

Themenheft
E-Learning
offline und online

Editorial

Tokyo, den 05.08.2022

Liebe Leserinnen und Leser,

die Nummer 56, die Sie gerade vor sich auf dem Bildschirm haben, ist für den LeRuBri ein Neubeginn, denn ab dieser Ausgabe erscheint er als *LeRuBri – Zeitschrift für Lehrende in Japan* (ISSN: 2758-2620). Mit dem neuen Namen möchten wir schon im Titel zeigen, dass sich der LeRuBri in seiner über fünfundzwanzigjährigen Geschichte in vielerlei Hinsicht weiterentwickelt hat. Er ist zu einer Fachzeitschrift geworden, die wissenschaftlichen Beiträgen und Buchrezensionen ebenso Platz bietet wie Didaktisierungsvorschlägen, Praxis- und Veranstaltungsberichten oder Lektüre- und Filmtipps. Er soll jedoch auch den Grundgedanken fortführen, der ganz am Anfang des LeRuBri stand: eine Plattform zum Informationsaustausch zwischen allen Lehrenden in Japan und darüber hinaus zu sein. Wir hoffen, dass wir mit dem neuen Namen an die Tradition des Rundbriefes anknüpfen, aber auch der aktuellen Ausrichtung als Fachjournal gerecht werden.

Entsprechend unserem Turnus freuen wir uns, Ihnen mit der Ausgabe 56 wieder ein Themenheft vorlegen zu können. Dieses befasst sich mit *E-Learning offline und online* und dokumentiert den gleichnamigen DAAD-Fachtag, der am 9. Oktober 2021 stattfand und sich der Frage widmete, wie digitale Medien auch nach der Pandemie unseren Deutschunterricht bereichern können. Neben Berichten aus den unterschiedlichen Programmteilen – Workshops, themenbezogenen kollegialen Austauschrunden und einer Diskussionsrunde zur Zukunft des Deutschunterrichts mit digitalen Medien – finden Sie in dieser Ausgabe auch Beiträge von Kolleginnen und Kollegen, die Anregungen aus dem Fachtag weitergedacht und in eigene Projekte integriert haben. Ein Lektüretipp rundet unser Heft ab.

Die nächste Ausgabe des LeRuBri (Nummer 57) wird eine allgemeine sein und Ende Februar 2023 erscheinen. Sie alle sind herzlich zu Beiträgen eingeladen. Beachten Sie bitte dazu den Redaktionsschluss am 30. November 2022 sowie die Hinweise für Autorinnen und Autoren am Ende dieses Hefts.

Die übernächste Ausgabe (Nummer 58) ist dann wieder als Themenheft zum DAAD-Fachseminar 2022 „Inhalts- und handlungsorientierter DaF-Unterricht: Sinnvolle Konzepte für die eigene Praxis“ geplant (Erscheinungsdatum im August 2023). Lektüre- und Filmtipps nehmen wir für dieses Heft bis zum 10. Mai 2023 entgegen.

Mit besten Grüßen und im Namen des Redaktionsteams
Carsten Waychert & Manuela Sato-Prinz

Impressum

Redaktion: Oliver Mayer, Manuela Sato-Prinz, Anette Schilling, Carsten Waychert

Layout: Manuela Sato-Prinz / Webauftritt: Alexander Imig

<http://japanlektorinnen.com/pages/lektorenrundbrief-lerubri30003000.php>

ISSN 2758-2620

Zusammenfassung

Umgedrehter Unterricht (Flipped Classroom, FC) verspricht effizientere Zeitnutzung und mehr Interaktion im Kurs, indem zeitintensive Elemente in die häusliche Vorbereitung ausgelagert werden. In diesem Beitrag werden die Fragen beantwortet, wie man FC für den DaF-Unterricht anpassen kann und aufgrund welcher Leitfragen Lehrende entscheiden können, ob sie ihren eigenen Unterricht umdrehen möchten oder nicht.

1. Einleitung

Im Jahr 2007 sahen sich zwei Chemielehrer an einer High School im ländlichen Colorado mit dem Problem konfrontiert, dass ihre Schüler:innen den Unterricht häufig wegen außercurricularer Aktivitäten verpassten und deshalb den Anschluss verloren. Da sie als Chemielehrer deklaratives Wissen vermitteln, machte der Lehrendenvortrag mit PowerPoint den Großteil ihrer Unterrichtszeit aus. Für die Schüler:innen, die fehlten, machten sie Videoaufzeichnungen von ihren PowerPoint-Präsentationen und stellten diese als Hausaufgaben online zur Verfügung (Bergmann & Sams 2012). Wer nicht am Kurs teilnehmen konnte, sah sich die Videos an und blieb auf dem Laufenden. Für die anderen gestalteten die beiden Lehrer die gewonnene Zeit im Klassenraum mit der Anwendung und Vertiefung dieser Inhalte. Diese Umkehrung ihrer Unterrichts- und Hausarbeitsaktivitäten war ein großer Erfolg und wurde schnell ausgebaut, so dass alle Unterrichtseinheiten eines ganzen Schuljahres dauerhaft abrufbar waren. Schüler:innen begannen, in ihrem eigenen Tempo zu lernen, Stoff vorzubereiten und bereits gesehene Videos zu wiederholen. Bergmann und Sams wurden zu Vorträgen eingeladen, die Presse wurde auf sie aufmerksam, die Methode wurde mit Blick auf eine bessere Publikumswirksamkeit von *Vodcasting* in *Flipped Classroom* umbenannt (Bergmann & Sams 2009; Pink 2010; Sams 2011) und zu einem weltweiten Trend in den MINT-Fächern, in welchen traditionell die Unterrichtszeit mit Lehrendenvortrag gefüllt und Hausaufgaben zur Vertiefung, zur Anwendung und zum Transfer genutzt wurden. Das Problem bei der Anwendung von FC in Fächern, die ohnehin schon in der Unterrichtszeit eher prozedurales Wissen in Form von Interaktion und Gruppenarbeit vermitteln, ist die Identifikation von Inhalten, die von einer Umkehrung zwischen Unterrichtsaktivität und Hausarbeit profitieren können.

