
„FLIPPED LEARNING“ KONZEPTUALISIERUNGEN EINES MEDIENINTEGRA- TIVEN LEHR-LERN-SETTINGS FÜR DEN DEUTSCHUN- TERRICHT

Karina Becker

Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg | karina1.becker@ovgu.de

ABSTRACT

„Mehr Zeit“ für Differenzierung und höhere Motivation der Lernenden versprechen „Flipped Classroom“-Settings, die in den naturwissenschaftlichen und mathematischen Fachdidaktiken bereits vielfach erprobt wurden. Die Lernenden bereiten sich mit Lernvideos und Lernaufgaben zu Hause auf die Präsenzveranstaltung vor, in der dann gezielt Fragen und Probleme angesprochen werden und Übungen und gemeinsame Diskussionen ein vertieftes Verständnis bewirken sollen. Durch die Methode des „Flipped Learning“ wird die Präsenzlehre entlastet und können sich die Lernenden den Lernstoff in ihrem Tempo zeit- und ortsungebunden aneignen. „Flipped Learning“ ermöglicht, so zeigen es aktuelle Studien, individuelles Lernen, erhöht die Teilnahmebereitschaft der Lernenden in der Präsenzzeit und steigert, auch durch den Medieneinsatz, die Motivation der Lernenden. Die Methode eignet sich auch für den Deutschunterricht, wie es zu zeigen gilt, da in der Vorbereitungs- und Präsenzphase literarisches Lernen intensiviert werden kann: Es steht etwa mehr individuelle Lernzeit für die Artikulation und Entwicklung der „subjektiven Involviertheit“ zur Verfügung und mehr gemeinsame Zeit für das literarische Gespräch.

Wichtiger Hinweis: Dieser Artikel beinhaltet mehrere multimediale Inhalte, die nur nach einem Download in bzw. mit bestimmten Readern (wir empfehlen den [Acrobat Reader](#), kombiniert mit dem [Adobe Flash Player](#)) aktiviert werden können. Es muss mit längeren Aufruf- und Download-Zeiten gerechnet werden.

SCHLAGWÖRTER

— MEDIENDIDAKTIK — DEUTSCHDIDAKTIK — FLIPPED LEARNING — PRAXIS-
BEISPIELE — MEDIENINTEGRATIVE LEHR-LERN-SETTINGS

„Noch ein Pisa-Schock. Eine OECD-Studie sieht keinen merklichen Leistungsvorsprung durch E-Learning“ (Küchemann 2015) titelte die FAZ am 16. September 2015 im Feuilleton. Die OECD (Organization for Economic Co-Operation and Development, dt. Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung) hatte ausgewertet, in welchem Zusammenhang der Wissensstand fünfzehn Jahre alter Schülerinnen und Schüler mit dem Gebrauch von Informationstechnologien im Unterricht steht. Die Auswirkungen der Nutzung von Computern im Unterricht seien „bestenfalls gemischt“, nutzten die Schülerinnen und Schüler jedoch sehr häufig im Unterricht Computer, schnitten sie „deutlich schlechter ab“ als die anderen. Die Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler wüchsen nur, so die Studie, wenn die Zeit zunehme, „in der sich die SchülerInnen mit dem Stoff und seiner Einübung beschäftigten“, und „Lerninhalte und -tempo auf die Stärken der einzelnen SchülerInnen“ abgestimmt würden.

Zeit und individuelle Förderung sind in der Schulpraxis jedoch genau die Bedingungen, die für eine Intensivierung und Individualisierung fehlen. Darüber hinaus schrumpfen die nachmittäglichen Übungseinheiten angesichts des zunehmenden Nachmittagsunterrichts immer weiter. Wie also muss eine digitale Bildung gestaltet sein, damit sie den Lernfortschritt der Schülerinnen und Schüler unterstützt und ihm nicht schadet?

1 — „FLIPPED LEARNING“ ALS MEDIENINTEGRATIVES LEHR-LERN-SETTING

In den naturwissenschaftlichen Bereichen an Universitäten ist es schon lange üblich, dass sich Studierende mit Hilfe von Vorlesungsvideos oder Lehrvideos auf die Präsenzveranstaltung vorbereiten. In dieser können dann gezielt Fragen und Probleme angesprochen und durch Übungen ein vertieftes Verständnis erreicht werden. Durch dieses Lehrkonzept des „Flipped Learning“ wird die Präsenzlehre entlastet, die Studierenden haben permanenten Zugang zu den Materialien und können sich den Stoff in ihrem Tempo zeit- und ortsungebunden aneignen. Sie sind also nicht mehr auf das Erklärungstempo des Professors/der Professorin angewiesen.

1.1 — GESCHICHTE DES „FLIPPED LEARNING“

Die Ursprünge des Lehrmodells „Flipped Learning“ sind nicht eindeutig. Erstmals erschien der Begriff „Classroom Flip“ in einer Veröffentlichung von J. Wesley Baker im Jahr 2000. Meistens werden aber Maureen Lage (vgl. 2000) und ihre Kollegen als Urheber genannt. Bereits in den 1960er Jahren entwickelte John Keller ein Lehrkonzept, das man fortan als „Keller-Paradigma“ bezeichnete und das im schulischen Kontext unter der Bezeichnung „Flipping the Classroom“ aufgegriffen wurde (vgl. Handke 2014, 179). Andere Begriffe für die Methode, dass Schülerinnen und Schüler sich vor dem Unterricht Inhalte aneignen und dann im Unterricht einüben und vertiefen, sind: „Inverted Classroom“ (vgl. Lage / Platt / Treglia 2000), „Just-in-time teaching“ (vgl. Novak 2011), „Flipped Classroom“ (vgl. Bergmann / Sams 2012), „Inverted Learning“ (vgl. Davis 2013) oder „umgedrehter Unterricht“.

Der Begriff „Blended Learning“ wurde durch die Veröffentlichung des *Handbook of Blended Learning* von Bonk und Graham im Jahr 2006 virulent. Das „Integrierte oder Vermischte Lernen“ bezeichnet auch hier eine Lernform, die traditionelle Präsenzveranstaltungen mit modernen Formen des E-Learnings didaktisch sinnvoll ‚vermischt‘. Sie kombiniert die Effektivität und Flexibilität des E-Learning mit face-to-face-Phasen und praktischem Lernen. Beim „Blended Learning“ sollen durch eine geeignete Kombination verschiedener Lernmethoden und Medien die Vorbereitungs- und Präsenzphasen funktional aufeinander abgestimmt sein. Eine zusammenfassende Definition für „Blended Learning“ lautet:

Blended Learning ist ein integriertes Lernkonzept, das die heute verfügbaren Möglichkeiten der Vernetzung über Internet oder Intranet in Verbindung mit ‚klassischen‘ Lernmethoden und -medien in einem sinnvollen Lernarrangement optimal nutzt. Es ermöglicht Lernen, Kommunizieren, Informieren und Wissensmanagement, losgelöst von Ort und Zeit in Kombination mit Erfahrungsaustausch, Rollenspiel und persönlichen Begegnungen im klassischen Präsenztraining. (Sauter / Sauter / Bender 2004, 68)

Neben „Blended Learning“ hat sich im schulischen Bereich der Begriff „Flipped Classroom“ (umgedrehter Unterricht) etabliert. Hausaufgaben und Stoffvermittlung sind insofern vertauscht, als die Lerninhalte zu Hause von den Schülerinnen und Schülern erarbeitet werden und die Anwendung in der Schule geschieht. Im englischsprachigen Raum finden sich für diese Methode auch die Begriffe „flip teaching“ oder „inverted teaching“.

