

Westfälische Wilhelms-Universität Münster
Germanistisches Institut
Abteilung Sprachdidaktik
Seminar: Grammatikunterricht digital
Sommersemester 2022

Thinking outside the box - Digitale Grammatikvermittlung im Flipped Classroom

Chancen und Grenzen des Flipped-Classroom-Modells für den handlungsbezo-
genen Grammatikunterricht – ein Anwendungsbeispiel

Alicia Marie Sander
Master of Education: Deutsch, Sport
07.10.2022

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	1
2	Handlungsbezogener Grammatikunterricht	2
2.1	Form folgt Funktion.....	3
2.2	Binnendifferenzierung	4
2.3	„Echte“ Handlungssituationen.....	4
2.4	Innerfachliche und überfachliche Bezüge	5
2.5	Fachliche Fundierung	5
3	Flipped Classroom.....	5
3.1	Historie & Problematik.....	5
3.2	Das Flipped-Classroom-Modell als didaktisches Konzept.....	6
3.3	Lernvideos als digitales Medium im Flipped Classroom	8
3.4	Gewinne & Chancen.....	9
3.5	Defizite & Herausforderungen	13
4	„Flipped Grammatikunterricht“ – Ein Anwendungsbeispiel	14
4.1	Unterrichtsentwurf zum Thema <i>Steigerung von Adjektiven – Form und Funktion von Komparativ und Superlativ</i> nach dem Flipped-Classroom-Modell .	15
4.2	Methodisch-didaktischer Kommentar	18
5	Kritische Reflexion: Chancen & Grenzen des Flipped Classroom-Modells für den handlungsbezogenen Grammatikunterricht.....	20
6	Fazit.....	21
7	Literaturverzeichnis.....	22
	Anhang	I

1 Einleitung

„Was bringt es mir zu wissen, was ein Nomen oder Verb oder was auch immer ist, wenn ich doch sprechen und schreiben kann?“, lautet eine Frage, die einem Forum zum Thema: *Kann mir mal wer schlüssig erklären, wofür man deutsche Grammatik in der Theorie braucht* zur Diskussion bereitsteht (Jamalou [Chefkoch User]: 2015). Als vergleichsweise ungeliebter Gegenstandsbereich des Deutschunterrichts wird der Grammatikunterricht in seiner Berechtigung und Gestaltungsweise nicht nur in derartigen Internetforen immer wieder diskutiert (vgl. Hoffmann 2021: 15). Die zunehmende Digitalisierung und der sich daraus ergebende Leitmedienwechsel in der Gesellschaft sorgen dafür, dass dieser Legitimationsdruck weiter steigt. So hat Schule schon längst das Informationsmonopol verloren, während außerschulisches informelles Lernen immer mehr an Bedeutung gewinnt. Wozu brauchen SchülerInnen in Zeiten von Google, Duden online, Wortwuchs, diversen Grammatik-Lern-Apps & Co. noch den schulischen Grammatikunterricht?

Diesen veränderten Anforderungen begegnet der handlungsbezogene Grammatikunterricht, indem er nicht beim bloßen Erkennen sprachlicher Phänomene stehen bleibt, sondern darauf abzielt, die sprachliche Handlungskompetenz der Lernenden nachhaltig zu erweitern. Durch die Thematisierung und Reflexion sprachlicher Probleme, sowohl rezeptiver als auch produktiver Art, in lebensweltlich orientierten, konkreten Handlungskontexten werden grammatische Phänomene und Formen somit vor dem Hintergrund ihrer Funktion betrachtet. Indem der Fokus des Grammatikunterrichts statt rein auf der sprachlichen Form somit auf der Reflexion von Form-Funktions-Interdependenzen liegt, wird ein tiefergehendes und handlungsbezogenes Sprachwissen geschaffen (vgl. Berkemeier 2011: 57f.).

Statt Schule als medialen Schonraum und schulischen Grammatikunterricht als obsolet zu betrachten, gilt es also, die mit der Digitalisierung aufkommenden Potenziale digitaler Medien zu erkennen und für den handlungsbezogenen Grammatikunterricht nutzbar zu machen. Einen möglichen Ansatz bietet dabei das *Flipped-Classroom-Modell*, dessen zentrale Idee in einem räumlichen Umkehren der Bausteine *Wissensvermittlung* und *Übung & Anwendung* besteht. Im Gegensatz zu traditionellen Unterrichtsmodellen, in denen von der Lehrperson aufbereitete Lerninhalte im Klassenraum vermittelt und anschließend von den SchülerInnen zu Hause eigenständig geübt und angewandt werden, erarbeiten sich die Lernenden die theoretischen Inhalte im Flipped Classroom zu Hause selbstständig über den Einsatz digitaler Medien. Die Übungs- und Anwendungsphase erfolgt dann gemeinsam mit der Lehrkraft im Unterricht (vgl. Bergmann/Sams 2012: 1-17).

Die zunehmende Relevanz und Aktualität digitaler Lehr-Lern-Konzepte wird nicht zuletzt dadurch deutlich, dass die Schulung der Medienkompetenz von SchülerInnen wie sie im Medienkompetenzrahmen festgehalten ist zum fächerübergreifenden Bestandteil des Kernlehrplans geworden ist (vgl. Medienberatung NRW 2020; vgl. KLP für die Sek. I Gymnasium in NRW Deutsch 2019: 8-10, 21f., 29f., 35f.). Insbesondere die Covid-19-Pandemie kann als Katalysator derartiger Entwicklungen gesehen werden und hat nutzbare Potenziale sowie bestehende Defizite aufgedeckt.

Aus den bisherigen Erläuterungen und meinem Erkenntnisinteresse am Potenzial digitaler Lernformen für schulische Bildung ergibt sich folgende Forschungsfrage:

Welche Chancen und Grenzen bietet das digital gestützte Flipped Classroom Modell für den handlungsbezogenen Grammatikunterricht?

Um diese Frage zu beantworten, werden zunächst die theoretischen Hintergründe zu den Themen *handlungsbezogener Grammatikunterricht* (Kap. 2) und *Flipped Classroom* (Kap. 3) dargestellt. Die Erläuterungen zu den Prinzipien handlungsbezogenen Grammatikunterrichts stützen sich weitestgehend auf die Texte von Berkemeier (2011), Berkemeier/Wieland (2017) und Hoffmann (2021). Als zentrale Quelle bei der Darstellung des Flipped-Classroom-Modells sowie den damit verbundenen Chancen und Herausforderungen ist gezielt das vielzitierte Werk *Flip Your Classroom* von Jonathan Bergmann und Aaron Sams (2012) ausgewählt worden, die als Pioniere des Konzeptes gelten können. In Kapitel vier folgt die Anwendung des Flipped-Classroom-Modells auf handlungsbezogenen Grammatikunterricht, in Form einer exemplarischen Unterrichtsstunde zum Thema *Steigerung von Adjektiven – Form und Funktion von Komparativ und Superlativ*. Die bei der Planung und Gestaltung der konstruierten Unterrichtsstunde getroffenen Entscheidungen werden im methodisch-didaktischen Kommentar (Kap. 4.2) erläutert. Eine kritische Reflexion zu Chancen und Grenzen des Flipped-Classroom-Modells für den handlungsbezogenen Grammatikunterricht (Kap. 5) sowie ein daraus gezogenes Fazit (Kap. 6) bilden den Schlussteil der Arbeit.

2 Handlungsbezogener Grammatikunterricht

„Sprache ist das Fundament der Lernprozesse in den meisten Feldern. [...]. Sprache ist das Medium des Wissens, der Verständigung und des inneren Dialogs“, heißt es bei Hoffmann (2021: 15). Sprache und sprachliches Handeln sind demnach nicht nur im Deutschunterricht, sondern in nahezu allen Bereichen des täglichen Lebens die Basis für Erkenntnisgewinn und menschliche Interaktion. Und obgleich sich daraus die fundamentale Notwendigkeit zur Auseinandersetzung mit Sprache und Grammatik als dem „System des sprachlichen Handelns“ (Hoffmann 2021: 15) zu ergeben scheint, wird Grammatik in Schule wie Universität häufig noch immer als unliebsamer, mit Attributen wie trocken und abstrakt versehener Gegenstandsbereich vermieden und in seiner curricularen Relevanz angezweifelt (vgl. Hoffmann 2021: 15). Nicht zuletzt deshalb, dass noch immer umstritten ist, ob grammatisches Wissen bzw. Sprachbewusstheit sprachliche Fähigkeiten tatsächlich fördert oder nicht. Diese Unsicherheit resultiere im Wesentlichen daraus, dass sich bisherige Formen von GU entweder auf die sprachliche Form oder aber auf die kommunikative Funktion grammatischer Phänomene konzentriert haben, während der Zusammenhang von Formen und Funktionen vor dem Hintergrund kommunikativer Zwecke zu wenig berücksichtigt worden wäre, erklären Berkemeier und Wieland (vgl. 2017: 645). „Die meisten Grammatiken und insbesondere die Schulgrammatik beschreiben Sprache formal“, meint Berkemeier (2011: 57) und mahnt, dass die Entwicklung formalen Wissens allein nicht nachhaltig sei, da dies wenig zur Lösung von sprachlichen Problemen in konkreten Handlungskontexten beitragen könne (vgl. 2011: 57). Es reiche nicht aus, sprachliche Mittel nur zu kennen und terminologisch fassen zu können – um die sprachliche Kompetenzentwicklung mithilfe von Grammatikunterricht zu fördern, bedürfe es einer systematischen Verbindung von Formen und Funktionen im Hinblick auf kommunikative Zwecke (vgl. Berkemeier 2011: 58). Hoffmann (2021: 16) resümiert: „Wer Formen losgelöst von ihren Funktionen betrachtet, versteht nur die Hälfte.“

Mit der Einsicht, dass Sprache und Grammatik durch ihre kommunikativen Zwecke bestimmt ist, entstand eine funktional-pragmatische Grammatik, welche Formen und Funktionen gleichermaßen einbezieht (vgl. Hoffmann 2021: 16; vgl. Berkemeier 2011: 58). Indem grammatische Formen nicht losgelöst von ihrer Funktion, sondern im sprachlichen Handeln selbst, d.h. in der menschlichen zweckgerichteten Kooperation betrachtet werden, entsteht ein Handlungsbezug, der grammatisches

Wissen für die Lernenden nutzbar macht. In eben jener Nutzbarmachung grammatischen Wissens zum Ausbau der sprachlichen Handlungskompetenz Lernender liegt die Zielperspektive des handlungsbezogenen Grammatikunterrichts (vgl. Berkemeier 2011: 58). Im Erkennen funktionaler und dysfunktionaler Sprachverwendung gelangen Lernende zu einem tieferen Verständnis von Sprache, welches sie nutzen können, um entsprechende Formulierungsroutinen, beziehungsweise Formulierungsalternativen zu entwickeln und zu verinnerlichen (vgl. Hoffmann 2021: 21; vgl. Berkemeier 2011: 74). Die untenstehende Grafik (Abb. 1) dient der Strukturierung und Visualisierung der zentralen Prinzipien handlungsbezogenen Grammatikunterrichts, welche in den nachfolgenden Unterkapiteln näher erläutert werden.