2. Anpassung von FC für den Fremdsprachenunterricht

Für den Fremdsprachenunterricht (FU) kann das ursprüngliche FC-Konzept aus den MINT-Fächern nicht einfach übernommen werden. Stattdessen müssen zunächst diejenigen Bereiche des FU identifiziert werden, in denen Aktivitäten ohne Interaktion, Frontalunterricht oder Lehrendenvortrag dominieren. Diese Teile können dann daraufhin geprüft werden, ob und mit welchen Mitteln sie sich in die häusliche Vorbereitung verlegen lassen und ob sich dadurch eine positive Umstellung des Unterrichts mit sinnvollen lernendenzentrierten Aktivitäten ergibt.

2.1 Medieneinsatz

Ein großer Teil der akademischen FC-Diskussion dreht sich um die Medien und Methoden, die bei der Präsentation der Hausaufgaben eingesetzt werden (vgl. Brown 2018; Feitosa et al. 2019; Handke & Sperl 2012; Huang 2016, 2018; Zainuddin & Halili 2016). Während einflussreiche Stimmen FC als Ersetzen der direkten Lehre durch Videos (Bergmann et al. 2013) definieren, würde ich mit Würffel das definitorische Merkmal von FC darin sehen, „dass die Lernaktivitäten zwischen Klassenzimmer (Präsenzphase) und dem außerunterrichtlichen Lernen vertauscht werden“ (2019: 561). Der Fokus auf Video-Präsentation resultiert m. E. aus der zentralen Rolle des Lehrendenvortrags in den MINT-Fächern und es gibt keinen Grund, Inhalte per Video zu präsentieren, die mit anderen Medien besser dargestellt werden können. Die Arbeitsdefinition von *Flipped Classroom* für diesen Beitrag ist daher: FC bedeutet vorbereitende Hausaufgaben, mit denen die Grundlagen für die Anwendung im nachfolgenden Unterricht erworben werden. Die medialen Parameter für die Präsentation müssen der Situation und dem Lehrziel entsprechend angepasst werden.

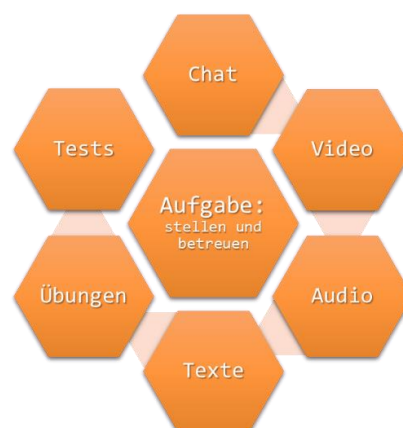


Abbildung 1: Mediale Parameter von Hausaufgaben können situationsgerecht angepasst werden

Grundsätzlich stehen uns derzeit im Internet eine ganze Palette von medialen Möglichkeiten zur Präsentation, Gestaltung und Betreuung von Hausaufgaben zur Verfügung. Ein Archiv von Lerninhalten des ganzen Semesters zur Verfügung zu halten, ist – gegebenenfalls über Lernplattformen – kein Problem. Gleichzeitig erlauben Instant Messaging Services die zeitnahe Beantwortung von Fragen und gelegentliche motivierende Erinnerungen durch Lehrkräfte oder durch andere Teilnehmende. Videos oder Audiodateien selbst aufzunehmen und auf Youtube zu stellen, ist beinahe ebenso leicht, wie aus dem riesigen Angebot von bereits existierendem Material das für die eigenen Zwecke passende auszuwählen. Im Google-Universum gibt es außerdem kollaborative Werkzeuge wie Google Docs und Google Forms, mit denen man eigene Texte, Übungen und einfache Tests erstellen kann, um Lernprozesse interaktiv zu gestalten und flexibel zu begleiten.

2.2 Fertigkeiten

Um festzustellen, für welche Teile des eigenen Unterrichts das Umtauschen von Unterrichts- und Hausarbeit gewinnbringend sein könnte, müssen erstens die Unterrichtsziele, zweitens die zur Erreichung dieser Ziele notwendigen Fertigkeiten sowie drittens die mediale Vermittlung dieser Fertigkeiten identifiziert und auf ihre mögliche Umkehrbarkeit hin untersucht werden. Das vielleicht wichtigste Ziel von FU ist die Befähigung, erfolgreich in der Zielsprache kommunizieren zu können (vgl. Andresen et al. 2020: 99). Die Unterrichtsbestandteile zur Erreichung dieses Ziels lassen sich in den folgenden sechs Bereichen beschreiben: die sogenannten vier Fertigkeiten Hören, Sprechen, Lesen und Schreiben¹ und in Verbindung damit Wortschatz, Phonetik, Morphologie, soziokulturelles Wissen um angemessene sprachliche Handlungsweisen sowie landeskundliche Kenntnisse.

Die verschiedenen Bestandteile des Fremdsprachenunterrichts lassen sich unterschiedlich effizient im Sinne von *Flipped Learning* umdrehen. So wird zum Beispiel traditionell im Bereich Landeskunde viel deklaratives Wissen über Geographie und Geschichte vermittelt, was sich – analog zu den MINT-Fächern, für die FC ursprünglich entwickelt wurde – gut in aufgezeichneten Videos darstellen lässt. Ebenso lässt sich soziokulturelles Wissen durch das Ansehen ausgewählter Videoclips erwerben, welches dann in der Präsenzphase zum Beispiel in Rollenspielen eingeübt wird. Auch Wortschatz, Phonetik

und Morphologie haben einen großen Anteil an deklarativem Wissen, das im traditionellen Unterricht per Lehrendenvortrag vermittelt und somit ohne Zweifel im Bergmann/Samsschen Stil *geflippt* werden kann.



