

Die Optimierung einer Lehrbuchunidad durch die *Flipped Classroom*-Methode unter Berücksichtigung des Entdeckenden Lernens

Masterarbeit

im Studiengang Lehramt an Gymnasien (Politik-Wirtschaft/Spanisch)
zur Erlangung des akademischen Grades Master of Education
der Philosophischen Fakultät und des Romanischen Seminars
der Gottfried Wilhelm Leibniz Universität Hannover

Vorgelegt von:

Nina Wachenhausen



Matrikelnummer:

Fachsemester: 5

Erstprüferin:

Jennifer Wengler, M. Ed.

Zweitprüferin:

Prof. Dr. Andrea Rössler

Abgabedatum: 04. Januar 2021

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	1
2. Die <i>Flipped Classroom</i>-Methode	3
2.1 Ursprung und Theorie des <i>Flipped Classroom</i>	4
2.1.1 Die Grundform des <i>Flipped Classroom</i>	5
2.1.2 Varianten des <i>Flipped Classroom</i>	7
2.1.3 Veränderungen für Lernende und Lehrende im <i>Flipped Classroom</i>	8
2.2 Die Bloom'sche Taxonomie	11
2.3 Das Erklärvideo im <i>Flipped Classroom</i>	14
2.4 Die Methoden Direkte Instruktion und Entdeckendes Lernen im <i>Flipped Classroom</i>	17
2.4.1 Die Direkte Instruktion und kognitionspsychologische Erklärungsansätze	17
2.4.2 Das Entdeckende Lernen und das <i>ARCS</i> -Modell	23
2.4.3 Ausgewählte Forschungen zur Wirksamkeit der Direkten Instruktion und des Entdeckenden Lernens	27
2.4.4 Gegenüberstellung: Direkte Instruktion und Entdeckendes Lernen	28
3. Die <i>Flipped Classroom</i>-Methode in der didaktischen Forschung	29
3.1 Bisherige Forschungsergebnisse zum <i>Flipped Classroom</i>	30
3.2 Exkurs: bisherige Praxis- und Erfahrungsberichte zum <i>Flipped Classroom</i>	33
4. Zwischenfazit	36
5. Das Lehrwerk als Leitmedium des Spanischunterrichts	37
6. Optimierung einer Lehrbuchunidad durch die <i>Flipped Classroom</i>-Methode	40
6.1 Vorstellung des Lehrbuchs <i>¿Qué pasa? Nueva Edición</i> – Band 2	40
6.2 Vorstellung der Lehrbuchunidad <i>Mi comunidad: Andalucía</i>	42
6.3 Optimierung der Lehrbuchunidad <i>Mi comunidad Andalucía</i> durch die <i>Flipped Classroom</i> -Methode	44

6.3.1	Optimierung der interkulturellen kommunikativen Kompetenz anhand der Inhalte des ersten Lehrbuchtextes <i>Una presentación sobre Andalucía</i>	45
6.3.2	Optimierung der Methodenkompetenz „Eine Präsentation halten“	50
6.3.3	Optimierung der Verfügbarkeit sprachlicher Mittel anhand der Kontrastierung des <i>pretérito indefinido</i> und <i>pretérito perfecto</i>	55
6.3.4	Optimierung der Verfügbarkeit sprachlicher Mittel anhand des Wortfeldes „Wegbeschreibung“	59
7.	Fazit und Ausblick	64
	Literaturverzeichnis	67
	Anhang	78
	Erklärung	108
	Eigenständigkeitserklärung – Ergänzung	109

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1.	Grundform des <i>Flipped Classroom</i> (eigene Darstellung)	7
Abb. 2.	Neue Lernkultur und Lernbegleiter/in (nach Perkhofer-Czapek, Potzmann 2016: 62)	10
Abb. 3.	Die Bloom'sche Taxonomie (links) und die revidierte Lernzieltaxonomie nach Anderson und Krathwohl (rechts) (angelehnt an Volk 2010: 224)	13
Abb. 4.	Umgedrehte Bloom'sche Taxonomie (angelehnt an Bergmann, Sams 2014: 34)	14
Abb. 5.	Die Bloom'sche Taxonomie in Form eines Diamanten (angelehnt an Bergmann 2017: 10)	14
Abb. 6.	Kognitive Theorie des multimedialen Lernens (angelehnt an Mayer 2014: 52)	22

Tabellenverzeichnis

Tab. 1.	Verkürzte tabellarische Darstellung der Taxonomie von Lernzielen im kognitiven Bereich (exzerpiert aus Bloom et al. 1974: 217–223)	12
Tab. 2.	Didaktische Gestaltungsmöglichkeiten zur Reduzierung des <i>Extraneous CL</i> (exzerpiert aus Niegemann et al. 2008: 47f)	21
Tab. 3.	Designprinzipien für multimediale Lerninhalte (exzerpiert aus Mayer 2008: 763–767)	23
Tab. 4.	Subkategorien des <i>ARCS</i> -Ansatzes mit Umsetzungsempfehlungen in einer multimedialen Lernumgebung (exzerpiert aus Niegemann 2001: 37–44)	26
Tab. 5.	Tabellarische Gegenüberstellung der Methoden Direkte Instruktion und Entdeckendes Lernen (eigene Darstellung)	29
Tab. 6.	Verkürzte Darstellung der Inhalte der dritten Lektion <i>Mi comunidad: Andalucía</i> (nach Álvarez Orozco et al. 2017: 4)	43
Tab. 7.	Möglicher Ablauf mit Material und Sozialform zur Optimierung der interkulturellen kommunikativen Kompetenz (eigene Darstellung)	47
Tab. 8.	Möglicher Ablauf mit Material und Sozialform zur Optimierung der Methodenkompetenz (eigene Darstellung)	52
Tab. 9.	Möglicher Ablauf mit Material und Sozialform zur Optimierung der Verfügbarkeit sprachlicher Mittel – Grammatik (eigene Darstellung)	56
Tab. 10.	Möglicher Ablauf mit Material und Sozialform zur Optimierung der Verfügbarkeit sprachlicher Mittel – Wortschatz (eigene Darstellung)	61

1. Einleitung

Das Wort „Digitalisierung“ scheint insbesondere seit Beginn der Corona-Pandemie in aller Munde zu sein. Mit dem Lockdown im März 2020 stand die Institution Schule von einem auf den anderen Tag vor der Aufgabe, ihr alltägliches Geschäft von analog auf digital umzustrukturieren, und unternahm dadurch einen weiteren Schritt in das digitale Zeitalter: in ein Zeitalter, in dem sich ein Teil der Lehrenden bereits befindet und Gedanken wie auch Ideen in Blogs, Facebookgruppen oder unter dem Hashtag „Twitterlehrerzimmer“ auf dem Kurznachrichtendienst Twitter austauschen; in ein Zeitalter, in dem alle heutigen Schülerinnen und Schüler (SuS) aufgewachsen sind, zu sog. *Digital Natives* heranwachsen sowie sich tagtäglich bewegen. Zu ihren Highlights im Netz gehört mit deutlichem Abstand die Videoplattform YouTube (mpfs 2019: 27). Dort sehen sie sich hauptsächlich Musik- sowie unterhaltsame Videos an. Auch Erklärvideos für die Schule erfahren eine immense Anzahl an Klicks (ebd. 40). Letztere sind keine neue Erscheinung, sondern bewirken die Gründung von Firmen, die sich gänzlich auf die Online-Lehre und -Nachhilfe anhand von Videos konzentrieren – z. B. die Khan Academy. Sie tragen außerdem dazu bei, dass Youtuber¹, die den Schulstoff einfach und unterhaltsam verpacken, wie Rockstars gefeiert werden. Ebenso schaffen sie für die Bildung und Lehre neue Unterrichtsmethoden² – z. B. die *Flipped Classroom (FC)*-Methode.

FC ist eine junge Unterrichtsmethode, die nicht ausschließlich, aber vorzugsweise mit Erklärvideos die Wissensaneignung seitens der SuS aus dem Unterricht vorverlagert. Die Lernenden setzen sich demnach zu Hause mit dem neuen Lerngegenstand auseinander und kommen vorbereitet in den Unterricht. In der gewonnenen Unterrichtszeit findet ein Austausch über den Lerninhalt statt, das Wissen wird diskutiert, vertieft und kollaborativ erweitert sowie allgemein schülerorientierter gelernt. Verbreitung findet der *FC* seit etwa zehn Jahren zunächst in den USA. Später wurde die Methode erst in deutschen Hochschulen rezipiert, bis sie im Jahr 2014 auch Einzug in das deutsche Schulsystem fand. Die Lehrerin Mareike Gloeckner nimmt dabei die Vorreiterrolle im Fremdsprachenunterricht ein. Die sich über die Jahre aufgebaute deutsche *FC*-Community betont die Relevanz ei-

¹ Im Folgenden wird aus Gründen der besseren Lesbarkeit vorwiegend die männliche Form verwendet. Es sind dabei immer alle möglichen Geschlechter gemeint.

² In dieser Arbeit wird sich an Hilbert Meyers weitem Methodenbegriff orientiert und unter (Unterrichts-)Methoden „Formen und Verfahren, in und mit denen sich Lehrer und Schüler die sie umgebene natürliche und gesellschaftliche Wirklichkeit unter institutionellen Rahmenbedingungen aneignen“ (Meyer 2019: 45) verstanden.

ner funktionierenden technischen Infrastruktur bei der Verwendung dieser Methode (Werner, Spannagel 2018a: 62).