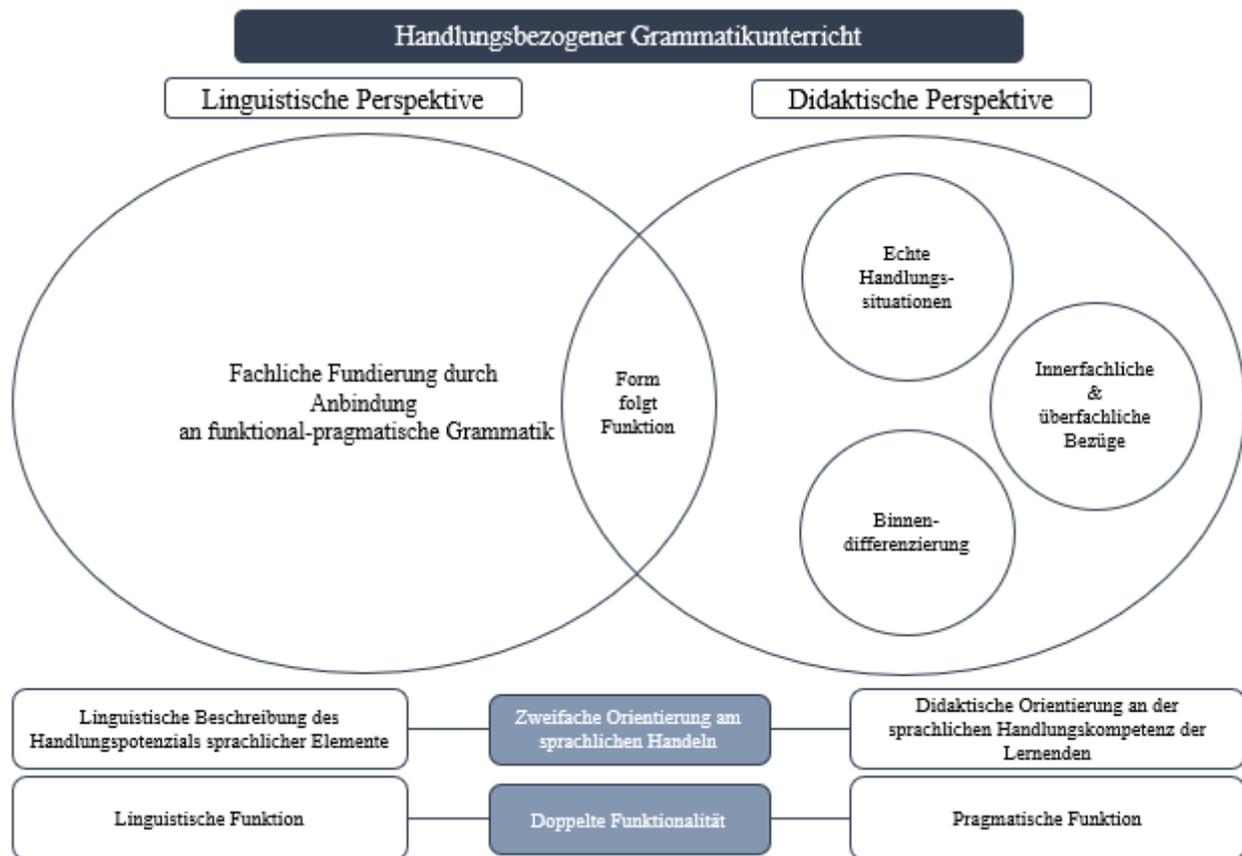


Abb. 1: Handlungsbezogener Grammatikunterricht (Quelle: Eigene Darstellung)

2.1 Form folgt Funktion

Die Basis handlungsbezogenen Grammatikunterrichts bilden die doppelte Funktionalität sowie die zweifache Orientierung am sprachlichen Handeln. *Funktional* ist insofern in einem doppelten Sinne zu verstehen, als dass handlungsbezogener Grammatikunterricht zum einen durch eine linguistisch funktionale Grammatik, d.h. eine Grammatik, die grammatische Formen in ihrer Funktion bestimmt, fachlich fundiert sein soll (vgl. Berkemeier/Wieland 2017: 648, 650). Zum anderen ist handlungsbezogener Grammatikunterricht aus didaktischer Perspektive dann funktional, wenn er „die Entwicklung der sprachlichen Kompetenzen der LernerInnen unterstützt und sie anleitet, grammatisches Wissen für das eigene sprachliche Handeln nutzbar zu machen“ (Berkemeier/Wieland 2017: 650). Hier wird die pragmatische Funktion sprachlicher Elemente angesprochen, worunter „die Relevanz

grammatischer Formen, Strukturen und Kategorien für das Verständigungshandeln zwischen dem Produzenten und dem Rezipienten“ zu verstehen ist (Berkemeier/Wieland 2017: 650).

Äquivalent dazu meint die zweifache Orientierung am sprachlichen Handeln auf der einen Seite die „linguistische Beschreibung des Handlungspotenzials sprachlicher Elemente“ und auf der anderen Seite die „didaktische Orientierung an der sprachlichen Handlungskompetenz der Lernenden“ (Berkemeier/Wieland 2017: 651). Sowohl für den Unterrichtsgegenstand Sprache geltend als auch für die didaktische Aufbereitung, kann ‚Form folgt Funktion‘ als didaktischer Leitspruch und fundamentales Grundprinzip handlungsbezogenen Grammatikunterrichts gesehen werden.

Jenem Leitprinzip folgend soll sich die Entscheidung für die Thematisierung einer grammatischen Struktur aus der aktuellen bzw. der künftigen Nutzbarkeit des darüber erworbenen grammatischen Wissens ergeben (vgl. Berkemeier/Wieland 2017: 646). LernerInnenbezogene sprachliche Herausforderungen zum Ausgang nehmend, orientiert sich die Themenwahl somit am Bedarf der SchülerInnen in Bezug auf die Bearbeitung kommunikativer Anforderungen (vgl. Berkemeier/Wieland 2017: 646). Besondere Bedeutung kommt dabei der Verbesserung von Verstehen (Rezeption) und Verständlichkeit (Produktion) sowie der Reflexion und Präzisierung von Formulierungen zu (vgl. Hoffmann 2021: 15-17; vgl. Berkemeier 2011: 74). In den Worten Hoffmanns (2021: 16) folgt handlungsbezogener Grammatikunterricht somit der Leitidee: „Wenn wir wissen, was wir tun, können wir es auch verbessern: genauer formulieren, den Hörer im Blick behalten, die richtigen Worte wählen, das Verstehen optimieren.“

2.2 Binnendifferenzierung

Handlungsbezogener Grammatikunterricht erhebt den Anspruch, möglichst alle Lernenden dabei zu unterstützen, die jeweils individuell nächste sprachliche Kompetenzstufe zu ansteuern (vgl. Berkemeier/Wieland 2017: 646). Dies wird insbesondere dadurch möglich, dass Formen und Funktionen in der Regel nicht in einem 1:1-Verhältnis stehen, wie dies in der Schulgrammatik oftmals suggeriert würde (vgl. Berkemeier/Wieland 2017: 646). Dies bedeutet, dass eine Sprachhandlung (Funktion) mit unterschiedlich komplexen Mitteln (Formen) realisiert werden kann. Indem Grammatikunterricht die sprachliche Formenvielfalt verdeutlicht und diese zum individuellen Ausbau sprachlicher Kompetenzen nutzt, wird eine Förderung auf allen Kompetenzniveaus möglich, wodurch insbesondere auch Lernende mit Deutsch als Zweitsprache profitieren können (vgl. Berkemeier/Wieland 2017: 651).

Die Leitfrage zur Gestaltung handlungsbezogenen Grammatikunterrichts lautet demnach: „Wer braucht ab wann welche Art von grammatischer Reflexion wozu, um das leisten zu können, was sprachlich und inhaltlich verlangt wird?“ (Berkemeier/Wieland 2017: 646).

2.3 ‚Echte‘ Handlungssituationen

Ein weiteres Prinzip handlungsbezogenen Grammatikunterrichts ist die Anbindung der Unterrichtsinhalte an mündliche und schriftliche Handlungssituationen. Sprache wie sie im praktischen Gebrauch vorkommt als Ausgangspunkt und Zieldimension nehmend, wäre die Betrachtung von ausschließlich konstruierten Sprachbeispielen inkonsequent und wenig zielführend. „Der Unterricht sollte immer mit wirklicher Sprache, echten Gesprächen und Texten arbeiten“, postuliert Hoffmann (2021: 17). Erst durch den Einbezug authentischer Handlungssituationen würden Lernende über die Wirksamkeit gewählter Formulierungen entscheiden können und ihr Wissen zur nachhaltigen

Reflexion und Lösung von Verständnisproblemen einsetzen können (vgl. Berkemeier/Wieland 2017: 651).

2.4 Innerfachliche und überfachliche Bezüge

Indem handlungsbezogener Grammatikunterricht darauf abzielt, Lernende dazu zu befähigen, ihre sprachliche Handlungskompetenz zum Erreichen kommunikativer Zwecke einzusetzen, wird ihm eine dienende Rolle zuteil. „Er [der Grammatikunterricht] wird in Beziehung gesetzt zu den anderen Arbeitsbereichen des Deutschunterrichts und soll für diese funktional sein“, heißt es bei Berkemeier und Wieland (2017: 650). Neben der Nutzbarmachung grammatischen Wissens für andere Kompetenzbereiche des Deutschunterrichts ist Sprache als „das Fundament der Lernprozesse in den meisten Feldern“ (Hoffmann 2021: 15) und damit auch Grammatik als „das System des sprachlichen Handelns“ (Hoffmann 2021: 15) ebenso für andere Unterrichtsfächer von grundlegender Bedeutung.

2.5 Fachliche Fundierung

Die fachliche Fundierung handlungsbezogenen Grammatikunterrichts ist durch seine Anbindung an die funktional-pragmatische Grammatik gegeben, für welche die systematische Betrachtung von Form-Funktions-Zusammenhängen grundlegend ist. Jene Grammatik als linguistisches Fundament nehmend, stellt der handlungsbezogene Grammatikunterricht keinen Gegensatz zu den bisherigen grammatikdidaktischen Ansätzen dar. Vielmehr werden in ihm zentrale Aspekte verschiedener schulgrammatischer Modelle zusammengeführt. Einen Überblick geben Berkemeier und Wieland (vgl. 2017: 651f.): Die Orientierung an zu bewältigenden Handlungssituationen entstammt dem kommunikativen Ansatz, während die inner- und überfachlichen Bezüge zentrale Idee des integrativen Grammatikunterrichts sind. Auch eine Systematisierung grammatischer Formen, wie sie der systematische/traditionelle Grammatikunterricht vorsieht, findet sich im handlungsbezogenen Grammatikunterricht wieder. Während der systematische/traditionelle Grammatikunterricht dabei jedoch rein von der Form ausgeht, orientiert sich der handlungsbezogene Grammatikunterricht in seiner Systematik an den konkreten Bedarfen der Lernenden sowie an der wachsenden Komplexität grammatischer Phänomene.

3 Flipped Classroom

3.1 Historie & Problematik

Enrique is struggling in school [...]. Every day his teacher stands in front of the class and teaches to the state standards. She uses the latest technology. She received a grant for an interactive whiteboard that is supposed to engage all kids and get them excited about learning. Enrique's problem is that the teacher talks too fast for him, and he can't take notes quickly enough. When he does get all the notes from class onto paper, he does not understand what they mean. When he goes home to complete his homework, he continues to struggle because what he wrote down in class during the lecture doesn't seem to match with what he is supposed to do on his assignment. (Bergmann/Sams 2012: 1)

Janice is active in volleyball, basketball, and track at Eastside High School. She is a conscientious student who always wants to do her best. Unfortunately, she has a difficult science class the last period of every day. She must often leave school early to travel to games and matches, and she misses a lot of classes. She tries to keep up with her science class, but she just can't because she misses so much of it. (Bergmann/Sams 2012: 2)

Ashley has spent the better part of her life learning how to “play school.” [...]. She consistently earns As and Bs in her classes—not because she has demonstrated understanding, but because she has met the requirements in the rubric. Those grades do not accurately reflect what she has actually learned. (Bergmann/Sams 2012: 2)

Beispielszenarien wie diese waren es, die die US-amerikanischen, preisgekrönten High-School-Lehrkräfte Jonathan Bergmann und Aaron Sams 2007 zum Umdenken bewegten. Das Ziel verfolgend, einen Unterricht zu kreieren, mit dem alle SchülerInnen erreicht würden, starteten sie zunächst damit, ihren regulären Unterricht aufzuzeichnen und den abwesenden SchülerInnen zur Nacharbeitung online zur Verfügung zu stellen (vgl. Bergmann/Sams 2012: 3). „Our absent students loved the recorded lectures. Students who missed class were able to learn what they had missed. Some students who were in class and heard the live lecture began to rewatch the videos. Some would watch them when reviewing for exams“, berichten Bergmann und Sams von ihren Erfahrungen (2012: 4). Schon bald erreichten die beiden Lehrkräfte Nachrichten aus der ganzen Welt, in denen sich SchülerInnen und LehrerInnen für die online veröffentlichten Videos bedankten (vgl. Bergmann/Sams 2012: 4).