Abbildung 2: Bestandteile des Fremdsprachenunterrichts

Alein der Kernbereich des Fremdsprachenunterrichts – die o. g. vier Fertigkeiten – lässt sich nicht in das von Bergmann und Sams propagierte FC-Schema einordnen, da diese Fertigkeiten nicht isoliert existieren, sondern ein untrennbares Zusammenspiel von deklarativem mit prozeduralem Wissen darstellen. So lässt sich die Fertigkeit Schreiben nicht isoliert von Lesen unterrichten, Sprechen kann man nicht ohne Hören lernen und mit allen ist die Beherrschung von grammatischen Formen, Phonetik, Wortschatz sowie soziokulturellem und landeskundlichem Wissen verwoben. Will man die Unterrichtskomponenten dieser Kernfertigkeiten umdrehen, fällt zunächst das Schreiben ins Auge, weil es schon traditionell als Hausaufgabe gegeben wird. Das liegt natürlich daran, dass sich Schreiben tendenziell² sehr gut in Einzelarbeit und störungsfreier Umgebung üben lässt und vergleichsweise lange Zeitabschnitte fokussierter Einzelarbeit verlangt. Das Gleiche gilt auch für die Korrekturarbeit, die in der Regel nicht immediat und exemplarisch für die ganze Gruppe erfolgen kann, sondern problemspezifisch und individuell für jede:n Lernende:n. Erlaubt man eine Abweichung von der dogmatischen Auslegung des Bergmann/Samsschen *Vidcast*-Dogmas, kann man Hören und Lesen unter Zuhilfenahme moderner Medien sehr gut online als Selbstlernmodule präsentieren und auch das Verständnis unterrichtsvorbereitend evaluieren.

¹ Im GER ergänzt durch eine fünfte Fertigkeit der Sprachmittlung oder Mediation (Glaboniat & Müller 2005).

² Selbstverständlich gehören zum Erwerb der Fertigkeit Schreiben auch interaktive und kollaborative Elemente, die unter Umständen besser in den Präsenzphasen realisiert werden können (vgl.

Odendahl 2007). Eine detaillierte Erörterung der Auswirkungen der Sozialform auf solche Übungen muss aber einem anderen Artikel vorbehalten bleiben; im Kontext dieses Beitrags soll lediglich eine Spezialform des kollaborativen Schreibens mit offenen Korrekturen geschildert werden, die für das Sprechen instrumentalisiert wird.

2.3 Die Fertigkeit Sprechen im FU

Unter den Fertigkeiten, die die Kommunikationskompetenz in einer Fremdsprache ausmachen, nimmt Sprechen mit Blick auf eine FC-Umstellung insofern eine Ausnahmestellung ein, als es mit heute verfügbaren technischen Mitteln weder möglich ist, auf Distanz Übungsmodule über das Grundstufen-Niveau hinaus adäquat zu präsentieren, noch den Lernerfolg zu sichern.³

Exemplarisch für die Möglichkeiten, die Fertigkeit Sprechen mit angepasster FC-Methodik zu unterrichten, steht in diesem Beitrag mein eigenes Unterrichtsprojekt „Konversation für Fortgeschrittene“. Bei den folgenden Ausführungen sollte daher unbedingt beachtet werden, dass sich diese Überlegungen und Lösungsmodelle auf ein konkretes Unterrichtsmodell beziehen, das sich aufgrund individueller Rahmenparameter nicht notwendigerweise mit den konkreten Erfordernissen anderer Kurse deckt. Die hier präsentierten Lösungen sollten vor der Umsetzung überprüft und entsprechend den konkret vorliegenden Rahmenbedingungen angepasst werden.

Entstanden ist das Projekt Ende 2016 auf Initiative einer kleinen Gruppe von Studierenden, von denen die meisten schon einen längeren Studienaufenthalt in deutschsprachigen Ländern hinter sich hatten und ihre Sprachkenntnisse ohne den beengenden Rahmen eines universitären Kurses aufrechterhalten wollten. Da ich nicht vollkommen unstrukturierte Gespräche führen wollte, bestand ich darauf, dass wir für jede Sitzung ein Thema festlegen, das alle Teilnehmenden mit Faktenwissen und dem entsprechenden Wortschatz vorbereiten sollten. Im Laufe der Zeit entwickelte sich daraus ein belastbares Unterrichtsschema, das an ähnlichen Gruppen mit unterschiedlichen Teilnehmenden erprobt wurde und den Lehrzielen dieses Kommunikationsunterrichts zufriedenstellend gerecht wird.

Das dem gesamten Kurskonzept zugrundeliegende Ziel ist die Konversation⁴ mit Muttersprachler:innen. Methodisch erarbeitet wird dieses Ziel durch die Simulation solcher Gespräche im Kursverband. Das bedeutet, dass die Themenwahl aufgrund von Quellen erfolgt, die aktuelle Interessenslagen in deutschsprachigen Ländern widerspiegeln. Dazu gehören die entsprechenden Ableger

der großen Zeitungen, wie *Bento.de* (bzw. dessen Nachfolger *Spiegel Start*), *Ze.tt*, *Jetzt.de*, aber auch eigenständige Webzines wie *Vice.de* oder *Watson.de*, Podcasts wie *SWR2 Wissen*, *Jung und Naiv* oder *Lanz & Precht*, deutschsprachige Youtube-Kanäle etc. Die in diesen Medien angesprochenen Themen decken ein großes Interessenspektrum ab und geben reichlich Anregungen für tiefergehende Recherchen.

Rahmenparameter der Beispielgruppe	
Alter der Teilnehmenden (TN)	Universitätsstudent:innen zwischen 20 und 27 Jahren
Gruppengröße	4–8 TN pro Sitzung; registriert waren insgesamt ca. 20 TN
Durchschnittliches allgemeines Sprachniveau	B1+
Motivation	Selbstmotiviert; inhaltlich offen und interessiert an neuen Themen; hoher Grad an Autonomie; Teilnahme freiwillig, keine Noten (Ausnahme: 3x als universitärer Kurs ⁵)
Zeitraumen	2016–2021 (dokumentierte Sitzungen: 86)
Frequenz	Eine Sitzung von ca. 90 Minuten pro Woche, Ausnahmen nach Absprache
Ort	Außerhalb der Universitätsräume, manchmal im Freien, sonst in Cafés oder anderen öffentlichen Räumen
Lehrziele	Training der aktiven Sprechfertigkeit; Redemittel für Konversation; soziolinguistische Kompetenz für Debatten; aktuelle Themen aus Gesellschaft, Umwelt und Politik aus europäischer Sicht; Kommunikationsfähigkeit mit deutschsprachigen Peers
Lernziele	Fertigkeit Sprechen erhalten; Ausdruck verbessern; geistige Anregung

Tabelle 1: Rahmenparameter der Beispielgruppe

Das große Problem, das die dort behandelten Themen für den traditionellen FU disqualifiziert, ist der unge-

³ Man mag die App Duolingo als Gegenbeispiel anführen, die auch Übungen zur Aussprache anbietet – oder synchronen Videochat. Daher muss wohl qualifizierend festgestellt werden, dass es bisher noch nicht möglich ist, kommunikativ-interaktives Sprechen auf mittlerem oder höherem Sprachniveau für Selbstlernende anzubieten.