1.2 — „FLIPPED LEARNING“ IM SCHULISCHEN KONTEXT

Das Modell des „Flipped Learning“, wie es im Folgenden genannt werden soll, ist auch im schulischen Kontext sinnvoll einsetzbar, weniger mit Vorlesungsvideos als vielmehr mit „Micro-Teaching-Videos“ von kürzerer Länge, in denen nur ein Inhalt, ein Problem, ein Konzept vorgestellt wird. Hattie listet in seiner Studie von 2009 Micro-Teaching-Materialien auf Platz vier von 138 „sichtbaren Lerneffekten“. Und auch aktuelle empirische Studien zeigen, dass ein „höherer Lernerfolg in Bezug auf Wissenserwerb, Problemlösefähigkeiten bzw. Transferfähigkeit“ dann zu erwarten ist, wenn lernförderliche und kommentierte Bilder oder Illustrationen in unmittelbarer Nähe zu inhaltlich passenden Texten präsentiert würden (vgl. Herzig 2014, 12). Es gebe aus mediendidaktischer Sicht, so Herzig, „hinreichend empirische Evidenz für spezifische lernförderliche Wirkungen digitaler Medien in Lehr- und Lernprozessen“. (ebd., 21) Auch Naujok (vgl. 2012) verweist auf den Wert der Medienbegleitkommunikation, die erst das lernförderliche Potenzial des digitalen Mediums zutage treten ließe. Durch das Lehrkonzept des „Flipped Learning“ steige zudem die Motivation der Schülerinnen und Schüler, sich in der Klasse zu beteiligen.¹ Auch belegen Studien, dass auf diese Weise bessere Lernergebnisse erzielt werden, weil mehr Zeit zum begleitenden Lernen und mehr Zeit für die individuelle Aufnahme des Stoffes gegeben ist.²

¹ Herzig verweist auf explorative Studien zu Laptop- oder Tablet-Klassen, in denen positive Effekte hinsichtlich der überfachlichen Kompetenzen wie Motivation, Medienkompetenz, Kooperation, Selbststeuerung und kognitive Komplexität erzielt wurden (vgl. Herzig 2014, 13).

² Siehe hierzu: Kramis (1988) und Klinzing (2002).

1.3 — VORTEILE DES „FLIPPED LEARNING“

Beim „Flipped Learning“ erfolgen Inhaltsvermittlung und Inhaltserschließung selbstgesteuert. Das Lernen ist örtlich und zeitlich völlig flexibel. Die Schülerinnen und Schüler sind nicht dem Lehrtempo des Lehrers oder der Lehrerin und dem Lerntempo ihrer Mitschülerinnen und -schüler ausgesetzt.

Je nach Lerntyp und in ihrer Geschwindigkeit können sich die Schülerinnen und Schüler den Stoff aneignen. Deswegen sollten die Vorbereitungsmaterialien aus einem Medienmix aus Texten, Videos, Folien, Aufgaben sein, um den verschiedenen Lernstilen gerecht zu werden.³

Die Schülerinnen und Schüler lernen Selbstorganisation und Selbstreflexion, vor allem dann noch leichter, wenn der Lehrer oder die Lehrerin ein Skript als Lernraster vorgibt. Ein E-Portfolio bietet eine Transparenz der Lehre und Klarheit über die zu erwerbenden Kompetenzen. Die Präsenzphase ist durch eine derartige Vorbereitung inhaltlich und zeitlich vorentlastet und dient dann anspruchsvolleren Tätigkeiten, dem Verstehen, Üben, Diskutieren, Nachbereiten und Vertiefen des Stoffes. Die Erfahrungen der Lehrkräfte, die sich an dem Pilotprojekt „Flip your class!“ beteiligten, das von dem Team um Christian Spannagel an der Pädagogischen Hochschule in Heidelberg mit Schulen in Berlin zwei Jahre lang mit Unterstützung der Bertelsmann-Stiftung durchgeführt wurde, zeigen, dass durch das Verfahren „viel mehr Zeit“ (Amsberg 2018, 139) gewonnen wird, „um auf individuelle Fragen einzugehen, gemeinsam zu üben und vertieft zu lernen“ (Werner et al. 2018a, 10). „Mehr Zeit für deinen Unterricht“, so der programmatische Titel der Publikation, bedeutete für viele Lehrkräfte auch mehr Zeit für individuelle Förderung und persönliche Rückmeldungen in der Präsenzzeit (ebd., 14) sowie mehr Zeit für „gemeinsame Diskussion, Reflexion und interaktive Vertiefung“ und „mehr Zeit für das Wesentliche“ (Werner et al. 2018b, 19).

Für den Deutschunterricht speziell kann ein „Flipped Learning“-Arrangement bewirken, dass nun auch Zeit für das literarische Gespräch bleibt, das ein soziales und intersubjektives Lernen ermöglicht. Will man es in der üblichen Form durchführen, so müssen etwa zwölf Unterrichtsstunden für diese Methode angesetzt werden (vgl. Bräuer 2009, 18f.). Aufgrund dieses zeitlich großen Umfangs werden literarische Gespräche in der Praxis eher gescheut, auch, weil deren Effektivität bezweifelt wird (vgl. Fritzsche 2004, 229) und mündliche Anschlusskommunikationen nur schwer messbar sind und sich Lehrkräfte eher auf die Lerngegenstände konzentrieren, die es gemäß dem Lehrplan und bundesweiten Vergleichstests zu überprüfen gilt. Eine Studie von Holger Zimmermann beispielsweise zeigt, dass sich „Lehrkräfte in ihrer Unterrichtsplanung in der Regel an den Testanforderungen, nicht an den Lehrplänen“ orientieren und daher „standardisierte, zentralisierte Testverfahren zu einem ‚heimlichen Lehrplan‘ mutieren“ (Zimmermann 2015, 124f.). Eine „Abwägung von zeitlichem und kognitivem Aufwand und motivationalem und kognitivem Ertrag“ vor dem Hintergrund ministerieller Vorgaben und „begrenzter zeitlicher Ressourcen“ erscheint durchaus berechtigt (vgl. Bräuer, 2009, 11). Dennoch gilt es auch zu berücksichtigen, dass das literarische Gespräch zur Persönlichkeitsentwicklung beiträgt, indem es „Möglichkeiten der Übernahme literarischer Erfahrungen in das eigene (Er-)Leben [...] (Transfer, Erziehung durch Literatur)“ anbietet (ebd., 27). Will man

³ Siehe hierzu insbesondere Kruses (2014) Ansatz „Zur Funktion kinderliterarischer Medienverbände im Literaturunterricht der Primar- und frühen Sekundarstufe“. Online abrufbar unter: http://leseräume.de/?page_id=14

die Persönlichkeitsentwicklung im Deutschunterricht im Blick behalten, was in den Bildungsstandards ausdrücklich auch als Ziel des Fachs benannt ist, so kann das literarische Gespräch, auch in Kombination mit Methoden des „Flipped Learning“, dies durch intersubjektives und individuelles Lernen ermöglichen.

Durch die Methode des „Flipped Learnings“ ist, so zeigen es die Studien, in der Präsenzphase mehr Zeit für individuelle und differenzierte Förderung, für ein (literarisches) Gespräch und interessante Transferleistungen, die ein forschendes Lernen ermöglichen. Außerdem ist gerade auch in der Präsenzphase Zeit für ein kooperatives Lernen, wenn die Schülerinnen und Schüler sich gegenseitig unterstützen und Probleme klären.

Die Präsenzphase ist demnach durch folgende Charakteristika geprägt:

- Kompetenz- und Anwendungsorientierung statt Lernerwerbsorientierung,
- Diskussion und Kollaboration statt Rezeption,
- Problemlösen durch Aufgaben und Übungen (Output) anstatt Input durch die Lehrperson,
- Elaboration statt Auswendiglernen,
- Aktivität statt Passivität.

Die Präsenzphase sollte auf eine rein inhaltliche Wiederholung der Vorbereitungsphase verzichten, um Redundanzen zu vermeiden und zu verhindern, dass die Schülerinnen und Schüler unvorbereitet in die Stunde kommen. Dies kann zudem dadurch unterbunden werden, wenn beispielsweise die Arbeitsaktivität in der Klasse zudem in der Gesamtnote abgebildet wird und ausgewählte Schülerinnen und Schüler zu Beginn aufgefordert werden, eine weiterreichende oder tiefergehende Frage zum Thema zu stellen, auf die die Lerngruppe eine Antwort zu geben hat. Auch Online-Tests im Zusammenhang mit Lernvideos bieten eine Möglichkeit den Lernfortschritt und die Arbeitsweise zu kontrollieren. Aufgrund der Beschaffenheit der Präsenzphase kann ferner eine „Abtauchermentalität“ im Unterricht reduziert werden, wenngleich sie sich nicht völlig beseitigen lässt.

Damit der Lernprozess möglichst effektiv ist, müssen beim „Flipped Learning“ folgende Punkte beachtet werden:

- Definieren und Erklären von Zielvorstellungen und Erfolgskriterien für die Lernenden,
- aktive Lernaktivitäten entwickeln, die nachweisliche Lernerfolge erzielen,
- den Lernprozess durch Rückmeldungen voranbringen,
- Lernende motivieren, sich gegenseitig zu unterstützen und voneinander zu profitieren,
- Lernende ermuntern, Verantwortung für das eigene Lernen zu übernehmen.