Um jedoch tatsächlich alle SchülerInnen zu erreichen und nachhaltig zu fördern, reichte das Schaffen einer Möglichkeit zur Nacharbeitung für fehlende SchülerInnen nicht aus. Insbesondere Lernende, die aufgrund von Verständnisproblemen Schwierigkeit hatten, dem Unterricht zu folgen sollten mehr Unterstützung durch die Lehrkraft bekommen können und das tatsächliche Durchdringen der Unterrichtsinhalte sichergestellt werden. Eine simple und zugleich tiefgreifende Erkenntnis Sams' gab den Anstoß zur Konzeption einer neuen Unterrichtsstruktur:

„The time when students really need me physically present is when they get stuck and need my individual help. They don't need me there in the room with them to yak at them and give them content; they can receive content on their own.“ (Bergmann/Sams 2012: 4f.)

„What if we prerecorded *all* of our lectures, students viewed the video as ‘homework,’ and then we used the entire class period to help students with the concepts they don't understand?“ (Bergmann/Sams 2012: 5)

Der Flipped Classroom war geboren.¹

3.2 Das Flipped-Classroom-Modell als didaktisches Konzept

„*What is the best use of your face-to-face class time?*“ (Bergmann/Sams 2015: o. S. [Kursivierung im Original]) – jene Leitfrage und die Annahme, dass die gemeinsame Zeit zwischen Lehrenden und Lernenden oftmals sinnvoller genutzt werden könne als zur einseitigen Wissensvermittlung mittels Frontalunterricht bilden den Ausgangspunkt des Flipped-Classroom-Ansatzes. So besteht die zentrale Idee des Flipped-Classroom-Modells im Umkehren (engl. *to flip something*) der Bausteine *Wissensvermittlung* und *Übung & Anwendung*: „That which is traditionally done in class is now done at home, and that which is traditionally done as homework is now completed in class“, fassen Bergmann und Sams die Grundidee des Konzepts in einem Satz zusammen (2012: 13). Während neue Lerninhalte in traditionellen Unterrichtskonzepten von der Lehrperson im Klassenverband an die SchülerInnen vermittelt werden, erfolgt die Aneignung neuer Wissensbausteine im Flipped Classroom mit Hilfe digitaler Medien im Rahmen einer individuellen Selbstlernphase. Die darauffolgende gemeinsame Präsenzlernphase dient der vertieften Auseinandersetzung mit dem Lernstoff und beinhaltet das Üben

¹ Anm.: Bergmann und Sams erklären diesbezüglich, dass es so etwas wie den Flipped Classroom nicht gäbe und betonen die Vielfältigkeit denkbarer Ausgestaltungsmöglichkeiten des Ansatzes. Sie selbst bezeichnen sich als „early adopters“ des Konzepts, Lernvideos als Unterrichtsinstrument einzusetzen (Bergmann/Sams 2012: 6).

und Anwenden der Inhalte unter Begleitung der Lehrkraft. Eine Abbildung von Diplompsychologin Nicole Behringer (2014: o. S.)² veranschaulicht die Grundidee des Konzepts:

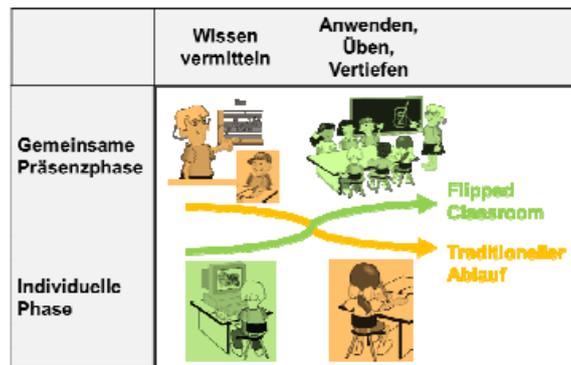


Abb. 2 Flipped Classroom (Quelle: Behringer 2014: o.S.)

An die Stelle eines lehrerInnenzentrierten, fragend-entwickelnden und wissensvermittelnden Unterrichts tritt ein die neuen Medien integrierender Ansatz, welcher die mit der Digitalisierung einhergehenden neuen Möglichkeiten der Stoffvermittlung nutzt, um eine schülerInnenzentrierte, aktivierende und selbstbestimmte Lernumgebung zu schaffen (vgl. Bergmann/Sams 2015: o. S.).

Aus einer derartigen Kombination aus Online- und Präsenzlernphase bei gleichzeitiger Umkehr von Lern- und Übungssituation ergibt sich ein verändertes Verständnis der LehrerInnenrolle. „We are no longer the presenters of information; instead, we take on more of a tutorial role“, erklären Bergmann und Sams (2012: 14) und zitieren einen Lehrer (Shari Kendrick) aus San Antonio, der das Modell für seinen Unterricht adaptiert hat: „I don’t have to go to school and perform five times a day. Instead I spend my days interacting with and helping my students“ (Bergmann/Sams 2012: 14).

Die Grundvoraussetzung zur Implementierung eines durch digitale Medien gestützten Flipped-Classroom-Ansatzes besteht somit in der Bereitschaft, die Potenziale der Digitalisierung zu nutzen und anzuerkennen, dass, wie eingangs erwähnt, Schule und damit auch die Lehrkraft ihr Informationsmonopol verloren hat. „If a YouTube video can replace us, we should be replaced! [...] Teachers are no longer the keepers of information, so our roles must change. We need to move away from being disseminators of content, and instead become facilitators of learning“, folgern Bergmann und Sams (2015: o. S.). Das individuelle Lernen der SchülerInnen sowie eine professionelle Begleitung des Lernprozesses durch die Lehrkraft rückt in den Fokus. Statt im Zuge der Digitalisierung um die Obsoleszenz der Lehrperson zu fürchten, steigt die Wichtigkeit der LehrerInnenrolle auf diese Weise an: „Because only teachers can help students explore topics more deeply, and only a content-area and learning expert can diagnose where students struggle“, betonen Bergmann und Sams (2015: o. S.). Die Kompetenz der Lehrperson umfasse weit mehr als die reine Inhaltsbereitstellung. Als Experte für die didaktische Aufbereitung von Lehr-Lern-Situationen kommt der Lehrkraft eine entscheidende Rolle zu, wenn es gilt, eine von Selbstbestimmung und SchülerInnenzentrierung geprägte Lernumgebung zu schaffen, wie sie für den Flipped Classroom gefordert ist (vgl. Bergmann/Sams 2015: o. S.).

Doch nicht nur die Lehrkräfte sehen sich mit einem veränderten Rollenverständnis konfrontiert. So besteht die Basis eines gelingenden Flipped Classrooms in der Bereitschaft der SchülerInnen,

² Anm.: Bei dem Text von Behringer (2014) handelt es sich um einen einseitigen Beitrag ohne Seitenzahl, erschienen als Nr. 130 in der Reihe wissens.blitz. Eine genaue Quellenangabe findet sich im Literaturverzeichnis.

Eigenverantwortung für ihr Lernen zu tragen, indem sie die Lernvideos aufmerksam schauen, Rückfragen notieren und die Expertise der Lehrperson bei Unklarheiten in Anspruch nehmen (vgl. Bergmann/Sams 2012: 16f.).

3.3 Lernvideos als digitales Medium im Flipped Classroom

Ogleich die Verwendung von Lernvideos für einen nach dem Flipped-Classroom-Modell gestalteten Unterricht keineswegs obligatorisch ist, so werden sie doch oftmals zur digitalen Inhaltsvermittlung herangezogen (vgl. Bergmann/Sams 2012: 96). Dabei ist nicht entscheidend, ob es sich um eigens produzierte Lernvideos handelt oder aber um bereits online verfügbare Videos. Im Hinblick auf den Zeitaufwand empfehle sich insbesondere für Lehrkräfte, die am Anfang eines Konzeptwandels ihres Unterrichts stehen der Rückgriff auf bereits bestehende Videos (vgl. Bergmann/Sams 2012: 36). Bergmann und Sams verweisen diesbezüglich auf die mit der Digitalisierung aufkommende, stetig wachsende Materialfülle: „With the explosion of YouTube and other video sharing sites, the number of videos is growing. Many of these videos can be used in a flipped classroom.“ (2012: 36).

Zur Produktion eigener Lernvideos bedarf es einer gewissen technischen Ausstattung, welche neben einem Computer oder Tablet, einem Mikrofon sowie einer Kamera bzw. Webcam zur Videoaufzeichnung auch eine screencasting software umfasst. Da die meisten Computer und Tablets heutzutage über ein integriertes Mikrofon sowie eine Webcam verfügen, ist ein Großteil der technischen Voraussetzungen zumeist bereits gegeben (vgl. Bergmann/Sams 2012: 38). Zwar könne auch auf eine Sceencasting-Software verzichtet werden, doch ermögliche diese eine dynamischere Aufbereitung der Lernvideos: „Screencasting software captures whatever is on your computer screen. If you are showing a PowerPoint presentation, it records the presentation. If you are navigating to a web page, it captures your navigation. If you are annotating on the computer, it will record your pen strokes. When a microphone is set up, it also records voice“, stellen Bergmann und Sams die Vorteile einer derartigen Software dar (2012: 38) und verweisen auf den Mehrwert von Echtzeit-Aufnahmen, welche es den Lernenden erleichtern, einem Denkprozess zu folgen (vgl. Bergmann/Sams 2012: 37).

Doch sind technische Voraussetzungen allein nicht ausreichend zur Erstellung eines gelungenen Lernvideos. Bergmann und Sams formulieren neun Regeln und Hinweise, welche bei der Produktion beachtet werden sollten (vgl. 44-47):³

(1) *Keep it short*: In Zeiten von YouTube & Co. müsse das Ziel sein, Informationen prägnant, präzise und „in bite-sized pieces“ (Bergmann/Sams 2012: 44) aufzubereiten. Ausufernde oder weitschweifige Erläuterungen sollten vermieden werden (vgl. Bergmann/Sams 2012: 44).

(2) *Animate your voice*: Um die Lernenden als Konsumierende der Videos zu erreichen spiele nicht nur das visuell Wahrnehmbare eine Rolle. Insbesondere ein bewusster Stimmgebrauch und der gezielte Einsatz von Stimmtechniken trage zu einer ansprechenden Gestaltung bei (vgl. Bergmann/Sams 2012: 44).

(3) *Create the video with another teacher*: Neben der gegenseitigen Unterstützung in Bezug auf die technische Komponente der Videoproduktion bringe die gemeinsame Erstellung von Videos im Dialogformat noch weitere Vorteile mit sich: „Because we have both been teaching for quite some time, we know which topics students will typically struggle with, so one of us usually takes on the role of the student learning the material while the other takes on the role of an expert. Students tell us this dialogue is helpful in their comprehension of the material“, berichten Bergmann und Sams von ihren Erfahrungen (2012: 45).

(4) *Add humor*: Zwar gelte es bei der Produktion der Videos auf Kürze und Prägnanz zu achten, doch müsse die Konsequenz daraus keineswegs eine trockene Wissensvermittlung sein. Humoristische Elemente sorgen für Auflockerung, was dazu beitrage, das Interesse der SchülerInnen aufrechtzuerhalten (vgl. Bergmann/Sams 2012: 46).

³ Anm.: Die Titel der neun Regeln (kursiv) sind im Wortlaut dem Werk von Bergmann/Sams (2012: 44-47) entnommen.

(5) *Don't waste your students time*: Die Zeit der SchülerInnen respektierend, sollte auf das Geben deplatziertes oder themenfremder Informationen verzichtet werden (vgl. Bergmann/Sams 2012: 46)

(6 & 7) *Add annotations and callouts*: Anmerkungen und Beschriftungen (bspw. in Form von Sprachblasen, Info-boxen, Pfeilen, etc.), welche für eine gewisse Zeit im Video erscheinen, dienen der Aufmerksamkeitsfokussierung und können den Lernenden dabei helfen, die Schlüsselaspekte einer Lerneinheit zu identifizieren (vgl. Bergmann/Sams 2012: 46).

