



Das eigene digitale Schreiben erforschen

**Ein sprachwissenschaftliches Seminarkonzept
zur Produktion, Analyse und Reflexion
eigener digitaler Schreibpraktiken
für angehende Deutschlehrkräfte**

Naomi Truan^{1,*} & Dennis Dressel²

¹ *Universität Leipzig, Institut für Germanistik (Grammatik für die Schule)*

² *Albert-Ludwigs-Universität Freiburg, Romanisches Seminar*

** Kontakt: Universität Leipzig,
Geisteswissenschaftliches Zentrum,
Beethovenstraße 15, 04107 Leipzig
naomi.truan@uni-leipzig.de*

Zusammenfassung: Wie denken angehende Deutschlehrkräfte über digitale Kommunikationspraktiken und wie vermitteln sie dies ihren Schüler*innen im Deutschunterricht? Im Lehr-Lern-Projekt „Grammatik und Schule im digitalen Zeitalter“ steht die sprachwissenschaftliche und autoethnographische Auseinandersetzung der Teilnehmenden mit den eigenen digitalen Schreibpraktiken und den damit verbundenen Sprachideologien im Mittelpunkt. Der vorliegende Beitrag stellt die Struktur und Inhalte des Seminars dar und zeigt, wie Seminarteilnehmende durch die Beforschung ihrer eigenen digitalen Schreibdaten zugleich Forschende und Beforschte werden. Das Seminar ist durch aufeinander aufbauende Blöcke strukturiert: 1. Theoretische Grundlagen; 2. Empirische Erforschung eigener digitaler Schreibpraktiken; 3. Entwicklung eines Unterrichtskonzepts. Durch die empirische Arbeit an den eigenen digitalen Daten (Block 2) wird der Erwerb bzw. die Erweiterung metalinguistischer Kompetenzen und eines metapragmatischen Bewusstseins gefördert. Die Reflexion über und die praktische Erprobung von Transferpotenzialen für den Deutschunterricht wird durch die Gestaltung eines Unterrichtskonzepts modelliert (Block 3). Zusätzlich zu seinem sprachwissenschaftlichen Anspruch versteht sich das Lehr-Lern-Projekt als Open-Science-Projekt: Alle Seminarmaterialien sind als Open Educational Resources öffentlich zugänglich, und die Teilnehmenden haben die Möglichkeit, ihre Ergebnisse in Open Access zu veröffentlichen.

Schlagwörter: forschendes Lernen, Lehramt, digitale Daten, digitale Schreibpraktiken, empirische Sprachwissenschaft, Autoethnographie



1 Einleitung¹

Wie denken angehende Lehrkräfte über digitale Kommunikationspraktiken und wie vermitteln sie dies ihren Schüler*innen im Deutschunterricht? Wie kann empirische Sprachwissenschaft im Deutschunterricht erlebbar gemacht werden? Mit diesen Fragen beschäftigt sich das Lehr-Lern-Projekt „Grammatik und Schule im digitalen Zeitalter“, das im Mittelpunkt dieses Beitrags steht.

Ziel des Projekts ist die Auseinandersetzung der Teilnehmenden mit den eigenen digitalen Schreibpraktiken anhand der Prinzipien forschenden Lernens. Forschendes Lernen bezeichnet dabei den Ansatz, „praktische Problemstellungen als Ausgangspunkt für eine explorative Erarbeitung von theoriebasierten Problemlösungen zu machen“ (Euler, 2005, S. 269). In Abgrenzung zum *forschungsbasierten* und *forschungsorientierten* Lernen rückt beim *forschenden* Lernen der Forschungsprozess selbst ins Zentrum (Huber, 2014). Als Lehrkonzept bedeutet dies, dass die Teilnehmenden die wesentlichen Phasen dieses Prozesses, das heißt die Erhebung von Daten, die Erarbeitung von Forschungsfragen und -hypothesen sowie die Präsentation der Ergebnisse, selbst aktiv durchlaufen. In diesem Sinne treten die Teilnehmenden auch in die *Community* der Wissenschaftler*innen ein und erzielen durch ihre Forschung potenziell „für Dritte interessante Ergebnisse“ (Huber, 2014, S. 25). Durch die Beforschung ihrer eigenen digitalen Schreibdaten wird dem Forschungsprozess eine persönliche Komponente beigegeben, und die Teilnehmenden werden in eine doppelte Rolle hineinversetzt: Sie sind *Forschende* und *Beforschte* zugleich.

Wichtig dabei ist, dass das Ziel des Seminars nicht darin besteht, allgemeine Erkenntnisse über digitales Schreiben oder Sprachwandel zu erzielen. Vielmehr geht es darum, mit sprachwissenschaftlichen Methoden ein konkretes Phänomen oder mehrere des eigenen digitalen Schreibens zu beschreiben und an sprachwissenschaftliche Forschungsarbeiten anzuschließen bzw. im sprachwissenschaftlichen Diskurs zu verorten. Der Fokus auf die Selbstreflexion im Forschungsprozess erfolgt hauptsächlich semesterbegleitend und kollaborativ in Gruppen, in denen wissenschaftliche Poster erstellt (und nach Wunsch in Open Access veröffentlicht) werden. Je nach Durchführung des Seminars und in Abhängigkeit des Moduls werden im Anschluss an das Seminar Hausarbeiten verfasst oder mündliche Prüfungen abgehalten. Zentral dabei ist, dass die Datenproduktion und -erhebung selbst ein wichtiger Bestandteil des sprachwissenschaftlichen Methodentrainings sowie des qualitativen, autoethnographischen Forschungsansatzes sind, was der Grund dafür ist, dass die Studierenden nicht mit bereits existierenden Fremddaten arbeiten. Die Autoethnographie beschreibt dabei einen „Forschungsansatz, der sich darum bemüht, persönliche Erfahrung (auto) zu beschreiben und systematisch zu analysieren (graphie), um kulturelle Erfahrung (ethno) zu verstehen“ (Ellis, Adams & Bochner, 2010, S. 385). Der autoethnographische Ansatz wird nicht systematisch als Forschungsmethode betrieben, sondern semesterbegleitend als Einladung zur Selbstreflexion angewandt.

Auf diese Weise entwickeln die Teilnehmenden zunächst ein Bewusstsein für ihren eigenen Sprachgebrauch im digitalen Raum, um darauf aufbauend das Spannungsfeld normativer Sprachverwendung und -vermittlung einerseits und alltäglicher digitaler

¹ Naomi Truan ist die korrespondierende Autorin; sie hat das Seminarkonzept entwickelt, als Dozentin durchgeführt und zu diesem Zweck zwei Stipendien für das akademische Jahr 2020–2021 eingeworben: das Stipendium „Freies Wissen“ und das „Digital Fellowship Sachsen“. Dennis Dressel war als wissenschaftliche Hilfskraft für sieben Monate (Oktober 2020 – April 2021) in dem Projekt angestellt. Naomi Truan entwickelte die Forschungsfragen, die Analysekategorien sowie die Struktur des vorliegenden Beitrags, und sie schrieb Einleitung und Diskussion (Kap. 1 und 6). Dennis Dressel war für die theoretische Rahmung (Kap. 2 und 3) verantwortlich. Beide Autor*innen verschriftlichten das Seminarkonzept und seine Evaluation gemeinsam (Kap. 4 und 5).

Die Autor*innen danken Franziska Brenner, Dominic Dives und Laura Hüser für ihre Anmerkungen zu einer früheren Version dieses Beitrags.

Schreibpraktiken andererseits zu navigieren. Das Seminar trägt daher zu der laufenden Diskussion über die Notwendigkeit einer kritischen Reflexion institutioneller Sprachideologien sowie eigener Voreingenommenheiten gegenüber „richtiger“ oder „guter“ Sprache in der Lehrer*innenbildung bei. Das sprachwissenschaftliche Seminarkonzept verfolgt zwei zentrale Ziele:

- (1) Erwerb bzw. Erweiterung metalinguistischer Kompetenzen und eines metapragmatischen Bewusstseins;²
- (2) Reflexion über und praktische Erprobung von Transferpotenziale(n) für den Deutschunterricht.

Der Erwerb metalinguistischer Kompetenzen und eines metapragmatischen Bewusstseins (Ziel 1) fördert die Navigation von Lehramtsstudierenden zwischen verschiedenen Sprachverwendungsweisen auf der Basis von zwei Hauptkomponenten: einem streng empirisch-sprachwissenschaftlichen Zugang sowie einem autoethnographischen Zugang. Der datenabgeleitete Ansatz soll den Studierenden ermöglichen, wissenschaftliches Argumentieren zu digitalen Schreibpraktiken zu schulen. Der autoethnographische Zugang soll die Teilnehmenden dazu einladen, ihre eigenen (impliziten) Sprachideologien zu reflektieren. Die Reflexion über Transferpotenziale für den Deutschunterricht (Ziel 2) erfolgt über die Erarbeitung eines Unterrichtskonzepts: Im Rahmen einer fiktiven Unterrichtseinheit³ sollen die Lehramtsstudierenden ihre Schüler*innen dazu ermutigen, ihre eigenen digitalen Schreibdaten zu untersuchen. Dieser Transfer vom sprachwissenschaftlichen Seminar in den Deutschunterricht ist zunächst nicht dezidiert sprachdidaktisch angelegt. Allerdings beobachten wir, dass die Studierenden die sprachwissenschaftlichen Methoden, die sie selbst im Seminar erlebt haben, für ihre (imaginären) Schüler*innen anpassen und dabei den Grundprinzipien des Beobachtens und Beschreibens der empirischen Sprachwissenschaft treu bleiben.

Vor diesem Hintergrund präsentiert dieser Werkstattbericht das Lehr-Lern-Projekt⁴ „Grammatik und Schule im digitalen Zeitalter“, das im Sommersemester 2020, im Rahmen eines Digital Fellowships Sachsen (Förderung des Sächsischen Staatsministeriums für Wissenschaft, Kunst und Tourismus) im Wintersemester 2020/2021 sowie im Sommersemester 2021 am Institut für Germanistik der Universität Leipzig durchgeführt wurde. Er legt einerseits die Struktur des Seminars dar und skizziert andererseits die ersten Ergebnisse seiner Beforschung, die parallel zur Durchführung und in enger Kollaboration mit den Teilnehmenden erfolgte.