1.4 — ERFahrungen beim „Flipped Learning“

Studien bei Studierenden zeigten durchweg, dass der „Flipped Classroom“ zu besseren Lernergebnissen führt, weil das Problemlösen und das Üben trainiert werden (vgl. Brooks 2014). Die Lernenden stellten auch mehr Fragen in der Präsenzphase. Sie waren aufgeweckter und engagierter und konnten ein besseres Verständnis nachweisen (vgl. Harvey 2014).

Das Berliner Schulprojekt, das Spannagel mit seinem Team durchgeführt hat, zeigt, dass der „Flipped-Classroom“-Ansatz einen „Beitrag zur Methoden- und Medienvielfalt“ leistet, doch der Einsatz „gezielt und fachdidaktisch begründet erfolgen“ muss und nicht als „durchgängiges Unterrichtskonzept missverstanden“ werden darf. Die Methode scheint sich daher „insbesondere bei der Auslagerung von Informationen, die zwangsläufig vorgegeben werden müssen, (fach-)didaktisch und pädagogisch sinnvoll“ zu eignen (Ebel 2018, 27). Die Lehrkräfte berichteten, dass die „Unterrichtszeit intensiver für die individuelle Förderung der Schülerinnen und Schüler sowie für eigenverantwortliches Lernen genutzt werden“ kann. Die Studie kommt zu dem Ergebnis, dass der „Flipped Classroom“-Ansatz sich „förderlich auf die Motivation der Lernenden auswirken“ kann, die „Kommunikation der Schüler untereinander und mit der Lehrkraft“ gestärkt wird und sich im Sprachunterricht unter Umständen der Sprechanteil der Schülerinnen und Schüler erhöht (ebd., 26).

1.5 — Herausforderungen beim „Flipped Learning“

Bei der praktischen Umsetzung des „Flipped Learning“ sind einige wichtige methodische Aspekte und einige Gefahrenpotentiale zu beachten:

Die Lehrperson muss sich an ihre neue Rolle als Lernbegleiter und nicht mehr nur als Wissensvermittler halten. Befragte Lehrkräfte gaben auch an, dass sie nicht immer wüssten, „wie sie mit der gewonnenen Zeit anders umgehen sollen“. (ebd.)

Damit die Schülerinnen und Schüler gezwungen sind, sich vorab mit dem Stoff auseinanderzusetzen, dürfen die Inhalte im Unterricht nicht wiederholt werden, sondern lediglich Fragen beantwortet werden. Die Technologie kann das Lernen ermöglichen, aber nicht sicherstellen. Es besteht die Gefahr, dass die Videos oder Materialien in der Vorbereitungsphase nur oberflächlich oder beiläufig rezipiert werden, so dass das Selbststudium Gefahr läuft, ineffektiv zu sein. Wer dann unvorbereitet oder schlecht vorbereitet in die Stunde kommt, muss die Zeit nur absitzen und kann überhaupt keinen Lernerfolg nachweisen. In der Berliner Schulstudie zeigte sich zudem, dass die Schülerinnen und Schüler den Umgang mit Lernvideos gezielt vermittelt bekommen müssen, da andernfalls eher die Leistungsstärkeren profitieren. Die Rückmeldungen von verschiedenen Lehrkräften im Projekt deuten auch darauf hin, dass sich durch den „Flipped Classroom“ „keine signifikanten Verbesserungen der Schülerleistungen ergeben“. Dies scheint insbesondere abhängig von Alter, Vorkenntnissen, Leistungsbereitschaft und vorhandenen Lernstrategien zu sein (vgl. ebd.).

Joshua Weidlich und Christian Spannagel von der Pädagogischen Hochschule Heidelberg kamen in ihrem Universitätsprojekt zu ähnlichen Ergebnissen. Sie hatten ihre

Vorlesung *Mathematische Grundlagen I (Primarstufe)* im „Flipped Classroom“ unterrichtet. Dabei erhielt zur Vorbereitung eine Lerngruppe ausschließlich Erklärvideos, die andere aufgabenbasiertes Material. Die Phase wurde mit einem Test abgeschlossen. Nach der Präsenzphase wurde erneut ein Test geschrieben. Zudem wurden die Studierenden befragt, wie schwer sie selbst den Test einschätzten. Das Ergebnis:

Während die Vorbereitungsphase und der anschließende Test [bei der Gruppe mit Erklärvideo, Anm. KB] als sehr leicht wahrgenommen wurden, wurde der Test nach der Präsenzphase als im Vergleich sehr schwer wahrgenommen. Bei der Gruppe mit der aufgabenbasierten Vorbereitungsphase sind die Unterschiede nicht so deutlich. Dies könnte ein Indiz dafür sein, dass die Vorbereitungsphase mit Erklärvideo tendenziell zu oberflächlicheren kognitiven Prozessen führt, wodurch der zweite Test als schwieriger empfunden wurde. (Weidlich / Spannagel 2014, 246)

Um eine ineffektive Rezeption der Materialien in der Vorbereitungsphase zu vermeiden, könnten zusätzlich zu Videos oder anderen Materialien die Kompetenzen aufgelistet werden, die die Lernenden erreichen sollen, und begleitende Aufgaben bereitgestellt werden. Von bestimmten Leitfragen bis hin zum entdeckenden Lernen, bei dem auf Grundlage des Stoffs eine eigenständige Aufgabenlösung erarbeitet werden muss, ist hier vieles möglich und sinnvoll. Bei einer aufgabenbasierten Vorbereitungsphase wird idealtypisch jede Lerneinheit mit einem elektronischen Test verknüpft, der zur Selbst- und Fremdkontrolle dient. Besteht jemand den Test nicht, beschäftigt er sich erneut mit dem Lerninhalt und absolviert erneut den Test. „Testen [...] ist effektiv“, so Hattie in der schon bereits zitierten Studie von 2009, „wenn die Testergebnisse den Unterricht dahingehend beeinflussen, dass die Lehrer auf die Stärken und Schwächen ihrer SchülerInnen/StudentInnen entsprechend eingehen.“ (Hattie 2009, 178) Die Aufgabe des Lehrers oder der Lehrerin ist es also, aus den Testergebnissen Probleme und Erklärungsbedarf herauszufiltern und die Präsenzphase entsprechend vorzubereiten und zu gestalten.

Aus fachdidaktischer Sicht ist es sicherlich problematisch, mit einer Input-Phase den Lernprozess zu beginnen und auf diese Weise ein stupides Auswendiglernen oder eine oberflächliche Verarbeitung zu befördern. Denn gerade bei einer Vorbereitungsphase, die auf den Erwerb von reinem Faktenwissen ausgerichtet ist, besteht die Gefahr des Auswendiglernens, des ausschließlich deduktiven, anstatt des induktiven Lernens. Daher hat man in der Deutschdidaktik den behavioristischen Lernansatz, der den Blick auf das beobachtbare Endergebnis richtet, „nie so recht verfolgt“, wie Spinner ausführt, da er die „Lernprozesse im sprachlichen und literarischen Bereich keineswegs überzeugend erklären konnte.“ (Spinner 1994, 149) Stattdessen könnten in der Vorbereitungsphase Aufgaben gestellt werden, die Lernprozesse initiieren und evaluieren lassen. Wichtig erscheint ferner, das „Flipped Learning“ als eine Methode unter vielen zu verstehen, die gezielt eingesetzt wird, etwa auch während einer Lernerwerbs- oder Transferphase.

Sicherlich ist dieses Lehr-Lern-Modell nicht durchgängig einsetzbar im Deutschunterricht, da der Literaturunterricht gerade auch von der Kommunikation und Diskussion lebt. Wie jede Methode muss auch dieses Verfahren maßvoll und mit anderen im Wechsel genutzt werden (vgl. Ebel 2018, 26).

Doch deutlich wird in aktuellen Studien, dass durch eine Vorentlastung mittels E-Learning die Unterrichtszeit wächst, die für Vertiefung, Differenzierung und Individualisierung genutzt werden kann.

2 — „FLIPPED LEARNING“ AUF DEM DIDAKTISCHEN PRÜFSTEIN

Die didaktische Tauglichkeit des Lehr-Lern-Modells des „Flipped Learning“ soll nun an einigen wichtigen allgemeindidaktischen Überlegungen überprüft werden, am ARCS-Modell von John Keller, an den *Zehn Merkmalen guten Unterrichts* von Hilbert Meyer, an einigen relevanten Aspekten verschiedener Lerntheorien und an der Lernzieltaxonomie von Benjamin Bloom.

