitzungen nutzen, und umfangreichere Abfragen mit dem Tool Mentimeter. Beide, Ja-Nein-Abfragen und Mentimeter, werden im Folgenden jeweils in Hinblick auf ihre Funktionsweise, ihren Einsatz und ihre Bedeutung für eine partizipative Lernumgebung dargestellt. Die gewählten Tools sind exemplarisch. Eine vergleichbare Nutzungsstruktur bieten Tweedback, Particify oder Edkimo.

Ja-Nein-Abfragen

Der Videokommunikationsservice Zoom bietet die Möglichkeit, in Meetings mittels eines grünen Häkchens oder roten Kreuzes Zustimmung oder Ablehnung auszudrücken. Fragen können mündlich formuliert oder im Chat kommuniziert werden, es muss lediglich eindeutig sein, wofür genau Häkchen und Kreuz jeweils stehen. Die Reaktion der einzelnen Teilnehmer*innen ist für alle einsehbar. Im Rahmen der synchronen Tutoriumssitzungen setzen wir Ja-Nein-Abfragen vor allem für unkomplizierte Fragen zu organisatorischen Aspekten ein („Wisst ihr, wo ihr die Materialien findet?“; „Ist allen die Aufgabenstellung für die Gruppenarbeit klar?“; „Setzt ein grünes Häkchen, wenn ihr mit der Bearbeitung der Aufgabe fertig seid!“). Insgesamt nutzen wir sie verstärkt zu Beginn der Sitzungen, da wir uns von ihnen ein niedrigschwelliges Ankommen in der partizipativen Lernumgebung erhoffen, das den Weg für spätere Phasen mit studentischer Partizipation ebnet. In unserer Erfahrung hat sich dieses Vorgehen bewährt.

Die Teilnahme an solchen Umfragen stellt eine eher geringfügige Aktivierung dar, Teilnehmende müssen lediglich eines von zwei Symbolen auswählen. Auch das Erleben kognitiver Präsenz fällt – aufgrund der Kontexte, in denen wir die Abfragen einsetzen – gering aus. In Hinblick auf das Präsenzerleben gehen wir primär von einer positiven Wirkung der Ja-Nein-Fragen auf die Wahrnehmung sozialer Präsenz aus. Über die Symbole nehmen die Teilnehmenden die Anwesenheit und Interaktion der restlichen Gruppe wahr. Das Erfahren von Selbstwirksamkeit wird von dieser Art von Ja-Nein-Abfragen organisatorischer Natur vermutlich lediglich geringfügig angesprochen, da Studierende weder Kom-

petenzzuwachs erleben noch großen Einfluss auf Verlauf oder Ergebnissicherung der Veranstaltung nehmen.

Mentimeter

Das zweite ARS-System, das wir im Tutorium nutzen, sind partizipative Elemente aus der interaktiven Präsentationssoftware Mentimeter. Mentimeter ermöglicht es, Antworten von Teilnehmenden auf verschiedene Arten von Fragen direkt grafisch aufgearbeitet mit den Teilnehmenden zu teilen. Wir arbeiten im Tutorium mit Quiz und der „Wordcloud“ von Mentimeter. Letztere stellt erfragte Assoziationen der Teilnehmenden zu einem bestimmten Thema als Collage dar, in der häufig genannte Begriffe größer angezeigt werden. Beide Funktionen kommen hauptsächlich in den asynchronen Lerneinheiten als Abfrage der vermittelten Lehrinhalte oder als assoziative Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand zum Einsatz. Aber auch in den synchronen Sitzungen werden Mentimeter-Elemente verwendet. Hier eignet sich insbesondere die Funktion „Wordcloud“ als niedrigschwelliger Einstieg, der, analog zu den vorherigen Beschreibungen der Ja-Nein-Abfrage, soziale Präsenz und Selbstwirksamkeit sichtbar und erfahrbar macht. Zudem wird durch die inhaltlichen Beiträge auch kognitive Präsenz vermittelt. Insbesondere in den asynchronen Lerneinheiten, die Teilnehmende individuell bearbeiten, wirkt sich das Wissen um die aktive Teilnahme anderer positiv auf die Motivation und die Lernergebnisse aus.