(8) *Zoom in and out*: Gleiches gilt für das Zoomen auf ausgewählte Bildausschnitte in der Nachbearbeitung des Videos. „Often the important part of the screen is not the entire screen“, bemerken Bergmann und Sams (2012: 47). Durch die Zoom-Funktion könnten bestimmte Elemente hervorgehoben und der Bildschirm übersichtlicher gestaltet werden, wodurch sich SchülerInnen besser auf die relevanten Punkte konzentrieren könnten. (vgl. Bergmann/Sams 2012: 47).

(9) *Keep it copyright friendly*: Während es sich bei den vorausgegangenen Punkten um empfohlene Gestaltungsoptionen handelt, sollte das Urheberrecht stets und unabhängig von der Gestaltungsweise des Videos beachtet werden (vgl. Bergmann/Sams 2012: 47).

Das Vorgehen bei der Gestaltung einer Selbstlerneinheit nach dem digital gestützten Flipped-Classroom-Modell besteht aus vier Schritten: I. Planning the lesson, II. Recording the video, III. Editing the video, IV. Publishing the video (Bergmann/Sams, 41-43). So gilt es im Sinne der Prägnanz zunächst den Lerngegenstand genau zu definieren und zu überdenken, ob ein Lernvideo ein angemessenes Instrument zur Vermittlung des konkreten Lerninhalts darstellt oder aber andere (digitale) Medien herangezogen werden sollten (vgl. Bergmann/Sams 2012: 41). Im nächsten Schritt folgt die Aufzeichnung des Videos. Hier kann die Lehrperson entscheiden, ob sie eine geskriptete oder freie Vortragsweise präferiert. Während ein Skript zu einem geradlinigeren, strukturierteren und damit auch prägnanteren Vortrag führen kann, wirken freie Vorträge oftmals authentischer und dynamischer, wodurch die Aufmerksamkeit der Rezipierenden bewahrt werden kann (vgl. Bergmann/Sams 2012: 42). Vor der Veröffentlichung des Videos kann dieses einer Nachbearbeitung unterzogen werden. Je nach Ausmaß kann die Nachbearbeitung einen zeitintensiven Prozess darstellen, erlaubt sie der Lehrkraft jedoch eine Nachbesserung bei Fehlern sowie ein Hervorheben besonders relevanter Informationen (vgl. Bergmann/Sams 2012: 43). Bei der Veröffentlichung ist zu klären, auf welcher Plattform, beziehungsweise auf welchem Wege die Videos für die Lernenden zugänglich gemacht werden sollen. „Your solution to this will depend on the needs of your students, their access to technology, and the current availability of online video hosting sites“, so Bergmann und Sams (2012: 43).

Ogleich die durch Lernvideos (o.ä.) organisierten Selbstlernphasen zentraler Teil des digital gestützten Flipped-Classroom-Modells sind, stellt ihre Produktion und Nutzung nur die eine Hälfte des Konzeptes dar. So erfordert die Implementierung des Ansatzes neben der Gestaltung der Selbstlernphasen ebenso ein Umdenken in Bezug auf die gemeinsamen Präsenzphasen: „It's the in-class time that every teacher must evaluate and redesign“, bekräftigen Bergmann und Sams (2012: 47). Nicht der Einbezug von Technologie und digitalen Medien als solche stehen im Zentrum des Konzeptes: „We see flipped learning as a pedagogical solution with an underlying technological component“, erklären die High-School-Lehrer (Bergmann/Sams 2015: o. S.) und heben die Pädagogische Komponente als neu zu denkende Zieldimension des Flipped-Classroom-Modells hervor.

3.4 Gewinne & Chancen

Digitale Medien sind in der Gesellschaft und im Leben der Kinder und Jugendlichen bereits omnipräsent. Welch grundlegende Bedeutung Digitalität auch im schulischen Kontext zukommt ist nicht zuletzt im Zuge der Covid-19 Pandemie deutlich geworden. Ein Unterrichtskonzept, welches die Potenziale digitaler Medien erkennt und zur Gestaltung lernwirksamer Lehr-Lern-Situationen nutzt, fügt

sich demnach in die „always-on digital world“, wie Bergmann und Sams (2012: 20) die heutige Lebenswelt bezeichnen, ein. „Flipping speaks the language of today’s students“, lautet ihre These (2012: 20). Jene veränderten Bedingungen des Aufwachsens machen eine verantwortungsvolle Mediennutzung zur Entwicklungsaufgabe Heranwachsender. Die Institution Schule nimmt im Zuge der Ausbildung von Medienbildung und Medienkompetenz, wie sie im Medienkompetenzrahmen festgehalten und in ihren Teilbereichen beschrieben ist (vgl. Medienberatung NRW: 2020), eine zentrale Rolle ein. „Alle Lehrkräfte müssen selbst über allgemeine Medienkompetenz verfügen und in ihren fachlichen Zuständigkeiten zugleich ‚Medienexperten‘ werden [sic!]“, heißt es im Strategiepapier der Kultusministerkonferenz (KMK 2017:24f.). Die Erstellung von Lernvideos, wie sie im Flipped Classroom zum Einsatz kommen können, stellt dabei eine Möglichkeit dar, die eigene Medienkompetenz auf der Ebene der Bedienung und Produktion zu erweitern.

Mit der Bereitstellung von Lernvideos zur Wissensaneignung in der Selbstlernphase wird den SchülerInnen ein flexibles Lernen unabhängig von Zeit und Ort ermöglicht: „Jeder bestimmt selbst, wann und wo er lernt“ (Behringer 2014: o. S.). Auch dem oben aufgeworfenen Problem schulischer Fehlzeiten und oftmals dadurch bedingten Wissenslücken kann mittels des Flipped-Classroom-Modells entgegengewirkt werden, indem die SchülerInnen die Lernvideos zur Nacharbeitung nutzen. Doch nicht nur die Lernenden profitieren in Bezug auf ihr Zeitmanagement von der Möglichkeit digitaler Lehre. So können Lehrende die Möglichkeit zur Erstellung von Lernvideos nutzen, um auch bei Abwesenheit eine fachgerechte Inhaltsvermittlung sicherzustellen, statt eine fachfremde Lehrkraft mit Unterrichtsmaterialien zu versorgen (vgl. Bergmann/Sams, 2012: 32f).

Neben der Unabhängigkeit von Ort und Zeit bringt das Videoformat auch im Hinblick auf ein selbstreguliertes Lerntempo ein großes Maß an Flexibilität mit sich. „Die Lernenden können sich die Videos in Ruhe ansehen und, wenn etwas nicht verstanden oder vergessen wurde, die Sequenz erneut anschauen“, so Behringer (2014: o. S.). Auf diese Weise kann ein durch Überforderung ausgelöstes ‚Abschalten‘ verhindert werden. Auch SuS, die ein höheres Lerntempo als das durch den Vortrag der Lehrkraft vorgegebene wünschen, haben die Möglichkeit zur Anpassung. So können sie bereits bekannte Wissensbausteine gänzlich überspringen oder aber die Wiedergabegeschwindigkeit des Videos erhöhen (vgl. Bergmann/Sams 2012: 25).

Doch nicht nur die Selbstlernphase eröffnet Möglichkeiten zur Individualisierung im Lernprozess. Insbesondere in den Präsenzphasen des Flipped Classrooms nehmen individuelle Förderung, Binnendifferenzierung und SchülerInnenzentrierung eine zentrale Rolle ein. „One huge benefit of flipping is that the students who struggle get the most help. We spend our time walking around the room helping students with concepts they are stuck on“, erklären Bergmann und Sams (2012: 14). Eine derart enge Betreuung der LernerInnen kann der Lernstandsdiagnostik dienen und adäquate Binnendifferenzierung unterstützen, von der sowohl schwächere als auch stärkere LernerInnen profitieren (vgl. Aronson 2013: 1). „We are [...] guiding the learning of each student individually“, beteuern Bergmann und Sams (2012: 27).

Diese SchülerInnenorientierung wird auch in der Gesamtgestaltungsweise der Präsenzlernphasen deutlich. An die Stelle eines lehrerInnenzentrierten, fragend-entwickelnden und wissensvermittelnden Unterrichts tritt eine von Interaktion und Kommunikation geprägte Lernumgebung. „Durch die Auslagerung der Inputphase [...] kann die wertvolle gemeinsame Präsenzzeit sinnvoller für gemeinsame Diskussionen und Fragen genutzt werden. Die Lernenden können das Wissen, das sie zu Hause erworben haben, anwenden und vertiefen“, meint Behringer (2014: o. S.) und hebt die

Möglichkeit zur aktiven Mitgestaltung des Unterrichts durch die Lernenden hervor. Auch Bergmann und Sams (2012: 27) betonen die Selbstbestimmung und Eigenständigkeit der Lernenden:

Because the role of the teacher has changed to more of a tutor than a deliverer of content, we have the privilege of observing as students interact with each other. As we roam around the class, we notice the students developing their own collaborative groups. Students are helping each other learn instead of relying on the teacher as the sole disseminator of knowledge.

Während die SchülerInnen sich in Kleingruppen über den neuen Lerngegenstand austauschen, Problemstellungen diskutieren und sich gegenseitig unterstützen können, kann die Lehrkraft intensiver auf die Bedürfnisse und Wünsche einzelner LernerInnen eingehen (vgl. Aronson 2013: 1; Behringer 2014; Bergmann/Sams 2012: 25). „Instructors can provide one-on-one assistance, guidance and inspiration. This facilitates a shift is from an instructor-centered classroom to a studentcentered learning environment.“, fasst Aronson zusammen (2013: 1). Sowohl unter den SchülerInnen als auch zwischen Lernenden und Lehrperson kommt es zu vermehrter Interaktion, wodurch die kommunikativen Fähigkeiten der SchülerInnen gefördert werden (vgl. Aronson 2013: 1). Dieses Mehr an Interaktion ermögliche jedoch nicht nur auf fachlicher Ebene eine angepasste Betreuung der Lernenden durch die Lehrkraft. Eine Stärkung der SchülerIn-LehrerIn-Beziehung und eine damit verbesserte Kenntnis über das Gesamtbefinden der SchülerInnen seien ebenfalls Gewinne einer Unterrichtsgestaltung nach dem Flipped-Classroom-Modell (vgl. Bergmann/Sams 2012: 26).

Neben den Chancen und Gewinnen, die der Ansatz für das individuelle Lernen und die Beziehung zwischen Lernenden und Lehrenden bietet, so wirkt sich die veränderte Unterrichtsgestaltung auch auf Prozesse der Klassenführung aus. „Because we were not just standing and talking at kids, many of the classroom management problems evaporated“, berichten Bergmann und Sams (2012: 29 [Hervorhebung im Original]). So seien insbesondere Langeweile oder das Verlangen nach Aufmerksamkeit Auslöser von Störungen im Unterrichtsverlauf. Durch den hohen Beschäftigungsgrad der Lernenden fehle den störenden SchülerInnen jedoch das ‚Publikum‘ und sie seien mehr in den Arbeitsprozess integriert, wodurch dem Aufkommen von Langeweile vorgebeugt würde (vgl. Bergmann/Sams 2012: 29).

Doch nicht nur für SchülerInnen und Lehrkräfte bringt ein nach dem Flipped-Classroom-Modell gestalteter Unterricht Chancen und Gewinne mit sich. Auch Eltern können von der neugewonnenen Transparenz profitieren: „flipping opens the doors to our classrooms and allows the public in“, veranschaulichen Bergmann und Sams und erklären: „Instead of wondering what their students are being exposed to in the classroom, parents can find our lessons in just a few clicks“ (2012: 31f.). Nicht selten würden Eltern die Lernvideos gemeinsam mit ihren Kindern schauen, wodurch interessante Diskussionen über die vermittelten Unterrichtsinhalte entstünden (vgl. Bergmann/Sams 2012: 30). Auf diese Weise verarbeiten die Schülerinnen den Lernstoff auch über den schulischen Kontext hinaus.