Nach den Kriterien von Hilbert Meyer ist der *FC* als sog. methodische Großform (2004: 118–120) einzuordnen. Es werden zwei Lerntheorien miteinander kombiniert, die einst als unvereinbar galten: Die Direkte Instruktion verbindet sich mit aktiven Lernarrangements, die dem konstruktivistischen Verständnis nahe stehen. Die Direkte Instruktion erfuhr im Zuge der Hattie-Studie einen erheblichen Zuspruch. Hattie spricht ihr auf Grundlage der Ergebnisse seiner Metaanalyse eine hohe Wirksamkeit zu (2013: 242). Gleichzeitig steht diese im *FC* vorherrschende Methode der Vermittlung von Lerninhalten regelmäßig in Foren und Blogs in der Kritik. Sie fördere weder das kritische Denken (Mihailovic 2017: o. S.) noch Kreativität und Selbstständigkeit (Gieding 2017: o. S.) der Lernenden. Auch Comenius schrieb einst in seiner *Didactica magna*: „Es ist [...] nicht nötig, in den Menschen etwas von außen hineinzutragen“ (1993: 33). An dieser Stelle soll diese Arbeit anknüpfen und Antwort auf die erste Forschungsfrage „Ist es didaktisch sinnvoll, das Entdeckende Lernen im *FC* zu berücksichtigen?“ geben.

Neben verschiedenen Methoden zur Vermittlung von Lerninhalten stehen ebenso Medien, die den Schulalltag bestimmen, im Fokus der Kritiker: allen voran das Lehrbuch. Die Debatte um die Sinnhaftigkeit dieses alten Mediums wurde insbesondere durch Freudenstein im Jahr 2001 ausgelöst. Er unterstellt dem Schulbuch, sich seit Comenius' *Orbis sensualium pictus* nicht verändert bzw. weiterentwickelt zu haben. Dieser unmissverständlichen Kritik stehen zahlreiche Befürworter des Lehrbuchs gegenüber. Sie empfehlen alte und neue Medien miteinander zu verbinden und schlagen Lehrkräften vor, das Medium einer zweiten Didaktisierung zu unterziehen. Der zweiten Didaktisierung eines Lehrbuchs soll sich in dieser Arbeit angenommen werden, indem die noch junge *FC*-Methode in ein Lehrbuch integriert wird. Dabei wird sich den Forschungsfragen „Wie kann die Lehrbucharbeit sinnvoll mit der *FC*-Methode verbunden werden?“ und „Wie kann das Entdeckende Lernen im Rahmen der Integration der *FC*-Methode in ein Lehrbuch verknüpft werden?“ gewidmet.

Anlässlich der Kritiken, die sowohl der *FC* infolge des vernachlässigten Entdeckenden Lernens als auch das Lehrbuch aufgrund seiner vermeintlichen Rückschrittlichkeit ernten, ist das Ziel dieser Arbeit zum einen, alte und neue Medien miteinander zu verknüpfen, indem eine Lektion des Lehrbuchs *¿Qué pasa? Nueva Edición* – Band 2 durch die *FC*-Methode optimiert wird. Dadurch wird ein Beitrag zum multimedialen Lernen im Fremdspra-

chenunterricht geleistet. Zum anderen soll die Daseinsberechtigung des Entdeckenden Lernens im Spanischunterricht legitimiert und angemessen im Zuge der Optimierung der Lehrbuchunidad berücksichtigt werden. Neben dem Lehrbuch wird sich zusätzlich auf das Arbeitsheft sowie das grammatische Beiheft des zweiten Bandes der Lehrwerkreihe *¿Qué pasa? Nueva Edición* bezogen. Zur Beantwortung der Forschungsfragen sowie zur Erreichung des Ziels dieser Arbeit dienen diverse Artikel, Monografien und Sammelwerke aus der (Fremdsprachen-)Didaktik, Erziehungswissenschaft und Psychologie.

Die Arbeit gliedert sich folglich in einen theoretischen und einen praktischen Teil. Zunächst werden die theoretischen Grundlagen zu den Bereichen FC, Bloom'sche Taxonomie, dem Medium Erklärvideo und den Methoden Direkte Instruktion und Entdeckendes Lernen gemeinsam mit kognitions- bzw. instruktionspsychologischen Ansätzen dargestellt. Im dritten Kapitel wird der FC in der didaktischen Forschung betrachtet. Dabei werden einerseits Forschungsergebnisse aus der (Hoch-)Schulbildung zusammengetragen, die ihren Fokus auf die Lernwirksamkeit, Motivation und Zufriedenheit legen. Andererseits bietet der Exkurs zu Praxis- und Erfahrungsberichten einen Einblick in das alltägliche Geschäft mit der Methode. Der erste Teil der Arbeit schließt mit einem Zwischenfazit ab, das die wesentlichen Erkenntnisse der Theorie zusammenfasst und auf den zweiten Teil der Arbeit vorbereitet. In diesem wird zunächst das Lehrwerk als Leitmedium des Spanischunterrichts betrachtet und dabei auf dessen Geschichte und Entwicklung, die Zusammensetzung und Strukturierung, die Neugestaltung sowie die Debatte um die Sinnhaftigkeit dieses Mediums eingegangen. Aufbauend auf dieses Kapitel werden erst das Lehrbuch *¿Qué pasa? Nueva Edición* – Band 2 sowie die dritte Lektion *Mi comunidad: Andalucía* vorgestellt und letztere anschließend durch die FC-Methode optimiert. Hierbei wird Rückbezug zu dem ersten Teil der Arbeit genommen und die jeweilig gewählte Methode zur Darbietung des Lerngegenstands einer kritischen Reflexion unterzogen. Abschließend werden im Fazit die zentralen Erkenntnisse der Optimierung der Lehrbuchunidad durch die FC-Methode resümiert sowie ein Ausblick über weiteren Forschungsbedarf sowie mögliche Entwicklungen der Institution Schule gegeben.

2. Die Flipped Classroom-Methode

Es steht außer Frage, dass es die eine Super-Methode nicht gibt. Dennoch fand die FC-Methode bei Diskussionen über moderne Unterrichtsmethoden und über die Arbeit mit digitalen Medien stetig mehr Beachtung. Auch die immer größer werdende deutsche FC-

Community sowie die zunehmende Anzahl an Beiträgen in der Fachliteratur trugen zur Ausbreitung der Methode in den deutschen Klassenzimmern bei. Was genau hinter dieser Methode steckt, welche Ursprünge, Formen und Varianten sie hat sowie die möglichen Veränderungen, die durch die Umkehrung des Unterrichts bewirkt werden, sollen in Kapitel 2.1 betrachtet werden. Anschließend soll in Kapitel 2.2 die Bloom'sche Taxonomie und ihre Veränderungen im umgedrehten Unterricht erläutert werden. Auch wenn das Umdrehen des Unterrichts nicht zwangsläufig den Einsatz von Erklärvideos erfordert, erfolgt eine differenzierte Betrachtung des häufig mit dem *FC* verbundenen Mediums in Kapitel 2.3. Abschließend wird in Kapitel 2.4 zum einen die im *FC* gängige Methode der Wissensvermittlung – die Direkte Instruktion – zusammen mit zwei kognitionspsychologischen Erklärungsansätzen vorgestellt. Zum anderen wird das häufig vernachlässigte Entdeckende Lernen gemeinsam mit einem instruktionspsychologischen Ansatz betrachtet und der Direkten Instruktion gegenübergestellt.

2.1 Ursprung und Theorie des *Flipped Classroom*

Die *FC*-Methode (dt. umgedrehter Unterricht; span. *la clase invertida*) kennzeichnet sich durch die Vorverlagerung der Instruktionsphase aus dem Präsenzunterricht in die Vorbereitung der Unterrichtsstunde. Die vorbereiteten SuS lösen in der neu gewonnen Unterrichtszeit Aufgaben und führen vertiefende Diskussionen. Die Lehrkraft nimmt die Rolle des Lernbegleiters ein und unterstützt die SuS³ (Werner et al. 2018: 13).

Der *FC* geht auf Baker (2000) zurück und erfährt seit dem Jahr 2012 durch die beiden US-amerikanischen Chemielehrer Jonathan Bergmann und Aaron Sams eine weite internationale Verbreitung. Sie beschreiben das Konzept folgendermaßen: „[T]hat which is traditionally done in class is now done at home, and that which is traditionally done as homework is now completed in class“ (Bergmann, Sams 2012: 13). Aufgrund der zahlreichen und variierenden Definitionen in der Fach- und Populärliteratur arbeiteten Abeysekera und Dawson (2015) drei Kernelemente des *FC* heraus:

1. Die Inhaltsvermittlung erfolgt größtenteils außerhalb des Unterrichts,
2. die Unterrichtszeit wird für aktive und kooperative Lernformen genutzt und
3. die Lernenden müssen vor- und/oder nachbereitende Aufgaben lösen, um von der Unterrichtszeit vollständig profitieren zu können (3).

³ Eine differenziertere Betrachtung der Veränderungen der Rolle der Lernenden und Lehrenden erfolgt in Kapitel 2.1.3.

Das Medium, das für die Vorverlagerung genutzt wird, ist offen: Häufig wird mit dem *FC* das Erklärvideo in Verbindung gebracht. Aber auch Lieder, Podcasts, Schulbuchtexte sowie Videos und Trailer können zur Vorverlagerung der Wissensaneignung verwendet werden (Gloeckner 2020a: 23). Der Inhalt ist abhängig von dem Thema, der Lerngruppe sowie von dem Lernniveau der Adressaten (Bergmann 2017: 21).