Der vorliegende Beitrag trägt zur Reflexion über die Integration digitaler Kommunikation als Forschungs- und Lehrgegenstand in die Hochschuldidaktik bei. Dabei werden zunächst sprachkritische und kulturpessimistische Argumente im öffentlichen Diskurs als Herausforderung für die Lehrer*innenbildung (Kap. 2) sowie bisherige Ansätze digitaler Linguistik im germanistischen Hochschulkontext (Kap. 3) dargelegt. Anschließend präsentieren wir das Lehr-Lern-Projekt „Grammatik und Schule im digitalen Zeitalter“ und skizzieren den Aufbau sowie die konkreten Inhalte des Seminars (Kap. 4). Wir werten die von den Seminarteilnehmenden produzierten Materialien sowie ihre Rückmeldungen zum Seminar aus (Kap. 5), bevor wir das Seminar abschließend als hochschuldidaktisches Experiment reflektieren (Kap. 6).

² „Die Metapragmatik fokussiert [...] sprachliche Handlungen, die auf sprachliche Handlungen verweisen und fragt danach, wie die Kommunikationsakteure selbst kommunikatives Handeln [das ihrige und das von anderen] bzw. die Umstände kommunikativen Handelns reflektieren und konzeptualisieren“ (Spitzmüller, 2013, S. 264).

³ Im Anschluss an das Seminar wurden wir vom Projekt „VieLeS – Vielfalt im Lehramt und an Schulen“ des Zentrums für Lehrerbildung und Schulforschung der Universität Leipzig kontaktiert. Zukünftig hoffen wir, dass den Studierenden die Möglichkeit gegeben wird, ihre im Seminar entwickelten Unterrichtskonzepte an Schulen durchzuführen.

⁴ Das Projekt umfasst sowohl die Lehrveranstaltung als auch die Begleitforschung dazu. Wir sprechen von einem *Lehr-Lern-Projekt*, wenn wir auf das Gesamtprojekt verweisen, und von der *Lehrveranstaltung*, wenn wir nur das Seminar meinen.

2 Sprachkritische Diskurse als Herausforderung für die Lehrer*innenbildung

Das Lehr-Lern-Projekt verknüpft zwei Themenkomplexe, die von hoher gesellschaftlicher Relevanz sind. Die erste Herausforderung ergibt sich aus der Dominanz sprachkritischer und kulturpessimistischer Argumente im öffentlichen Diskurs (Brommer, 2007, 2012). Die Sorge, dass Schüler*innen aufgrund einer hohen Nutzung „neuer Medien“ (siehe Neuland & Peschel, 2013; Dürscheid, 2004) keine ausreichenden Schreibfähigkeiten entwickeln und dass digitale Kommunikation zu einem Verfall der deutschen Sprache und Schriftkultur führe, scheint zum Gemeinplatz geworden zu sein, obwohl die Linguistik diese Argumente wieder und wieder entkräften konnte (Dürscheid, Wagner & Brommer, 2010; Reus, 2020; Steinig & Betzel, 2014).

Häufig wird Schreibkompetenz dabei auf Rechtschreibung reduziert, obgleich sie sowohl die Kenntnis und Beherrschung von Schreibnormen als auch den bewussten Umgang mit diesen umfasst (Brommer, 2007, S. 316; Becker-Mrotzek & Schindler, 2008). Zudem wird durch diese Reduktion der Schreibkompetenz der zentrale Stellenwert der Medienkompetenz verkannt, denn der Umgang mit den neuen Medien verlangt die textadäquate und angemessene Verwendung von Sprache auf verschiedensten Plattformen und in unterschiedlichsten Kontexten (Brommer, 2012, S. 28). Wichtig ist hierbei auch, dass sich interaktionsorientierte Schreibpraktiken von textorientierten in zentralen Punkten unterscheiden (Storrer, 2014, 2018; Dürscheid & Frick, 2016). Schreiberzeugnisse im digitalen Raum an herkömmlichen analogen Textformen zu messen und zu bewerten, wird daher der Komplexität und Vielfalt geschriebener Sprache nicht gerecht. Dies wirft die Frage auf, wie im Deutschunterricht (und parallel dazu in sprachwissenschaftlichen Seminaren) ein kritisches Bewusstsein für heterogene Schreibpraktiken geschaffen werden kann.

Neben der vorwiegend sprachkritischen, zumeist linguistisch uninformierten Haltung im öffentlichen Diskurs birgt die universitäre Ausbildung Germanistik-Studierender eine weitere Herausforderung: So wird Grammatik häufig als kompliziertes und hermetisches Fachgebiet empfunden, das abstrakte Konzepte nicht sinnhaft zu verknüpfen mag. Zugleich fühlen sich angehende Deutschlehrkräfte nicht ausreichend vorbereitet auf die Vermittlung grammatischen Wissens (Schäfer & Sayatz, 2017). Darüber hinaus finden soziolinguistische Forschungserkenntnisse nicht immer den Weg in den Deutschunterricht: Häufig wissen angehende Lehrkräfte nur wenig über Sprachwandel und -ideologien und laufen daher Gefahr, ein normatives Sprachverständnis im Deutschunterricht zu perpetuieren (Davies & Langer, 2014). All dies hat zur Folge, dass das Verhältnis zwischen dem sprachlichen Normwissen von Lehrkräften, präskriptiver Grammatik und den tatsächlichen Gebrauchsformen von Sprache nicht eindeutig ist (Davies, 2017, S. 126). Vor diesem Hintergrund hat das Lern-Lehr-Projekt zum Ziel, angehende Lehrkräfte einerseits für Sprachnormen und -ideologien zu sensibilisieren und andererseits ihre metalinguistischen und metapragmatischen Kompetenzen zu schulen.

3 Digitale Linguistik in der Germanistik unterrichten

In den letzten Jahren wurde zunehmend zur Medienkompetenz und Medienbildung (Beißwenger, Bulizek, Gryl & Schacht, 2020) sowie zur Nutzung neuer Medien im (digitalen) Unterricht (Wampfler, 2017) geforscht. So existieren zwar Ansätze zur Reflexion und Vermittlung digitaler Schreibpraktiken in der (Hoch-)Schullehre, zum Beispiel zu WhatsApp (Beißwenger, 2018; Bonderer & Dürscheid, 2019) oder Wikis (Gredel, 2019), jedoch noch wenige Unterrichtskonzepte zur Erforschung eigener digitaler Praktiken in ihrer Vielfalt und Komplexität. Angelehnt an diese Unterrichtskonzepte lässt sich die Besonderheit unseres Zugangs wie folgt darstellen: Durch den autoethnographischen Ansatz und die Verknüpfung empirisch-sprachwissenschaftlichen Arbeitens mit

konkreten Transfermöglichkeiten wird die Vielfalt digitaler Schreibpraktiken erster Hand erlebt und dann in eine mögliche Unterrichtseinheit integriert. Dadurch werden anhand institutioneller Plattformen wie z.B. *Perusall* und *Moodle* sowie privater Chats (*WhatsApp*, *Telegram*, *Signal*) vielfältige Repertoires analysiert, sodass die „Partikularisierung“ (Androutsopoulos & Busch, 2020, S. 2) bzw. der Fokus auf eine Plattform (häufig *WhatsApp*), die aktuell einen Großteil der aktuellen linguistischen Forschung zum digitalen Schreiben kennzeichnen, in den Hintergrund rücken. Die Auseinandersetzung mit digitalen Schreibpraktiken als interaktiven, kollaborativen und multimodalen Ressourcen (Beißwenger & Pappert, 2019, S. 109) bietet also den idealen Rahmen für einen differenzierten Umgang mit heterogenen Repertoires (vgl. Bonderer & Dürscheid, 2019, S. 152). Dabei definieren wir *digitale Schreibpraktiken* als alle schriftlich erfolgten Kommunikationsformen über vernetzte Endgeräte. Indem die Seminarteilnehmenden erster Hand erleben und erproben, wie sie selbst interaktionsorientiert und dennoch registerdifferenziert und adressat*innenorientiert schreiben, entwickeln sie einen differenzierteren Blick auf ihre Schreibproduktion.

Um die Vorstellungen der Teilnehmenden zu Beginn und zum Abschluss des Lehr-Lern-Projekts zu erfassen, wurden sowohl integrierte Aufgaben in der Einstiegssitzung als auch zwei Befragungen in der ersten und in der vorletzten Sitzung durchgeführt. Zu Beginn des Seminars ergab sich im Wintersemester 2020/2021 ein durchaus differenziertes Meinungsbild der Teilnehmenden zum Themenkomplex Sprachverfall durch neue Medien. Nur eine Minderheit (vier von 23 Befragten) stimmte einer pauschalen Beschuldigung der neuen Medien zu, und die meisten Teilnehmenden gaben an, dass Schüler*innen situationsangemessen zwischen Schreibstilen zu unterscheiden wissen, z.B. zwischen einem Deutschaufsatz und einer *WhatsApp*-Nachricht (19 von 23 Befragten).

Während es zu Beginn des Seminars bereits ein dezidiertes Interesse an der Integration digitaler Schreibpraktiken in den Deutschunterricht gab, ließen sich auch eine Insistenz auf deren Abgrenzung von anderen Formen des Schreibens sowie ein nuanciertes Verständnis von *korrekter* und *angemessener* Sprache erkennen. Allerdings ergab sich aus der Ersterhebung auch, dass die Teilnehmenden noch kein einheitliches Verständnis von digitalen Schreibpraktiken hatten.

Insgesamt gehen aus der knappen Darstellung der Ausgangslage eine grundsätzliche Offenheit der Teilnehmenden gegenüber verschiedenen Verwendungen von Sprache im digitalen Raum sowie ein durchaus differenziertes Meinungsbild bezüglich *guter* oder *richtiger* Sprache hervor. Gleichzeitig lässt sich an der Art und Weise, *wie* sich Teilnehmende über Sprachverfall und -normen äußern, jedoch auch die Notwendigkeit erkennen, einen linguistisch sowie pädagogisch fundierten Dialog angehender Lehrkräfte über Sprachwandel und -ideologien anzustoßen und zu kultivieren.