Die Umkehr von *Wissensvermittlung* und *Übung & Anwendung* hat darüber hinaus Auswirkungen auf die Kommunikation zwischen Eltern und Lehrkraft. Während im traditionellen Unterricht oftmals das Benehmen oder das Mitarbeitverhalten der SchülerInnen den zentraler Aspekt in Elterngesprächen darstellt, steht im Flipped Classroom insbesondere die Frage nach dem Lernfortschritt der einzelnen LernerInnen im Fokus: „Is each student learning? If not, what can we do to help them learn? [...] When we (the parents and teachers) can diagnose why the child is not learning, we create a powerful moment where the necessary interventions can be implemented“, bekräftigen Bergmann und Sams (2012: 30).

Studien zum Lernfortschritt konnten zeigen, dass sich ein Unterricht im Flipped-Classroom-Design positiv auf den Lernerfolg der SchülerInnen auswirken kann.⁴ Einer Erhebung an der Byron High School zufolge erreichte ein größerer Teil der SchülerInnen ein höheres Kompetenzlevel in unterschiedlichen Bereichen der Mathematik, nachdem das Kursprofil auf das Flipped-Classroom-Design umgestellt worden ist: „The number of students scoring proficient or above in Algebra 2 increased by 12 percentage points, in pre-calculus the number increased by 11 percentage points, and in Calculus 1 the number grew by 9 percentage points“, heißt es im Beitrag (Byron High School 2013: 2). In derselben Studie wurden Eltern und SchülerInnen bezüglich ihrer Zufriedenheit mit dem Modell befragt. 87% der Eltern sowie 95% der Lernenden bevorzugten *flipped learning* gegenüber dem traditionellen Unterrichtsformat (vgl. 2013: 2). Verschiedene Aspekte wurden bei der Bewertung als besonders positiv hervorgehoben: „Some students said they preferred interacting with others to sitting through classroom lectures, others said they liked re-watching the videos when they needed to, and still others said they appreciated always having help available“ (Byron High School 2013: 2). Auch ein Lehrer, der von seinen positiven Erfahrungen berichtet wird zitiert: „With flipped learning, students were actively doing math rather than passively watching me do math on the interactive whiteboard“ (Byron High School 2013: 1).

Ähnliche Ergebnisse zeigte eine an der Universität Extramadura (Spanien) durchgeführte Untersuchung von Jeong et al. aus dem Jahr 2016, die sich mit den Wahrnehmungen und Emotionen von Studierenden gegenüber dem Lernen in einem nach dem Flipped-Classroom-Design gestalteten Naturwissenschaftskurs beschäftigte. Die Stichprobe umfasste 65 Studierende (N = 65) (davon 65% männlichen, 35% weiblichen Geschlechts) mit einem Durchschnittsalter von 21 Jahren (vgl. Jeong et al. 2016: 750). Die Ergebnisse legten eine positive Grundhaltung der Lernenden gegenüber dem Flipped-Classroom-Modell offen. So betrachten 80% der Studierenden den Kurs als wertvolle Lernerfahrung und 94% würden eine Ausweitung des Konzepts auf andere Kurse befürworten (vgl. Jeong et al. 2016: 753). 75% gaben an, dass die Lernvideos das Lernen positiv beeinflussten, wobei insbesondere die Möglichkeit des Zurückspulens und erneuten Ansehens von 92% als große Hilfe im Lernprozess wahrgenommen wurde (vgl. Jeong et al. 2016: 752). Um zu erfassen, welche Emotionen die Lernenden bei der Teilnahme am Flipped Classroom empfanden, wurden sie gebeten, die Auftretenshäufigkeit einer Emotion auf einer Skala (0-10) festzuhalten (vgl. 754). Die höchsten Punktzahlen erhielten die positiv konnotierten Emotionen *fun* und *enthusiasm*, während negativ konnotierte Emotionen wie *boredom* oder *fear* die niedrigsten Werte aufwiesen (vgl. Jeong et al. 2016: 754f.).

Ogleich sich die dargestellten Studienergebnisse auf die Bereiche Naturwissenschaft und Mathematik beziehen, so ist zu betonen, dass sich das Flipped-Classroom-Modell keineswegs nur auf naturwissenschaftlich orientierte Fächer anwenden lässt. Auch Bergmann und Sams betonen in ihrem Werk die fächerübergreifende Anwendbarkeit des Konzepts und verweisen beispielhaft auf Potenziale und Chancen in den Fremdsprachen, den Sozialwissenschaften sowie dem Sportunterricht. So könne durch das Flipped-Classroom-Design die Zeit im Klassenraum zur aktiven Sprachpraxis, für Schreibübungen oder aber für tiefgehende Diskussionen genutzt werden (vgl. Bergmann/Sams 2012: 48,60). Im Sportunterricht würden lange Erklärphasen obsolet, wodurch die Bewegungszeit auf ein höheres Niveau gebracht werden könne (vgl. Bergmann/Sams, 49f.). Konkrete Umsetzungsbeispiele, Erfahrungen und Handlungsempfehlungen für die Fächer Geschichte, Mathematik,

⁴ Anm.: Neben den hier vorgestellten Studien verweisen Treeck et al. (2013, S. 12) auf eine Auswahl weiterer Forschungsprojekte mit unterschiedlicher Schwerpunktsetzung zum Flipped Classroom.

Naturwissenschaften, BwR (Betriebswirtschaftslehre/Rechnungswesen), Deutsch (Thema: Kurzgeschichten) sowie für den Fremdsprachenunterricht geben Werner et al. (2018) in ihrem Buch *Flipped Classroom – Zeit für deinen Unterricht*.

3.5 Defizite & Herausforderungen

Though the flipped classroom model is a simple idea, it can be complex for teachers to implement. It sounds good to simply tell students to watch a video and then come to class to learn more deeply, but what if students do not watch the video? What if students do not have access to technology at home? (Bergmann/Sams 2015: o. S.)

Fragen wie diese sind es, die Lehrkräften, die sich für eine Implementierung des Konzeptes entscheiden, begegnen werden. Bergmann und Sams benennen vier große Hürden, die es zu überwinden gilt: „(1) *Flipping your thinking*, (2) *technological barriers*, (3) *finding the time*, (4) *training students, parents, and yourself* (2015: o.S. [Nummerierung und Kursivierung durch A.S.]

Eine neue Art zu unterrichten erfordert eine neue Art zu denken sowie die Bereitschaft, dem mit der Umstrukturierung einhergehenden Arbeitsaufwand zu begegnen. „Perhaps the most common difficulty that faculty face is simply the extra time and effort required to redesign an existing course“, erklärt Aronson (2013: 3), weist zugleich aber darauf hin, dass sich jener initiale Mehraufwand im Laufe der Jahre ausgleichen könne: „The planning required at the beginning of implementing a flipped course can mean less work the next year around, as resources and activities can be used over again from year to year“ (2013: 3). In jedem Fall ist es lohnend, Workshops, Fortbildungen oder Webinare zur Umsetzung des Konzeptes zu besuchen, um von den Erfahrungen anderer zu profitieren (vgl. Aronson 2013: 4). Darüber hinaus kann die Zusammenarbeit mit anderen Lehrkräften eine Entlastung bei der Konzeption und Erstellung neuer Lernarrangements darstellen: „Co-teaching is often cited as an advantage; instructors can make the videos together, switch off making the lessons for each unit, or have one make the videos and the other create classroom activities, including assessments“, verdeutlicht Aronson (2013: 3)

Neben den persönlichen Ressourcen stellt der Stellenwert von Digitalität sowie die technische Ausstattung deutscher Regelschulen zumeist eine noch größere Hürde dar. Zwar birgt die Institution Schule vielfältige Möglichkeiten zum Einsatz digitaler Medien, wie das vom Institut für Medien und Schule der Pädagogischen Hochschule Schwyz veröffentlichte Poster *Schule in der Informationsgesellschaft* (IMS: 2011) oder aber der von Brühlhart et al. (2005) konzipierte *ICT-Kompass* anschaulich zeigen, doch sieht die schulische Realität oftmals anders aus. Während Digitalität aus der Gesellschaft und dem Leben der Kinder und Jugendlichen nicht mehr wegzudenken sind, bleibt der schulische Alltag von der Omnipräsenz digitaler Medien vielerorts vergleichsweise unberührt (vgl. Döbeli Honegger 2017: 8). „In der Schule hat die digitale Revolution bisher nicht stattgefunden“, unterstreicht Döbeli Honegger (2017: 8). Das Ausmaß jener Rückständigkeit wird insbesondere in Schlagzeilen wie: „Im internationalen Vergleich in der Schlussgruppe: Deutschlands Schulen bei der Digitalisierung noch hinter Moldawien – Deutschland hinkt einer Pisa- Sonderauswertung bei der digitalen Schulausstattung hinterher. Bei der Lehrerbildung landet Deutschland auf Platz 76 – von 78“ (Warnecke 2020: Der Tagesspiegel), oder aber satirischen Beiträgen wie dem durch das Satiremagazin *extra 3* veröffentlichte Video mit dem Titel: *Song zum Schulbeginn: Willkommen in der Hölle* (Kaupp et al. 2022: Youtube) deutlich. Obgleich auch bereits vor der Covid-19-Pandemie der Ruf nach mehr Digitalität in Schule bestand, machten Online-Distanzunterricht & Co. die bestehenden Mängel und Bedarfe aber auch vorhandene Potenziale abermals sichtbar. Trotz anhaltender Forderungen nach Digitalisierung und konkreten Vorgaben zur Medienerziehung, wie sie im

Medienkompetenzrahmen festgehalten sind (vgl. Medienberatung NRW 2020), ist die digitale Ausstattung der Schulen noch immer lückenhaft.

Eine Möglichkeit, das Problem der mangelhaften Schulausstattung zu umgehen besteht darin, auf die privaten mobilen Endgeräte der SchülerInnen zurückzugreifen. Dieses als *Bring Your Own Device* (BYOD) bezeichnete, an Hochschulen bereits weit verbreitete Konzept bringt sowohl Chancen als auch Herausforderungen mit sich. So erscheint es zunächst logisch, die zumeist leistungsstarken mobilen Endgeräte (insbesondere Smartphones), die SchülerInnen im Schulalltag ohnehin bei sich tragen auch für unterrichtliche Zwecke zu nutzen, anstatt ihren Gebrauch im Kontext Schule zu verbieten, wie es noch immer verbreitete Konvention ist (vgl. Bergmann/Sams 2012: 20). Neben einer Entlastung der Umwelt durch die Schonung von Ressourcen würden somit die Kosten zur Anschaffung digitaler Endgeräte entfallen, womit die Gelder zum Ausbau der schulinternen digitalen Infrastruktur genutzt werden könnten. Zur erfolgreichen und die Chancengerechtigkeit beachtenden Nutzung des Konzeptes muss jedoch sichergestellt sein, dass alle Lernenden über Zugang zu einem mobilen Endgerät verfügen. Mit Blick auf das bestehende Wohlstandsgefälle in der Gesellschaft darf dies jedoch nicht als für alle SchülerInnen einer Klasse gegeben angesehen werden.

Neben persönlichen und technischen Ressourcen kann eine weitere Herausforderung darin bestehen, die SchülerInnen zu einer engagierten Umsetzung des Konzepts zu bewegen. „While some students struggle with the traditional lecture method, others have become so used to that style that they have a hard time adjusting to something new and innovative“, schreibt Aronson (2013: 4). Die aktiven Lernaufgaben, die sowohl in der Selbstlernphase als auch in der Präsenzphase des Flipped Classroom einen zentralen Bestandteil darstellen, verlangen ein kontinuierliches Maß an Engagement und Eigenverantwortung von den Lernenden, erklärt Aronson (vgl. 2013: 4) und zitiert zur Veranschaulichung die Aussage eines Professors: „They [the students] had to learn at the rate which the classroom was going rather than letting it slide and cramming at the last moment“ (Aronson 2013: 4). Indem die Aneignung des Lernstoffes in der Eigenverantwortung der SchülerInnen liegt, sind sie ebenso verantwortlich für mögliche Wissenslücke, die entstehen, wenn sie die bereitgestellten Lernvideos nicht oder nur unregelmäßig schauen. Der Erfahrung Bergmanns und Sams zufolge stellt dies jedoch nur selten eine längerfristige Problematik dar: „Students quickly realize that it is to their benefit to have the teacher as a resource when working on their assignments, and most take the time to view the videos at home so they can take advantage of the time with the teacher“, heißt es dort (2012: 99).