Seit 2006 sind Bergmann und Sams Lehrer an der Woodland Park High School in Woodland Park, Colorado. Ein Jahr später begannen sie ihre Unterrichtseinheiten zu „re-teachen“, indem sie ihre *PowerPoint*-Folien mit einer *Screencastsoftware* vertonten und ihren SuS online zur Verfügung stellten (Bergmann, Sams 2012: 3). Als deutsche Vorreiterin im Fremdsprachenunterricht ist Mareike Gloeckner aufzuführen. Seit 2014 „flippt“ die Lehrerin aus Berlin ihren Unterricht und evaluiert den Lernerfolg ihrer Lerngruppen (Gloeckner 2020a: 22). Noch vor Verbreitung des *FC* begann die Entwicklung im Hochschulbereich. Der sog. *Inverted Classroom* umfasst die Auslagerung ganzer Vorlesungen und lässt sich auf Lage et al. (2000) zurückführen.

Sowohl der *FC* als auch der *Inverted Classroom* setzen voraus, dass die Lernenden vorbereitet in die Präsenzphase gehen. Im Gegensatz zum *FC* kennzeichnet sich letzterer durch „ein komplexes multimediales Arsenal von digitalen Elementen, mit denen der Lehrstoff digital vermittelt wird“ (Handke 2018: 12). Dazu gehören u. a. Texte, Bilder und Erklärvideos. Die Inhalte sind aufgrund ihrer Adressaten weitaus komplexer und umfangreicher als im *FC*: Texte über mehrere Seiten, Lehrvideos von bis zu 30 Minuten und ungefähr 20 Bilder bereiten auf die anschließende Präsenzphase vor (ebd.). Beide sind Formen des *Blended Learning*: Hierbei werden Präsenzveranstaltungen, Selbststudium und elektronische Lehr- und Lernkonzepte didaktisch sinnvoll miteinander verknüpft. Ziel ist es, die Vorteile der einen Lernform hervorzuheben und dadurch die Nachteile der anderen Lernform zu kompensieren (Grünwald 2017: 33). Durch die Verknüpfung von Präsenz- und virtuellem Lernen kann auch von „hybridem Lernen“ oder „gemischtem Lernen“ gesprochen werden. Der so entstandene Methodenmix unterstützt zudem das Lernen mit allen Sinnen (Schatz 2010: 131).

2.1.1 Die Grundform des *Flipped Classroom*

Aus Fachliteratur, Praxis- und Erfahrungsberichten sowie Blogs (Bergmann, Sams 2012; Ebel 2018; Gloeckner 2018; Gloeckner 2020a; Kutty 2018; Werner et al. 2018) ergibt sich

eine Grundform des *FC*, die als gemeinsamer Nenner fungiert. Diese besteht aus insgesamt drei Phasen:

1. In der Instruktionsphase vor dem Unterricht erarbeiten sich die SuS die neuen Lerninhalte asynchron, selbstgesteuert, individuell sowie unabhängig von Ort und Zeit. Häufig findet der Input zu Hause oder in der Ganztagsbetreuung mit Unterstützung digitaler Medien statt (Ebel 2018: 19). Begleitet wird die Aneignung neuer Phänomene und Inhalte von passenden Arbeitsblättern oder -aufträgen (Gloeckner 2020a: 22). Die Hausaufgaben sind in der *clase invertida* eine sinnvolle Vorbereitung auf den Unterricht und die Instruktion ist von komplexen unterrichtlichen Geschehen – z. B. Störungen und unterschiedlichen Lerntempi – befreit (Morón Garzarán et al. 2018: 26).
2. Da es sich bei der Unterrichtsmethode nicht um eine Online-Lehre, sondern vielmehr um ein Präsenzkonzept handelt, liegt der Fokus auf der substanziierten Nutzung der neu gewonnenen Unterrichtszeit (Werner et al. 2018: 14). Der Präsenzunterricht wird an den *FC* angepasst und beginnt mit der circa zehnminütigen Austauschphase: Unabhängig von der Lehrkraft in Kleingruppen (Gloeckner 2020a: 22) oder moderiert durch diese im Plenum wird sich über die Lernvideoinhalte ausgetauscht, werden Fragen gestellt und Missverständnisse korrigiert (Bergmann, Sams 2012: 15f). Auch eine Selbstkontrolle mittels eines Lösungsblatts ist möglich (Gloeckner 2020a: 22).
3. In der anschließenden Erarbeitungsphase⁴, die den größten Teil der Unterrichtszeit beansprucht, können die SuS die neuen Lerninhalte üben, anwenden, vertiefen und transferieren (Gloeckner 2018: 123). Materialien mit verschiedenen Schwierigkeitsniveaus sowie unterschiedliche schriftliche (z. B. Lückentexte) und mündliche (z. B. Minidialoge) Übungsformen werden hier eingesetzt (Gloeckner 2020a: 22f). Für Lernende, die weiterhin Schwierigkeiten mit den neuen Lerninhalten haben, ist eine zeitlich begrenzte Zwischenphase vor der Erarbeitungsphase für individuelle Erklärung und Wiederholung möglich (Gloeckner 2018: 123).

⁴ Die Autorin Mareike Gloeckner verwendet in ihren Artikeln je verschiedene Ausdrücke für die dritte Phase des *FC*: Anwendungsphase (Gloeckner 2017b: 41); Erarbeitungsphase (Gloeckner 2018: 123); Übungsphase (Gloeckner 2020a: 22); Konsolidierung und Transfer (Gloeckner 2020b: 10). Hierbei wird unabhängig von der Benennung der Lerninhalt geübt, angewendet, vertieft und transferiert. Aufgrund der Orientierung am Unterrichtsphasenmodell wurde für diese Arbeit der Ausdruck „Erarbeitungsphase“ gewählt.

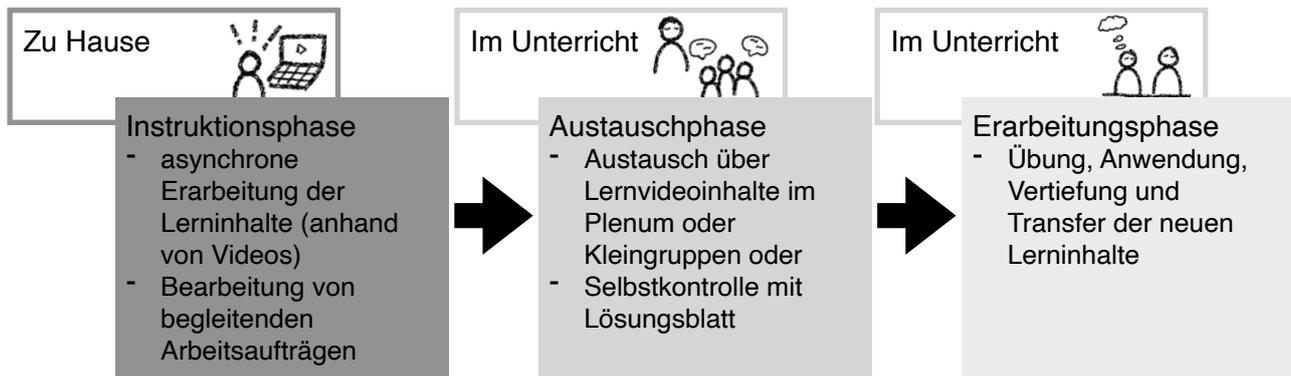


Abb. 1. Grundform des *Flipped Classroom* (eigene Darstellung)

2.1.2 Varianten des *Flipped Classroom*

Durch den Einsatz verschiedenster digitaler Medien und analoger Lernmaterialien im umgedrehten Unterricht entstehen unterschiedliche Varianten der *FC*-Methode. Dies kann neben dem Verwendungszeitpunkt der Erklärvideos u. a. die ergänzenden Materialien betreffen. Additional zu der zuvor erläuterten Grundform des *FC* sollen in diesem Kapitel der *Half-FC*, der *In-Class FC* sowie das *Flipped Mastery Learning* dargestellt werden.

Im *Half-FC* werden die Inhalte, die im Unterricht erarbeitet wurden, anschließend selbstständig zu Hause anhand eines unterstützenden Videos nachgearbeitet (Kroker 2016: o. S.). Neben der häuslichen Nachbereitung der Unterrichtsinhalte kann der *Half-FC* zudem während der Bearbeitung von (anspruchsvollen) Aufgaben angewandt werden (Kuty 2018: o. S.). Als Medium können neben Erklärvideos auch Audiobeiträge, Hilfsseiten aus dem Lehrbuch, Vokabellisten oder Arbeitsanweisungen dienen (Gloeckner 2020b: 11).

Der *In-Class FC* findet hingegen während der Unterrichtszeit statt und verschiebt die Wissensinstruktion in ein Stationenlernen (Ramirez 2018: 93). Insgesamt gibt es drei Typen von Stationen:

1. An der *flip station* eignen sich die Lernenden die neuen Lerninhalte selbstständig – z. B. mit einem Erklärvideo – an.
2. Die *practice station* dient zur Übung und Anwendung.
3. Aufgaben, die über das Thema hinausgehen oder für besonders schnelle SuS geeignet sind, werden an der *stand-alone station* angeboten.