Das sprachwissenschaftliche Seminar soll angehende Deutschlehrkräfte motivieren, ihren eigenen Sprachgebrauch zu reflektieren und zugleich ihr grammatisches und sprachwissenschaftliches Wissen zu erweitern. Auf diese Weise leistet das Seminar einen Beitrag zur Sensibilisierung für Sprachreflexivität im Deutschunterricht, wie sie in der Sprachdidaktik gefordert wird (Eisenberg, 2004; Budde, 2012; Budde, Riegler & Wiprächtiger-Geppert, 2012). Ziel eines sprachreflexiven Deutschunterrichts ist die Entwicklung eines kritischen Sprachgebrauchs sowie eines Wissens über grundlegende Regularitäten und Funktionsweisen der eigenen Sprache. Dazu müssen Schüler*innen „ihren eigenen Sprachgebrauch in ein Verhältnis [...] zu den Möglichkeiten der Sprache“ setzen (Ossner, 2007, S. 167). Ebendiese Reflexion über Sprache anhand des eigenen Sprachgebrauchs steht im Zentrum des Seminarkonzepts und soll angehende Deutschlehrkräfte dazu befähigen und motivieren, Grammatik zu unterrichten und mit ihren Schüler*innen gemeinsam zu erforschen. Dabei sei an dieser Stelle noch einmal angemerkt, dass es sich nicht um ein sprachdidaktisches Seminar handelt, sondern um ein sprachwissenschaftliches Seminar, in dessen Struktur der Transfer linguistischer Inhalte und Methoden in den Deutschunterricht angelegt ist.

4 Das Lehr-Lern-Projekt „Grammatik und Schule im digitalen Zeitalter“

Im Folgenden werden zunächst die Struktur, die übergeordneten Lernziele und die Zielgruppe des Seminarkonzepts dargestellt (Kap. 4.1). Im Anschluss stellen wir kurz die seminarbegleitende Beforschung vor (Kap. 4.2), bevor wir dann die Inhalte, Aufgabenstellungen und Ergebnisse der einzelnen thematischen Blöcke genauer beleuchten (Kap. 4.3, Kap. 4.4, Kap. 4.5). Die detaillierte Darstellung des Seminars wird begleitet von Zeugnissen der Teilnehmenden: Durch die Auswertung der während des Seminars erhobenen Daten lassen wir die Teilnehmenden selbst zu Wort kommen und reflektieren die Lernziele anhand der tatsächlichen Ergebnisse.

Die Lehrveranstaltung wurde von vornherein als rein digitale Veranstaltung konzipiert und daraufhin dreimal digital durchgeführt. Die Arbeitsmaterialien umfassen Arbeitsblätter und Hand-Outs, die während der zweiten Durchführung des Seminars erstellt wurden. Das gesamte Seminarkonzept ist inklusive aller Materialien als Open Educational Resources unter einer CC BY 4.0 Lizenz auf einem *Padlet* veröffentlicht,⁵ das zudem auf OER Commons verlinkt ist.⁶ Alle Materialien können ergänzend zu diesem Bericht konsultiert werden. Das Seminar ist für ein Semester mit 15 Vorlesungswochen⁷ und einem Aufwand von 2 bis 4 Semesterwochenstunden (SWS) konzipiert und ist in drei aufeinander aufbauende Blöcke unterteilt, die in Kapitel 5 detailliert beschrieben werden. Das Seminar wurde sowohl mit 4 SWS als auch mit 2 SWS erfolgreich durchgeführt; es verfügt also über eine gewisse Flexibilität, und die Lernziele sind in verschiedenen Durchführungsformaten zu erreichen.

	Kursinhalte	Arbeitsmaterial	Begleitforschung
Einführungssitzung	Fragebogen 1* Individuelle <i>Moodle</i> -Aufgaben* Kollaborative <i>Etherpads</i> *	Arbeitsblatt (<i>Un-sere</i>) <i>digitale(n) Schreibpraktiken</i>	Quantitative und qualitative Analyse der Sprachideologien der Teilnehmenden gegenüber digitalem Schreiben
Block 1 (4 Wochen) <i>Theoretische Grundlagen – Schreiben und schreiben lernen im digitalen Zeitalter</i>	<u>Lektüre und Annotation mit <i>Perusall</i>*</u> Lektüre 1: Steinig & Betzel (2014) Lektüre 2: Storrer (2014) Lektüre 3: Feilke (2012)	Hand-Out <i>Perusall</i> Arbeitsblatt <i>Lektüre 1</i> Arbeitsblatt <i>Lektüre 2</i> Arbeitsblatt <i>Lektüre 3</i>	Qualitative Analyse der digitalen Schreibpraktiken der Teilnehmenden auf der Plattform <i>Perusall</i>

⁵ Vgl. <https://padlet.com/berlinguistin/fbrhor1lir39mtaz>; Zugriff am 29.10.2021.

⁶ Vgl. <https://www.oercommons.org/courses/open-educational-resources-zu-grammatik-im-wandel-ist-dig-itales-schreiben-wirklich-so-anders>; Zugriff am 29.10.2021.

⁷ Aufgrund des späteren Semesterbeginns sowie der Einstellung des Lehrbetriebs an der Universität Leipzig zwischen dem 10.12.2020 und dem 10.01.2021 wurde die Durchführung des Seminars im Wintersemester 2020/2021 auf elf Wochen reduziert.

Block 2 (5 Wochen) <i>Kritische Auseinandersetzung mit der eigenen Schreibproduktion</i> – <i>Digitale Daten erheben und analysieren</i>	<u>Arbeit in Gruppen</u> – Datengeleitete Erarbeitung von Forschungsfragen und -hypothesen – Durchführung einer empirischen Fallstudie – Erstellung eines wissenschaftlichen Posters*	Hand-Outs – <i>Poster</i> – <i>Mind Mapping</i> – <i>Daten</i> – <i>Empirisch arbeiten</i> – <i>Graphematik</i> – <i>Syntax</i>	Qualitative Analyse der Hauptkenntnisse der Teilnehmenden in wissenschaftlichen Postern
Block 3 (4 Wochen) <i>Übertragung in die eigene Berufspraxis – ein Unterrichtskonzept entwickeln</i>	<u>Zwischenbilanz: Schreibkompetenz und soziale Medien</u> Lektüre 4: Brommer (2012) (optional) Befragung zur Veröffentlichung der Poster in Open Access und zur Einstellung gegenüber Open Educational Resources* <u>Arbeit allein oder in Gruppen</u> Erarbeitung eines Unterrichtskonzepts	Arbeitsblatt <i>Lektüre 4</i> Hand-Out <i>Open Educational Resources</i> Hand-Out <i>Übertragung in die eigene Berufspraxis</i>	Qualitative Analyse der Einstellungen der Teilnehmenden gegenüber Open Science
Abschlussrunde und offene Fragen	Fragebogen 2*		Quantitative und qualitative Analyse der Sprachideologien der Teilnehmenden gegenüber digitalem Schreiben
Prüfungsform	– Hausarbeit – mündliche Prüfung – Portfolio (Poster / Aufgabe zu Open Science / Unterrichtskonzept)	Hand-Out <i>Hausarbeit</i>	

Abbildung 1: Tabellarische Darstellung der Seminarstruktur und -inhalte. Die mit Asterisken versehenen Aufgaben wurden zur begleitenden Beforschung des Seminars genutzt (eigene Darstellung).

4.1 Zielgruppe und Lernziele

Die Seminarteilnehmenden sind je nach Modul Germanistik-Lehramtsstudierende im 8. oder 9. Fachsemester. Die Schulform spielt zunächst keine entscheidende Rolle, da es sich um ein sprachwissenschaftliches und kein sprachdidaktisches Seminar handelt. Für den Entwurf eines Unterrichtskonzeptes können fachdidaktische Kenntnisse vorausgesetzt werden, da es sich ausschließlich um fortgeschrittene Lehramtsstudierende handelt.

Die Struktur und Inhalte des Seminars orientieren sich an den folgenden übergeordneten Lernzielen:

- (a) Die Teilnehmenden können grammatische Strukturen anhand digitaler Schreibdaten beschreiben. (Block 1 & 2)
- (b) Die Teilnehmenden können digitale Kommunikationsformen in ein Verhältnis zu anderen Sprachregistern setzen. Sie können auf der Grundlage empirischer Befunde differenziert und sprachwissenschaftlich gegen den Sprachverfallsmythos argumentieren. (Block 2 & 3)
- (c) Die Teilnehmenden können ihr erworbenes Wissen in ihre Berufspraxis als Lehrkräfte übertragen. Sie können digitale Schreibpraktiken als Unterrichtsgegenstand vermitteln und für Schüler*innen erlebbar machen. (Block 3)

Um diese Lernziele zu erreichen, ist das Seminarskonzept in drei aufeinander aufbauende Blöcke gegliedert, in denen die Teilnehmenden zunächst theoretisches Wissen vertiefen und vernetzen, bevor sie empirische Methoden lernen und forschend anwenden. Dieser Prozess findet in synchronen und asynchronen Arbeitsphasen, d.h. sowohl in gemeinsamen Online-Sitzungen als auch in eigenverantwortlicher Arbeit, und in Form von Einzel- und Gruppenarbeiten statt. Die Teilnehmenden erhalten durch die bereitgestellten Arbeitsmaterialien einerseits eine detaillierte Anleitung und klare Struktur für ihre Arbeit und andererseits methodische und fachliche Stützpunkte.

Die verschiedenen digitalen Plattformen spielen eine zentrale Rolle bei der Durchführung des Seminars und haben eine Doppelfunktion: Sie bilden die Infrastruktur der seminarinternen Kommunikation und sind zugleich Orte der Produktion digitaler Schreibdaten, die dann selbst zum Forschungsgegenstand werden. Während *Moodle* und *Padlet* vor allem organisatorische Funktionen haben, werden *Perusall* und *Etherpads* als Orte des kollaborativen wissenschaftlichen Austauschs genutzt. *Etherpad* ist als web-basierter Texteditor zur kollaborativen Bearbeitung von Texten in die Lernplattform *Moodle* der Universität Leipzig integriert. *Perusall*⁸ ist eine externe Plattform zur kollaborativen Annotation⁹ wissenschaftlicher Texte, welche die erweiterten Kommunikationsmöglichkeiten eines Chats zur Verfügung stellt (z.B. die Verwendung von Emojis sowie die Möglichkeit, Teilnehmende zu taggen). Über diese Plattformen hinaus haben die Teilnehmenden Messenger-Programme (*WhatsApp*, *Telegram*, *Signal*) benutzt, um sich innerhalb der Arbeitsgruppen zu organisieren. Durch die Benutzung vielfältiger Plattformen wird versucht, sowohl interaktionsorientierte als auch textorientierte digitale Schreibpraktiken synchron und asynchron zu fördern. Die dadurch generierte diverse Datengrundlage bietet den Teilnehmenden die Möglichkeit, vielfältige Repertoires auf verschiedenen Plattformen zu untersuchen und miteinander zu vergleichen.