⁴ In diesem Beitrag wird Konversation als informelles Gespräch über ein bestimmtes Thema zwischen gleichberechtigten Partnern definiert.

⁵ Diese tabellarische Auflistung berücksichtigt nicht die drei Kurse, die offiziell im universitären Curriculum in den Sommersemestern 2018, 2020 und 2021 durchgeführt und entsprechend benotet und mit Leistungspunkten bewertet wurden. Weil diese Kurse für das Abschlusszeugnis der Student:innen relevant waren, kann ich keine sicheren Aussagen über die Motivation oder die Lernziele der TN machen.

wöhnlich hohe Vorbereitungsaufwand. Dieser begründet sich zum Teil aus der Länge der Beiträge, aus dem Fachwortschatz und vor allem auch aus Unterschieden des soziokulturellen Hintergrunds und der gesellschaftlichen Organisation. Zum Beispiel wird das Thema „Bedingungsloses Grundeinkommen“ (BGE) in Europa seit vielen Jahren unter den unterschiedlichsten Gesichtspunkten diskutiert, ist aber in Taiwan ein randständiges Thema, das allenfalls als exotischer Füller in den Medien auftaucht. Zum Beispiel vergleicht die europäische Diskussion die Höhe des BGE mit der staatlichen Arbeitslosen- bzw. Sozialhilfe – ein Konzept, das den hiesigen Lernenden nicht ohne weiteres anschaulich ist. Ohne ein grundlegendes Verständnis von Dingen wie Sozialstaat und Solidargemeinschaft, aber auch den möglichen zukünftigen Auswirkungen der industriellen Automatisierung und Globalisierung auf den Arbeitsmarkt etc. wird eine Diskussion dieses Themas unter taiwanischen Studierenden ganz anders verlaufen als unter europäischen. Dies bedeutet ausdrücklich nicht, dass die TN nicht ihre Meinung sagen dürfen, sondern lediglich, dass sie Aussagen über die Situation des Ziellandes vor dem Hintergrund des dortigen sozialen Kontexts qualifizieren. Ihre Diskussionsbeiträge werden dann idealerweise besonders fruchtbar, weil sie die unterschiedlichen gesellschaftlichen Realitäten abwägend miteinander vergleichen können. Konkret bedeutet dieser Umstand für ein FC-Konzept, das den Anforderungen von Konversation zwischen unterschiedlichen Kulturen gerecht werden soll, die häusliche Vorbereitung anhand von ausreichend detaillierten Materialien sowie die Planung der Präsenzsitzung unter Antizipation der Möglichkeit von soziokulturellen Missverständnissen.

2.4 Lehrziele⁶ des Konversationsunterrichts

Der GER sieht kommunikative Kompetenz als Zusammenspiel von sprachlicher, soziolinguistischer und pragmatischer Kompetenz an (Conseil de l'Europe 2020: 129). Das vornehmliche Unterrichtsziel eines Konversationskurses bleibt die Förderung der mündlichen Kommunikationskompetenz, was im vorliegenden Kurskonzept konkret formuliert wurde als die Möglichkeit, frei und gleichberechtigt auf Augenhöhe mit muttersprach-

lichen Peers über im zielsprachlichen Raum aktuelle Themen sprechen zu können. Dieses Ziel beinhaltet die sprachlich-kommunikativen Kompetenzen des GER, aber auch Lernkompetenz und Weltwissen.



Abbildung 3: Kommunikative Kompetenzen als Lehrziele im Konversationsunterricht

Im Bereich der sprachlichen Kompetenz sind hier besonders Leseverstehen, Hörverstehen, Ausdrucksfähigkeit, Wortschatz und Semantik zu nennen. Diese Kompetenzen werden von den TN in der Vorbereitungsphase nach Vorgabe der Leitdokumente⁷ selbstständig trainiert und in der Präsenzphase angewendet. Während der mündlichen Beiträge der TN schreibt die Lehrperson Korrekturen und standardisierte Formulierungen in das aktuelle Leitdokument.⁸

In Unterscheidung zu den durch die Organisation des Lernens in Bildungsinstitutionen bedingten Korrekturanforderungen (Rösler 2021: 32 f.) betont der pragmatische Aspekt von Kommunikation den strukturierten Gebrauch von Sprache, um kommunikative Funktionen gemäß den jeweils geltenden interaktionalen oder transaktionalen Schemata zu erfüllen (Conseil de l'Europe 2020: 137 f.). Im Sinne des hier verfolgten Unterrichtsziels (s. 2.4) bedeutet das eine Bewusstmachung und das Training von Gesprächskompetenz mit Blick auf kohärente Äußerungen und Kooperation, z. B. beim Sprecherwechsel. Ein weiterer Aspekt der pragmatischen Kompetenz ist das Verstehen einer Äußerung im Kontext – deren Bedeutung nicht unbedingt deckungsgleich mit ihrer lexikalischen Definition sein muss – so-

⁶ Die Lernziele der einzelnen TN sind individuell verschieden, haben aber meist etwas mit dem Erhalt bereits erworbener Sprachkenntnisse in einem wenig kompetitiven Setting zu tun. Da die Themen der einzelnen Sitzungen von den TN selbst bestimmt werden, wird davon ausgegangen, dass es eine angemessen große Schnittmenge von den unten geschilderten Lehr- bzw. Unterrichtszielen mit den Lernzielen der TN gibt. Ich unterscheide weiterhin zwischen Lehrzielen, die von der Lehrperson methodisch vermittelt werden, und Kurs- oder Unterrichtszielen, bei denen Kompetenzen auch selbstbestimmt erworben werden können (s. Reichelt et al. 2020).