Die drei Stationen können entweder in der vorgegebenen Reihenfolge – *simple sequenced flip* – oder in einer offenen Abfolge und im individuellen Tempo – *mixed sequence flip* – durchlaufen werden. Bei letzterem beginnen die SuS, die noch eine Instruktion benötigen, bei der *flip station*, und Lernende, die bereits mit dem Inhalt vertraut sind, starten mit den

Übungen (Ramirez 2017: o. S.). Ein Zurückgehen zur Instruktionsstation bei Unsicherheiten und Fragen ist dabei auch möglich. Das Stationenlernen des *In-Class FC* ermöglicht somit eine klare Differenzierung (Gloeckner 2020a: 24).

Wird der *FC* mit dem *Mastery Learning* verbunden, spricht man vom *Flipped Mastery Learning* (Bergmann, Sams 2012: 53). Der Begriff des *Mastery Learning* trat erstmals in den 1920er Jahren auf, erhielt damals jedoch nur wenig Aufmerksamkeit. Erst in den 1960er Jahren wurde der Ansatz durch Benjamin Bloom berühmt (ebd. 51). Er erkannte, dass alle SuS jeden Lerninhalt meistern können, solange ihnen genug Zeit und eine angemessene Lernumgebung eingeräumt werden (Helmke 2017: 61). Hieraus ergab sich die Grundidee des Ansatzes: Alle Lernenden arbeiten in individueller Geschwindigkeit und anstelle der synchronen Bearbeitung von Themen, steht die asynchrone Zielerreichung im Vordergrund, wodurch Differenzierung ermöglicht wird (Bergmann, Sams 2012: 51f). Diese Methodik besteht aus drei Schritten:

1. Gliederung der Lerninhalte in kleine Einheiten,
2. Evaluation nach jeder Lerneinheit sowie Erfassung von Lücken und
3. Maßnahmen zur Beseitigung der Lücken sowie anschließendes Vorrücken zum nächsten Themengebiet (Helmke 2017: 61).

Bergmann und Sams nutzen diesen Ansatz und implementierten ihn in den *FC*. Auch hier stehen die Lernziele und deren Erreichung im Fokus. Erstere werden in einem sog. *organizational guide* festgehalten, in dem passende Videos, Texte und Aufgaben aufgeführt sind (2012: 52–55). Dadurch kann wie beim *Mastery Learning* differenziertes und personalisiertes Lernen ermöglicht werden (ebd. 61).

2.1.3 Veränderungen für Lernende und Lehrende im *Flipped Classroom*

Über Jahrhunderte hinweg nahm die Lehrkraft im Unterricht hauptsächlich die Rolle des Wissensvermittlers ein. Spätestens seit den 1970er Jahren sorgten sozialpolitische Veränderungen sowie neuere didaktisch-methodische Ansätze – z. B. (Fremd-)Spracherwerb als konstruktivistischer Prozess und Schülerorientierung – für Veränderungen des bestehenden Rollenverständnisses der Lehrperson (Thaler 2012: 34f). So auch die *FC*-Methode: Die Vorverlagerung der Instruktionsphase wie auch die neudefinierte Präsenzphase bringen nennenswerte Veränderungen für Lernende und Lehrende sowie ein neues Rollenverständnis der Lehrenden mit sich.

Zu den zentralsten Modifikationen für Lernende im *FC* gehören die zunehmende Selbstbestimmung in der Instruktions- und Präsenzphase sowie die vermehrten kooperativen Arbeitstechniken während der Unterrichtszeit. In der Theorie fördern diese Veränderungen aufgrund der Neustrukturierung des Unterrichts die Motivation der Lernenden. Ein Blick auf die Selbstbestimmungstheorie von Deci und Ryan (1993) scheint daher sinnvoll: Sie unterscheiden zwischen intrinsischer Motivation – also interessenbestimmten Handlungen, die keine externen oder intrapsychischen Anreize benötigen – und extrinsischer Motivation – d. h. Handlungen, die einer instrumentellen Absicht folgen. Intrinsische und extrinsische Motivation sind nicht zwangsläufig gegensätzlich. So können extrinsische Impulse zur Aufrechterhaltung der intrinsischen Motivation beitragen. Darüber hinaus kann auch extrinsisches Verhalten selbstbestimmt sein. Bei einer differenzierten Betrachtung der extrinsischen Motivation wird deutlich, dass es vier Typen extrinsischer Verhaltensregulationen gibt: externale Regulation, introjizierte Regulation, identifizierte Regulation und integrierte Regulation (225–228). Letztere beinhaltet den höchsten Grad an Selbstbestimmung und „ist das Ergebnis der Integration von Zielen, Normen und Handlungsstrategien, mit denen sich das Individuum identifiziert“ (ebd. 228). Gemeinsam mit der intrinsischen Motivation bildet sie die Grundlage für ein selbstbestimmtes Handeln. Nach der Selbstbestimmungstheorie entsteht die motivationale Handlungsenergie aus Emotionen sowie physiologischen und psychologischen Bedürfnissen (ebd. 228f). Letztere spielen in der Selbstbestimmungstheorie eine zentrale Rolle und gliedern sich in das Erleben von Kompetenz, Autonomie (Selbstbestimmung) und sozialer Eingebundenheit (Krapp et al. 2014: 204). Für die intrinsische und extrinsische Motivation sind die psychologischen Bedürfnisse gleichermaßen relevant (Deci, Ryan 1993: 229).

In der Grundform des *FC* sind die psychologischen Bedürfnisse in unterschiedlicher Form angelegt und können somit zur Erhöhung der intrinsischen und extrinsischen Motivation beitragen: Autonomie erfahren die Lernenden einerseits aufgrund der individuellen Gestaltung der Instruktionsphase. Unabhängig von Lernort und -zeitpunkt können sich die SuS mit den Videos (oder anderen Medien zur Vorverlagerung) in ihrem eigenen Tempo beschäftigen (Evseeva, Solozhenko 2015: 207). Die Lernvideos können vor- und zurückgespult sowie pausiert werden (Bergmann, Sams 2012: 24). Andererseits können sie in der Präsenzphase aus differenzierenden Materialien (vgl. Gloeckner 2017a: 90) frei und nach Einschätzung des eigenen Leistungsniveaus wählen. Die Lernenden erfahren somit eigenständige und selbstverantwortende Lernprozesse. Kompetenz erleben die SuS infol-

ge der vorwiegenden Verwendung digitaler Medien, wodurch die Medienkompetenz erhöht wird. Ebenso nehmen sie soziale Eingebundenheit zum einen aufgrund der zunehmenden, kooperativen Arbeitsstrukturen und dem damit einhergehenden Austausch mit anderen Lernenden in der Präsenzphase wahr. Das Lernen in verschiedenen Sozialformen fördert die Partizipation im Unterricht und den Sprechanteil der SuS (Gloeckner 2020a: 25). Zum anderen ändert sich die Beziehung zwischen Lernenden und Lehrenden: Während die Lernenden im traditionellen Unterricht häufig eine passive Rolle einnehmen, suchen sie im *FC* häufig zu Beginn, aber auch während des Unterrichts, die Hilfe der Lehrenden auf (Bergmann, Sams 2012: 17).

Auch bei Lehrenden erweitert sich im *FC* die Medienkompetenz in vielerlei Hinsicht (Gloeckner 2020a: 25): So erstellen und bewerten sie u. a. Lernvideos und stellen diese – in der Regel – online für ihre Lerngruppe bereit. Die zentrale Veränderung betrifft jedoch das Rollenverständnis der Lehrenden. In der Literatur wird von einem Rollenwechsel, der sich weg vom Wissensvermittler hin zum Lernbegleiter und Coach vollzieht, gesprochen (Schmidt 2018a: 174). Dieses geänderte Rollenbild bezieht sich dabei lediglich auf den Präsenzunterricht. Streng genommen nimmt die Lehrkraft im *FC* zwei Rollen ein: im Erklärvideo der wissensvermittelnde Instruktor und im Unterricht der unterstützende und beratende Konstrukteur. Die beiden Rollen, die die Lehrperson im umgedrehten Unterricht verkörpert, werden in den Begriffen „Neue Lernkultur“ und „Lernbegleiter/in“ festgehalten und sind in Abbildung 2 dargestellt. Hierbei werden traditionell- und reformpädagogische Positionen nebeneinander ausbalanciert (Perkhofer-Czapek, Potzmann 2016: 62).



Abb. 2. Neue Lernkultur und Lernbegleiter/in (nach Perkhofer-Czapek, Potzmann 2016: 62)

Das Rollenverständnis „Lernbegleiter“ und das damit verbundene Handlungsfeld „Lernbegleitung“ bildet einen Oberbegriff für zahlreiche untergeordnete Rollensegmente – so auch der Lerncoach – und damit einhergehende Handlungsfelder. Die Lernbegleitung kennzeichnet sich u. a. durch Äußerungen, Aktivitäten und Handlungen seitens der Lehrkraft, die zur systematischen Aktivierung, Steuerung und Autonomie des individuellen Lernprozesses der SuS beitragen, und macht sich durch einen persönlichen, dialogischen Vorgang erkennbar (ebd. 73f). Der Lernbegleiter leitet an, unterstützt, stärkt und vermittelt

Wissen. Die größte Herausforderung stellt jedoch das sich Einlassen auf den Rollenwechsel dar (Pietsch 2010: 15). Die Form der Lernbegleitung orientiert sich am Vorwissen und der Kompetenz der Lernenden. Je geringer ihr Vorwissen und ihre Kompetenz ist, desto größer ist die Regulation der Lernenden in der Lernbegleitung. Änderungen der Lernbegleitung vollziehen sich durch das Voranschreiten im Lernprozess. Während SuS mit wenig Vorwissen eine direkte Instruktion und eine Lehrperson im Rollensegment des Wissensvermittlers benötigen, reicht für fortgeschrittene und kompetente Lernende eine Lernbegleitung im Rollensegment des Lerncoachs aus (Perkhofer-Czapek, Potzmann 2016: 74f).