4.2 Zur Beforschung des Seminars

Nach seiner ersten Durchführung als Seminar ohne Begleitforschung im Sommersemester 2020 wurde das Lehr-Lern-Projekt von einem Digital Fellowship Sachsen unterstützt und in diesem Zuge begleitend zu seiner Durchführung im Wintersemester 2020/2021 sowie im Sommersemester 2021 beforscht. Wichtig dabei ist, dass sich sowohl der Fokus als auch die Hermeneutik unserer qualitativen Analysen gemeinsam mit der Entstehung

⁸ Da es sich bei *Perusall* (<https://app.perusall.com>, Zugriff am 29.10.2021) um eine externe Plattform handelt, ist es empfehlenswert, eine Datenschutzerklärung unterzeichnen zu lassen.

Ein Muster ist auf <https://de.padlet.com/berlinguistin/fbrhor1lir39mtaz> abrufbar.

⁹ Wir verwenden den Begriff der *Annotation* hier nicht im korpuslinguistischen Sinne. Wenn die Teilnehmenden mit *Perusall* Texte annotieren, bedeutet dies, dass sie diese mit öffentlich sichtbaren Fragen oder Anmerkungen versehen, die wiederum von anderen Teilnehmenden aufgegriffen und diskutiert werden können.

der Daten über das Semester hinweg weiterentwickelt haben. Dies bedeutet insbesondere, dass sich unsere Auswertung der Daten in all ihrer Vielfalt im Sinne der *Grounded Theory* (Corbin & Strauss, 1990; Charmaz, 2006) an den Daten selbst orientierte.

Durch die im Rahmen der Lehrveranstaltung entstandene vielfältige Datengrundlage (Fragebögen, freie Texte im Sinne autoethnographischer Reflexionen, digitale Schreibprodukte der Teilnehmenden auf den Plattformen, Poster) lassen sich zwei Themenfelder untersuchen: einerseits die (impliziten) Sprachideologien von Deutsch-Lehramtsstudierenden gegenüber digitalem Schreiben, andererseits ihre Einstellungen gegenüber Open-Science-Praktiken (Truan & Dressel, in Begutachtung).

Die Fragebögen, die das Seminar rahmen, sowie die Abgaben zum Thema Open Science bzw. zur Bewilligung der Veröffentlichung der wissenschaftlichen Poster und der Unterrichtskonzepte dienen jedoch nicht primär der Begleitforschung durch die Autor*innen, sondern der Selbstreflexion der Teilnehmenden. Durch die Fragebögen haben die Studierenden die Möglichkeit, ihren eigenen Wissensstand sowie ihre Sprachideologien zu Beginn und zu Ende des Semesters zu erfassen. Den Autor*innen dienen die Fragebögen sowohl vor als auch nach dem Semester einerseits als Stimmungsbild und andererseits als Feedback. Genauso sind die Reflexionen rund um die Veröffentlichung der Abgaben (Poster in Open Access, Unterrichtskonzepte als Open Educational Resources) primär dazu notwendig, um das Einverständnis der Teilnehmenden abzufragen. Zugleich bieten diese Überlegungen aufschlussreiche Einblicke in die argumentativen Muster von Studierenden in Bezug auf Open-Science-Praktiken im Hochschulkontext und in der Lehrer*innenbildung.

Vor diesem Hintergrund versteht sich das Lehr-Lern-Projekt als eine Fallstudie zur engeren Verknüpfung von Forschung und Lehre. Da den Teilnehmenden zu Beginn des Semesters transparent mitgeteilt wird, dass die im Seminar produzierten Daten im Rahmen eines Forschungsprojekts verwendet werden, erhalten sie indirekt Einblicke in die Forschungsarbeiten der Seminarleitung.

4.3 Block 1: Theoretische Grundlagen

Der Block 1 besteht aus der Lektüre dreier wissenschaftlicher Texte, die theoretische Grundlagen zum Themenfeld *Schreiben* und *Schreiben lernen* im digitalen Zeitalter liefern (Brommer, 2012; Feilke, 2012; Steinig & Betzel, 2014). Von großer Bedeutung für den Block 1 ist jedoch nicht nur die (relativ begrenzte) theoretische Auseinandersetzung mit dem Untersuchungsgegenstand, sondern auch der Umgang mit verschiedenen Plattformen, auf denen die Teilnehmenden kommunizieren und die Datengrundlage für die Analyse des eigenen Sprachgebrauchs in Block 2 schaffen. So werden die zu Seminarbeginn produzierten Daten nicht nur als Antworten auf Lektürefragen oder Diskussionen zu wissenschaftlichen Texten aufgefasst, sondern auch als empirischer Untersuchungsgegenstand.

I. Einführung in das Lehr-Lern-Projekt und erste Übungen zu digitalen Schreibpraktiken (1 Woche)

Durch drei *Moodle*-Aktivitäten werden die Teilnehmenden dazu aufgefordert, die Lernziele anhand von Einstiegs-Impulsen¹⁰ sowie der Datenschutzerklärung selbst zu erarbeiten.¹¹ Anhand von zwei Bildimpulsen sammeln die Teilnehmenden zunächst erste Eindrücke über Normen in der digitalen Kommunikation. Bei dieser *Moodle*-Aufgabe wissen die Teilnehmenden zunächst nicht, was die anderen zu dem Thema schreiben, was zu diesem Zeitpunkt einen autoethnographischen Fokus ermöglicht (Ellis et al.,

¹⁰ Eine detaillierte Übersicht über den thematischen Einstieg findet sich im Arbeitsmaterial (*Unsere*) *Digitale(n) Schreibpraktiken* auf dem *Padlet*.

¹¹ Siehe „Einstieg C: Lernziele zusammen erarbeiten“ im Arbeitsmaterial (*Unsere*) *Digitale(n) Schreibpraktiken*, S. 10–15.

2010) – in diesem Fall die unvoreingenommene persönliche Reflexion über den eigenen Schreibgebrauch. Die Lektüre der Datenschutzerklärung wird von Leitfragen geleitet wie etwa:

- Wie verstehen Sie das Seminarkonzept vor dem Hintergrund der Datenschutzerklärung?
- Sind Sie mit autoethnographischen Ansätzen vertraut? Was verstehen Sie darunter bzw. was ergibt sich aus einer schnellen Internet-Recherche?
- Was ist forschendes Lernen und welche Vorstellung davon haben Sie für ein sprachwissenschaftliches Seminar?
- Wie häufig reflektieren Sie über Ihren eigenen Sprachgebrauch? Wie würden Sie Ihr Deutsch einschätzen?
- Gibt es so etwas wie „richtiges Deutsch“? Welches Ziel verfolgt der Grammatikunterricht?
- Was fassen Sie unter digitale Kommunikation? Denken Sie, dass digitale Kommunikation die deutsche Sprache verändert? Inwiefern?

Ein Textausschnitt zum Sprachverfall mit der Überschrift „Machen WhatsApp & Co. uns dumm? Experte warnt vor besorgniserregenden Folgen“¹² fordert die Teilnehmenden dazu heraus, sich mit sprachkritischen und kulturpessimistischen Diskursen in der Öffentlichkeit auseinanderzusetzen und auf einem *Etherpad* anonym Stellung zu beziehen.

Parallel zu den asynchronen Aufgaben füllen die Teilnehmenden während der ersten Online-Sitzung einen Fragebogen zu digitalen Schreibpraktiken aus. Dadurch wird von vornherein transparent gemacht, dass die Teilnehmenden im Laufe des Semesters mehrere Rollen einnehmen: Sie treten sowohl als Forschende als auch als Befragte beziehungsweise Beforschte auf.

II. Lektüren zu Sprachvariation und -normen; Metareflexion über Sprachgebrauch (4 Wochen)

Für die nächsten Sitzungen wird je ein sprachwissenschaftlicher Text zunächst asynchron mithilfe von Lektürefragen gelesen, in *Perusall* kollaborativ annotiert und dann synchron in Online-Sitzungen diskutiert. Auf diese Weise erarbeiten sich die Teilnehmenden eine terminologische und methodische Grundlage für den Block 2. Die Teilnehmenden verwenden Hashtags (#), um einerseits relevante Terminologie zu kennzeichnen (z.B. #Register, #Affordanzen) und andererseits methodologische (z.B. #Sprachdaten, #deskriptiv, #präskriptiv) und seminarbezogene (#Hausarbeit, #MindMaps) Anmerkungen anzubringen. Durch die Möglichkeit kollaborativer Textannotation werden nicht nur Zusammenhänge zwischen allen Texten hergestellt, sondern auch die techno-sozialen Affordanzen (Hutchby, 2001, Kap. 2) der Plattform erster Hand erprobt.

Zusätzlich werden empirische Methoden in der Sprachwissenschaft besprochen. Um dieses Wissen ansatzweise zu erproben, führen die Teilnehmenden eine angeleitete Recherche in den Korpora des Digitalen Wörterbuchs der deutschen Sprache¹³ durch.¹⁴ Diese erste Erfahrung mit korpuslinguistischer Arbeit sollte den Teilnehmenden dabei helfen, zu Beginn des Blocks 2 ein eigenes (kleines) Korpus zu erstellen und Sprachdaten zu klassifizieren.

¹² Vgl. <https://www.futurezone.de/digital-life/article217015293/Machen-WhatsApp-Co-uns-dumm-Experte-warnt-vor-besorgniserregenden-Folgen.html>; Zugriff am 25.02.2021.

¹³ Vgl. <https://www.dwds.de/>; Zugriff am 29.10.2021.

¹⁴ Siehe hierzu das Arbeitsblatt *Lektüre 2*.

4.4 Block 2: Kritische Auseinandersetzung mit der eigenen Schreibproduktion

Der Block 2 besteht aus einer einleitenden Sitzung (ohne Lektüre) zum Thema *Daten produzieren, Daten erheben, Daten sammeln* sowie aus einer vierwöchigen asynchronen Arbeitsphase in Gruppen, die in der Abgabe eines wissenschaftlichen Posters mündet. Dafür erstellen die Teilnehmenden ein Korpus aus den im Seminar produzierten Daten sowie ihren eigenen Chats, wenn sie dies möchten und wenn alle Beteiligten damit einverstanden sind. Es wird empfohlen, die Chats zu verwenden, mithilfe derer sich die Gruppen während des Blocks 2 austauschen und organisieren.

III. Eigene digitale Schreibdaten als linguistischen Forschungsgegenstand begreifen (1 Woche)

Unter der Vorgabe eines detaillierten Zeitplans,¹⁵ in dem die verschiedenen Etappen des Forschungsprojekts von der Erstellung des Korpus über die Entwicklung der Forschungsfragen und Hypothesen bis hin zur Anfertigung eines wissenschaftlichen Posters dargelegt sind, arbeiten die Teilnehmenden im Block 2 selbstständig asynchron und in Kleingruppen.