⁷ Eine gemeinsam bearbeitete schematische Vorlage bei Google Docs, die für jedes Thema von den Moderator:innen mit einer kurzen Einleitung und Leitfragen versehen wird. Dieses Leitdokument dient in der häuslichen Vorbereitung als Arbeitsblatt, wird in der Präsenzphase mit Hinweisen ergänzt und nach der Sitzung als Belegdokument abgespeichert. Ein Moderatorenblatt als Kopiervorlage und Beispiele für Leitdokumente stehen bei Google Docs zur Verfügung (Odendahl 2017a, 2017b).

⁸ Da diese Korrekturen von der Lehrperson im Abschnitt „Notizen und Redemittel“ des jeweiligen Leitdokuments schriftlich fixiert werden, stehen sie den TN jederzeit für die Nachbereitung zur Verfügung.

wie die Fertigkeit, in Bezug auf die jeweiligen Gesprächspartner:innen adäquate sprachliche Mittel zu wählen (Ravetto & Castagneto 2021).

Besonderes Augenmerk verdient der Bereich der soziolinguistischen Kompetenz, da subtile und oft unbewusste Verhaltensweisen, die im eigenen Kulturkreis Zustimmung, Ablehnung, Höflichkeit, sozialen Status etc. signalisieren, von kulturfremden Lernenden nicht oder erst nach längerem Aufenthalt in der Zielkultur erfolgreich übernommen werden können. In meinem Kurskonzept sind die TN gehalten, ihre Intentionen explizit zu verbalisieren, anstatt zu versuchen, diese mit nonverbalen Mitteln auszudrücken. Daher wird den TN als Hilfsmittel eine PDF-Datei mit Redemitteln für Diskussionen zur Verfügung gestellt, die eindeutige Phrasen wie „da muss ich dir widersprechen“ oder „lass mich noch kurz meinen Gedanken zu Ende führen“ auflistet und deren Verwendung in der Präsenzphase geübt wird (Link in Odendahl 2017a oben rechts).

Inhaltliche Ziele der häuslichen Vorbereitung und ihr Nutzen für den Präsenzunterricht sind die Erstellung einer gemeinsamen Wissensbasis inklusive des für ein authentisches Gespräch mit Muttersprachler:innen relevanten Kontextwissens, wie zum Beispiel technische Funktionsabläufe, gängige Praxis oder gesetzliche Grundlagen; aber auch demografische Gegebenheiten und kulturelles Hintergrundwissen um Sitten, Gebräuche und Gepflogenheiten. Neben den inhaltlichen Zielen soll auch die Lernkompetenz, das heißt selektives Lesen, Arbeitsplanung und kontinuierliches Arbeiten, verbessert werden (Reichelt et al. 2020). Dies gilt insbesondere für Moderator:innen, die ihr Thema mit einem Einführungstext beschreiben, relevante Informationen recherchieren und verlinken und den Ablauf ihrer Sitzung strukturiert planen müssen. Jede:r TN muss pro Semester mindestens einmal eine Sitzung vorbereiten und moderieren. Dies geschieht in enger (asynchroner, virtueller) Kooperation mit der Lehrperson durch Ausfüllen des Moderatorenblatts (Odendahl 2016) als Leitdokument für diese Sitzung. Alle TN sind eingeladen, die Entstehung dieses Dokuments, das sie auch für die häusliche Vorbereitung benutzen, lesend und kommentierend zu begleiten.

3. Schematischer Ablauf des FC-Konversationskurses

Schematisch kann man den Ablauf dieses umgedrehten Konversationskurses wie folgt darstellen:

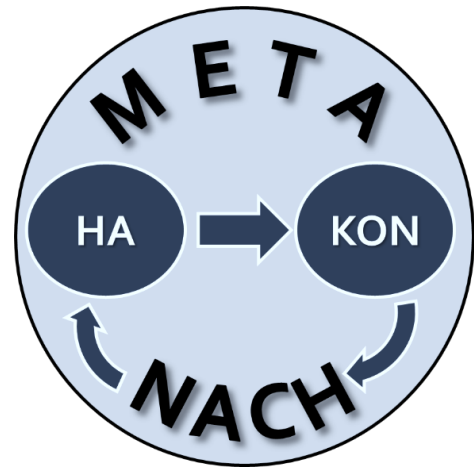


Abbildung 4: Schematischer Ablauf einer Sitzung im FC-Konversationsunterricht

3.1 Vorbereitung (META), vor Beginn der ersten Sitzung

- Themenwahl und Festlegen der Moderator:innen (MO).
- Terminwahl und Erstellung der Vorlagen für die Leitdokumente (Odendahl 2017b) sowie deren Verlinkung in der Übersicht (Odendahl 2017a).
- Alle MO beginnen mit der Erstellung ihrer Leitdokumente. MO stellen Leitfragen als richtungsweisende Denkanstöße, um den Diskussionsverlauf zu gestalten. In einem separaten Dokument wird eine Sammlung des einschlägigen Wortschatzes begonnen.⁹

3.2 Hausarbeit (HA), spätestens eine Woche vor Beginn der Sitzung

- Alle Teilnehmer:innen inklusive der Lehrperson (LP) beginnen sofort nach dem Ende einer Sitzung mit der Vorbereitung der nächsten Sitzung. MO schreibt eine thematische Einleitung, kuratiert weiterführende Quellen und plant den Diskussionsverlauf anhand von Leitfragen. LP begleitet den Entstehungsprozess asynchron durch Korrekturen und Recherchevorschläge etc.
- Bei der Vorbereitung orientieren sich die TN in Inhalt und Struktur am jeweiligen Leitdokument, bearbeiten die von den MO kuratierten Internet-Quellen in Form von Texten, Videos und Podcasts und lösen ggfs. die gestellten Aufgaben.
- Leitdokumente und Glossare jeder Sitzung können kollaborativ von allen TN bearbeitet, ergänzt und kommentiert werden. Als zusätzlicher Kommunikationskanal wird eine Instant-Messaging-Gruppe (hier: LINE) eingerichtet, wo die TN Fragen stellen und sich über das Thema austauschen können.