Kooperative Online-Tools

Im Folgenden werden Gemeinsamkeiten der von uns verwendeten Tools zur Steigerung von Kooperation und Partizipation zusammengefasst (RetroTool, MindMup, Miro). Kooperativ-partizipative Tools werden eingesetzt, um fachliche Inhalte innerhalb einer Gruppe zu erarbeiten und somit zu vermitteln. Kooperation ist dabei kein Selbstzweck und dient auch nicht nur der Herstellung von Präsenz und Aktivierung der Lernenden, sondern ermöglicht eine fachlich eingebundene Vermittlung von Lehrinhalten (Kerres 2018: 194). Die Darstellung der ausgewählten Tools ist exemplarisch. Es gibt viele weitere Tools mit vergleichbarer Nutzungsstruktur, wie etwa Flinga, Oncoo, Taskcards, Kialo-Edu, Cmap, Mindmeister. Sie unterscheiden sich beispielsweise in Bezug auf die Handhabbarkeit, Kosten und die Bestimmungen zum Datenschutz. Diese Unterschiede können in der Konzeption vergleichbarer Lehrformate je nach Format abgewogen werden.

RetroTool

RetroTool ist eine Anwendung, die es ermöglicht, Gedanken zu einem vorgegebenen Thema zu sammeln. Diese sind zunächst nur für die bearbeitende Person sichtbar. Die Informationssammlung erfolgt hierbei assoziativ. Der Impuls in Form einer Fragestellung wird vor der Nutzung definiert, ebenso die in der Nutzungsoberfläche einsehbare Bearbeitungszeit. Wenn sich die Teilnehmenden bereit fühlen, können die verschriftlichten

Beiträge auf digitalen Karteikarten publiziert werden. Dadurch sind sie für die anderen Gruppenteilnehmer*innen sichtbar. Durch das Sichtbarmachen des eigenen inhaltlichen Beitrags für die Gruppe können Selbstwirksamkeit und Partizipation erfahren werden. Die Bearbeitung erfordert im Vergleich zu unserer Verwendung der ARS eine höhere kognitive Aktivierung und fördert so das Erleben von kognitiver, sozialer und pädagogischer Präsenz. Die Studierenden leisten individuell einen Beitrag zu der Erarbeitung von Lerninhalten und dies kann zu einem Kompetenzzuwachs führen. Nach der Veröffentlichung der eigenen Ergebnisse können diese entweder durch die Lernbegleitung oder in Anleitung durch diese von den Teilnehmenden gebündelt werden, indem sie übereinandergelegt werden. Zum Einsatz kam diese Methode u. a. beim Brainstorming zu ersten Ideen für die Fragestellungen eigener Schreibprojekte der Studierenden. RetroTool ist also im ersten Schritt eine Anwendung zur Informationssammlung, kann allerdings im Prozess des Bündelns der assoziativen Beiträge zudem zur Informationsverdichtung genutzt werden.

MindMup

Ebenfalls für die Informationssammlung und -verdichtung kann die Anwendung MindMup verwendet werden. MindMup ist eine Anwendung, mit der das Sammeln von Ideen zu einem zentralen Begriff visualisiert werden kann. Die Anwendung ermöglicht die Benennung eines Hauptbegriffs und erlaubt dabei, Verzweigungen in Form von Unterpunkten hinzuzufügen. Bei den einzelnen Unterpunkten können Notizen, Links und Bilder ergänzt werden. Durch die Auswahl der Farben können thematische Zusammenhänge unterstrichen werden. Bei der Verwendung ist die Freigabe und damit eine Echtzeit-Zusammenarbeit möglich. Diese erlaubt die Erfahrung von kognitiver und sozialer Präsenz, da Teilnehmende sich sowohl inhaltlich mit dem Gegenstand auseinandersetzen als auch in der Gestaltung der MindMup miteinander interagieren. Im Anschluss an die Erstellung können die erarbeiteten Inhalte exportiert und dadurch gesichert werden. MindMup kann durch die assoziative Verknüpfung von Seminarinhalten oder Texten beispielsweise die vorläufige Gliederung des eigenen Schreibprojekts unterstützen.