Der Wissensvermittler bezieht sich auf das Vorwissen der Lernenden sowie ihre Lebenswelt und steht vor der Aufgabe, ihr Interesse und ihre Neugierde zu wecken. Der Lerncoach hingegen bietet Hilfe zur Selbsthilfe, knüpft an die Stärken der SuS und regt zur Metakognition an (ebd. 81f). Insbesondere der Lerncoach bedient sich einem konstruktivistischem Lernverständnis, nach welchem „Lernen ein aktives, selbstgesteuertes, eigenverantwortliches Handeln darstellt“ (ebd. 61). Synonym zum Lerncoaching ist die Lernberatung (ebd. 158). Hauptaugenmerk eines Lerncoachs liegt nicht mehr auf der Vermittlung von Lerninhalten, sondern auf den Lernenden und ihrem Lernen. Sie sind Prozessbegleiter, die individuelle Stärken erkennen, diese bestärken und zu einer motivierenden sowie inspirierenden Lernumgebung beitragen (ebd. 166f). Aufgrund der daraus entstandenen Nähe zum Lernenden ist die Lehrkraft in der Lage, individuelle Schwierigkeiten zu erkennen, an diese anzuknüpfen und eine persönliche Rückmeldung zu geben (Werner et al. 2018: 14).

2.2 Die Bloom'sche Taxonomie

Die Bloom'sche Taxonomie ist im Bereich der Didaktik ein (wahrer) Klassiker, der trotz seiner Veröffentlichung im Jahr 1956 stets aktuell ist. Aus zahlreichen Arbeitstreffen mit Fachexperten verschiedener Colleges und Universitäten in den Vereinigten Staaten entwickelte Bloom gemeinsam mit seiner Arbeitsgruppe der *University of Chicago* eine sechstufige kognitive Lernzieltaxonomie (Volk 2020: 219–221). Kognitive Lernziele meinen nach Bloom et al. (1974) einerseits das „Erinnern oder die Erkenntnis von Wissen“ und andererseits die „Entwicklung intellektueller Fähigkeiten“ (20). Die Lernzielklassen sind hierarchisch angeordnet und bauen jeweils auf der vorangegangenen Taxonomiestufe auf (ebd. 31).

Lernzielklasse Beschreibung	
Wissen	
1. Wissen	Wissen beansprucht den größten Teil der Lernzieltaxonomie und umfasst das Erinnern von Besonder- und Allgemeinheiten, das Erinnern von Methoden, Prozessen oder das Erinnern von Detailwissen, wie Muster, Strukturen oder Festlegungen.
Intellektuelle Fähigkeiten und Fertigkeiten	
2. Verstehen	Verstehen bildet die niedrigste Ebene des Verständnisses und meint das Begreifen oder Wahrnehmen gesprochener Inhalte sowie das Nutzen von Material und Ideen, auch wenn nicht alle Zusammenhänge erfasst werden können.
3. Anwendung	Anwendung meint das Verwenden von Abstraktionen in besonderen und konkreten Situationen. Abstraktionen können allgemeine Ideen, prozessuale Regeln, generalisierte Methoden oder Theorien sein, die erinnert oder angewendet werden müssen.
4. Analyse	Analyse meint das Zerlegen von Inhalten in substantielle Teile, sodass Hierarchien und Beziehungen zwischen den Ideen deutlich werden.
5. Synthese	Synthese meint die Zusammensetzung von Elementen zu einem Ganzen. Es erfordert einerseits die Arbeit mit Stücken, Teilen, Elementen etc. und andererseits das Ordnen und die Zusammensetzung zu einem neuen Muster bzw. einer neuen Struktur.
6. Evaluation	Evaluation meint die quantitativen und qualitativen Urteile über den Zweck von Material und Methoden unter Verwendung einer Bezugsnorm.

Tab. 1. Verkürzte tabellarische Darstellung der Taxonomie von Lernzielen im kognitiven Bereich (exzerpiert aus Bloom et al. 1974: 217–223)

Über die Jahre hinweg erfuhr die Bloom'sche Taxonomie immer wieder Modifikationen. So entwickelten zwei damalige Mitarbeitende von Bloom – Anderson und Krathwohl – Anfang des 21. Jahrhunderts diese weiter. Die Anzahl der Taxonomiestufen wurde beibehalten, die Substantive wurden jedoch durch Verben ersetzt, sodass mehrdimensionale Lernprozesse beschrieben werden können. Auch die Reihenfolge der kognitiven Lernziele wurde verändert (siehe Abb. 3.) (Volk 2020: 223f). Die Bloom'sche Taxonomie, ebenso wie die revidierte Lernzieltaxonomie von Anderson und Krathwohl, wird häufig in Form einer Pyramide dargestellt.

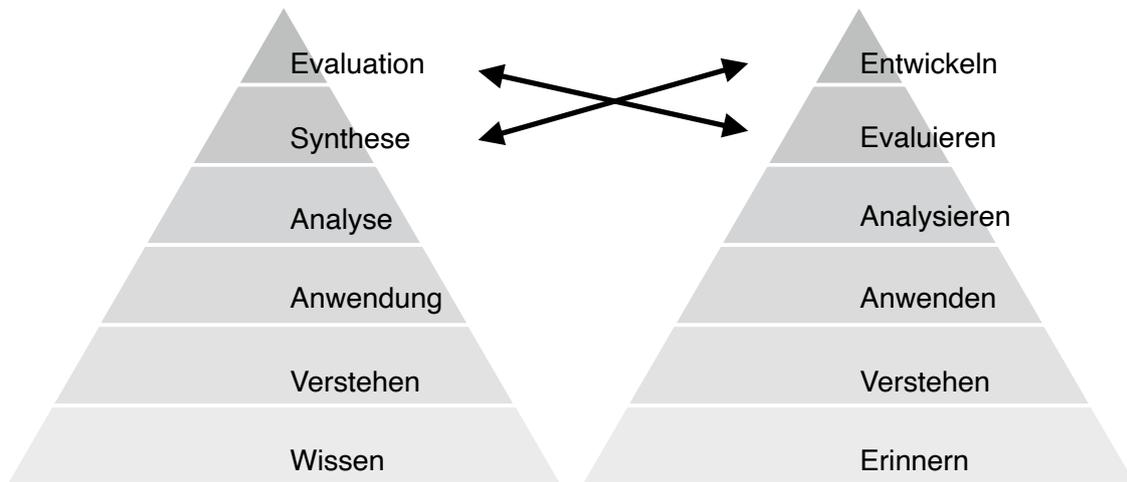


Abb. 3. Die Bloom'sche Taxonomie (links) und die revidierte Lernzieltaxonomie nach Anderson und Krathwohl (rechts) (angelehnt an Volk 2010: 224)

Bergmann und Sams orientieren sich an der überarbeiteten Lernzieltaxonomie und kritisieren gleichzeitig, dass Fertigkeiten niedrigerer Ordnung – wie Erinnern und Verstehen – viel, und Fertigkeiten höherer Ordnung – wie Analysieren, Evaluieren und Entwickeln – kaum Einzug in den Präsenzunterricht finden (2014: 30). Dadurch müssen sich die Lernenden im traditionellen Unterricht mit dem „hard stuff“ (Anwenden und Evaluieren) alleine und ohne Hilfe eines Experten zu Hause auseinandersetzen. Im *FC* kann der „easy stuff“ (Erinnern und Verstehen) u. a. mithilfe von Lernvideos außerhalb des Klassenzimmers stattfinden (Bergmann 2017: 8f). Höhere Taxonomiestufen können somit Einzug in den Präsenzunterricht finden und dort eine vertiefte Auseinandersetzung erfahren (Bergmann, Sams 2014: 33). Sie drehen die Bloom'sche Taxonomie so um, dass im *FC* die zeitliche Gewichtung der Taxonomiestufen verändert wird: mehr Zeit für kognitiv anspruchsvollere Aufgaben und weniger Zeit für einfachere. Die Reihenfolge, in der die Stufen durchlaufen werden, wird beibehalten.

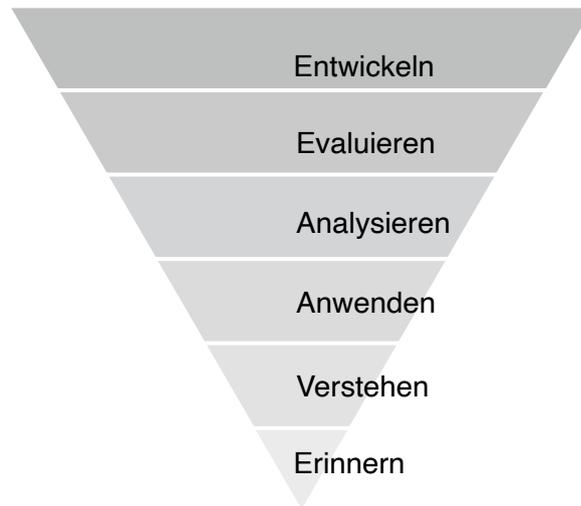


Abb. 4. Umgedrehte Bloom'sche Taxonomie (angelehnt an Bergmann, Sams 2014: 34)

Bergmann tauschte sich mit weiteren Lehrenden über die umgekehrte Bloom'sche Taxonomie aus. Sie kritisieren an der neuen umgekehrten Darstellung, dass die meiste Zeit nicht mit Evaluieren und Entwickeln, sondern vielmehr mit Anwenden und Analysieren verbracht wird. Eine angemessene Darstellung ist somit ein Diamant (Abb. 4.), wobei auch hier der größere Bereich den größeren Anteil an Unterrichtszeit widerspiegelt (2017: 10).