4 ‚Flipped Grammatikunterricht‘ – Ein Anwendungsbeispiel

Wie zum Abschluss des Kapitels 3.4 dargestellt, lässt sich das Flipped-Classroom-Modell fächerübergreifend einsetzen. Der nachfolgende Entwurf einer Unterrichtsstunde zum Thema *Steigerung von Adjektiven – Form und Funktion von Komparativ und Superlativ* zeigt praktische Überlegungen zur Anwendung und Umsetzung des digital gestützten Flipped-Classroom-Modells auf handlungsbezogenen Grammatikunterricht. Die bei der Planung und Gestaltung der konstruierten Unterrichtsstunde getroffenen Entscheidungen werden im methodisch-didaktischen Kommentar (Kap. 4.2) erläutert.

4.1 Unterrichtsentwurf zum Thema *Steigerung von Adjektiven – Form und Funktion von Komparativ und Superlativ* nach dem Flipped-Classroom-Modell

Selbstlernphase				
Die SchülerInnen sehen sich ein Lernvideo zum Thema <i>Steigerung von Adjektiven</i> an und füllen mit Hilfe der im Video gegebenen Informationen eine Grammatikkarte aus (M1, siehe Anhang).				
Video abrufbar unter: https://studyflix.de/deutsch/steigerung-von-adjektiven-3646				
Präsenzlernphase				
Lernziele:				
<ul style="list-style-type: none"> - Die SchülerInnen erkennen die handlungsbezogene Relevanz der Komparation. - Die SchülerInnen lernen die Steigerbarkeit als Besonderheit von Adjektiven kennen. - Die SchülerInnen lernen den Positiv als Grundform eines Adjektivs sowie die Steigerungsformen Komparativ und Superlativ kennen und können diese benennen. - Die SchülerInnen wissen, wozu Steigerungsformen von Adjektiven genutzt werden (Funktion). - Die SchülerInnen kennen die Funktion des Komparativs und können ihn bilden. - Die SchülerInnen kennen die Funktion des Superlativs und können ihn bilden. - Die SchülerInnen kennen die Besonderheiten, die es bei der Steigerung von Adjektiven zu beachten gilt und wenden diese an. - Die SchülerInnen können Positiv, Komparativ und Superlativ an der jeweiligen Form erkennen und seine konkrete Funktion im Satz beschreiben. - Die SchülerInnen wenden Positiv, Komparativ und Superlativ in einem eigens verfassten Text an. 				
Zeit (min)	Phasen	Handlungsschritte Lehr-Lern-Aktivitäten der Lehrperson & der SchülerInnen	Sozialform	Medien & Material
8.00-8.02 (2 min)	Begrüßung & Organisatorisches	Lehrperson (LP) und SchülerInnen begrüßen sich. L fragt nach Problemen beim Schauen des Videos.	Plenum (Gruppentische)	
8.02-8:07 (5 min)	Problemaufriss	Die LP schreibt folgendes Beispiel an die Tafel und blickt durch die Klasse: Dieses T-Shirt finde ich schön, doch dieses T-Shirt finde ich doppelt so schön. Und dieses finde ich dreifach so schön. <u>Möglicher Verlauf des Unterrichtsgesprächs:</u> <i>Welches Problem erkennt ihr?</i> <i>Mögliche SchülerInnenantwort: So etwas wie dreimal so schön kann man eigentlich nicht sagen, das ist irgendwie komisch und kompliziert.</i> <i>LP: irgendwie komisch und kompliziert also. Und wie ist es hier (Schreibt ein weiteres Beispiel an die Tafel):</i> Ich bin groß, aber mein Bruder ist doppelt so groß. Doch Papa, der ist dreifach so groß! <i>Mögliche SchülerInnantwort: Das ist nicht nur irgendwie komisch, das ist ja vielleicht sogar nicht einmal möglich, so groß zu sein, je nachdem wie groß der Bruder schon ist.</i>	Plenum	

		<p><i>Okay, aber wie kann ich denn nun meine Körpergröße mit der meines Bruders und Vaters vergleichen? Hat jemand eine Idee, wie ich das einfacher und korrekt sagen kann?</i></p> <p><i>Mögliche SchülerInnenantwort: Ich bin groß, aber mein Bruder ist größer. Doch Papa, der ist der größte.</i></p> <p><i>Prima! Da hast du sowohl Komparativ als auch Superlativ, die Steigerungsformen der Adjektive, korrekt angewandt. Wir brauchen die Komparation also, um etwas miteinander zu vergleichen und beispielsweise eine Rangfolge aufzustellen. Wie das funktioniert habt ihr im Lernvideo erfahren und genau das üben wir heute.</i></p> <p>→ Die SchülerInnen erkennen die handlungsbezogene Relevanz der Komparation.</p>		
8.07-8.10 (3 min)	Aktivierung & Orientierung (im Lernkontext ankommen)	<p>Die SchülerInnen erhalten Zeit, um die eigenen Notizen aus der Selbstlernphase (Grammatikkarte) durchzugehen und zu überlegen, wo Unsicherheiten und Vertiefungsbedarfe bestehen, die in der heutigen Stunde angegangen werden sollen.</p> <p>Währenddessen verteilt die LP die Profilaufgaben der nachfolgenden Gruppenarbeitsphase auf den Gruppentischen und notiert an der Tafel, wo welches Profil im Raum zu finden sein wird.</p>	EA	<p>Tablets o.ä. auf denen die SchülerInnen die digital ausgefüllte Grammatikkarte aufrufen</p> <p>Arbeitsmaterialien der Gruppenprofile I-V, Tafel</p>
8.10-8.13 (3 min)	Überleitung & Vorstellung des weiteren Vorgehens	<p>Die LP erklärt das weitere Vorgehen und nennt die fünf Gruppenprofile</p> <ul style="list-style-type: none"> - Vertiefung Komparativ - Vertiefung Superlativ - Vertiefung absolute Adjektive - Anwendung - Nacharbeitung <p>und weist auf die sich am jeweiligen Profiltisch befindlichen Arbeitsmaterialien hin. Das Schaubild an der Tafel zeigt den SchülerInnen, welcher Gruppentisch welchem Thema zugeordnet ist.</p>	Lehrerinstruktion	
8.13-8.15 (2 min)	Übergang	<p>Die SchülerInnen entscheiden individuell, an welchem Thema sie zunächst arbeiten möchten und setzen sich an den ihrem Profil zugeordneten Gruppentisch.</p>		
8.15-8.50 (35 min)	Gruppenarbeitsphase	<p>Je nach Bedarf und Interesse arbeiten die SchülerInnen in Gruppen an dem jeweils gewählten Schwerpunktthema. Dabei können</p>	Selbstständiges Arbeiten in Profilgruppen	Arbeitsmaterialien der Gruppenprofile I-V,

		<p>sie selbstständig zwischen den einzelnen Gruppenprofilen wechseln. Die LP ist während der gesamten Arbeitsphase AnsprechpartnerIn bei Fragen und Unsicherheiten.</p>		Tablets o.ä., ggf. Kopfhörer
<p>Gruppenprofil I:</p> <p><i>Vertiefung Komparativ</i></p> <p>Die SchülerInnen sehen sich zunächst ein Lernvideo zum Thema <i>Komparativ</i> (in EA mit Kopfhörern) an, welches über den auf dem Material angegebenen Link oder den QR-Code abrufbar ist.</p> <p>https://studyflix.de/deutsch/komparativ-3652</p>  <p>Im Anschluss daran nutzen sie ein Online-Lernportal (ebenfalls über einen auf dem Material angegebenen Link/ QR-Code abrufbar), um die Verwendung des Komparativs zu üben und sich selbst zu testen.</p> <p>https://online-lernen.levrai.de/deutsch-uebungen/grammatik-5-7/25-steigerung-komparativ/00-steigerung-adjektive-regeln.htm</p> 	<p>Gruppenprofil II:</p> <p><i>Vertiefung Superlativ</i></p> <p>Die SchülerInnen sehen sich zunächst ein Lernvideo zum Thema <i>Superlativ</i> (in EA mit Kopfhörern) an, welches über den auf dem Material angegebenen Link oder den QR-Code abrufbar ist.</p> <p>https://studyflix.de/deutsch/superlativ-3708</p>  <p>Im Anschluss daran nutzen sie ein Online-Lernportal (ebenfalls über einen auf dem Material angegebenen Link/ QR-Code abrufbar), um die Verwendung des Superlativs zu üben und sich selbst zu testen.</p> <p>https://online-lernen.levrai.de/deutsch-uebungen/grammatik-5-7/25-steigerung-komparativ/00-steigerung-adjektive-regeln.htm</p>  <p>Bei Fragen und Unsicherheiten kommunizieren und</p>	<p>Gruppenprofil III:</p> <p><i>Vertiefung absolute Adjektive</i></p> <p>Die SchülerInnen sehen sich zunächst ein Lernvideo zum Thema <i>absolute Adjektive</i> (in EA mit Kopfhörern) an, welches über den auf dem Material angegebenen Link oder den QR-Code abrufbar ist.</p> <p>https://studyflix.de/deutsch/nicht-steigerbare-adjektive-5136</p>  <p>Im Anschluss bearbeiten die SchülerInnen ein digitales Arbeitsblatt, auf dem das Erkennen nicht steigerbarer Adjektive gefördert wird.</p> <p>Bei Fragen und Unsicherheiten kommunizieren und diskutieren die SchülerInnen der Profilgruppe untereinander und helfen sich gegenseitig. Sie können die LP dabei jederzeit um Unterstützung bitten</p> <p><u>Arbeitsauftrag:</u></p> <p>Hoppla! In diese Adjektivsammlung sind einige Adjektive geraten, die sich nicht</p>	<p>Gruppenprofil IV:</p> <p><i>Anwendung</i></p> <p>Die SchülerInnen wenden das Gelernte an, indem sie einen Text zum Thema <i>Meine (Fantasie-) Familie</i> verfassen, in welchem sie die einzelnen Familienmitglieder in Bezug auf ihre Eigenschaften unter Verwendung von Positiv, Komparativ und Superlativ beschreiben.</p> <p>Bei Fragen und Unsicherheiten kommunizieren und diskutieren die SchülerInnen der Profilgruppe untereinander und helfen sich gegenseitig. Sie können die LP dabei jederzeit um Unterstützung bitten</p> <p><u>Arbeitsauftrag:</u> Du fühlst Dich in Bezug auf die Steigerung von Adjektiven schon sicher? Prima! Verfasse einen Text über Deine (Fantasie-) Familie, in dem DU die ausgewählte Eigenschaften deiner Familienmitglieder miteinander vergleichst. Bringe dabei möglichst viele Positive, Komparative und Superlative in deinem Text unter.</p> <p><u>Beispiel:</u> <i>Ich bin groß, doch mein</i></p>	<p>Gruppenprofil V:</p> <p><i>Nacharbeitung</i></p> <p>SchülerInnen, die es versäumt haben, das Lernvideo der Selbstlernphase zu Hause anzusehen und die Grammatikkarte auszufüllen, können dies nun nachholen und sich dann einem Gruppenprofil ihrer Wahl zuordnen.</p> <p>Bei Fragen und Unsicherheiten kommunizieren und diskutieren die SchülerInnen der Profilgruppe untereinander und helfen sich gegenseitig. Sie können die LP dabei jederzeit um Unterstützung bitten</p> <p><u>Arbeitsauftrag:</u> Sieh Dir das Lernvideo aus der Selbstlernphase an und fülle mit Hilfe der Informationen aus dem Video die Grammatikkarte aus. Ordne Dich, sobald Du fertig bist, einem Gruppenprofil deiner Wahl zu. Wo gab es Verständnisschwierigkeiten oder Fragen?</p>