Miro

Miro ist eine weitere Anwendung zur Sammlung, Visualisierung und Organisation von Ideen und Informationen, die ebenfalls zur Unterstützung kooperativen Lernens zum Einsatz kommen kann. Die Lehrenden können zu Beginn eine Vorlage (Template) wählen und diese gegebenenfalls anpassen. Die Funktionen von Miro umfassen Post-its, Pfeile, Zeichnungen oder Kommentare, die in Frames sortiert werden können. Die Erstellung von Frames bietet den Teilnehmenden die Möglichkeit, in einem abgegrenzten Bereich simultan an den jeweiligen Projekten zu arbeiten. Analog zu MindMup wird auch hier die Wahrnehmung kognitiver und sozialer Präsenz durch Partizipation in der digitalen Lernumgebung gefördert. Durch die Vergrößerungsfunktion des Miro-Boards können die unterschiedlichen Projekte übersichtlich dargestellt werden. Im Vergleich zu RetroTool und Mindmup bietet Miro in der visuellen Gestaltung eine komplexe Anwendungsstruktur an.

Die Komplexität bietet gegenüber den reduzierten Anwendungsmöglichkeiten im Lernsetting nicht unbedingt einen Vorteil, da die Vielzahl an Optionen von den zu erarbeitenden Inhalten ablenken kann, aber durch die Vielzahl an Möglichkeiten, die Miro bietet, lassen sich damit nach einer gewissen Einarbeitungsphase komplexe, kooperative (Gruppen-)Arbeiten übersichtlich strukturieren und sinnvoll organisieren. Deutlich wird, dass der Einsatz von Online-Tools nicht per se Vorteile bietet, sondern in der Konzeption bewusst an das Lernziel angepasst werden muss.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass alle drei kooperativen Online-Tools die Wahrnehmung kognitiver, sozialer und pädagogischer Aktivität ermöglichen und dabei eine erhöhte kognitive Aktivierung erzeugen. Beim gemeinsamen Arbeiten an einem Endprodukt, in dem die Beiträge aller Teilnehmenden sichtbar werden, wird das Erleben von Präsenz und Selbstwirksamkeit durch die partizipativen Online-Tools gesteigert. Im Sinne der pädagogischen Präsenz können die Online-Tools vorbereitet werden, indem Fragestellungen deutlich platziert werden oder Kategorien für Antworten mit Überschriften versehen werden (RetroTool und Miro). Ebenfalls können zentrale Begriffe vordefiniert werden (MindMup). So wird den Teilnehmenden ein unterstützender Rahmen für die partizipativen Arbeitsphasen zur Verfügung gestellt und die pädagogische Präsenz der Lehrenden im Lernprozess verdeutlicht. Eine weitere Besonderheit der Tools sind die Anzeige der Anzahl der Teilnehmenden und deren Bearbeitungsschritten durch die Sichtbarkeit aller Cursor (Miro) sowie das Teilen von Beiträgen. Hierdurch wird für alle ersichtlich, wie viele Personen kognitiv in der Bearbeitung der Aufgabe involviert sind. Auch die vorgestellten ARS können zu einem Erleben insbesondere von sozialer Präsenz beitragen. Inwieweit auch die kognitive und pädagogische Präsenz durch die Tools sichtbar wird, hängt von der Gestaltung der Verwendung ab. Die Grundfunktionen aller vorgestellten Online-Tools können kostenlos genutzt werden. Die vorgestellten Anwendungen dienen uns nicht allein zur didaktischen Strukturierung des Tutoriums, sondern wurden darüber hinaus, wie beschrieben, auch als Ergebnissicherung weiterverwendet. Dies machte visuell gestützte Rückbezüge im Verlauf des Semesters über Sitzungen hinweg anhand der gemeinsam erstellten Grafiken möglich. Beim Einsatz dieser Tools erfahren die Lernenden nicht nur Präsenz und Selbstwirksamkeit, was sich positiv auf ihren Lernprozess auswirkt, sondern lernen gleichzeitig die Anwendung von Tools zur Unterstützung zukünftiger Schreibprozesse kennen.

Schluss

Im Rahmen dieses Artikels haben wir uns mit Gelingensbedingungen für partizipative digitale Lehre auseinandergesetzt. Basierend auf unseren Erfahrungen mit der Konzeption und Durchführung eines semesterbegleitenden digitalen Tutoriums haben wir mit dem Konzept des Präsenzerlebens eine zentrale Herausforderung und ein Ziel partizipativer Lehre im digitalen Raum dargestellt. Mit dem Konzept der Selbstwirksamkeit haben wir

auf der Grundlage eines konstruktivistischen Lernverständnisses und im Anschluss an die positiven Effekte von Präsenzerleben Potenziale von Partizipation für den Lernprozess von Teilnehmenden aufgegriffen. Schließlich haben wir verschiedene Tools vorgestellt, die wir in den Tutoriumssitzungen gezielt zur Herbeiführung von Präsenzerleben und Selbstwirksamkeit eingesetzt haben.