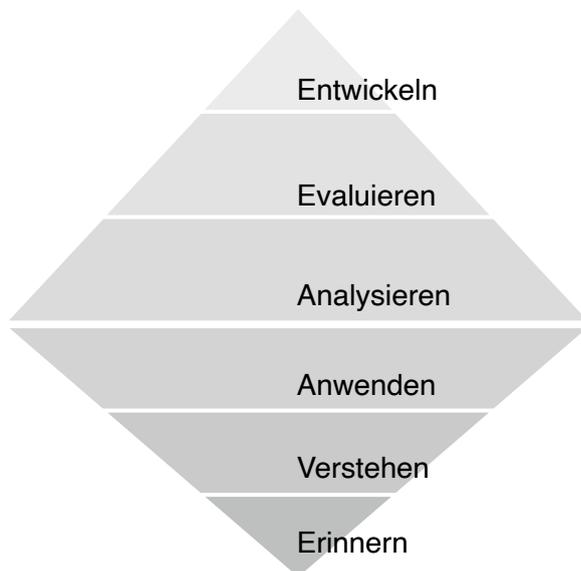


Abb. 5. Die Bloom'sche Taxonomie in Form eines Diamanten (angelehnt an Bergmann 2017: 10)

2.3 Das Erklärvideo im *Flipped Classroom*

Der JIM-Studie 2019 zufolge halten sich 90 Prozent der Jugendlichen (Mädchen 86 Prozent; Jungen 93 Prozent) regelmäßig auf der Videoplattform YouTube auf. Hoch im Kurs stehen dabei Musikvideos (je 54 Prozent), unterhaltsame kurz- oder fremdsprachige Vide-

os (je 41 Prozent) sowie *Let's Play*- bzw. *Gaming*-Videos und unterhaltsame Videos von Youtubern (je 33 Prozent). Insgesamt 18 Prozent der Klicks erhalten Erklärvideos für Schule bzw. Ausbildung (mpfs 2019: 38–40). Deutschlands erfolgreichster Mathematik-Youtuber⁵, Daniel Jung, hält in seinem kürzlich erschienenen Buch „Let's Rock Education – Was Schule heute lernen muss“ fest, dass die Videos nicht die Schule ersetzen werden, fordert gleichzeitig aber eine Veränderung der Institution Schule. Grund für seine Forderung ist, dass sich immer mehr SuS mit Videos und anderen Online-Angeboten helfen (Jung 2020: 90).

Erklärvideos (auch Lernvideos; span. *tutoriales*) sind „Filme, in denen erläutert wird, wie man etwas macht oder wie etwas funktioniert bzw. in denen abstrakte Konzepte und Zusammenhänge erklärt werden“ (Wolf 2015: 30f). Seit den letzten Jahren erfahren *tutoriales* eine zunehmende Bedeutung im Fachunterricht (Kulgemeyer 2018: 8) und können ausnahmslos in verschiedenen Themengebieten, wie kulturellen und politischen Inhalten oder grammatikalischen Phänomenen, eingesetzt werden (Wengler, Nazaruk 2019: 79). Den Unterricht ersetzen können die Videos auch bei intensiver Aufbereitung hingegen nicht (Kulgemeyer 2018: 8). Ihre Nutzung fordert eine nachhaltige didaktische Organisation und Planung seitens der Lehrenden und muss, um ihre Wirksamkeit zu entfalten, in den Unterricht eingebunden werden (Wolf 2018: 6). Dies kann z. B. anhand von Vertiefungs- und Anwendungsaufgaben erfolgen (Kulgemeyer 2018: 9). Außerdem dienen sie zur Wiederholung von Lerninhalten oder können im Rahmen des *FC* eingesetzt werden (Wolf, Kulgemeyer 2016: 37). Insbesondere bei letzterem ist trotz der vorhandenen Erfahrung der SuS bezüglich des Schauens von Videos eine durchdachte Heranführung relevant. Ein einfaches Abspielen ist nicht ausreichend. Aus diesem Grund sollten im Unterrichtskontext zuvor Strategien zur Arbeit mit (Lern-)Videos behandelt werden, indem auf die Funktionen des Pausierens und des Vor- und Zurückspulens aufmerksam gemacht werden (Werner, Spannagel 2018b: 58).

Nicht nur Lernende, sondern auch Lehrende sollten an die Arbeit mit den Lernvideos im *FC* herangeführt werden. Insbesondere für diejenigen, die noch nicht oder erst kurz mit der Methode vertraut sind, bietet sich die Verwendung bereits vorhandener Videos anderer Produzenten von Videoplattformen an (Bergmann, Sams 2012: 36). Diese sog. *Open Educational Resources* sind kostenfrei, aber nur bedingt von hoher Qualität. Internetseiten, wie Sofa Tutor oder *Duden Learn Attack*, bieten hochwertige, allerdings kostenpflichti-

⁵ ca. 737.000 Abonnenten (Stand Dezember 2020).

ge Erklärfilme an (Arnold, Zech 2019: 36). Weiterhin ist die selbstständige Produktion von Videos möglich. Dabei ist eine gute Strukturierung und Planung einer filmischen Inhaltsvermittlung insbesondere in didaktischen Kontexten relevant (Sperl 2016: 109). Zur Produktion der Videos reichen bereits moderne Smartphones oder Tablets aus. Sie können u. a. in Form von *Vlogs*, *Legetrickvideos* oder *Stop-Motion-Trickfilmen*, aber auch ohne Kamera mit Präsentationsprogrammen (z. B. *PowerPoint* und *Keynote*) oder Apps (z. B. *Explain Everything*) erstellt werden (Wengler, Nazaruk 2019: 79f).

Gelungene Erklärvideos kennzeichnen sich durch verschiedene Aspekte. Einen einheitlichen Kriterienkatalog gibt es jedoch nicht. Neben der inhaltlichen und sprachlichen Korrektheit sowie einem logischen Aufbau (ebd. 79) sind das Anknüpfen an den Wissensstand und das Sprachniveau der Adressaten wie auch das Wecken ihres Interesses relevant. Um den *Cognitive Load (CL)*⁶ möglichst gering zu halten, sollten Effekte sparsam eingesetzt und Darstellungsformen wie auch Illustrationen an den Text angepasst werden. Die Verwendung von Beispielen, Modellen und Analogien dient zur Verdeutlichung der Erklärung. Das Ende eines Videos bilden adaptive Aufgaben zur Anwendung des Gelernten. Während des Lernvideos können Aufgaben zur Reflexion des Lerninhalts dienen (Kulgemeyer 2018: 9f). Eine Möglichkeit hierfür ist die freie Software *HTML5 Package (H5P)*, mit der den *tutoriales* interaktive Elemente aufgesetzt werden können. An bestimmten Zeitpunkten werden zusätzliche Inhalte – z. B. Texte, Bilder oder Links – eingeblendet oder das Video pausiert, sodass eine Eingabe des Zuschauers erforderlich ist. *H5P* ist vielseitig – z. B. für das Trainieren von Hörsehverstehen – einsetzbar und trägt zur Aktivierung und Aufrechterhaltung der Aufmerksamkeit bei. Durch sog. *Crossroads* und *Navigation Hotspots* können SuS eigene Differenzierungsentscheidungen treffen. Mit den Funktionen wird abhängig von der Auswahl zu einer bestimmten Stelle im Video gesprungen oder weiterführende Links werden geöffnet (Anton 2018: 16). Auch über die Länge der *tutoriales* sind sich die Autoren uneinig. Während die Begründer des *FC* versuchen, ihre Videos auf zehn bis 15 Minuten zu beschränken und eine Länge von fünf Minuten anstreben (Bergmann, Sams 2012: 99), empfehlen Guo et al. (2014) eine Videolänge von sechs Minuten nicht zu überschreiten (42). Wengler und Nazaruk (2019) schlagen eine Länge von drei bis fünf Minuten vor und argumentieren hier mit der begrenzten Aufmerksamkeitsspanne der Rezipienten und dem Produktionsaufwand der Produzenten (79).

⁶ Eine differenzierte Betrachtung der kognitiven Belastung und der *Cognitive Load Theory (CLT)* erfolgt in Kapitel 2.4.1.

2.4 Die Methoden Direkte Instruktion und Entdeckendes Lernen im *Flipped Classroom*

Schulisches Lernen kann in vielen Formen erfolgen, sodass stetig die Frage nach der Methode zur Darbietung von Lerninhalten im Raum steht, die zu den besten Lernergebnissen führt. Ein Extrem stellen direktive Unterrichtsansätze – wie die Direkte Instruktion – dar. Wissensinhalte werden den Lernenden explizit mit Lehrbüchern, Vorträgen und Lehrerdemonstrationen vermittelt. Das andere Extrem stellen solche Konzepte dar, bei denen die SuS die Lerninhalte eigenständig ermitteln. Dies ist u. a. bei dem Entdeckenden Lernen der Fall (de Jong, Lazonder 2014: 371). Für Jonathan Bergmann ist die Methode, die die Wissensvermittlung im *FC* bestimmt, klar: „[D]irect instruction and basic content delivery is delivered to students through an instructional video“ (2017: 11). Das Entdeckende Lernen hingegen fand bisweilen nur vereinzelt den Einzug in den umgedrehten Unterricht (vgl. Schmidt 2016a: o. S.).