IV. Empirische Gruppenarbeit zu einem grammatischen Phänomen im digitalen Schreiben (4 Wochen)

Ausgehend von ihren eigenen digitalen Schreibdaten sollen die Teilnehmenden ein grammatisches Phänomen erforschen. Die wissenschaftlichen Poster befassen sich mit syntaktischen oder graphematischen Themen, wobei lexikalische Fragestellungen auch möglich sind. Die Themenauswahl, die Erstellung und Auswertung des Korpus und die Entwicklung einer Fragestellung und einer oder mehreren Hypothesen wird von den Teilnehmenden in Eigenverantwortung übernommen. Der Forschungsprozess wird durch methodologische Hand-Outs (*Mind Mapping, Poster, Daten, Empirisches Arbeiten*) sowie inhaltliche Hand-Outs (*Syntax und Graphematik*) gerahmt sowie durch regelmäßige individuelle Sprechstunden begleitet.

Drei Hauptinteressen der Teilnehmenden lassen sich erkennen: Erstens sind Fragestellungen rund um Satzschlusszeichen und die Verwendung von Emojis ein beliebtes Thema, das unabhängig vom Modul von ca. zwei Dritteln der Teilnehmenden behandelt wird. Mit diesem graphematischen Schwerpunkt untersuchen die Teilnehmenden die syntaktische Stellung von Emojis sowie ihre kommunikativen und interaktionalen Funktionen (Beißwenger & Pappert, 2019). Dadurch werden Einheiten digitalen Schreibens anders abgegrenzt als durch Zeichensetzung (Androutsopoulos & Busch, 2021; Dürscheid, 2020). Darauf aufbauend werden syntaktische Phänomene untersucht wie etwa der Zusammenhang zwischen Satztypen (mit einem Fokus auf Verbstellung) und Satzschlusszeichen. Ein letztes Themenfeld befasst sich mit Variation in digitalen Räumen, insbesondere was die orthographischen Varianten eines Worts betrifft (Androutsopoulos & Busch, 2020). Durch die Verwendung eigener Sprachdaten erleben die Teilnehmenden die persönliche Dimension ihrer Forschung und die Wichtigkeit ethischer Leitlinien für die empirische Forschung. Die Erstellung einer gemeinsamen Datengrundlage ermöglicht einen ersten Zugang zu den Prinzipien von offener Wissenschaft, da die Teilnehmenden ermutigt werden, das gemeinsam erstellte Korpus für ihre (individuell verfasste) Hausarbeit zu verwenden und dabei neue Forschungshypothesen und -fragen anhand kollaborativ erhobener Daten zu entwickeln.

Als Ergebnisdokumentation des Gruppenprojekts fertigen die Teilnehmenden wissenschaftliche Poster an.¹⁶ Das Format des Posters hält die Teilnehmenden dazu an, sowohl die Ergebnisse als auch den Forschungsprozess abzubilden und für andere verständlich

¹⁵ Siehe hierzu das Hand-Out *Empirisch arbeiten*.

¹⁶ Siehe hierzu das Hand-Out *Poster* und das *Hand-Out Mind Mapping*.

zu machen. Indem die Teilnehmenden ermutigt werden, auch Zwischenergebnisse, nicht bestätigte Forschungshypothesen sowie unbeantwortete Fragen offenzulegen, wird die Prozesshaftigkeit von Wissenschaft ins Zentrum gestellt.

Die Poster wurden auf *Moodle* und nach Semesterende auf dem *Padlet* hochgeladen, sodass alle Seminarteilnehmenden darauf zugreifen konnten. Als Abschluss des Blocks 2 bietet sich zudem die Veranstaltung einer Poster-Galerie an, die den Austausch zwischen den Gruppen fördert und den Teilnehmenden die Rezeption der Forschung ihrer *Peers* ermöglicht. Abschließend bekam jede Gruppe von der Seminarleitung persönliches Feedback zu ihrem Poster.

4.5 Block 3: Übertragung in die eigene Berufspraxis

Der letzte Block des Seminars steht unter dem Zeichen der offenen Wissenschaft und der Vernetzung von Sprachwissenschaft und Schulunterricht. Im Mittelpunkt des Blocks 3 steht der Kompetenztransfer. Da das Wahlpflichtmodul sich hauptsächlich an Lehramtsstudierende richtet, bietet sich die Konzeption einer Unterrichtseinheit besonders an.¹⁷

V. Chancen und Herausforderungen von Open Access (1 Woche)

Nachdem der Block 2 durch die gemeinsame Datenerhebung und -analyse in die Prinzipien des kollaborativen Arbeitens eingeführt hat, stellt sich im Anschluss die Frage, ob die Teilnehmenden bereit sind, ihre Poster in Open Access zur Verfügung zu stellen. Parallel dazu sollen sie sich entscheiden, ob sie ihre Dokumentation zur Umsetzung in die Praxis in Open Access zur Verfügung stellen. Besonders positiv anzumerken ist an dieser Stelle, dass sich im Wintersemester 2020/2021 fünf von insgesamt sechs Gruppen und im Sommersemester 2021 sieben von insgesamt neun Gruppen zur Veröffentlichung ihres Posters in Open Access bereit erklärten. Die Einbindung in eine *Community of Practice*, auch über die Seminarzeit hinaus – eine der Grundlagen des forschenden Lernens nach Huber (2014, S. 25) –, wird als sehr positiv und motivierend aufgefasst (Truan & Dressel, in Begutachtung).

VI. Entwicklung eines Unterrichtskonzepts zu digitalen Schreibpraktiken (3 Wochen)

Für die letzte asynchrone Lernphase liegt der Fokus auf dem Transfer des erworbenen Wissens sowie der Erfahrung der empirischen Arbeit mit eigenen Sprachdaten in den Schulunterricht.¹⁸ Als Abgabe des Blocks 3 sollen die Teilnehmenden ein mögliches Unterrichtskonzept zu digitalen Schreibpraktiken entwickeln. Dies impliziert einen doppelten Adressat*innenbezug: Schüler*innen als Teilnehmende des Unterrichts und Lehrkräfte als Durchführende des Unterrichtskonzepts.

Sowohl im Sommersemester 2020 als auch im Sommersemester 2021 wurden Unterrichtskonzepte entwickelt.¹⁹ Die Unterrichtskonzepte waren inhaltlich sehr unterschiedlich, methodisch jedoch relativ ähnlich: Die angehenden Deutsch-Lehrkräfte integrierten Methoden der empirischen Sprachwissenschaft aus dem Seminar in ihr didaktisches Repertoire. Dazu zählen einerseits eine deskriptive (statt einer normativen) Herangehensweise, in der Aufgabenstellungen nicht auf eine Dichotomie *richtig vs. falsch* abzielen, sondern echten Sprachgebrauch wertfrei zu beschreiben versuchen. Andererseits finden wir die Arbeit über Kategorisierung und Musterbildung wieder, wie sie im Block 2 (Hand-Out *Empirisches Arbeiten*) eingeführt wird. Außerdem wird die Heterogenität digitaler Repertoires berücksichtigt, indem die Unterrichtskonzepte zumeist nicht auf eine

¹⁷ Für Seminarteilnehmende, die nicht an die Schule gehen, werden Alternativen angeboten; siehe hierzu das Hand-Out *Übertragung in die eigene Berufspraxis*.

¹⁸ Siehe hierzu das Hand-Out *Übertragung in die eigene Berufspraxis*.

¹⁹ Siehe hierzu das Hand-Out *Open Educational Resources*.

einzigste Plattform fokussieren, um etwa eine vermeintliche „WhatsApp-Sprache“ oder „Instagram-Sprache“ zu beschreiben.

Da im Wintersemester 2020/2021 aufgrund der Einstellung des Lehrbetriebs der Block 3 in begrenzter Form durchgeführt werden musste, wurde die Konzeption einer Unterrichtseinheit durch eine kleinere Aufgabe ersetzt. Anstelle der Übertragung in die Berufspraxis beantworteten die Teilnehmenden Fragen zum Lernprozess und zu möglichen Vorurteilen gegenüber digitalem Schreiben und grammatischer Kompetenz. Als positives Hauptergebnis für die Mehrheit der Teilnehmenden wird die empirische Auseinandersetzung mit Daten genannt, die einen neuen Zugang zu den öffentlich-kritischen Debatten zum Sprachverfall anbietet, die in der ersten Sitzung thematisiert wurden.

Aus dieser pandemiebedingten Umstrukturierung des Seminars lässt sich eine Möglichkeit zur Anpassung des Seminars für Nicht-Lehramtsstudierende ableiten. Die Entwicklung eines Unterrichtskonzepts als Transfer des empirischen und autoethnographischen Arbeitens kann weggelassen werden, ohne die Blöcke 1 und 2 maßgeblich zu verändern. Anstelle des Blocks 3 könnte der Fokus auf die sprachwissenschaftlich-empirische Forschungsarbeit oder auf die autoethnographische Reflexion vertieft werden.

VII. Feedback und gemeinsamer Rückblick auf das Projekt (1 Woche)

Abschließend wurde das Seminar über *Etherpads* und in einer synchronen Online-Sitzung gemeinsam rekapituliert. Der erkenntnistheoretische Zuwachs, eigene Daten zu analysieren, wird in dieser Aussage einer*ines Studierenden deutlich:

Tatsächlich kann ich nicht abstreiten, dass auch meinerseits Vorurteile in Bezug auf die Nachrichtengestalt und die sprachliche Kompetenz des Absenders/der Absenderin bestehen. In diesem Zusammenhang empfand ich die Recherche und Auswertung des Textkorpus hilfreich. Denn auch meine eigenen Nachrichten waren oft von Buchstabendrehern, ohne Satzzeichen oder Beachtung der Groß- und Kleinschreibung in bestimmten Chats zu finden.

Ein Hauptergebnis ist die deutliche Infragestellung des Zusammenhangs zwischen digitalen Schreibpraktiken und grammatischer Kompetenz der Schreibenden. Dies geht insbesondere aus autoethnografischen Reflexionen hervor:

Ich habe mir gedacht, dass die digitale Schreibweise oder WhatsApp Fehler „vorprogrammiert“. Denn ich habe selbst in den WhatsApp Nachrichten oft die Satzzeichen oder das Subjekt weggelassen und das bedeutet nicht, dass ich keine grammatische Kompetenz besitze.