2.1 — KELLERS ARCS-MODELL BEIM „FLIPPED LEARNING“

Kellers didaktisches Modell von 1983 berücksichtigt vier motivationale Bedingungen. Das Akronym ARCS steht für Attention (Aufmerksamkeit), Relevance (Relevanz), Confidence (Erfolgszuversicht) und Satisfaction (Zufriedenheit). Studien zum Lehr-Lern-Konzept des „Flipped Learning“ und zum Einsatz von Medien im Unterricht zeigen, dass die Motivation der Schülerinnen und Schüler durch neue Lernformen und Lernmedien gesteigert werden kann (vgl. Ebel, 2018, 26; Herzig, 2014, 13).

Die Produktion von aufwendigen Lernvideos (Experteninterview, Animationen, Musikhinterlegung) ist für die Lehrperson anfangs sicherlich zeitaufwändig. Doch können Lernvideos, wie Studien zeigen, die Aufmerksamkeit der Schülerinnen und Schüler steigern. Auch durch die Anwendung verschiedener Methoden in der Präsenzzeit wird die Aufmerksamkeit bei den Schülerinnen und Schülern erhöht. Weil die Lernzielorientierung klar benannt ist und eine praxisnahe Projektarbeit oder Übungsphase unmittelbar folgt, ist den Schülerinnen und Schülern die Bedeutung bzw. Relevanz ihres Lernens leicht ersichtlich. Erfolgszuversicht erreichen die Schülerinnen und Schüler in der Vorbereitungsphase durch Gespräche in Diskussionsforen und durch einen Abgleich mit den von der Lehrperson genannten Kompetenzerwartungen. Wenn die Schülerinnen und Schüler diese Phase mit einem guten Ergebnis abschließen, beispielsweise auch durch ein Feedback durch Tests, gehen sie mit einer positiven Erfolgserwartung in die Präsenzveranstaltung. In dieser Phase steigern eine positive Rückmeldung bei Gruppenarbeiten und eine gelingende aktive Partizipation die Motivation der Schülerinnen und Schüler. Die Vorbereitungsphase ist für die Schülerinnen und Schüler dann zufriedenstellend, wenn sie je nach Lerntyp und -tempo arbeiten können und dann alle mit den gleichen Voraussetzungen in der Präsenzveranstaltung ankommen. Zufriedenheit erlangen sie schließlich dadurch, dass sie durch eine gute und effektive Vorbereitungsphase in der Präsenzphase mitreden und sich einbringen können und schließlich einen höheren Erfolg erreichen.

2.2 — HILBERT MEYERS ZEHN MERKMALE GUTEN UNTERRICHTS BEIM „FLIPPED LEARNING“

Bis heute stellen in der Schulpraxis die *Zehn Merkmale guten Unterrichts* von Hilbert Meyer (vgl. 2004) die Eckpfeiler der Unterrichtsvorbereitung dar, an denen sich Studienreferendare und Studienreferendarinnen sowie Lehrer und Lehrerinnen orientieren. Beim „Flipped Learning“ müssten sie folgendermaßen beschrieben werden:

1. Klare Strukturierung der Lehre:

Die Lernziele und Kompetenzerwartungen werden angegeben. Die Vorbereitungsphase umfasst Arbeitsaufträge oder Tests und klare Kompetenzerwartungen.

2. Hoher Anteil echter Lernzeit:

Indem die Schülerinnen und Schüler in der Vorbereitungsphase je nach Lerntyp und -tempo arbeiten, entsteht kein Leerlauf oder keine Langeweile, wenn jemand nicht mehr folgen kann. Die Präsenzphase kann effektiv für individuelle Nachfragen und differenziertes Üben genutzt werden.

3. Lernförderliches Klima:

Indem sich jeder/jeder selbstgesteuert in seinem/ihrem Tempo vorbereiten kann und Angebote für ein differenziertes Lernen bereitgestellt werden, ist ein individualisierter Zugang zum Lernstoff geschaffen. Der Schüler oder die Schülerin übernimmt Verantwortung für sein/ihr Lernen, wenngleich auch die Lehrperson für die Präsenzphase sicherstellen muss, dass Probleme und Wissensunterschiede ausgeglichen werden. Bei der Diskussion in Foren oder in der Gruppenarbeit ist auf die Einhaltung von Gesprächsregeln und gegenseitigen Respekt zu achten.

4. Inhaltliche Klarheit:

Das Lernmaterial und die Aufgabenstellung sollten gerade für die Vorbereitungsphase leicht verständlich aufbereitet sein, um den Lernverlauf nicht unnötig zu stören. Auch der thematische Fortschritt sollte für die Lernenden plausibel sein. Sowohl während der Vorbereitungs- als auch in der Präsenzphase wird die Beantwortung von Rückfragen in Chatforen u. ä. dabei helfen, inhaltliche Klarheit herzustellen.

5. Sinnstiftendes Kommunizieren:

Lerntagebücher und Portfolios dokumentieren und präsentieren das eigenständige Lernergebnis. Gespräche in Diskussionsforen unterstützen den Lernfortschritt.

6. Methodenvielfalt:

Bei den Lernvideos und -materialien und bei der Gestaltung der Präsenzphase ist auf Vielfalt und Variabilität zu achten.

7. Individuelles Fördern:

Je nach Lernergebnis in der Vorbereitungsphase, die bestmöglich alternative und differenzierende Lernwege anbietet, kann gezielt in der Präsenzphase ein individuelles und differenziertes Angebot unterbreitet werden.

8. Intelligentes Üben:

Verschiedene passgenaue Lernaufgaben, je nach Leistungsniveau, sowie das Bewusstmachen von verschiedenen Lernstrategien ermöglichen ein effektives Üben. Dazu gehört sicherlich auch das Vertrautmachen mit den neuen Lernarrangements.

9. Klare Leistungserwartungen:

Leistungserwartungen werden in der Vorbereitungsphase klar formuliert und zügig rückgemeldet.

10. Vorbereitete Umgebung:

Wichtig beim „Flipped Learning“ ist neben der Raumregie und -ordnung während der Präsenzphase das sinnvolle Zusammenspiel zwischen Vorbereitungs- und Präsenzphase.

2.3 — LERNTHEORIEN BEIM „FLIPPED LEARNING“

Anliegen von „Flipped Learning“-Konzepten ist es, Elemente verschiedener Lerntheorien zu vereinen und sie zu einem sinnvollen und effektiven Lehr-Lern-Setting zu verbinden.

Die „Drill-and-Practice“-Methode des Behaviorismus findet sich in der Vorbereitungsphase wieder durch die Möglichkeit, das Material wiederholt zu rezipieren, Übungsaufgaben zu erledigen und den Lernstoff in der Übungsphase zu vertiefen. Der Kognitivismus legt Wert auf das entdeckende und selbstorganisierte Lernen, auf Lernerfolgskontrollen und unterschiedliche Lernformate, die in beiden Phasen des „Flipped Learning“ angewandt werden. Verschiedene Lernzugänge durch eine größere Methoden- und Medienvielfalt, pädagogische Spiele und Simulationen von Mikrowelten versuchen konstruktivistische Ansätze umzusetzen, die beim „Flipped Learning“ ebenfalls Verwendung finden. Der Konnektivismus betont die Kollaboration und Vernetzung der Lernenden sowie die Arbeit mit verschiedenen Medien, was in der Vorbereitungsphase wesentlicher Bestandteil des „Flipped Learning“ ist. Die Methode des „Flipped Learning“ vereint verschiedene lerntheoretische Ansätze und ist damit adaptiv für verschiedene Lernertypen.