Als Grundlage für die weitere Arbeit werden in diesem Kapitel beide Methoden zusammen mit kognitions- bzw. instruktionspsychologischen Ansätzen betrachtet. Darüber hinaus werden ausgewählte Forschungen zur Wirksamkeit der Direkten Instruktion und des Entdeckenden Lernens vorgestellt. Abschließend werden die wesentlichsten Aspekte beider Methoden einander tabellarisch gegenübergestellt.

2.4.1 Die Direkte Instruktion und kognitionspsychologische Erklärungsansätze

Häufig wird mit der Direkten Instruktion ein kleinschrittiges, von der Lehrkraft geleitetes Gespräch vom Pult aus assoziiert (Hattie 2013: 242). Vielmehr beschreibt die Direkte Instruktion jedoch eine Lehrstrategie zur Steuerung des systematischen Lernens. Der Unterricht wird zwar vom Lehrenden gesteuert, ist aber gleichzeitig schülerzentriert. Grundlage der Unterrichtsplanung bildet das Vorwissen der Lernenden (Weinert 1999: 33).

[Der Lehrer] stellt Fragen unterschiedlicher Schwierigkeit, organisiert, strukturiert, kontrolliert, korrigiert und evaluiert die Lernfortschritte der Schüler beständig und sorgt dafür, daß Fehlinformationen und Kenntnislücken vermieden oder schnell beseitigt werden (ebd.).

Unter vielen Modellen der Direkten Instruktion sind insbesondere das Modell *DISTAR* (*Direct Instruction System for Teaching*) und das *Explicit Teaching Modell* zu nennen. Ersteres wird in den USA hauptsächlich bei leistungsschwächeren Lernenden eingesetzt (Wellenreuther 2014a: 8). Die Lehrperson formuliert die Lernintention und Erfolgskriterien, macht diese den Lernenden transparent und verdeutlicht sie durch Modelllernen. Verständnisschwierigkeiten werden nachhaltig überprüft. Angeleitet durch und unabhängig

von der Lehrkraft erfolgen Übungen. Vor allem das unabhängige Üben ist für eine Anwendung des Gelernten relevant (Hattie 2013: 243f). Auch das *Explicit Teaching Modell* spricht sich für ein angeleitetes und unabhängiges Üben sowie Rückmeldung seitens der Lehrkraft aus und betont zusätzlich die Bedeutsamkeit von Wiederholungen der Lerninhalte (Wellenreuther 2014a: 8).

Die eingangs beschriebene Assoziation kann als Frontalunterricht verstanden werden. Diese stellt eine eigenständige Unterrichtsform dar, in der die Lehrkraft die zentrale Rolle spielt. Nahezu jede Kommunikation läuft über sie oder wird von ihr gesteuert. Eine Kommunikation zwischen Lernenden bleibt ebenso wie der Einsatz verschiedener Sozialformen meist aus. Auch die Lernprozesse werden von der Lehrkraft geleitet und finden für alle Lernenden synchron statt. Ziel ist das effektive und inhaltszentrierte Lehren und Lernen (Gudjons 2011: 21–25).

Auch wenn die Direkte Instruktion mit der Beschleunigung des Lernfortschritts eine nahezu identische Intention wie der Frontalunterricht verfolgt, bildet sie das Gegenstück zu ihm. Die Direkte Instruktion beschreibt einen adaptiven und schülerorientierten Unterricht. Die Inhaltsvermittlung erfolgt nicht nach der Methode des sog. Nürnberger Trichters⁷, sondern bezieht sich auf alle Unterrichtsphasen, wobei sich stets unterschiedlicher Methoden bedient wird: Zu Beginn werden die Lösungsschritte begründet explizit dargelegt. Um das Arbeitsgedächtnis nicht zu überlasten, wird auf einfache Erläuterungen durch Visualisierungen und Beispiele zurückgegriffen. Diese Phase ist auch als „fully guided instruction“ bekannt. Haben die SuS erste Grundmuster entwickelt, stellt die Lehrkraft den SuS einfache Aufgaben zum selbstständigen Lösen. Unterstützung erfahren die SuS in Form von *Scaffolding*⁸. Die Aufgabenschwierigkeit steigert sich mit der Zeit. Bei der Anwendungs- und Transferphase ist die selbstständige Bearbeitung von Anwendungsaufgaben relevant. Die Lehrkraft gibt inhaltliche Rückmeldung zum Lösungsprozess und zur gegebenen Lösung (Wellenreuther 2014a: 8f). Der Sprechanteil der Lehrperson nimmt somit von der Instruktions- bzw. Einführungsphase über die Übungsphase bis hin zur Anwendungs- und Transferphase ab (Wellenreuther 2016: 6).

⁷ Der Nürnberger Trichter ist auf G. P. Harsdörffers „Poetischen Trichter“ von 1647 zurück zu führen und meint scherzhaft einen Lernapparat. Das heutige Verständnis des Ausdrucks „eintrichtern“ beschreibt die Präsentation von Wissen, ohne die kognitiven Voraussetzungen der Lernenden zu berücksichtigen (Edelmann, Wittmann 2012: 128).

⁸ *Scaffolding* meint, dass die Lehrenden aufgrund der verantwortlichen Betreuung bei der Durchführung der Aufgabe für ein Gerüst sorgen, das die Aktivität der Lernenden strukturiert, lenkt und unterstützt (Helmke 2017: 211).

Durch experimentelle Laborforschung kann der Direkten Instruktion eine hohe Lernwirksamkeit zugeschrieben werden. Diese Forschungen können grob mit der Interaktionshypothese zusammengefasst werden, nach welcher diejenigen Methoden bei der Einführung von neuem (komplexen) Wissen als lernwirksam gelten, die das Arbeitsgedächtnis nicht überlasten (Wellenreuther 2014b: 363). Auch Hattie untersuchte in seiner Meta-Studie die Direkte Instruktion und verglich hierfür die Wirksamkeit von *DISTAR* mit alternativen Unterrichtsmodellen. Die durchschnittliche Effektstärke der Direkten Instruktion liegt bei einem Wert von $d=0,59$ und impliziert somit einen erwünschten Effekt (2013: 242f).

In der Kognitionspsychologie sind insbesondere zwei Erklärungsansätze hervorzuheben, die bei der Wissensvermittlung für ein direktives Vorgehen plädieren: Die *CLT* von Sweller und seinen Mitarbeitern und die *Cognitive Theory of Multimedia Learning (CTML)* von Mayer (Nieding et al. 2015: 78). Multimediales Lernen meint Lernen mit Materialien verschiedener Repräsentationsmodi – häufig mit Bildern und Wörtern (Leutner et al. 2014: 302). Die *CLT* ist mehrfach empirisch abgesichert (Clark et al. 2006: 8) und bietet ebenso wie die *CLTM* zahlreiche Gestaltungsempfehlungen für eine multimediale Lernumgebung (Nieding et al. 2015: 65, 79).

Für beide kognitive Theorien ist die Form der Informationsverarbeitung und -speicherung zentral, wodurch ein kurzer Blick auf das menschliche Gedächtnis sinnvoll erscheint: Das menschliche Gedächtnis besteht aus drei Instanzen – dem Sensorischen Register bzw. Sensorischen Speicher, dem Arbeitsgedächtnis und dem Langzeitgedächtnis – in denen Informationen aufgenommen und verarbeitet werden sowie Wissen gespeichert wird. Das Sensorische Register nimmt Informationen aus der Umwelt auf und speichert diese kurzfristig (Zumbach 2010: 71). Das Langzeitgedächtnis verfügt über eine große Kapazität und dient dagegen primär der Speicherung von Informationen. Sowohl über das Sensorische Register – in Form von neuen Informationen – als auch über das Langzeitgedächtnis – in Form von bereits erlerntem Material – können Informationen in das Arbeitsgedächtnis gelangen. Sollen neue Informationen aus dem Sensorischen Register im Arbeitsgedächtnis verarbeitet werden, ergeben sich zwei Begrenzungen: die Begrenzung der Verarbeitungsmenge und die zeitliche Begrenzung (Nieding et al. 2015: 55f). Durch das Erlernen neuer Fähigkeiten und Kenntnisse im Arbeitsgedächtnis erweitert sich das Wissensrepertoire im Langzeitgedächtnis. Dies ermöglicht ein effizienteres Arbeiten im Arbeitsspeicher (Clark et al. 2006: 15).