Durch solche Aussagen wird besonders deutlich, dass nicht nur das empirische Arbeiten von großem Wert ist, um digitale Kommunikation datengeleitet und wertfrei zu untersuchen, sondern vor allem der Fokus auf den *eigenen* Daten. Indem sie *selbst* reflektieren, wie vielfältig ihre *eigenen* digitalen Schreibpraktiken sind, werden die Teilnehmenden nach eigenen Aussagen „Fan von der deskriptiven Grammatik“, die „nur beschreibt was in der Wirklichkeit vorliegt, einem jedoch nicht sagt: Das ist falsch, das darfst du nicht.“

Theoretische Erkenntnisse wurden durch die vielfältige Datengrundlage gefördert: Erstens wurde anhand der wiederkehrenden Phänomene bestätigt, dass „Abweichungen vom textbasierten Standarddeutschen nicht willkürlich erfolgen, sondern systematisch [sind].“ So werden digitale Schreibpraktiken nicht mehr *ex negativo* als ein (einheitliches) Register definiert, sondern als Repertoires, „zwischen denen [Jugendliche] wechseln“.

Gleichzeitig bestehen die meisten Teilnehmenden auch zu Semesterende immer noch auf einem korrekten Schreiben, das häufig nach wie vor ohne kontextuellen Bezug definiert wird. So schreibt eine Teilnehmerin, dass ihre „Vorurteile gegenüber dem digitalen Schreiben [sic]“, nach welchen „die Rechtschreibkompetenz von sehr jungen Schülerinnen und Schülern unter Chatkommunikation leidet [...] klar widerlegt [wurden]“. Dennoch beharrt sie auf „der Meinung [...] man sollte auch beim schnellen Antworten in Chats ein Auge auf die Rechtschreibung haben“.

Die Teilnehmenden hatten außerdem die Möglichkeit, ihre Erfahrungen zurückzumelden und mögliche Verbesserungsvorschläge anzubringen. Zentral bei der Auswertung des Seminars war eine Reflexion über die Vorteile und Herausforderungen forschenden Lernens im digitalen Raum.

5 Evaluation des Seminars

Ziel dieses Kapitels ist, sowohl Ergebnisse aus der offiziellen Evaluation der Universität im Wintersemester 2020/2021 als auch im Sommersemester 2021²⁰ sowie die Erfahrung der Seminarleitung zu reflektieren. Der Fokus auf forschendem Lernen durch die Untersuchung des eigenen Sprachgebrauchs wurde positiv bewertet, obwohl er gleichzeitig mit einem höheren Arbeitsaufwand verknüpft wird und mit einer gefühlten Unsicherheit einhergeht.

Die 30 Teilnehmenden, die sich an der offiziellen Evaluation der Universität beteiligten, bewerteten das Seminar insgesamt positiv. Es bestätigte sich, dass die empirische Auseinandersetzung mit digitalen Schreibpraktiken und insbesondere eigenen Sprachdaten sehr relevant und interessant für Studierende ist. Die Arbeitsform des selbstständigen forschenden Lernens wurde sehr positiv aufgefasst. Außerdem ermöglichte diese Arbeitsweise den Teilnehmenden, ihrer Abschlussarbeit souveräner zu begegnen, da sie den Forschungsprozess schon einmal kollaborativ erlebt hatten und daher mit den Herausforderungen empirischer Arbeit vertraut waren. Die Rahmung der selbstständigen Arbeit durch die Hand-Outs wurde zudem als positiv empfunden, denn sie begleitete die Teilnehmenden durch den eigenen Forschungsprozess, gab terminologische Hilfestellung und verwies auf weiterführende Literatur.

5.1 Heterogene Schreibpraktiken, heterogene Plattformen: Multimedialität als Herausforderung

Während die Multimedialität des Seminars von einigen Teilnehmenden als positiv empfunden wurde, gaben andere an, dass die Vielfalt der Arbeitsmaterialien und digitalen Plattformen zugleich eine große Herausforderung darstellte. Dies lässt vermuten, dass es nötig ist, sich in die diversen Materialien (Seminarplan, Checkliste, Hand-Outs, Arbeitsblätter) einzuarbeiten, damit sie ihre Aufgabe erfüllen können, die Teilnehmenden durch das Seminar hinweg zu unterstützen und anzuleiten.

Zudem wurde kritisch angemerkt, dass die verschiedenen digitalen Plattformen (*Moodle*, *Padlet*, *Perusall*) für viele Teilnehmende neu waren. Da die Heterogenität der verwendeten Plattformen die Bedingung für einen differenzierten Umgang mit der Vielfalt digitaler Schreibpraktiken darstellt, erscheint es uns schwierig, sie einzuschränken. Dennoch erinnern uns solche Rückmeldungen immer wieder daran, dass viele Studierende keine *digital natives* (Schulmeister & Loviscach, 2017) sind und dass Medienkompetenz nicht ohne Weiteres vorausgesetzt werden darf. Es empfiehlt sich daher, in der ersten synchronen Sitzung in die Funktionen der Lernplattform einzuführen. Außerdem sollte zu Beginn hervorgehoben werden, dass die Auseinandersetzung mit den verschiedenen, teils neuen Plattformen (z.B. *Perusall*) nicht nur der seminarinternen Kommunikation dient, sondern auch die Datengrundlage für den Block 2 bildet: Nur wenn die Teilnehmenden sich in Block 1 aktiv einbringen und die Plattformen nutzen, sind überhaupt Schreibdaten für Block 2 vorhanden. Indem diese doppelte Funktion der Plattformen früh transparent gemacht wird, können die Relevanz und Sinnhaftigkeit ihrer Verwendung vermittelt und die Motivation zu ihrer Erlernung und Verwendung gesteigert werden.

²⁰ Im ersten digitalen Semester (Sommersemester 2020) wurde an der Universität Leipzig pandemiebedingt keine zentrale Lehrevaluation durchgeführt.

5.2 Forschendes Lernen begleiten

Als Seminarform ist forschendes Lernen inhärent studierendenorientiert. An die Stelle einer forschungsbasierten Theoriebildung tritt ein Forschungs- und Lernprozess, den die Teilnehmenden selbstständig durchlaufen. Obgleich dieser Prozess durch die Seminar-materialien klar modelliert ist und von der Seminarleitung begleitet wird, erfordert er von den Teilnehmenden ein vergleichsweise hohes Maß an Selbstorganisation sowie ein gewisses Vertrauen in die Zukunft. Während die selbstständige, asynchrone Arbeitsweise in Kleingruppen von den meisten Teilnehmenden als sehr bereichernd wahrgenommen und positiv rückgemeldet wurde, wurde der Arbeitsaufwand kritisiert: Der Großteil der Teilnehmenden bewertete den Aufwand für das Seminar als „hoch“ oder „zu hoch“.²¹ Zugleich gaben sie an, dass sie im Durchschnitt drei bis sechs Wochenstunden für das Seminar aufwendeten, was im Rahmen einer Lehrveranstaltung mit entweder zwei oder vier Wochenstunden (je nach Modul) und fünf Leistungspunkten liegt. Es sind hier wahrscheinlich vor allem die selbstständige Arbeit in der Isolation und die Tatsache, dass das wissenschaftliche Poster in den ersten zwei Semestern keine (Teil-)Prüfung ist, die zu dieser Kritik führten. Im Sommersemester 2021 wurden das Poster und das Unterrichtskonzept als Teilprüfungsleistungen im Rahmen einer Portfolio-Prüfung bewertet. Da die beiden Abgaben zum ersten Mal benotet wurden, wurde ein Kriterienkatalog entwickelt,²² der zur methodischen und theoretischen Schärfe beitrug und damit zu sehr gelungenen Zwischenergebnissen führte.

Zudem stellte das ergebnisoffene Konzept des forschenden Lernens eine Herausforderung für einige Teilnehmende dar: Zu Beginn des Seminars nicht zu wissen, „wo die Reise hingeht“, bedeutet für die Teilnehmenden, sich stärker als gewohnt auf das Seminar einlassen zu müssen und auf ihren eigenen Lern- und Forschungsprozess zu vertrauen (vgl. Dausien, 2007). Im Falle dieses Seminars bedeutete das zum Beispiel, dass die Daten für den Block 2 zum Seminarbeginn noch gar nicht existierten und die notengebende Abschlussarbeit noch nicht sinnvoll besprochen werden konnte. Um den Weg für den Forschungsprozess zu ebnen, wurden semesterbegleitend verschiedene Angebote gemacht: Erstens fanden während der asynchronen Arbeitsphasen in Block 2 wöchentliche offene Sprechstunden zu den Seminarzeiten statt. Auf diese Weise wurde ein Raum für Rückmeldungen zu einzelnen Etappen des Forschungsprozesses geschaffen. Zweitens wurden private Sprechstunden von der Seminarleitung sowie von der wissenschaftlichen Hilfskraft im Projekt angeboten. Dadurch konnten die Teilnehmenden sowohl gemeinsam mit der Seminarleitung den Forschungsprozess reflektieren als auch mit einer weiteren im Projekt eingebundenen Person, die einen externen Blick auf die Daten und die Analyse warf. Die Sprechstunden boten neben der Begleitung des Forschungsprozesses auch einen Raum für wissenschaftlichen Austausch: Wenn die Gruppen ihre fachlichen und methodischen Anliegen vorbrachten, wurden sie dazu ermutigt, ihr Vorgehen zu begründen und die von ihnen beobachteten Phänomene in sprachwissenschaftlicher Terminologie zu formulieren. Auf diese Weise können Sprechstunden während der asynchronen Arbeitsphasen dazu genutzt werden, die Kommunikation der eigenen Forschung in einem sicheren Umfeld zu schulen und den Umgang mit Terminologie zu normalisieren.

Da die kollaborative Arbeit am wissenschaftlichen Poster für viele Teilnehmende die erste Auseinandersetzung mit einem sprachwissenschaftlichen Forschungsprojekt war, äußerten im Wintersemester 2020/2021 mehrere Teilnehmende den Wunsch, das Poster in die Bewertung des Seminars einzubeziehen, was im Sommersemester 2021 durch eine andere Prüfungsform möglich und sehr positiv bewertet wurde. Zudem wurde angemerkt, dass es im Anschluss an das kollaborative Forschungsprojekt schwierig sei, ein

²¹ Im Wintersemester 2020/2021 gaben dies 14 von 18 Befragten an und im Sommersemester 11 von 12 Befragten.