2.4 — DIE LERNZIELTAXONOMIE VON BENJAMIN BLOOM IM „FLIPPED CLASSROOM“

Der US-amerikanische Psychologe Benjamin Bloom hat in seiner Lernzieltaxonomie von 1974 (dt. 1976) sechs kognitive Ziele bestimmt, deren Wertigkeit sich zunehmend erhöht: Memorieren (Remember), Verstehen (Understand), Anwenden (Apply), Analysieren (Analyze), Evaluieren (Evaluate), Erzeugen (Create). Im Vergleich mit dem traditionellen Unterricht zeigt sich, dass beim „Flipped Learning“ leichter höherwertige Lernziele erreicht werden können. In welchen Schritten und in welchem Erfolg die Lernziele im traditionellen Unterricht und beim „Flipped Learning“ erreicht werden, soll folgende Übersicht veranschaulichen.

| | remember Memorieren | understand Verstehen | apply Anwenden | analyze Analysieren | evaluate Evaluieren | create Erzeugen |
|---------------------------|---|--|---|--------------------------------|------------------------|---|
| Traditioneller Unterricht | Informationsaufnahme, Memorieren, Verstehen | | | | | |
| | | erfolgreiches Selbststudium (Übungen im Unterricht, Hausaufgaben) | | | | |
| | | | | Vertiefungs- und Transferphase | | |
| | | nicht erfolgreiches Selbststudium aufgrund von Verstehensdefiziten | | | | → höherwertige Lernziele können nicht erreicht werden |
| „Flipped Learning“ | Lernmaterial mit Testaufgaben (erfolgreich) | | | | | |
| | | | Übungs-, Vertiefungs- und Transferphase im Unterricht | | | |
| | Lernmaterial mit Testaufgaben (nicht erfolgreich) | | | | | |
| | | Problemlösung | | | | |
| | | | Übungs-, Vertiefungs- und Transferphase im Unterricht | | | |

Die ersten beiden Lernziele (Informationsaufnahme, das Memorieren und Verstehen) werden im klassischen Unterricht durch den Input der Lehrperson und dessen Überprüfung sichergestellt. Durch Übungen im Unterricht und zu Hause wird das Verstehen und Anwenden weiter trainiert. Nur wenn diese Phase erfolgreich ist, kann eine Vertiefungs- und Transferphase, einschließlich der Analyse, Evaluation und Umsetzung, anschließen. Scheitert das Selbststudium aufgrund von Verstehensdefiziten, werden die höheren Lernziel nicht erreicht.

Beim „Flipped Learning“ können in der Vorbereitungsphase die ersten drei Lernziele durch Wiederholung und Wahl des eigenen Tempos erreicht und durch Tests auch bestätigt werden. Die Übungs-, Vertiefungs- und Transferphase erfolgen dann in der Präsenzphase, die durch individuelle Lernangebote einen größeren Lernerfolg anstrebt. Ist die Vorbereitungsphase nicht erfolgreich, erhält die Lehrperson direkt Informationen, bei welchen Schülerinnen und Schüler Verstehensdefizite vorliegen,

und kann dann in der Präsenzphase gezielt mit den Betroffenen an Problemen arbeiten, so dass ein Übergang in die nächsten Taxonomien sichergestellt werden kann. Die anderen Schülerinnen und Schüler werden aber dann an ihrem Lernfortschritt nicht gehindert.

Der Vergleich zeigt, dass beim „Flipped Learning“ zum einen das Stehenbleiben beim Verstehensprozess leichter ersichtlich und damit schnell unterbunden werden kann und damit mehr Schülerinnen und Schüler höherwertige Lernziele erreichen. Zum anderen zeigt sich, dass individuelle Förderung nach der Vorbereitungsphase im Klassenverband leichter umzusetzen ist, weil die Lehrperson im Vorfeld sieht, welche Schülerinnen und Schüler womit Probleme haben und intensiver betreut werden müssen und welche Schülerinnen und Schüler mit vertiefenden, schwierigeren Aufgaben sofort versorgt werden können. Beim Vergleich beider Modelle zeigt sich, dass durch das „Flipped Learning“ höhere Lernziele auf direkterem, kürzerem Weg erreicht werden.

Zu bedenken ist, dass derartige Lernszenarien auch nicht unbedingt am Anfang eines Lernprozesses stehen müssen, sondern in verschiedenen Phasen relevant sein können. Statt zur Wissensvermittlung beispielsweise zu Metrik und Reim, zu Autoren, Epochen und Gattungen oder schlicht zu einzelnen Romankapiteln könnten sie als Impulse für das eigenständige Durchführen relevanter Lernprozesse eingesetzt werden oder auch in einer Vertiefungsphase. Im Rahmen einer Lektüre von Storms Novelle *Der Schimmelreiter* beispielsweise, auf die wir später noch zu sprechen kommen, könnten die von Storm integrierten Sagenmotive und deren Funktion untersucht werden. Das Motiv der Wasserfrau beispielsweise in Sagen, Mythen und der darstellenden Kunst ließen sich von der Lehrperson in einem multimedialen Video aufbereiten und eventuell um Deutungshypothesen aus der Stormforschung in Bezug auf das Wasserfraumotiv in der Novelle ergänzen. Die Schülerinnen und Schüler eignen sich in ihrem Tempo den Sagenstoff an und überlegen, welche Funktion die Sage im Kontext der Novelle haben könnte. In einem Brief an Hauke könnten sie Trin' Jans Position, die in der Novelle die Sage vom Wasserweib erzählt, verteidigen oder Haukes Position einnehmen, der die Existenz von Sagenwesen ablehnt. Die Analyse führt auf eine spätere Diskussion hin, die Haukes Haiens Dämonisierung durch das Volk und Haukes Ablehnung von dämonischen Wesen und rituellen Handlungen (Deichopfer, Anrufung Gottes statt dämonischer Mächte) in den Blick nimmt.

3 — KRITIK AM „FLIPPED LEARNING“

Bedenken hinsichtlich der Umsetzbarkeit und Effektivität eines digitalen Lehr-Lern-Settings werden aus pädagogischer sowie fachlicher Perspektive und aus kinderpsychologischer Sicht vorgebracht. Diese Bedenken fußen allerdings auf der Annahme, dass ein „Flipped Learning“ als einziges Lehr-Lern-Setting angewandt wird und nicht als Methode unter vielen.

Der Gehirnforscher Manfred Spitzer zeigt in vielen seiner Publikationen und Vorträgen die Auswirkungen von digitalen Medien auf die Entwicklung der Kinder auf. In seinem Buch *Digitale Demenz. Wie wir uns und unsere Kinder um den Verstand brin-*

gen artikuliert er Kritikpunkte an der Benutzung digitaler Medien, die hier kurz aufgelistet seien.

— „Digitale Medien verringern die Verarbeitungstiefe“ (Spitzer 2012, 69). Das führe zu oberflächlicherem Denken, zu Ablenkungen und habe „unerwünschte Nebenwirkungen, die von bloßen Störungen bis zu Kinderpornographie und Gewalt“ (Spitzer 2012, 95) reichten.

— „Die Motivationslage zum Einprägen von neuen Sachverhalten wird verändert“ (ebd., 107f.), wenn geistige Arbeit auf digitale Datenträger ausgelagert wird und jederzeit abrufbar ist. „Wenn man weiß, dass man etwas irgendwo aufbewahrt hat, dann macht man sich ‚keinen Kopf‘ mehr darum.“ (ebd., 108)

— „Die Anonymität des Internets bewirkt, dass wir uns weniger kontrollieren und uns entsprechend weniger um adäquates Sozialverhalten bemühen müssen.“ (ebd., 127)

— Mit elektronischen Büchern kann man zwar genauso gut lernen wie mit klassischen, aber das Lernen mit elektronischen Medien sei, so Spitzer (vgl. ebd., 219) unter Berufung auf Studien, „ermüdender“, „weniger effizient“ (man verliert durch Hyperlinks den roten Faden, ist abgelenkt), „frustrierend“ (zu komplexe Lehrvideos).

— Multitasker weisen Probleme bei der Kontrolle ihres Geistes auf, weil sie sich „Oberflächlichkeit und Ineffektivität aktiv antrainieren“ (ebd., 235).