⁹ Die Glossare sind in Form von Google Sheets-Tabellen angelegt und werden von den Teilnehmer:innen kollaborativ gepflegt. Bei der Übersetzung helfen *Google Translate*, *linguee.com* und

DeepL.com. In meinen Gruppen haben die TN jedoch meist vorgezogen, individuell zu arbeiten und kaum Eintragungen in die kollaborativen Tabellen gemacht.

3.3 Präsenzphase (KON), ca. 100 Minuten

- Zum Einstieg fasst MO die Thematik noch einmal mündlich zusammen und führt in den ersten Diskussionspunkt ein.
- Die Diskussion verläuft weitgehend ungesteuert mit Wortmeldungen und Sprecherwechsel nach verbalen Vorlagenschemata, die vorab besprochen wurden und den TN schriftlich vorliegen. MO leitet die Diskussion durch gezielte Fragen und achtet auf die Einhaltung des geplanten Ablaufs. Alle TN haben für ihre Beiträge, Notizen, Bilder, Links und Vokabeln etc. ständig¹⁰ Schreibzugang zum Leitdokument, sehen die Notizen der anderen und auch die sprachlich korrigierten Beiträge der LP.
- Die Lehrperson macht Ergebnisnotizen mit idiomatisch normalisierten Formulierungen und steht für Vokabelfragen etc. bereit. LP nimmt nicht aktiv an der Diskussion teil und unterstützt MO nur nach Aufforderung.
- Zum Schluss formuliert die Runde eine Zusammenfassung der Ergebnisse, die LP protokolliert.

3.4 Nachbereitung (NACH), sollte vor Beginn der nächsten Sitzung beendet sein:

- LP ordnet nach jeder Sitzung die Notizen und Ergebnisse im Leitdokument und ändert die Zugangsrechte zum Leitdokument von Schreibzugang zu Lesezugang, um eine Archiv-Version aller Sitzungen zu erhalten.
- Peer-Bewertung:¹¹ Der Bewertungsbogen (Oden Dahl 2020) ist ein Google Forms-Formular, auf dem alle TN gehalten sind, kurz nach der letzten Präsenzsitzung¹² ihre Eindrücke anonym festzuhalten. Der Bogen beginnt mit einer inhaltlichen Frage, die in der Sitzung beantwortet wurde,¹³ und enthält dann zehn Fragen zur Vorbereitung und zur Durchführung. Die Antwort erfolgt auf fünfstelligen endpunktbenannten numerischen Skalen mit der Möglichkeit einer Fluchtkategorie. Am Schluss steht außerdem ein Eingabefeld, in dem TN einen anonymen Kommentar hinterlassen können.

4. Probleme und Lösungsansätze für die Praxis

Die größte Schwierigkeit bei dieser Form des umgedrehten Konversationsunterrichts besteht darin, dass das Gelingen der Präsenzsitzung von der Vorbereitung der TN abhängt. Arbeiten diese nicht kontinuierlich und kommen schlecht vorbereitet in die Präsenzsitzung, muss zunächst das Grundlagenwissen erarbeitet werden, bevor eine inhaltlich fruchtbare Diskussion möglich ist. Größere Gruppen kann man teilen, so dass ein Teil der TN schon diskutiert, während andere in Kleingruppen die Inhalte erarbeiten. Bei der hier vorgestellten Konstellation mit meist weniger als acht TN pro Sitzung fehlten effektive Maßnahmen zur Sicherung der kontinuierlichen Vorbereitung über den Verlauf der ganzen Woche. Ich habe daher in den Leitdokumenten oft Quiz-Aufgaben zur Verständnissicherung gestellt und schon früh über LINE motivierende Nachrichten versendet. Auch eine kurze persönliche Aufforderung zum Nachdenken über die Inhalte der nächsten Sitzung in Form eines Videos der LP, die einen Apell direkt in die Kamera spricht (angeregt von Brown 2018), hat guten Erfolg gezeigt.¹⁴

Die Schwierigkeit beim selbstgesteuerten kontinuierlichen Arbeiten liegt darin, dass den TN oft die notwendige Erfahrung fehlt, das für die Erledigung der Aufgabe notwendige Arbeitspensum korrekt einzuschätzen und ihre Zeit entsprechend zu planen. Würffel (2019: 556) fasst diese Problematik als das „Fehlen metakognitiver Strategien“ wie folgt zusammen:

Zur erfolgreichen Umsetzung von [Hausaufgaben] müssen Lernende nicht nur über inhaltliche Kompetenzen verfügen, sondern auch über metakognitive Kompetenzen zur Planung, zum Monitoring und zur Regulation [...]. Nicht alle Lernenden verfügen über die dafür nötigen metakognitiven Strategien. Die Lehrenden müssen die Lernenden deshalb in diesen Prozessen unterstützen bzw. die nötigen Strategien mit diesen trainieren.

Bei der hier vorgestellten Form von Unterricht ist die rechtzeitige Fertigstellung des Leitdokuments Voraussetzung für die Möglichkeit zum kontinuierlichen Arbeiten aller TN. Da die Recherche und Zusammenfassung

¹⁰ Außerhalb des Universitätsgeländes werden mobile Netzwerke genutzt: Google Docs beansprucht sehr wenig Datenverkehr und bietet hervorragende mobile Apps für alle gängigen Betriebssysteme.

¹¹ Die Ergebnisse der Peer-Bewertung stehen allen TN zur Verfügung und dienen den MO dazu, aus den Fehlern anderer zu lernen. In der offiziellen Version dieses Kurses, die eine Benotung der TN vorsieht, fließt die Peer-Bewertung in die MO-Note ein.

¹² Direkt im Anschluss an die Präsenzsitzung ist der Eindruck noch zu frisch und die Zeit ist zu knapp für eine Peer-Bewertung. Zuhause

können die TN die Fragen in aller Ruhe reflektieren und anonym beantworten. Damit sie dies aber nicht vergessen, werden sie auf dem sekundären Kanal (hier: LINE) ans Ausfüllen erinnert.

¹³ Dies dient durch die Rückbesinnung auf objektivierbare Fakten dazu, die Durchführungsobjektivität zu steigern (vgl. Lienert & Raatz 1994).