²² Siehe <https://padlet.com/berlinguistin/fbrhor1lir39mtaz>; Zugriff am 29.10.2021.

eigenes, unabhängiges Thema für die Hausarbeit zu entwickeln. Dem nachvollziehbaren Wunsch, dass sich das Engagement während der Gruppenarbeit in der Note widerspiegelt, konnte im Modul, wo eine Hausarbeit als Prüfungsleistung festgelegt ist, zwar nicht nachgegeben werden, wurde jedoch als Teilprüfungsleistung im Rahmen eines Portfolios eingeführt. Die Berücksichtigung des Posters und des Unterrichtskonzepts bei der Seminarbewertung entsprechen im Übrigen den Empfehlungen zum forschenden Lernen, die verschiedenen Produkte der jeweiligen Etappen des Forschungsprozesses als Leistungsnachweise einzufordern (Reinmann & Tremp, 2019, S. 260).

Zudem kann den Teilnehmenden vorgeschlagen werden, die Korpora ihrer Gruppenarbeiten in Open Access zugänglich zu machen oder sie in bereits existierende Korpora einzuspeisen.

6 Fazit: Das Seminar als hochschuldidaktisches Experiment

In diesem Beitrag wurde das Lehr-Lern-Projekt „Grammatik und Schule im digitalen Zeitalter“ dargestellt. Im Mittelpunkt des Projekts steht forschendes Lernen als Möglichkeit, den eigenen digitalen Schreibgebrauch zu erforschen und sprachwissenschaftlich zu beschreiben. Das Seminar baut einerseits auf sprachwissenschaftlichen Erkenntnissen auf, die die Prägnanz sprachkritischer Diskurse in der Öffentlichkeit beleuchten, und andererseits auf früheren Studien, die gezeigt haben, dass auch Deutschlehrkräfte von diesen Sprachideologien geprägt sind und sich dieser häufig nicht bewusst sind. Grammatische Konzepte werden nicht nur abstrakt vermittelt, sondern auf der Grundlage empirisch erhobener Daten erlebt und gelernt. Durch die Arbeit mit ihren eigenen Schreibdaten nehmen sich die Teilnehmenden außerdem selbst in den Fokus: Sie arbeiten zugleich linguistisch und autoethnografisch. Auf diese Weise gewinnen die Studierenden im Seminar einen Einblick in die möglichen Widersprüche zwischen der präskriptiven Praxis des normnahen Deutschunterrichts und der eigenen vielfältigen Schreibpraxis. Obgleich nicht davon ausgegangen werden darf, dass Studierende den gleichen Prozess wie ihre zukünftigen Schüler*innen erleben und sicherlich daher kein 1:1-Transfer im Sinne einer Abbilddidaktik erfolgen kann, finden wir in den Unterrichtskonzepten der Teilnehmenden methodische Parallelen zum Seminar wie etwa den deskriptiven Umgang mit digitalen Daten oder die Betrachtung aller erhobenen Daten über ein Korpus.

Durch das Seminar hindurch erfüllen die Teilnehmenden zwei Rollen: Sie sind einerseits Forschende, indem sie neue, noch nie erforschte Daten analysieren und dabei neue Fragestellungen entwickeln. Andererseits sind sie selbst Beforschte, da ihre Daten zur sprachwissenschaftlichen und hochschuldidaktischen Forschung über Sprachideologien sowie Open Science beitragen. Diese doppelte Partizipation am Forschungsprozess erklärt, warum in diesem Beitrag sowohl auf das Seminarkonzept und die Seminarziele als auch auf die Daten der Teilnehmenden selbst eingegangen wurde. Auf der einen Seite durchlaufen die Teilnehmenden den empirischen Forschungsprozess inklusive Datenerhebung und -analyse. Dadurch, dass sie auf der Basis neuer Korpora ein wissenschaftliches Poster erstellen, positionieren sie sich klar als Forschende, die auch ihre Ergebnisse der wissenschaftlichen *Community* darlegen können. Auf der anderen Seite bilden die Daten der Teilnehmenden die Grundlage für weitere (sprach-)wissenschaftliche Untersuchungen, zum Beispiel über Einstellungen von angehenden Deutschlehrkräften zu Open Access und zu Open Educational Resources sowie (impliziten) Sprachideologien von Deutsch-Lehramtsstudierenden.

Im Lern-Lehr-Projekt werden also zwei Komponenten zusammengeführt, die das Seminar als ein hochschuldidaktisches Experiment qualifizieren: Einerseits beruht das gesamte Konzept auf der Einwilligung der Teilnehmenden, ihre eigenen Daten zu sammeln und auszuwerten. Dafür müssen sie sich nicht nur bereit erklären, die Datenschutzerklärung zu unterzeichnen, sondern sich auch aktiv auf den verschiedenen Plattformen beteiligen (denn sonst gibt es keine Daten zu analysieren). Andererseits werden die im Seminar

erhobenen Daten parallel zum Seminar ausgewertet, so dass das semesterbegleitend entstandene Material für weitere Forschungszwecke verwendet werden kann. Obwohl die Teilnehmenden regelmäßig Einblicke in die Daten der anderen Teilnehmenden erhalten,²³ sind sie selbst so eng in den Forschungsprozess integriert, dass ein Überblick über alle – manchmal widersprüchlichen – Einstellungen der anderen Teilnehmenden nur schwierig erfolgen kann. Somit werden die Teilnehmenden in einen Forschungsprozess eingeflochten, den sie durch autoethnographische Ansätze rekonstruieren können.

Literatur und Internetquellen

- Androutsopoulos, J., & Busch, F. (2020). Register des Graphischen: Skizze eines Forschungsansatzes. In J. Androutsopoulos & F. Busch (Hrsg.), *Register des Graphischen* (S. 1–30). Berlin & Boston, MA: Mouton de Gruyter. Zugriff am 29.10.2021. Verfügbar unter: <https://www.degruyter.com/view/book/9783110673241/10.1515/9783110673241-001.xml>. <https://doi.org/10.1515/9783110673241-001>
- Androutsopoulos, J., & Busch, F. (2021). Digital Punctuation as an Interactional Resource: The Message-final Period Among German Adolescents. *Linguistics and Education*, 62 (Digital Language Practices: Media, Awareness, Pedagogy). Zugriff am 29.10.2021. Verfügbar unter: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S089858982030108X>. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2020.100871>
- Becker-Mrotzek, M., & Schindler, K. (2008). Schreibkompetenz modellieren, entwickeln und testen. *Didaktik Deutsch*, 13 (Sonderheft 2/08), 94–106. Zugriff am 29.10.2021. Verfügbar unter: https://www.didaktik-deutsch.de/wp-content/uploads/2020/09/Becker-Mrotzek_Schindler_25.pdf.
- Beißwenger, M. (2018). WhatsApp, Facebook, Instagram & Co.: Schriftliche Kommunikation im Netz als Thema in der Sekundarstufe. In S. Gailberger & F. Wietzke (Hrsg.), *Deutschunterricht in einer digitalen Gesellschaft. Unterrichtsanregungen für die Sekundarstufen* (S. 91–124). Weinheim: Beltz Juventa.
- Beißwenger, M., Bulizek, B., Gryl I., & Schacht, F. (Hrsg.). (2020). *Digitale Innovationen und Kompetenzen in der Lehramtsausbildung*. Duisburg: Universitätsverlag Rhein-Ruhr. Zugriff am 29.10.2021. Verfügbar unter: https://duepublico2.uni-due.de/receive/duepublico_mods_00073330.
- Beißwenger, M., & Pappert, S. (2019). *Face work* mit Emojis. Was linguistische Analysen zum Verständnis sprachlichen Handelns in digitalen Lernumgebungen beitragen können. In M. Beißwenger & M. Knopp (Hrsg.), *Soziale Medien in Schule und Hochschule: Linguistische, Sprach- und Mediendidaktische Perspektiven* (S. 101–143). Berlin: Peter Lang.
- Bonderer, L., & Dürscheid, C. (2019). „What’s up, students?“ Beschäftigung mit WhatsApp im Deutschunterricht – Pro und Contra. In M. Beißwenger & M. Knopp (Hrsg.), *Soziale Medien in Schule und Hochschule: Linguistische, Sprach- und Mediendidaktische Perspektiven* (S. 145–164). Berlin: Peter Lang.
- Brommer, S. (2007). „Ein unglaubliches Schriftbild, von Rechtschreibung oder Interpunktion ganz zu schweigen“: Die Schreibkompetenz der Jugendlichen im öffentlichen Diskurs. *Zeitschrift für germanistische Linguistik*, 35 (3), 315–345. <https://doi.org/10/ghs3gb>
- Brommer, S. (2012). Textadäquatheit als Indiz für Schreibkompetenz. Warum „falsches“ Schreiben in den neuen Medien „richtig“ ist. *Germanistische Mitteilungen*, 38 (1), 25–46. <https://doi.org/10.33675/GM/2012/1/3>
- Budde, M. (2012). *Über Sprache reflektieren: Unterricht in sprachheterogenen Lerngruppen* (Deutsch als Zweitsprache, 2). Kassel: Kassel University Press.

²³ Siehe hierzu das Arbeitsmaterial (*Unsere*) *Digitale(n) Schreibpraktiken* sowie die wissenschaftlichen Poster, zu denen alle Teilnehmenden Zugang hatten.