— „Schlaflosigkeit, Depressionen und Sucht sind äußerst gefährliche Auswirkungen des Konsums digitaler Medien, deren Bedeutung für die gesamte gesundheitliche Entwicklung der jetzt noch jungen Generation kaum überschätzt werden kann.“ (ebd., 272)

Spitzers Bedenken richten sich generell gegen digitale Medien und sind nicht speziell auf das digitale Lernen im „Flipped Classroom“ bezogen. Doch sind einige Punkte sicherlich ernst zu nehmen. Schließlich vergrößert das „Flipped Learning“ die Zeit, die sich Schülerinnen und Schüler mit den digitalen Medien beschäftigen. In Südkorea beispielsweise werden die digitalen Medien am intensivsten genutzt, und zwölf Prozent der jungen Leute, so Spitzer (vgl. ebd., 308), wiesen ausgeprägte Suchtsymptome auf. „Ganz besonders fehlgeleitet scheinen vor diesem Hintergrund“, so Spitzer (ebd.), „die Forderungen nach mehr Medienkompetenztraining in Kindergarten und Grundschule.“

Matthis Kepser (2010/2013) berichtet von ernüchternden Ergebnissen beim E-Learning in der Hochschullehre und plädiert für einen Einsatz von E-Learning „im Sinne eines *method enrichment*“ (Kepser 2013, 593). Kepser (2010, 218f.) unterscheidet generell vier Stufen des E-Learnings im Bereich der Hochschullehre, die sich aber – mit Ausnahme von Stufe vier – leicht auf den schulischen Bereich übertragen lassen: Stufe eins beschreibt die digitale Unterstützung der Präsenzlehre (Kurs-/Klassenorganisation), Stufe zwei die Anreicherung der Präsenzlehre durch eine Kommunikation in Foren und Chats, Stufe drei umfasst teilvisualisierte Seminare und Blended Learning (E-Lectures, Verwendung von Lern- und Übungsprogrammen), Stufe vier virtuelle Seminare ohne Präsenzzeiten. Von einem „Blended Learning“ sollte, so Kepser

ebd., 218), nur dann gesprochen werden, „wenn Studierende einen deutlich spürbaren Teil ihrer gesamten Arbeitszeit mit einer Lernplattform verbringen, also mindestens 30%“. In der Realität werde Stufe drei zum „allergrößten Teil“ nicht erreicht (ebd., 219). Denn „tendenziell erfordert die Betreuung einer Plattform eher mehr als weniger Zeit gegenüber einem traditionellen Seminar“, so Kepser (ebd., 226), und zudem übersteige die Pflege der Foren und die Moderation der Chats oder die Entwicklung von Lernstandstest „den üblichen Zeitaufwand für Lehre bei Weitem“. Wenn zusätzlich eigens Materialien für das Selbststudium entwickelt werden müssten (Videos, Tests, Arbeitsblätter etc.), sei das „im Rahmen normaler Lehrverpflichtungen kaum mehr praktikabel“ (ebd.).

Im schulischen Bereich ließ sich bis zum Jahr 2020, als die Covid-19-Pandemie Schulen dazu zwang, den Unterricht für Wochen ausschließlich digital stattfinden zu lassen, eine Umsetzung von Stufe drei oder vier nur schwer vorstellen: Dass Schülerinnen und Schüler 30% ihrer Arbeitszeit mit einer Lernplattform oder sonstigen Formen von E-Lectures verbringen, damit man von einem „Blended Learning“ sprechen kann, war unrealistisch. Bei durchschnittlich 34 Schulstunden pro Woche ab Klasse 7 hätten rund 10 Stunden im Rahmen von E-Learning stattfinden müssen. Dies bedeutete nahezu eine Stunde wöchentlich pro Fach. Studien werden in den nächsten Jahren zeigen, inwieweit rein virtuelle Schulstunden und Seminare Auswirkungen auf Lernerfolg und Lernverhalten hatten, inwieweit bei der Konzeption und Durchführung der virtuellen Lehre Schulungsbedarf bei den Lehrkräften vorhanden ist und inwieweit die Institutionen in der Infrastruktur genügend ausgestattet waren.

Große Bedenken am E-Learning hegen die geistes- und gesellschaftswissenschaftlichen Fächer, da es gerade in diesen Fächern weniger um die Vermittlung von Fakten geht, sondern eher um das (literarische) Gespräch, die Diskussion, die Meinungsbildung und die kritische Interpretation. Dennoch lassen sich auch im Fach Deutsch Möglichkeiten finden, „blended“ zu unterrichten.

4 — PRAXISBEISPIELE⁴ ZUM „FLIPPED LEARNING“

Wenn beispielsweise der Inhalt von Goethes Ballade *Der Zauberlehrling* geklärt ist und die Ballade als das Ur-Ei der drei Gattungen thematisiert werden soll, könnte zur Vertiefung des dramatischen Gehalts die Ballade mit Musik hinterlegt werden, einmal mit durchgängig dramatischer, einmal mit eher ruhigerer Musik. Die Schülerinnen und Schüler erhalten die Aufgabe, sich die Varianten zu Hause anzuhören und sich für eine Umsetzung begründend zu entscheiden. Oder sie wählen Version drei und begründen, was ihnen an beiden Versionen nicht gefällt. Im Vergleich zur Durchführung dieser Arbeitsphase im konventionellen Unterricht bietet die „geflippte“ Vorbereitungsphase den Vorteil, dass sich die Schülerinnen und Schüler in ihrem Arbeitstempo mit dem Gegenstand beschäftigen können: Sie können die Audiodatei mehrfach anhören, zurückspulen, anhalten, zu einem späteren Zeitpunkt erneut anhören. So kann ein individuelles Lernen ermöglicht werden, auch, weil jeder / jede angehalten ist, begründet Stellung zu beziehen. Im regulären Unterricht ist dies nicht immer zu gewährleisten. Die digitale Bearbeitung bietet daher auch einen gewissen Schutzraum, in dem sich auch Schülerinnen und Schüler zu Wort melden können, die

⁴ Sämtliche Beispiele und Materialien stammen aus Unterrichtsprojekten, die die Verfasserin an einem baden-württembergischen Gymnasium durchgeführt und ausgewertet hat.

ansonsten im Unterrichtsgeschehen sich nicht trauen oder sich hinter den Meinungen anderer verstecken. Für die Artikulation der „subjektiven Involviertheit“ und die Entwicklung von Vorstellungen – die ersten beiden Aspekte des literarischen Lernens, die Spinner benannt hat –, steht in der „geflippten“ Vorbereitungsphase individuelle Lernzeit zur Verfügung (vgl. Spinner 2006).



Ballade "Der Zauberlehrling"

Hör die zwei Versionen des "Zauberlehrlings" an. Welche gefällt dir am besten? Begründe dies kurz!

Version 1
 Version 2
 mir gefällt weder Version 1 noch 2, weil

Notiere hier kurz, warum dir die gewählte Version besser gefällt bzw. was dir an den beiden Versionen nicht gefällt

Meine Antwort _____

Begründungen von Schülerinnen und Schüler einer siebten Klasse an einem baden-württembergischen Gymnasium lauteten:

„Die Ballade ist sehr spannend, deswegen passt die dramatische Musik.“

„Anfangs ist der Zauberlehrling noch zuversichtlich, am Ende total frustriert. Deswegen passen beide Versionen nicht.“

„Die ruhige Musik passt gar nicht, weil der Text viel dramatischer vorgelesen wurde.“

„Der Zauberlehrling freut sich, dass er endlich vor seinem Meister Ruhe hat. Deswegen passt die ruhigere Musik.“

In der Vorbereitung der Präsenzphase teilt die Lehrkraft die Schülerinnen und Schüler in Gruppen ein, je nach Wahlverhalten. In der Präsenzphase kann dann differenziert gearbeitet werden. Die Schülerinnen und Schüler sollen erkennen, dass die Ballade unterschiedliche Stimmungen aufweist und damit eine einheitliche Musikrichtung unangemessen ist, vielmehr speziell an die einzelnen Textpassagen angepasst werden müsste.

Die Gruppen, die eine durchgängig dramatische oder ruhige Hintergrundmusik am besten fanden, bekommen die Aufgabe, den Spannungsverlauf der Ballade genauer zu untersuchen, eine Spannungskurve zu zeichnen und die Ballade dann entsprechend der Spannungskurve zu gliedern!

Die Gruppe, die weder die eine noch die andere Musik gut fand, weil sie selbstständig erkannt hat, dass in der Ballade die Stimmung wechselt, bekommt folgende Aufgabe:

Hört euch die Vertonung der Ballade erneut an und markiert die Stimmungswechsel. Findet passende Adjektive für die einzelnen Stimmungsabschnitte und sucht passende Musik für die einzelnen Abschnitte!

Da die Lehrkraft durch die „geflippte“ Vorbereitungsphase weiß, welche Schülerinnen und Schüler bereits ein gutes und richtiges Verständnis von der Dramaturgie der Ballade besitzen, kann sie in der Präsenzphase diesen Schülerinnen und Schülern Aufgaben zur Erreichung höherwertiger Lernziele geben. Während sich die anderen noch in der Erarbeitungsphase befinden, können diese Schülerinnen und Schüler bereits Transferaufgaben bearbeiten. Insbesondere die Schülerinnen und Schüler, die eventuell literarisch/sprachlich eher schwach sind, aber gute Musikkenntnisse haben, können sich in der kreativen Transferphase ausgezeichnet einbringen. Individuelles und differenziertes Lernen ist durch die „geflippte“ Vorbereitungsphase gut planbar und durchführbar.