Bei Fragen und Unsicherheiten kommunizieren und diskutieren die SchülerInnen der Profilgruppe untereinander und helfen sich gegenseitig. Sie können die LP dabei jederzeit um Unterstützung bitten.	diskutieren die SchülerInnen der Profilgruppe untereinander und helfen sich gegenseitig. Sie können die LP dabei jederzeit um Unterstützung bitten.	steigern lassen. Erkennst du welche? Schreibe sie heraus und begründe jeweils, warum sie sich nicht steigern lassen.	<i>Bruder ist größer. Am größten ist jedoch mein Papa.</i>
<u>Arbeitsauftrag:</u> 1. Seht Euch das Video an (Link/QR-Code) 2. Gibt es Fragen oder Unklarheiten? Helft einander. 3. Übt die Verwendung des Komparativs auf der angegebenen Internetseite (Link/QR-Code). 4. Alles klar? Super! Dann ab zum nächsten Gruppenprofil.	<u>Arbeitsauftrag:</u> 1. Seht Euch das Video an (Link/QR-Code) 2. Gibt es Fragen oder Unklarheiten? Helft einander. 3. Übt die Verwendung des Superlativs auf der angegebenen Internetseite (Link/QR-Code). 4. Alles klar? Super! Dann ab zum nächsten Gruppenprofil.	<u>Beispiel:</u> <i>leer: Wenn ein Glas leer ist, dann befindet sich bereits nichts mehr im Glas. Es kann sich jedoch nicht weniger als nichts im Glas befinden.</i>	
8.50-8.51 (1 min)	Überleitung	Die LP beendet die Gruppenarbeitsphase und leitet zum Stundenabschluss über. Die SchülerInnen richten ihre Aufmerksamkeit auf die LP.	Plenum
8.51-9.00 (9 min)	Sicherung & Stundenabschluss	Die LP sammelt mit den SchülerInnen den Lernertrag der Stunde (,Was haben wir heute gelernt?') und lobt die Lernenden ggf. für das selbstständige Arbeiten und die gegenseitige Hilfsbereitschaft.	

4.2 Methodisch-didaktischer Kommentar

Die entworfene Unterrichtsstunde setzt die Kenntnis der SchülerInnen über die grundlegende Funktion von Adjektiven als beschreibende Eigenschaftsworte voraus. Darauf aufbauend lernen die SchülerInnen in der konzipierten Unterrichtsstunde die Komparation als Flexionsform des Adjektivs kennen und setzen sich mit den Funktionen von Positiv Komparativ und Superlativ sowie ihrer Bildung auseinander. Die Behandlung der Flexionsform Komparation ist im Kernlehrplan Deutsch für die Sekundarstufe I des Gymnasiums festgehalten (vgl. KLP 2019: 17). Die Erkenntnis, dass die Steigerungsformen von Adjektiven gebraucht werden, um Vergleiche zwischen verschiedenen Objekten zu ziehen ist von grundlegender Bedeutung im sprachlichen Handeln. So bedarf es Kenntnis über Form und Funktion von Komparativ und Superlativ, um beispielsweise die beste Freundin dabei beraten zu können, welches Outfit man gut und welches man besser findet, um dem Arzt mitzuteilen, dass die Rückenschmerzen beim Liegen auf dem Rücken am schlimmsten sind oder um der Schulklasse zu berichten, worauf man sich in den Ferien am meisten freut. Die Steigerung von Adjektiven stellt ein alltägliches grammatisches Phänomen des sprachlichen Handelns dar.

Im Sinne einer möglichst schülerInnen- und anwendungsorientierten Präsenzlernphase, erarbeiten sich die SchülerInnen das nötige Wissen mithilfe von Lernvideos in einer vorgelagerten Selbstlernphase. Die darin gegebenen Informationen nutzen sie, um ein hier als *Grammatikkarte* bezeichnetes Arbeitsblatt auszufüllen. Jene Grammatikkarten werden in der entworfenen Unterrichtsstunde als aus vorangehenden Unterrichtsstunden bekanntes Instrument zur strukturierten Sicherung grammatischen Wissens eingesetzt. Die SchülerInnen sind demnach bereits mit dem Aufbau jener Grammatikkarten (Arbeitsauftrag zum Ansehen des Lernvideos; Link & QR-Code; Arbeitsauftrag zur Beantwortung von Fragestellungen zu den Inhalten aus dem Lernvideo; Platz für Fragen, Unsicherheiten & Co.) vertraut und sammeln diese in einem dafür vorhergesehenen digitalen Ordner auf ihrem mobilen Endgerät. Zu Beginn der Präsenzlernphase helfen diese Grammatikkarten den SchülerInnen dabei, sich ihre Fragen und Unsicherheiten ins Gedächtnis zu rufen und sich auf Basis dessen selbstständig einem jeweiligen Vertiefungsthema zuzuordnen. Obgleich die Arbeitsblätter in der entworfenen Stunde digital aufgerufen werden sollen, wäre eine analoge Bearbeitung ebenfalls denkbar, um eine Verbindung aus digitalen und analogen Medien zu schaffen. In diesem Fall könnten die SchülerInnen die Grammatikkarten in einem separaten Ordner abhelfen.

Die ausgewählten Lernvideos folgen einem einheitlichen und inhaltlich logischen Aufbau und sind durch Kürze und Prägnanz gekennzeichnet. Indem zu Anfang der Videos zunächst auf das nötige Vorwissen hingewiesen wird, können die Lernenden die Lektion der jeweiligen Videoeinheit in den Gesamtkontext einordnen. Durch eine Vielzahl an Visualisierungen sind sie anschaulich und ansprechend gestaltet. Der Sprecher spricht in einem angemessenen Tempo und setzt seine Sprache (Sprechpausen, Betonungen, etc.) gezielt ein, um den Erklärprozess zu gliedern. Insbesondere motivierende Kommentare helfen dabei, die Aufmerksamkeit der Lernenden aufrechtzuhalten.

Die Präsenzphase selbst besteht aus einem Problemaufriss und einer sich daran schließenden Gruppenarbeitsphase, in welcher die Lernenden je nach Lernbedarf an einem Schwerpunktthema arbeiten. Der Problemaufriss zu Stundenbeginn basiert auf der Grundannahme funktional-pragmatischen Grammatikunterrichts: „Wer Formen losgelöst von ihren Funktionen betrachtet, versteht nur die Hälfte. Für die funktionale Perspektive ist es wichtig, die Position von Hörer oder Leser einzunehmen: Wie ist eine Äußerung in einem Gesprächszusammenhang in einer bestimmten Gesprächskonstellation zu verstehen? Welchen Beitrag zum Verständnis leisten die einzelnen funktionalen Elemente [...]? Wer diese Fragen beantworten kann, hat eine Äußerung grammatisch verstanden.“, verdeutlicht Hoffmann (2021: 16). Indem der Problemaufriss die handlungspraktische Relevanz der Komparation veranschaulicht und legt die Funktion von Komparativ und Superlativ offenlegt, folgt er einer methodisch-didaktischen Empfehlung Berkemeiers: „Die Funktionalität [eines grammatischen Phänomens] wird für SchülerInnen vor allem dann *erfahrbar*, und damit greifbar, wenn sprachliche Mittel dysfunktional verwendet werden“ (Berkemeier 2011: 61 [Hervorhebung im Original]). Das Erkennen der handlungsbezogenen Notwendigkeit, die Steigerung von Adjektiven zu beherrschen, um kommunikative Ziele erreichen zu können, kann sich darüber hinaus positiv auf die Lernmotivation der SchülerInnen auswirken. In der sich anschließenden Gruppenarbeitsphase unterstützen sich die Lernenden gegenseitig und diskutieren Unklarheiten. Durch die selbstständige Arbeitsweise der SchülerInnen hat die Lehrperson die Möglichkeit, auf Fragen einzelner LernerInnen vertieft einzugehen und alle SchülerInnen der Klasse in ihrem individuellen Lernprozess zu begleiten. Durch die gemeinsame Sicherungsphase am Stundenende werden die Lernerfolge der Einheit transparent gemacht und positives SchülerInnenverhalten gelobt. Beides sorgt für Motivation und stärkt die LehrerIn-SchülerIn-Beziehung.

5 Kritische Reflexion: Chancen & Grenzen des Flipped Classroom-Modells für den handlungsbezogenen Grammatikunterricht

Dass sich das Flipped-Classroom-Modell auf handlungsbezogenen Grammatikunterricht anwenden lässt, hat das vorausgehende Unterrichtsbeispiel zum Thema *Steigerung von Adjektiven – Form und Funktion von Komparativ und Superlativ* anschaulich gezeigt. Um abschließend die Forschungsfrage:

Welche Chancen und Grenzen bietet das digital gestützte Flipped-Classroom-Modell für den handlungsbezogenen Grammatikunterricht?

zu beantworten, werden aus den im Theorieteil dargelegten Prinzipien handlungsbezogenen Grammatikunterrichts sowie den in den Kapiteln 3.4 und 3.5 herausgearbeiteten Gewinnen und Defiziten des Flipped-Classroom-Modells Chancen und Grenzen des digital gestützten Flipped-Classroom-Modells für den handlungsbezogenen Grammatikunterricht abgeleitet.

Der größte Gewinn, den das Flipped-Classroom-Modell für den handlungsbezogenen Grammatikunterricht bietet, besteht für mich in der schülerInnenzentrierten Gestaltungsweise der Präsenzphasen. Durch die Auslagerung der lehrerzentrierten Wissensvermittlung in die vorbereitende Selbstlernphase habe ich als Lehrkraft viel mehr Zeit zur Verfügung, um auf individuelle Fragen und Schwierigkeiten einzelner LernerInnen einzugehen. Statt eines fragend-entwickelnden Unterrichts bietet das Mehr an schülerInnenaktivierender Unterrichtszeit ideale Voraussetzung für die Arbeit an Stationen oder in Themengruppen. Genauso, wie sich sprachliche Handlungen oftmals durch unterschiedliche Formen realisieren lassen, so können jene Stationen und Gruppen in ihrem Komplexitätsgrad variieren. Auf diese Weise wird Lernenden unterschiedlicher Lernstände ein Arbeiten an individuellen Verständnisproblemen ermöglicht.

Doch nicht nur die Präsenzphasen bieten Raum zur Individualisierung im Lernprozess. Auch die Wissensvermittlung per Lernvideo bietet bemerkenswerte Potenziale in Bezug auf die Selbstregulation des Lerntempos. So kann die simple Funktion des Pausierens, sowie des Vor- und Zurückspulens Lernende beispielsweise davor bewahren, den Anschluss zu verlieren. Insgesamt bietet der Flipped-Classroom-Ansatz somit meiner Ansicht nach die idealen Bedingungen, der steigender Heterogenität mit individueller Förderung und Binnendifferenzierung zu begegnen.

Auch können (eigens produzierte) Lernvideos genutzt werden, um die zu thematisierenden grammatischen Phänomene an echte mündliche oder schriftliche Handlungssituationen anzubinden, um ihre handlungspraktische Relevanz zu verdeutlichen. So wäre es beispielsweise denkbar, Audioaufnahmen echter Gespräche aufzuzeichnen und diese in die Lernvideos einzubauen. Durch die Auslagerung der Wissensvermittlung und den Fokus auf schülerInnenzentrierte Arbeitsphasen bleibt im gemeinsamen Präsenzunterricht viel Zeit für die ausführliche Analyse und Diskussion des Sprachmaterials.

Obgleich das Flipped-Classroom-Modell in einer Vielzahl von Aspekten klare Chancen für einen handlungsbezogenen gestalteten Grammatikunterricht bietet, so gilt es auch seine Grenzen zu beachten. Das schwerwiegendste Defizit besteht meiner Ansicht nach in der wenig induktiven Ausrichtung des Konzepts. Statt beispielsweise von konkreten Formulierungsproblemen anderer LernerInnen ausgehend gemeinsam passendere Formen zu entwickeln und somit auf ‚entdeckende‘ Weise Form-Funktions-Interdependenzen zu erkennen, wird dieses Aha-Moment im Flipped Classroom durch die vorgeschaltete Wissensvermittlung via Lernvideo vorweggenommen.