- Budde, M., Riegler S., & Wiprächtiger-Geppert, M. (2012). Sprache und Sprachgebrauch reflektieren. In M. Budde, S. Riegler & M. Wiprächtiger-Geppert (Hrsg.), *Sprachdidaktik* (S. 131–146). Berlin: Akademie. Zugriff am 29.10.2021. Verfügbar unter: <https://www.degruyter.com/document/doi/10.1524/9783050062907.131/html>. <https://doi.org/10.1524/9783050062907.131>
- Charmaz, K. (2006). *Constructing Grounded Theory: A Practical Guide Through Qualitative Analysis*. London, Thousand Oaks, CA, & New Delhi: Sage.
- Corbin, J.M., & Strauss, A. (1990). Grounded Theory Research: Procedures, Canons, and Evaluative Criteria. *Qualitative Sociology*, 13 (1), 3–21. <https://doi.org/10.1007/BF00988593>
- Dausien, B. (2007). Diskussionsbeitrag: Reflexivität, Vertrauen, Professionalität. Was Studierende in einer gemeinsamen Praxis qualitativer Forschung lernen können. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 8 (1). <https://doi.org/10.17169/fqs-8.1.220>
- Davies, W.V. (2017). Gymnasiallehrkräfte in Nordrhein-Westfalen als SprachnormvermittlerInnen und Sprachnormautoritäten. In W.V. Davies, A. Häcki Buhofer, R. Schmidlin, M. Wagner & E.L. Wyss (Hrsg.), *Standardsprache zwischen Norm und Praxis: Theoretische Betrachtungen, empirische Studien und sprachdidaktische Ausblicke* (S. 123–146). Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Davies, W.V., & Langer, N. (2014). Die Sprachnormfrage im Deutschunterricht: das Dilemma der Lehrenden. In A. Plewnia & A. Witt (Hrsg.), *Sprachverfall? Dynamik, Wandel, Variation* (Institut für Deutsche Sprache, Jahrbuch 2013) (S. 299–321). Berlin & Boston, MA: De Gruyter. Zugriff am 29.10.2021. Verfügbar unter: <https://www.degruyter.com/doi/10.1515/9783110343007.299>. <https://doi.org/10.1515/9783110343007.299>
- Dürscheid, C. (2004). Neue Medien – neue Kommunikationsformen. Ein Thema für den integrativen Deutschunterricht. In J. Hartmut & P. Josting (Hrsg.), *Medien: Kritik und Sprache* (Jahrbuch Medien im Deutschunterricht) (S. 103–116). München: kopaed.
- Dürscheid, C. (2020). Zeichen setzen im digitalen Schreiben. In J. Androutsopoulos & F. Busch (Hrsg.), *Register des Graphischen* (S. 31–51). Berlin & Boston, MA: Mouton de Gruyter. Zugriff am 29.10.2021. Verfügbar unter: <https://www.degruyter.com/view/book/9783110673241/10.1515/9783110673241-001.xml>. <https://doi.org/10.1515/9783110673241-001>
- Dürscheid, C., & Frick, K. (2016). *Schreiben digital: wie das Internet unsere Alltagskommunikation verändert* (Einsichten, Bd. 3). Stuttgart: Kröner.
- Dürscheid, C., Wagner, F., & Brommer, S. (2010). Wie Jugendliche schreiben: Schreibkompetenz und neue Medien. (Vol. 41). Berlin & Boston, MA: Mouton de Gruyter. Zugriff am 29.10.2021. Verfügbar unter: <https://www.degruyter.com/view/title/120857>. <https://doi.org/10.1515/9783110236125>
- Eisenberg, P. (2004). Wieviel Grammatik braucht die Schule? *Didaktik Deutsch*, 8 (17), 4–25.
- Ellis, C., Adams, E.T., & Bochner, A.P. (2010). Autoethnografie. In G. Mey & K. Muck (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie* (S. 345–357). Wiesbaden: VS. Zugriff am 29.10.2021. Verfügbar unter: http://link.springer.com/10.1007/978-3-531-92052-8_24. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92052-8_24
- Euler, D. (2005). Forschendes Lernen. In W. Wunderlich & S. Spoun (Hrsg.), *Studienziel Persönlichkeit: Beiträge zum Bildungsauftrag der Universität heute* (S. 253–272). Frankfurt a.M. & New York, NY: Campus.
- Feilke, H. (2012). Schulsprache – Wie Schule Sprache macht. In S. Günthner, W. Imo, D. Meer & J.G. Schneider (Hrsg.), *Kommunikation und Öffentlichkeit: Sprachwissenschaftliche Potenziale zwischen Empirie und Norm* (S. 149–175). Berlin & Boston, MA: Mouton de Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110289916>

- Gredel, E. (2019). Wikipedia als Reflexionsgegenstand in sprach- und mediendidaktischen Kontexten: Die diskursanalytische und multimodale Dimension der Wikipedaktik. In M. Beißwenger & M. Knopp (Hrsg.), *Soziale Medien in Schule und Hochschule: Linguistische, Sprach- und Mediendidaktische Perspektiven* (S. 165–189). Berlin: Peter Lang.
- Huber, L. (2014). Forschungsbasiertes, Forschungsorientiertes, Forschendes Lernen: Alles dasselbe? Ein Plädoyer für eine Verständigung über Begriffe und Unterscheidungen im Feld forschungsnahen Lehrens und Lernens. *Forschendes Lernen*, (1+2), 22–29. Zugriff am 29.10.2021. Verfügbar unter: https://www.fh-potsdam.de/fileadmin/user_upload/forschen/material-publikation/HSW1_2_2014_Huber.pdf.
- Hutchby, I. (2001). *Conversation and Technology: From the Telephone to the Internet*. Cambridge: Polity.
- Neuland, E., & Peschel, C. (2013). Neue Medien. In E. Neuland & C. Peschel (Hrsg.), *Einführung in die Sprachdidaktik* (S. 268–288). Stuttgart: Metzler. https://doi.org/10.1007/978-3-476-05183-7_11
- Ossner, J. (2007). Grammatik in Schulbüchern. In K.-M. Köpcke & A. Ziegler (Hrsg.), *Grammatik in der Universität und für die Schule* (S. 161–184). Berlin & Boston, MA: de Gruyter. Zugriff am 29.10.2021. Verfügbar unter: <https://www.degruyter.com/doi/10.1515/9783110975918.161>. <https://doi.org/10.1515/9783110975918.161>
- Reinmann, G., & Tremp, P. (2019). Lehr-Lernfreiheit, forschungsorientiertes Studium und Prüfungspraxis. In G. Reinmann, E. Lübcke & A. Heudorfer (Hrsg.), *Forschendes Lernen in der Studieneingangsphase* (S. 255–262). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. Zugriff am 29.10.2021. Verfügbar unter: http://link.springer.com/10.1007/978-3-658-25312-7_17. https://doi.org/10.1007/978-3-658-25312-7_17
- Reus, G. (2020). Einstieg: Sprachverfall oder Sprachwandel? In G. Reus, *Sprache in den Medien* (S. 1–9). Wiesbaden: Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-00861-1_1
- Schäfer, R., & Sayatz, U. (2017). Wie viel Grammatik braucht das Germanistikstudium? *Zeitschrift für germanistische Linguistik*, 45 (2), 221–255. Zugriff am 29.10.2021. Verfügbar unter: <http://www.degruyter.com/view/j/zfgl.2017.45.issue-2/zgl-2017-0012/zgl-2017-0012.xml>. <https://doi.org/10.1515/zgl-2017-0012>
- Schulmeister, R., & Loviscach, J. (2017). Mythen der Digitalisierung mit Blick auf Studium und Lernen. In C. Leineweber & C. de Witt (Hrsg.), *Digitale Transformation im Diskurs. Kritische Perspektiven auf Entwicklungen und Tendenzen im Zeitalter des Digitalen* (S. 1–21). Hagen: deposit_hagen. Zugriff am 29.10.2021. Verfügbar unter: https://ub-deposit.fernuni-hagen.de/receive/mir_mods_00001055.
- Spitzmüller, J. (2013). Metapragmatik, Indexikalität, soziale Registrierung. Zur diskursiven Konstruktion sprachideologischer Positionen. *Zeitschrift für Diskursforschung*, 1 (3), 263–287. <https://doi.org/10/gjskn8>
- Steinig, W., & Betzel, D. (2014). Schreiben Grundschüler heute schlechter als vor 40 Jahren? Texte von Viertklässlern aus den Jahren 1972, 2002 und 2012. In A. Plewnia & A. Witt (Hrsg.), *Sprachverfall? Dynamik, Wandel, Variation* (Institut für Deutsche Sprache, Jahrbuch 2013) (S. 353–371). Berlin & Boston, MA: de Gruyter. Zugriff am 29.10.2021. Verfügbar unter: <https://www.degruyter.com/view/books/9783110343007/9783110343007.353/9783110343007.353.xml>. <https://doi.org/10.1515/9783110343007.353>
- Storrer, A. (2014). Sprachverfall durch internetbasierte Kommunikation? Linguistische Erklärungsansätze – empirische Befunde. In A. Plewnia & A. Witt (Hrsg.), *Sprachverfall? Dynamik, Wandel, Variation* (Institut für Deutsche Sprache, Jahrbuch 2013) (S. 171–196). Berlin & Boston, MA: de Gruyter.

- Storrer, A. (2018). Interaktionsorientiertes Schreiben im Internet. In A. Deppermann & S. Reineke (Hrsg.), *Sprache im kommunikativen, interaktiven und kulturellen Kontext* (S. 219–244). Berlin & Boston, MA: de Gruyter. Zugriff am 29.10.2021. Verfügbar unter: <http://www.degruyter.com/view/books/9783110538601/9783110538601-010/9783110538601-010.xml>. <https://doi.org/10.1515/9783110538601-010>
- Truan, N., & Dressel, D. (in Begutachtung). Doing Open Science in a Research-based Seminar: Students' Positioning Towards Openness in Higher Education. Zugriff am 29.10.2021. Verfügbar unter: <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-03395171> [Preprint].
- Wampfler, P. (2017). *Digitaler Deutschunterricht: neue Medien produktiv einsetzen*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht. <https://doi.org/10.13109/9783666701979>

Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

Truan, N., & Dressel, D. (2021). Das eigene digitale Schreiben erforschen. Ein sprachwissenschaftliches Seminarkonzept zur Produktion, Analyse und Reflexion eigener digitaler Schreibpraktiken für angehende Deutschlehrkräfte. *HLZ – Herausforderung Lehrer*innenbildung*, 4 (1), 378–397. <https://doi.org/10.11576/hlz-4343>

Eingereicht: 15.04.2021 / Angenommen: 23.07.2021 / Online verfügbar: 24.11.2021

ISSN: 2625–0675



© Die Autor*innen 2021. Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen, Version 4.0 Deutschland (CC BY-SA 4.0 de).
URL: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>

English Information

Title: Exploring One's Own Digital Writing

Abstract: What do prospective German teachers think about digital interactions and how do they convey this to their students in German lessons? The research-based teaching project “Grammar and School in the Digital Age” focuses on the students' linguistic and autoethnographic examination of their own digital writing practices and the language ideologies associated with them. This paper presents the structure and content of the seminar and shows how students become both researchers and research participants by exploring their own data. The seminar is structured through subsequent blocks: 1. theoretical foundations; 2. empirical exploration of the students' own digital writing practices; 3. development of a teaching concept. Empirical work on their own digital data (Block 2) fosters the students' acquisition or enhancement of metalinguistic competencies and meta-pragmatic awareness. Reflection on and practical testing of transfer potentials for teaching German are modelled through the design of a teaching concept (Block 3). In addition to its linguistic dimension, the seminar is designed as an Open Science project: All seminar materials are publicly accessible as Open Educational Resources and the participants have the possibility to publish their results in Open Access.

Keywords: research-based teaching, teacher education, digital data, digital writing practices, empirical linguistics, autoethnography