Gelungene kreative Leistungen von Sechstklässlern eines baden-württembergischen Gymnasiums sind erstellt worden zu Goethes *Zauberlehrling* und Heines *Belsazar*. Hierbei handelt es sich um Kurzfassungen zu Balladen in moderner Sprache und modernem Arrangement. Derartige Umwälzungsprozesse unterstützen den Umgang mit Texten und Medien, das Textverständnis und damit das literarische Lernen.

BEISPIEL: JOHANN WOLFGANG VON GOETHES ZAUBERLEHRLING



BEISPIEL: HEINRICH VON HEINES BELSAZAR



5 — DAS „FLIPPED FLIPPED LEARNING“

Ein besseres Verständnis des Lerninhalts kann auch durch ein „Flipped Flipped Learning“ erzielt werden. Im „Flipped Flipped Learning“ oder auch „Double Flipped Learning“ schlüpfen die Schülerinnen und Schüler selbst in die Rolle von Produzenten und erstellen Lernvideos oder Podcasts. Sie verbinden dann nicht nur die im Alltag erworbenen medienpraktischen Kompetenzen mit fachlichen, sondern lernen zudem Inhalte präzise zusammenzufassen und für Gleichaltrige verständlich aufzubereiten. Dadurch wird eine höhere Lerneffizienz erreicht: Sie müssen zunächst den vorzustellenden Inhalt selbst verstehen, bevor sie ihn vereinfachen und auf das Wichtigste reduzieren können.

Diese Partizipationsmöglichkeit aller im und am Lern- und vor allem Lehrprozess ist Kern reformpädagogischer Ansätze und das Schlüsselanliegen einer konstruktivistischen Didaktik, wie sie Klafki vertritt:

Im Lehr-Lern-Prozeß muß das Selbstbestimmungs- und Mitbestimmungsprinzip in einer Folge wachsender Schwierigkeitsgrade, wachsenden Anspruchs verwirklicht werden: in der Form der Mitplanung des Unterrichts bzw. einzelner Unterrichtsphasen seitens der SchülerInnen, durch Unterrichtskritik zusammen mit den SchülerInnen, durch ‚Unterricht über Unterricht‘. (Klafki 2007, 15f.)

Auch vor dem Hintergrund einer partizipativen Mediendidaktik, wie Kerstin Mayrberger sie vertritt, lässt sich das „Flipped Flipped Learning“ didaktisch vertreten. Schließlich verstärkt die Idee des Social Webs die Idee der partizipativen Mitgestaltung von Lernumgebung und -prozessen.

Einer partizipativen Mediendidaktik geht es darum, einen konzeptionellen Rahmen für die Gestaltung von solchen Lernumgebungen zu bieten, der neben einer aktiven Auseinandersetzung mit dem jeweiligen Gegenstand in Form der Förderung von Kompetenzen als inhaltsorientierte (Inhalte) und prozessorientierte (Methoden) Ziele explizit Interaktions- und Kommunikationsprozesse fördert und erfordert. (Mayrberger 2013, 102)

6 — PRAXISBEISPIELE ZUM „FLIPPED FLIPPED LEARNING“

Im Folgenden sollen einige Möglichkeiten für die Umsetzung des „Flipped Flipped Learning“ im Deutschunterricht aus der Praxis vorgestellt werden. Dabei stand auch die Realisierung eines medienintegrativen Literaturunterrichts, wie ihn Iris Kruse (vgl. 2011) vorgeschlagen hat, im Fokus. Die Schülerinnen und Schüler sollten ihren Beitrag möglichst intermedial gestalten.

6.1 — LEKTÜRE VON GANZSCHRIFTEN

Bei der Lektüre von Ganzschriften können im Rahmen eines multimodalen Literaturunterrichts einzelne Kapitel in der Hörbuchfassung oder auf Youtube in der Vorbereitungsphase zu Hause angehört und dann begleitend dazu auf dem Smartphone ein Fragebogen zum Lese- bzw. Hörverständnis ausgefüllt werden, den Schülerinnen und Schülern konzipiert haben. Ein Fragebogen zu einem Kapitel von Storms Novelle *Der Schimmelreiter* wurde beispielsweise mit Google Drive erstellt.



Storm, Schimmelreiter, S. 25 - 30
(Cornelsen)

Fragen zum Textverständnis

Kreuze die richtigen Informationen zum Haus und Grundstück des Deichgrafen an!

- kleines Haus
- langgestrecktes Haus
- niedrige Büsche in der Hofeinfahrt
- gewaltige Esche
- höchster Baum im Dorf
- kranker Baum

Ein mit Google Drive erstellter Fragebogen zu einem Kapitel in Storms Novelle *Der Schimmelreiter*.

In der Präsenzphase kann der Inhalt der einzelnen Kapitel als bekannt vorausgesetzt werden, so dass direkt mit einer vertieften Text- und Interpretationsarbeit angefangen werden kann und höhere Lernzieltaxonomien erreicht werden können.

Darüber hinaus kann der Inhalt einzelner Romankapitel oder Dramenakte von den Schülerinnen und Schülern medial durch szenische Videos, Interviews mit Figuren und Protagonisten oder Computerspiele aufbereitet werden. Diese Videos werden dann allen Schülerinnen und Schülern zur Verfügung gestellt und mit einer Aufgabe versehen, so dass dann in der Präsenzphase die Inhaltssicherung ausgespart oder bei Fehlern und Ungenauigkeiten eine vertiefte Textarbeit angeschlossen werden kann. Die Praxis zeigt, dass hierdurch mehr Zeit ist für das literarische Gespräch und die Schülerinnen und Schüler Freude an der Romanlektüre entwickeln.

6.2 — EPOCHENVERSTÄNDNIS IM LYRIKUNTERRICHT

Merkmale und Eigenheiten von Epochen können durch einen intermedial aufbereiteten „Vortrag“ erläutert und wiederholt und anhand ausgewählter Gedichte überprüft werden. Gerade im Oberstufenunterricht bietet sich diese Form für eine Wiederholung und Vertiefung an. In der Jahrgangsstufe 1 eines baden-württembergischen Gymnasiums entstanden Micro-Teaching-Videos zu einzelnen Epochen, beispielsweise zum „Barock“.

Intermedial aufbereitet werden können darüber hinaus eine Beispielanalyse zu einem Gedicht, historisches Hintergrundwissen zu Romanen und Dramen, ein (Interpretations-)Gespräch zwischen Figuren.

BEISPIEL: BAROCK



7 — FAZIT

2011 stellte die Studie [Digitale Medien in der Schule](#) fest, dass die „digitalen Medien den Weg in die Schule, aber nicht in den Unterricht gefunden haben“. Das „Flipped Learning“, vielmehr aber noch das „Flipped Flipped Learning“ können Möglichkeiten sein, dieses Defizit abzubauen. Sie stellen eine ideale medienintegrative Konzeptualisierung eines modernen und vor allem effektiven Lehr-Lern-Settings dar, weil schwache oder langsame Schülerinnen und Schüler nicht untergehen, starke besser gefördert werden und alle Schülerinnen und Schüler durch die intensive Beschäftigung im Vorfeld mehr zu leisten im Stande sind und durch das eigene Aufbereiten von Material bei ihnen ein Verstehensprozess auf einer höheren Lernzieltaxonomie einsetzt. Hinzu kommt, dass in der Kontaktphase mehr Zeit vorhanden ist für Partizipation und Interaktion der Lernenden, für soziales, individuelles, differenziertes und kommunikatives Lernen.

Zur Umsetzung dieses Lehr-Lern-Modells sei das Handbuch *Unterrichten mit dem Flipped Classroom Konzept* von Alexandra Kück empfohlen.