Eine weitere fächerübergreifende Herausforderung des digital gestützten Flipped-Classroom-Ansatzes besteht in Bezug auf die technischer Ausstattung von Schule und SchülerInnen und Lehrkräften. So muss für die erfolgreiche Umsetzung des Konzepts sichergestellt sein, dass alle Beteiligten Zugang zu einem eigenen mobile Endgerät (PC, Tablet, Smartphone, etc.) sowie einer stabilen Internetverbindung haben. Ist diese Voraussetzung nicht gegeben, stößt das Modell schnell an seine Grenzen, zumal das Konzept *Bring Your Own Device* (BYOD) insbesondere in Bezug auf das bestehende Wohlstandsgefälle nicht unproblematisch ist.

Der letzte Punkt gilt der konkreten Anwendung des Modells. Es darf nicht davon ausgegangen werden, dass eine solch gravierende Umstrukturierung des Unterrichts ohne jegliche Übung vom ersten Tag an erfolgreich umgesetzt werden kann. Mit Sicherheit braucht es Zeit, bis sich alle Beteiligten, SchülerInnen wie LehrerInnen, an die Umstrukturierung des Unterrichts gewöhnt haben. Insbesondere das veränderte Rollenverständnis der Lehrkraft sowie die neuen Anforderungen an die Selbstständigkeit und die Eigenverantwortung der Lernenden können große Herausforderungen darstellen. Hier gilt es, die Lerngruppe mitsamt ihrer Stärken und Bedürfnisse zu kennen und in den Prozess der Umgestaltung aktiv mit einzubeziehen.

6 Fazit

Dass sich das Flipped-Classroom-Modell auf handlungsbezogenen Grammatikunterricht anwenden lässt, konnte mittels eines konstruierten Unterrichtsbeispiels zum Thema *Steigerung von Adjektiven – Form und Funktion von Komparativ und Superlativ* anschaulich gezeigt werden. Erfolgreich umgesetzt kann das Konzept durch seine schülerInnenorientierte Unterrichtsgestaltung dazu beitragen, die gemeinsame Zeit im Klassenraum gewinnbringender zu nutzen und eine individuelle Begleitung des Lernprozesses aller SchülerInnen zu verwirklichen. Nichtsdestotrotz darf nicht vergessen werden, dass es sich bei einer derart gravierenden Umstrukturierung des Unterrichts um einen Weg mit Hürden und Hindernissen handelt, den es gemeinsam mit allen Akteuren zu bestreiten gilt.

7 Literaturverzeichnis

- Aronson, Neil/Arfstrom, Kari M./Tam, Kenneth (2013). Flipped learning in higher education. Online verfügbar unter <https://flippedlearning.org/wp-content/uploads/2016/07/HigherEdWhitePaper-FINAL.pdf>.
- Behringer, Nicole (2014). Flipped classroom. Der Unterricht wird auf den Kopf gestellt. *wissens.blitz*. Online verfügbar unter http://www.wissensdialoge.de/flipped_classroom.
- Bergmann, Jonathan/Aaron Sams (2012). Flip your classroom. Reach every student in every class every day. Eugene, Oregon/Alexandria, Virginia, International Society for Technology in Education.
- Bergmann, Jonathan/Aaron Sams (2015). Flipped learning for elementary instruction. Eugene, Oregon/Alexandria, Virginia, International Society for Technology in Education.
- Berkemeier, Anne (2011). Chancen einer funktional-pragmatischen Ausrichtung des Grammatikunterrichts. *Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie (OBST)* 79, 57-77.
- Berkemeier, Anne/Wieland, Regina (2017). Sprachliches Wissen und sprachliches Können: Grammatikunterricht funktional-pragmatisch gedacht. In: Arne Krause/Gesa Lehmann/Winfried Thielmann et al. (Hg.). *Form und Funktion. Festschrift für Angelika Redder zum 65. Geburtstag*. Tübingen, Stauffenburg, 645–658.
- Bildung in der digitalen Welt. Strategiepapier der Kultusministerkonferenz vom 2017.
- Brühlhart, Stephan/Doebeli Honegger, Beat/Schwab, Stanley (2005). *ICT Kompass. ICT-Kompetenzentrums TOP*; Pädagogische Hochschule Solothurn; FHA Pädagogik Bereich Medienbildung. Online verfügbar unter <http://www.ict-kompass.ch/Kompass/>.
- Byron High School (2013). Flipped learning model increases student engagement and performance. *Foundations of Flipped Learning™*. *Foundations of Flipped Learning™*. Online verfügbar unter https://www.sharpsville.k12.pa.us/Downloads/Byron_standalone_casestudy.pdf.
- Chefkoch User Jamalou (2015). Forumsbeitrag. Online verfügbar unter <https://www.chefkoch.de/forum/2,45,617430/kann-mir-mal-wer-schlussig-erklaeren-wofuer-man-deutsche-grammatik-in-der-theorie-braucht.html?page=8>.
- Döbeli Honegger, Beat (2017). *Mehr als 0 und 1. Schule in einer digitalisierten Welt*. 2. Aufl. Bern, hep.
- Hoffmann, Ludger (2021). *Deutsche Grammatik. Grundlagen für Lehrerbildung, Schule, Deutsch als Zweitsprache und Deutsch als Fremdsprache*. 4. Aufl. Berlin, Erich Schmidt.
- Institut für Medien und Schule (2011). *Schule in der Informationsgesellschaft*. Pädagogische Hochschule Schwyz. Online verfügbar unter <https://www.schuleinderinformationsgesellschaft.ch/>.
- Jeong, Jin Su/González-Gómez, David/Cañada-Cañada, Florentina (2016). Students' Perceptions and Emotions Toward Learning in a Flipped General Science Classroom. *Journal of Science Education and Technology* 25 (5), 747–758. <https://doi.org/10.1007/s10956-016-9630-8>.
- Kaupp, Dennis/Friedrich, Jesko/Kumar, Marlon (2022). Song zum Schulbeginn: Willkommen in der Hölle. Online verfügbar unter <https://www.youtube.com/watch?v=-hInGTILAXk> (abgerufen am 05.10.2022).
- Kernlehrplan für die Sekundarstufe I Gymnasium in Nordrhein-Westfalen Deutsch.

- Medienberatung NRW (Hrsg.) (2020). Medienkompetenzrahmen NRW. Online verfügbar unter <https://7c660779.flowpaper.com/LVRZMBMKRBroschuere/#page=1>.
- van Treeck, Timo/Himpsl-Gutermann, Klaus/Robes, Jochen (2013). Offene und partizipative Lernkonzepte - E-Portfolios, MOOCs und Flipped Classrooms. In: Martin Ebner/Sandra Schön (Hg.). Lehrbuch für Lernen und Lehren mit Technologien. 2. Aufl.
- Warnecke, Tilmann (2020). Im internationalen Vergleich in der Schlussgruppe: Deutschlands Schulen bei der Digitalisierung noch hinter Moldawien. Deutschland hinkt einer Pisa-Sonderauswertung bei der digitalen Schulausstattung hinterher. Bei der Lehrerbildung landet Deutschland auf Platz 76 – von 78. Der Tagesspiegel vom 29.09.2020. Online verfügbar unter <https://www.tagesspiegel.de/politik/deutschlands-schulen-bei-der-digitalisierung-noch-hinter-moldawien-4199758.html> (abgerufen am 05.10.2022).
- Werner, Julia/Ebel, Christian/Spannagel, Christian/Bayer, Stephan (Hg.) (2018). Flipped Classroom - Zeit für deinen Unterricht. Praxisbeispiele, Erfahrungen und Handlungsempfehlungen. 3. Aufl. Gütersloh, Verlag Bertelsmann Stiftung.

Anhang

Aufgabe 1: Schau Dir das Video an. Scanne dazu entweder den QR-Code oder nutze den Link.

Tipp: Du kannst das Video jederzeit pausieren, vor- und zurückspulen oder es Dir mehrere Male ansehen. 😊

<https://studflix.de/deutsch/steigerung-von-adjektiven-3646>



Aufgabe 2: Beantworte mithilfe der Informationen aus dem Video nun die folgenden Fragen und bearbeite die Aufgaben.

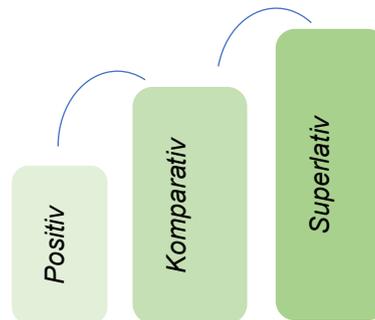
Was ist das Besondere an Adjektiven?

Sie lassen sich steigern.

Wozu benutzen wir die Steigerungsformen von Adjektiven?

Um verschiedene Dinge miteinander zu vergleichen

Trage die Steigerungsformen von Adjektiven zur Veranschaulichung ihrer Abfolge ins nebenstehende Schaubild ein.



Der Komparativ

Funktion: Was ist die Funktion des Komparativs? Wozu wird er genutzt? Was möchte man sagen oder fragen?

Er wird genutzt, um ausdrücken, dass genau zwei Dinge ungleich sind. (Vergleichen zweier Dinge)

Form: Wie ist die Form des Komparativs? Wie wird der Komparativ gebildet?

Grundform des Adjektivs + -er

Formuliere einen **Beispielsatz** und markiere das im Komparativ stehende Adjektiv:

Das Huhn ist schneller als die Katze.

Der Superlativ

Funktion: Was ist die Funktion des Superlativs? Wozu wird er genutzt? Was möchte man sagen oder fragen?

Er wird genutzt, um zu zeigen, dass eine Sache die höchste Eigenschaft im Vergleich zu mehreren anderen hat.

Form: Wie ist die Form des Superlativs? Wie wird der Superlativ gebildet?

am + Grundform des Adjektivs + -sten

Formuliere einen **Beispielsatz** und markiere das im Superlativ stehende Adjektiv:

Der Leopard ist am schnellsten.

Aufgepasst!

Es gibt ein paar **Besonderheiten**, auf die Du achten musst.

Welche Form hat der Superlativ von Adjektiven, die in der Grundform (Positiv) eine der folgenden Endungen aufweisen: **-d, -t, -tz, -z, -s, -sch, -ss, -ß**? Gib neben der Regel auch ein Beispiel an.

*Vor die Superlativendung -sten muss ein zusätzliches -e gesetzt werden.
am + Grundform des Adjektivs + -e + -sten. Beispiel: am hübschesten*

Was gilt es bei der Steigerung von einsilbigen Adjektive mit den **Vokalen a, o und u** in der Grundform zu beachten? Gib neben der Regel auch ein Beispiel an.

*Die Vokale a o und u werden im Komparativ und im Superlativ zu den Umlauten ä, ö und ü
Beispiel: alt → älter → am ältesten, groß → größer → am größten, klug → klüger → am klügsten*

Es gibt auch Adjektive, die **unregelmäßig** gesteigert werden. Was bedeutet unregelmäßig in diesem Kontext? Gib auch ein Beispiel an.

*Die Formen des Komparativs und des Superlativs unterscheiden sich stark von der Grundform (Positiv).
Beispiel: gut → besser → am besten, hoch → höher → am höchsten, viel → mehr → am meisten*

Nicht alle Adjektive lassen sich steigern! Wie werden Adjektive bezeichnet, die sich **nicht steigern** lassen?

absolute Adjektive

Warum lassen sie sich nicht steigern? Gib auch ein paar Beispiele für absolute Adjektive an.

*Sie stellen bereits die höchste Steigerungsstufe dar.
Beispiele: fertig, ganz, leer*

Hier ist Platz für **Fragen, Unsicherheiten & Co.**:

(Das habe ich noch nicht ganz verstanden/ dazu habe ich eine Frage/ damit möchte ich mich näher beschäftigen/ das interessiert mich/ ...)