¹⁴ Einige TN haben das Video sofort (in humorvoller Weise) kommentiert, was natürlich dazu geführt hat, dass es von allen angesehen wurde. Dabei ist aber nicht auszuschließen, dass dieser Erfolg nur auf dem Novelty-Effekt beruhte.

eines komplexen Themas sehr zeitaufwändig sind, müssen die Moderator:innen so früh wie möglich mit der Arbeit beginnen und kontinuierlich an dem Dokument arbeiten. Für die LP bedeutet dies, kontinuierlich die Übersicht über mögliche Eingaben in mehreren Leitdokumenten zu behalten, alle Quellen zu prüfen und häufig auch andere Quellen vorzuschlagen, die eine höhere faktische Glaubwürdigkeit genießen oder alternative Sichtweisen auf das gewählte Thema erlauben. Diese Arbeitsbelastung kann für die LP manchmal unverhältnismäßig groß sein und setzt auch hier ein sehr gutes Zeitmanagement voraus.

5. Fazit: Soll ich meinen Sprachunterricht umdrehen?

Den eigenen Unterricht mit FC umzudrehen, bedeutet eher mehr als weniger Arbeit – sofern man die Hausarbeit nicht als Ersatz für den Präsenzunterricht sieht. Die Entscheidung sollte aufgrund einer Kosten-Nutzen-Analyse mit Blick auf das Erreichen der jeweiligen Unterrichtsziele erfolgen. Bei Bergmann und Sams waren der Anlass für das Umdrehen ihres Unterrichts die Schüler, die dem Unterricht für extracurriculare Aktivitäten fernblieben (Bergmann & Sams 2009). Die Erstellung von Videoaufzeichnungen ihres sich im Prinzip jährlich wiederholenden Lehrendenvortrags stellte einerseits eine Investition in praxisnäheren, interaktiveren und damit interessanteren Präsenzunterricht dar und war im amerikanischen Schulsystem andererseits ein notwendiger Schritt zur Verbesserung ihrer Abschluss-Statistiken. Erst im Laufe der Zeit gewannen pädagogische Überlegungen an Gewicht und FC wurde wegen der Möglichkeit, die Lehrendenrolle vom *sage on the stage* zum *guide on the side* umzudefinieren (King 1993; Bergmann et al. 2013), auch für Fächer interessant, die nicht vornehmlich deklaratives Wissen vermitteln.

Um für den eigenen Unterricht die Frage zu beantworten, ob sich das Umdrehen lohnen könnte, sollte man zunächst mit Blick auf Ziele und Ablauf analysieren, welche Vorteile man sich realistisch vom Einsatz der FC-Methode versprechen kann. Außerhalb der MINT-Fächer¹⁵ sind die meistgenannten Vorteile Zeitgewinn im Präsenzunterricht sowie die bessere Betreuung von schwächeren Lernenden durch mehr Interaktion zwischen Lehrenden und Lernenden (Bergmann et al. 2013). Daher betrifft die erste Frage, die sich bei der Analyse des eigenen Unterrichts stellt, den Zeitgewinn. Wenn man im Präsenzunterricht längere Phasen von Einzelarbeit identifizieren kann, könnte man sich fragen, ob und wie sich diese Phasen in vorbereitende häusliche

Arbeit verschieben lassen. Findet man eine Möglichkeit zur Gestaltung solcher Hausaufgaben mit unmissverständlicher Aufgabenstellung, geeigneten Medien sowie Maßnahmen zu Motivation und zur Lernerfolgskontrolle, sollte man den Versuch starten. Nach einer angemessenen Eingewöhnungsphase muss eine Evaluation der Maßnahme nach quantifizierbaren Kriterien und subjektiven Erfahrungen aller TN erfolgen, aufgrund derer man dann entscheidet, ob sich ein Umdrehen für den gesamten Kurs oder auch für einzelne Teile lohnt.

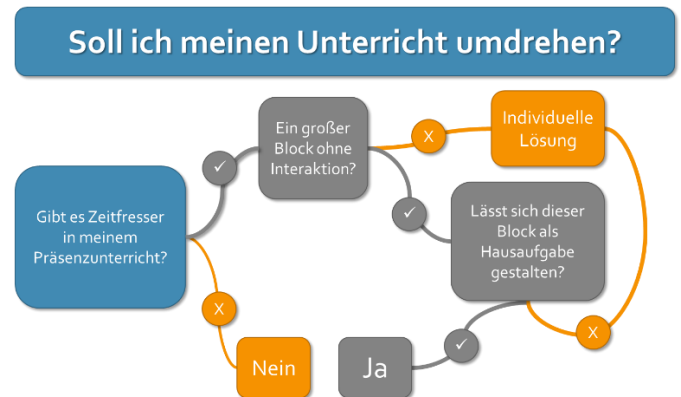


Abbildung 5: Entscheidungsbaum „Soll ich meinen Unterricht umdrehen?“

Für meinen Konversationsunterricht habe ich festgestellt, dass die häusliche Vorbereitung komplexer Themen erst die Möglichkeit einer im Unterschied zur Verwendung von *Conversation Prompts* realistischeren Konversationsituation eröffnet. Der hohe Arbeitsaufwand für alle Beteiligten wird belohnt durch echten Gedankenaustausch und anregende Gespräche.

Literatur

Andresen, Helga; Fredsted, Elin; Januschek, Franz (2020): *Regionale Sprachenvielfalt: Standardisierung - Didaktisierung - Ästhetisierung*. Hildesheim: Olms.

Bergmann, Jonathan; Overmyer, Jerry; Wilie, Brett (2013): »The Flipped Class: Myths vs. Reality. (Flipped Class Series Part 1/3)«. In: *The Daily Riff - Be Smarter. About Education*. Abgerufen 27. Februar 2019, von <http://www.thedailyriff.com/articles/the-flipped-class-conversation-689.php>

Bergmann, Jonathan; Sams, Aaron (2009): »Remixing Chemistry Class: Two Colorado Teachers Make Vodcasts of Their Lectures to Free Up Class Time for Hands-On Activities«. In: *Learning & Leading with Technology*, 36(4), 22–27.