Zwar haben wir für den vorliegenden Artikel keine Wirksamkeitsforschung durchgeführt, die beschriebenen positiven Effekte von Online-Tools spiegeln sich jedoch in unseren Erfahrungen als Leitung des Tutoriums wider. Ihr Einsatz hat zu einer hohen Beteiligung auch bei den Teilnehmenden, die ihre Kamera in den Zoom-Sitzungen ausgeschaltet hatten, geführt. Diese Beteiligung hat uns Rückschlüsse auf die kognitive Involviertheit der Teilnehmenden ermöglicht und aufgezeigt, in welchen Bereichen die Teilnehmenden noch unsicher sind, wie beispielsweise dann, wenn Inhalte falsch wiedergegeben wurden oder Schwierigkeiten in der Anwendung auf eigene Schreibprojekte bestanden. Wir haben die mit Online-Tools geschaffenen partizipativen Lernsettings als große Bereicherung empfunden.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass für gelingende partizipative Lehre im digitalen Raum Online-Tools gezielt eingesetzt werden können, um Präsenz und Selbstwirksamkeit erfahrbar zu machen. Alle Aspekte tragen zur Unterstützung von Lernprozessen bei. Mit der Darstellung unserer Verwendung der jeweiligen Tools und der Begründung ihres Beitrags zu diesen Rahmenbedingungen partizipativen Lernens hoffen wir, Anknüpfungspunkte für zukünftige schreibdidaktische Überlegungen zu bieten. Wir erachten die hier ausgeführten Zusammenhänge auch für Lehre im analogen Raum als relevant. Studentische Partizipation profitiert auch in analogen Lernsettings vom gezielten, reflektierten Einsatz von Methoden und Tools und die Aspekte Präsenzerleben und Selbstwirksamkeit bleiben auch dort bedeutsam. Die körperliche Anwesenheit sichert nicht soziale, kognitive und pädagogische Präsenz. Eine Auseinandersetzung mit den hier vorgestellten Überlegungen zu partizipativer Lehre bleibt also auch bei einer Rückkehr in analoge Lernumgebungen wichtig.

Literatur

- Garrison, D. Randy/Anderson, Terry/Archer, Walter (1999): Critical Inquiry in a Text-Based Environment: Computer Conferencing in Higher Education. In: *The Internet and Higher Education*. Vol. 2. 87–105.
- Girgensohn, Katrin/Sennewald, Nadja (2012): *Schreiben lehren, Schreiben lernen*. Darmstadt: WBG.
- Heeter, Carrie (1992): Being There: The Subjective Experience of Presence. In: *Presence: Teleoperators and Virtual Environments*. Vol.1. No.2. 262–271.
- Kerres, Michael (2018): *Mediendidaktik. Konzeption und Entwicklung mediengestützter Lernangebote*. Berlin/Boston: Walter de Gruyter.

- Mackiewicz, Jo/Thompson, Isabelle (2014): Instruction, Cognitive Scaffolding, and Motivational Scaffolding in Writing Center Tutoring. In: *Composition Studies*. Vol. 42. No. 1. 54–78.
- Quibeldey-Cirkel, Klaus (2018): Lehren und Lernen mit Audience Response Systemen. In: De Witt, Claudia/Gloerfeld, Christina (Hrsg.): *Handbuch Mobile Learning*. Wiesbaden: Springer VS. 809–839.

Autor*innen

Ruth Wenz ist Masterstudentin der Soziologie und arbeitet als Peer-Tutorin am Schreibzentrum der Goethe-Universität Frankfurt am Main. Seit dem Wintersemester 2020/21 leitet sie das Tutorium „Wissenschaftliches Schreiben für Anfänger*innen“.

Selina Müller ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Schreibzentrum der Goethe-Universität Frankfurt am Main. Im Wintersemester 2020/21 leitete sie, noch als Peer-Tutorin, das Tutorium „Wissenschaftliches Schreiben für Anfänger*innen“.