QUELLENVERZEICHNIS SEKUNDÄRQUELLEN

Amsberg, Marcus von (2018): Flipped Classroom im Deutschunterricht unter inklusiven Aspekten. In: Werner, Julia u.a. (Hg.): Flipped Classroom – Zeit für deinen Unterricht. Praxisbeispiele, Erfahrungen und Handlungsempfehlungen. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung, 129-139. — **Baker, J. Wesley (2000):** „The „Classroom Flip“. Using Web Course Management Tools to Become the Guide by the Side. In: Selected Papers from the 11th International Conference on College Teaching and Learning, 9-17. — **Bergmann, Jon / Sams, Aaron (2012):** Flip your classroom. Reach every student in every class every day. Eugene, Oregon: ISTE. — **Bloom, Benjamin (1976):** Taxonomie von Lernzielen im kognitiven Bereich. Weinheim: Beltz Verlag. — **Bonk, Curtis J. / Graham, Charles R. (2006):** The handbook of blended learning environments. Global perspectives, local designs. San Francisco: Jossey-Bass/Pfeiffer. — **Bräuer, Christoph (2009):** Über Literatur sprechen lernen. Das literarische Lesegespräch im Unterricht. Fulda: Druckerei des Amtes für Lehrerbildung. — **Brooks, Andrea Wilcox (2014):** Information literacy and the flipped classroom. Examining the impact of a one-shot flipped class on student learning and perceptions. In: Communications in Information Literacy, H. 2 (8), 225-235. — **Davis, Christine (2013):** Flipped or inverted learning: Strategies for course design. In: Smyth, Ellen G. / Volker, John X. (Hg.): Enhancing Instruction with Visual Media: Utilizing Video and Lecture Capture, Hershey: IGI-Global. Information Science Reference, 241-265. — **Ebel, Christian (2018):** Der Flipped Classroom als Impuls für Schul- und Unterrichtsentwicklung. In: Werner, Julia u.a. (Hg.): Flipped Classroom – Zeit für deinen Unterricht. Praxisbeispiele, Erfahrungen und Handlungsempfehlungen. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung, 19-39. — **Handke, Jürgen (2014):** Patient Hochschullehre. Vorschläge für eine zeitgemäße Lehre im 21. Jahrhundert. Marburg: Tectum — **Fritzsche, Joachim (2004):** Formelle Sozialisationsinstanz Schule. In: Groeben, Norbert / Hurrelmann, Bettina (Hg.): Lesesozialisation in der Mediengesellschaft. Weinheim: Juventa, 202-249. — **Harvey, Sarah (2014):** The “Flipped” Latin Classroom. A Case Study. In: Classical World, H. 108, 117-127. — **Hattie, John (2009):** Visible Learning. A Synthesis of over 800 Meta-analyses Relating to Achievement. New York: Routledge. Auch online: <http://visible-learning.org/de/hattie-rangliste-einflussgroessen-effekte-lernerfolg/> [03.04.2020]. — **Herzig, Bardo (2014):** Wie wirksam sind digitale Medien im Unterricht? Bielefeld: Bertelsmann Stiftung. Auch als PDF-Dokument: https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/Studie_IB_Wirksamkeit_digitale_Medien_im_Unterricht_2014.pdf [letzter Zugriff: 02.04.2020]. — **Keller, John (1983):** Motivational design of instruction. In: Reigeluth, Charles M. (Hg.): Instructional design theories and models. An overview of their current studies. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 386-483. — **Kepser, Matthias (2010):** eLearning an der Hochschule - eine kritische Einführung. In: Eberhardt, Ulrike (Hg.): Neue Impulse in der Hochschuldidaktik. Sprach- und Literaturwissenschaften. Wiesbaden: Springer, 199-228. — **Kepser, Matthias (2013):** Computer im Literaturunterricht. In: Frederking, Volker et al. (Hg.): Taschenbuch des Deutschunterrichts, Bd. 2. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 568-592. — **Klafki, Wolfgang (2007):** Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. Weinheim: Beltz. — **Klinzing, Hans. G. (2002):** Wie effektiv ist Microteaching? Ein Überblick über fünfunddreißig Jahre Forschung. In: Zeitschrift für Pädagogik, H. 48, 194-214. — **Kramis, Jo (1988):** Zur Effektivität von Microteaching und Reflective Teaching: Eine quasi-experimentelle Untersuchung an 146 Lehramtskandidaten. In: Beiträge zu Lehrerbildung, 283-288. — **Kruse, Iris (2011):** Kinder- und Jugendliteratur intermedial erfahren, erleben, lesen. Intermediale Lektüren und ihr Potenzial für einen medienintegrativen Literaturunterricht. In: Marci-Boehncke, Gudrun / Rath, Matthias (Hg.): Medienkonvergenz im Deutschunterricht. München: kopaed, 200-210. — **Kruse, Iris (2014):** Brauchen wir eine Medienverbunddidaktik? Zur Funktion kinderliterarischer Medienverbünde im Literaturunterricht der Primar- und frühen Sekundarstufe, in: Leseräume – Zeitschrift für Literalität in Schule und Forschung 1 (2014) 1-30. Auch online: http://leseraeume.de/?page_id=14 [03.04.2020]. — **Küchemann, Fridtjof (2015):** Noch ein PISA-Schock. <http://www.faz.net/aktuell/feuilleton/familie/oecd-erste-pisa-erhebung-zu-digitalen-kompetenzen-13804857.html> [14.04.2020]. — **Kück, Alexandra (2014):** Unterrichten mit dem Flipped Classroom Konzept. Das Handbuch für individualisiertes und selbstständiges Lernen mit neuen Medien. Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr. — **Lage, Maureen J. / Platt, Glenn J. / Treglia, Michael (2000):** Inverting the Classroom: A Gateway to Creating an Inclusive Learning Environment. In: Journal of Economic Education, H. 1 (31), 1, 30-43. — **Mayrberger, Kerstin (2013):** Eine partizipative Mediendidaktik (nicht nur) für den Hochschulkontext? In: Bremer, Claudia / Krömker, Detlef (Hg.): E-Learning zwischen Vision und Alltag. Münster: Waxmann, 96-106. — **Meyer, Hilbert (2004):** Praxisbuch: Was ist guter Unterricht? Mit didaktischer Landkarte. Berlin: Cornelsen Scriptor. — **Naujok, Natascha (2012):** Zu zweit am Computer. Eine Studie zur gemeinsamen Rezeption von Spielgeschichten im Deutschunterricht der Grundschule. München: kopaed. — **Novak, Gregor M. (2011):** Just-in-time teaching. In: Buskist, William / Groccia, James E. (Hg.):

New Directions for Teaching and Learning, H. 128, 63-73. — **Sauter, Annette / Sauter, Werner / Bender, Harald (2004)**: Blended Learning. Effiziente Integration von E-Learning und Präsenztraining. München: Luchterhand. — **Spinner, Kaspar H. (1994)**: Neue und alte Bilder von Lernenden. Deutschdidaktik im Zeichen der kognitiven Wende. In: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung, H. 12, 146-158. — **Spinner, Kaspar H. (2006)**: Literarisches Lernen. In: Praxis Deutsch, H. 33, 6-16. — **Spitzer, Manfred (2012)**: Digitale Demenz: Wie wir uns und unsere Kinder um den Verstand bringen. München: Droemer. — **Weidlich, Joshua / Spannagel, Christoph (2014)**: Die Vorbereitungsphase im Flipped Classroom. Vorlesungsvideos versus Aufgaben. In: Rummler, Klaus (Hg.): Lernräume gestalten – Bildungskontexte vielfältig denken. Münster: Waxmann, 237-248. — **Werner, Julia et al. (2018a)**: Digitalisierung im Unterricht konkret. Ein vielfältiger Flipped Classroom ermöglicht spannende Lernreisen. In: dies. (Hg.): Flipped Classroom – Zeit für deinen Unterricht. Praxisbeispiele, Erfahrungen und Handlungsempfehlungen. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung, 9-11. — **Werner, Julia et al. (2018b)**: Flipped Classroom – Zeit für deinen Unterricht. In: dies. (Hg.): Flipped Classroom – Zeit für deinen Unterricht. Praxisbeispiele, Erfahrungen und Handlungsempfehlungen. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung, 13-16. — **Zimmermann, Holger (2015)**: „Die Entstehung der deutschen Sprache, in groben Strukturen. Ein, zwei Stunden“ – Einstellungen von Lehrkräften zu Sprachgeschichte und Sprachwandel. In: Bräuer, Christoph / Wieser, Dorothee (Hg.): Lehrende im Blick. Empirische Lehrerforschung in der Deutschdidaktik. Wiesbaden: Springer VS, 110-128.

ÜBER DIE AUTORIN

Dr. [Karina Becker](#) ist Juniorprofessorin für Fachdidaktik Deutsch an der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg. Zu ihren aktuellen Forschungsschwerpunkten gehören medienintegrative und adaptive Lehr-Lern-Settings in einem diversitätssensiblen und subjektivationsorientierten Deutschunterricht.