Bergmann, Jonathan; Sams, Aaron (2012): *Flip Your Classroom: Reach Every Student in Every Class Every Day*. Eugene: International Society for Technology in Education.

¹⁵ In ihrem Artikel *The Flipped Class: Myths vs. Reality* vergleichen Bergmann et al. (2013) eine Liste von fünf irrtümlich FC zugeschriebenen Eigenschaften mit acht, die sie für erwiesen halten. Ich habe

für diesen Beitrag zwei aus den acht ausgewählt, die auch im Fremdsprachenunterricht positive Änderungen darstellen.

- Brown, Anna F. (2018): »Implementing the Flipped Classroom: Challenges and Strategies«. In: J. Mehring; A. Leis (Hrsg.), *Innovations in Flipping the Language Classroom*. Singapore: Springer Singapore.
- Conseil de l'Europe (Hrsg.) (2020): *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment: Companion Volume*. Strasbourg: Council of Europe Publishing. Abgerufen 21. Dezember 2021, von <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4>
- Feitosa, Raphael A.; Silva, Anne K.; Mota, Erika F.; Teixeira, Claudio S.; Cerqueira, Gilberto S.; Cacau, Joquebede B. (2019): »Flipped Classroom. A Systematic Review of Literature«. In: *Revista ESPACIOS*, 40(23). Abgerufen 15. Januar 2021, von <http://www.revistaespacios.com/a19v40n23/19402312.html>
- Glaboniat, Manuela; Müller, Martin (2005): *Profile deutsch: gemeinsamer europäischer Referenzrahmen*. Berlin u.a.: Langenscheidt.
- Handke, Jürgen; Sperl, Alexander (Hrsg.) (2012): *Das Inverted Classroom Model: Begleitband zur ersten deutschen ICM-Konferenz*. Oldenbourg Wissenschaftsverlag.
- Huang Guozhen 黃國禎 (2016): »翻轉教室與行動科技«. In *翻轉教室：理論、策略與實務 (Flipped Classroom: Theories, Strategies and Applications)*.台北：高等教育.
- Huang Guozhen 黃國禎 (2018): »翻轉教室的設計原則、導入模式與要素«. In Huang G. 黃國禎 (Hrsg.), *翻轉教室：理論、策略與實務 = Flipped Classroom: Theories, Strategies and Applications*. 臺北市：高等教育.
- King, Alison (1993): »From Sage on the Stage to Guide on the Side«. In: *College Teaching*, 41(1), 30–35.
- Lienert, Gustav A.; Raatz, Ulrich (1994): *Testaufbau und Testanalyse*. (5. Aufl.) Weinheim: Beltz PVU.
- Odendahl, Wolfgang (2007): »Vom Korrektor zum Koordinator: Web-basierte Online-Kollaboration im Aufsatzkurs«. In S. Schneider & N. Würffel (Hrsg.), *Kooperation & Steuerung. Fremdsprachenlernen und Lehrerbildung mit digitalen Medien*. Tübingen: Narr.
- Odendahl, Wolfgang (2016): *Vorlage Moderatorenblatt*. Google Docs. Abgerufen 10. August 2020, von <https://docs.google.com/document/d/1ZMtw-kS7jGTd7dCb7HRLxUHYQ36IbexWg2pw5SQFZs/edit?usp=sharing>
- Odendahl, Wolfgang (2017a): *B2 Konversationsübung: Übersicht der Themen und Termine* Google Docs. Abgerufen 18. Juni 2020, von https://docs.google.com/document/d/1LAgclxvvGg1aKWnpzrZCGmCpiAQKSzil49LV7U_sfyU/edit?usp=sharing
- Odendahl, Wolfgang (2017b): *B2 Konversationsübung: Vorlage Moderatorenblatt* Google Docs. Abgerufen 28. Mai 2020, von <https://docs.google.com/document/d/1ZMtw-kS7jGTd7dCb7HRLxUHYQ36IbexWg2pw5SQFZs/edit?usp=sharing>
- Odendahl, Wolfgang (2020): *B2 Konversationsübung: Bewertungsbogen* Google Forms. Abgerufen 29. Januar 2022, von <https://forms.gle/xmBMCxtUizBjiF796>
- Pink, Daniel (2010, September 12): »Flip-Thinking - The New Buzz Word Sweeping the US«. In: *The Telegraph*. <https://www.telegraph.co.uk/finance/businessclub/7996379/Daniel-Pinks-Think-Tank-Flip-thinking-the-new-buzz-word-sweeping-the-US.html>
- Ravetto, Miriam; Castagneto, Marina (2021): »Zum Erwerb pragmatischer Kompetenz im Fremdsprachenunterricht: Das Korpus Co. Cor (Compliment Corpus)«. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 26(1), 85–107.
- Reichelt, Maria; Kämmerer, Frauke; Finster, Ludwig (2020): »Lehrziele und Kompetenzmodelle beim E-Learning«. In H. Niegemann & A. Weinberger (Hrsg.), *Handbuch Bildungstechnologie: Konzeption und Einsatz digitaler Lernumgebungen*. Berlin, Heidelberg: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-662-54368-9_15
- Rösler, Dietmar (2021): »Lehr- und Lernkontexte des Deutschen als Fremdsprache«. In C. Altmayer, K. Biebighäuser, S. Habertzettl, & A. Heine (Hrsg.), *Handbuch Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Kontexte – Themen – Methoden*. Stuttgart: Metzler. https://doi.org/10.1007/978-3-476-04858-5_2
- Sams, Aaron (2011): »The Flipped Class: Shedding Light on the Confusion, Critique, and Hype«. In: *The Daily Riff*. Abgerufen 28. April 2015, von <http://www.thedailyriff.com/articles/the-flipped-class-shedding-light-on-the-confusion-critique-and-hype-801.php> via archive.org
- Würffel, Nicola (2019): »Hausaufgaben im DaF/DaZ-Unterricht: Ein altes Thema (digital) neu denken«. In: *Informationen Deutsch als Fremdsprache*, 46(5), 546–570.
- Zainuddin, Zamzami; Halili, Siti Hajar (2016): »Flipped Classroom Research and Trends from Different Fields of Study«. In: *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 17(3), 313–340.