Die *CLT* erweist sich als ein geeignetes Erklärungsmodell für die differenzierte Betrachtung der kognitiven Belastung (Niegemann et al. 2008: 45) und ist nach Clark et al. (2006) „a universal set of learning principles that are proven to result in efficient instructional environments as a consequence for leveraging human processes“ (7). Die Theorie verfolgt das Ziel der bestmöglichen Nutzung des Arbeitsgedächtnisses. Ihre Grundlage findet die Theorie der kognitiven Belastung zum einen in der begrenzten Kapazität des Arbeitsgedächtnisses. Diese beruht u. a. auf Millers sog. *magical number 7 ± 2*, wonach unser kognitives System in der Lage ist nur 7 ± 2 Items auf einmal zu verarbeiten (ebd. 7f). Zum anderen sind Schemata von zentraler Bedeutung. Ein Schemata ist ein kognitives Konstrukt zur Speicherung von Informationen im Langzeitgedächtnis (z. B. der Ablauf eines Restaurantbesuchs). Sie tragen zur Reduzierung der kognitiven Belastung bei, da sie im Arbeitsgedächtnis eine einzige Einheit darstellen, dennoch sehr umfangreich sein können (Nieding et al. 2015: 58). Die Größe von Schemata kann variieren. Sie wachsen indessen parallel zum Lernfortschritt (Clark et al. 2006: 350). Ein elementarer Prozess des Lernens ist die Automatisierung von Schemata (z. B. Lesen), welche durch wiederholtes Üben erfolgt. Anders als bewusste erlauben automatisierte Verarbeitungsprozesse, dass kognitive Kapazitäten anderweitig verwendet werden können (Nieding et al. 2015: 59).

In der *CLT* wird zwischen drei Arten des *CL* unterschieden:

1. Der *Intrinsic CL* ergibt sich aus dem Lernmaterial bzw. der Lernaufgabe und dessen Schwierigkeitsgrad. Letzterer ist abhängig von dem Vorwissen der Lernenden einerseits und der sog. Elementinteraktivität andererseits (Leutner et al. 2014: 303). Bei einer hohen Elementinteraktivität werden die Komponenten nahezu gleichzeitig im Arbeitsgedächtnis verarbeitet, bei einer niedrigen aufeinanderfolgend (Nieding 2015: 61). Aufgaben mit einem geringen *Intrinsic CL* sind serielle Aufgaben, wie das Erlernen von Vokabeln. Die Wörter können unabhängig von den darauffolgenden betrachtet werden. Mit dem Bilden von Sätzen steigt die Elementinteraktivität an. Neben der Bedeutung von Wörtern müssen auch die Grammatik- und Syntaxregeln berücksichtigt werden. Der *Intrinsic CL* kann nicht unmittelbar beeinflusst werden. Dennoch kann die Lehrperson durch Segmentierung und Sequenzierung den Lerninhalt verwalten (Clark et al. 2006: 10f).
2. Die lernirrelevante Belastung, der *Extraneous CL*, ist von der Lernumgebung und der Gestaltung des Lernmaterials abhängig. Bei einer komplexen und unübersichtlichen Darstellung des multimedialen Lernmaterials ist eine hohe kognitive Anstren-

gung erforderlich. Sind die relevanten Informationen leicht verständlich präsentiert, ist der *Extraneous CL* niedrig (Niegemann et al. 2008: 46).

3. Als lernbezogene oder lernrelevante kognitive Belastung wird der *Germane CL* bezeichnet. Ebenso wie der *Extraneous CL* kann er von der Lernumgebung beeinflusst werden. Er ist für die Bildung und Automatisierung der Schemata im Langzeitgedächtnis verantwortlich. Je höher der *Germane CL*, desto höher ist der Wissenserwerb (Nieding 2015: 62).

Die drei kognitiven Belastungen sind additiv. Sind bereits der *Intrinsic CL* und der *Extraneous CL* hoch, bleibt nur noch wenig Kapazität für den *Germane CL*. Dies hat zur Folge, dass sowohl der Lernprozess mehr Zeit beansprucht als auch die Lernziele nicht wie gewünscht erreicht werden. Für die Maximierung einer effizienten Instruktion ist die Verringerung des *Extraneous CL* und Erhöhung des *Germane CL* notwendig (Clark et al. 2006: 13). Effekte zur Verringerung des *Extraneous CL* sind folgende:

Effekt	Beschreibung
Effekt ausgearbeiteter Lösungsbeispiele (<i>Worked Example Effect</i>)	Lernen mit Unterstützung von ausgearbeiteten Lösungsbeispielen führt zu einer besseren Lernleistung als Lernen mit konventionellen Problemlöseaufgaben, da sich auf das angebotene Beispiel konzentriert werden kann.
Effekt der geteilten Aufmerksamkeit (<i>Split-Attention-Effect</i>)	Örtlich oder zeitlich getrennt präsentierte Informationsquellen erfordern eine mentale Integration. Zusammengehörige visuelle Informationsquellen sollten daher zusammen präsentiert werden.
Modalitäts-Effekt (<i>Modality Effect</i>)	Tritt bei Überlastung des visuellen Kanals durch ausschließlich visuelle Präsentation kognitiver Lerninhalte auf. Erläuterungen zu Visualisierungen sollten für eine Entlastung dessen als gesprochener Text angeboten werden.
Redundanz-Effekt (<i>Redundancy Effect</i>)	Tritt auf, wenn mehrere Informationsquellen selbsterklärend sind und keine gegenseitige Unterstützung benötigen. Eine gleichzeitige Darbietung kann aber dann sinnvoll sein, wenn der gesprochene Text nicht in der L1 angeboten wird.
Expertise-Umkehr-Effekt (<i>Expertise Reversal Effect</i>)	Für Lernende ohne oder mit wenig Vorwissen eines Lerninhalts werden Informationen lernunterstützend gestaltet, indem Bild und Ton parallel verwendet werden. Mit zunehmender Expertise kann diese Gestaltung überflüssig werden und sollte auf eine Informationsquelle reduziert werden. Geschieht dies nicht, kann der Wissenserwerb beeinträchtigt werden.

Tab. 2. Didaktische Gestaltungsmöglichkeiten zur Reduzierung des *Extraneous CL* (exzerpiert aus Niegemann et al. 2008: 47f)

Die *CTML* ist neben der *CTL* eine weitere zentrale Theorie des multimedialen Lernens. Sie basiert auf drei Annahmen der menschlichen Informationsverarbeitung:

1. Die Verarbeitung der wahrgenommenen Informationen erfolgt über zwei verschiedene Kanäle. Ein Kanal verarbeitet visuell/räumlich und ein Kanal auditiv/verbal präsentierte Material. Grundlage dieser Annahme bilden Paivios Duale Kodierungstheorie (1986) und Baddeleys Arbeitsgedächtnismodell (1992).

2. Die Informationen, die im Arbeitsgedächtnis verarbeitet werden können, unterliegen einer begrenzten Kapazität. Diese These wird durch die zuvor erläuterte *CLT* von Sweller (1999) und das Arbeitsgedächtnismodell von Baddeley (1992) gestützt.
3. Der Mensch beteiligt sich aktiv an der Verarbeitung, um zusammenhängende mentale Repräsentationen ihrer Erfahrungen zu konstruieren, mentale Darstellungen zu organisieren und in anderes Wissen zu integrieren (Mayer 2014: 47-50).

Während des Lernens werden multimedial präsentierte Lerninhalte permanent im Gedächtnis verarbeitet. Dieser Verarbeitungsprozess ist in Abbildung 5 dargestellt. Von außen eintreffende Informationen werden über die Augen und Ohren sehr kurz im Sensorischen Register aufgenommen. Wörter können gesprochen oder geschrieben, Bilder statisch oder dynamisch sein. Von zentraler Bedeutung in der *CTML* ist das Arbeitsgedächtnis. Töne und Bilder aus der Umwelt kommen hier als Rohmaterial an und werden bewusst verarbeitet. Hierbei werden relevante Informationen aus Tönen und Bildern ausgewählt, in mentalen Organisationsprozessen strukturiert und zu einem mentalen Modell zusammengefügt. Im Langzeitgedächtnis ist das gesamte Vorwissen abgespeichert. Damit das dort gespeicherte Wissen aktiv wird, muss es in das Arbeitsgedächtnis gebracht werden (Nieding et al. 2015: 68f).

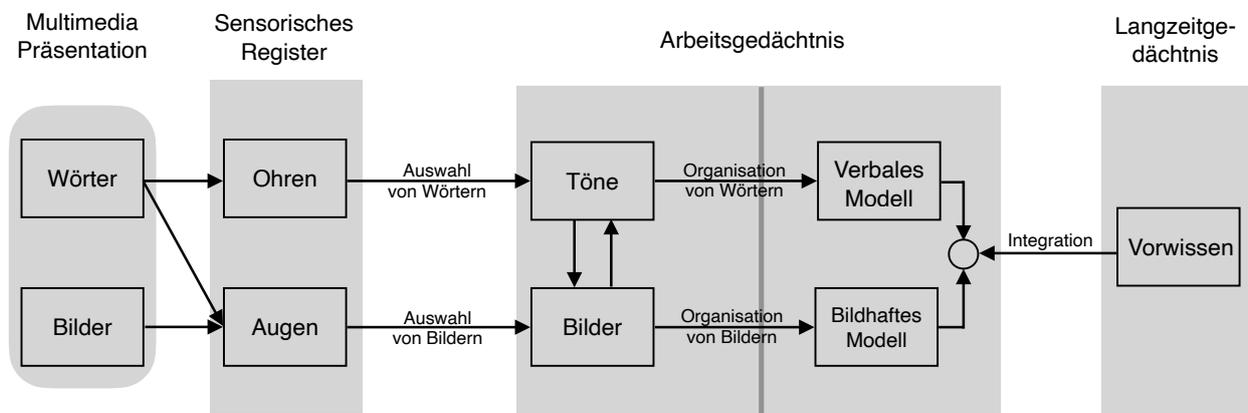


Abb. 6. Kognitive Theorie des multimedialen Lernens (angelehnt an Mayer 2014: 52)

Konsequenzen für die Gestaltung des multimedialen Lernens nach Mayers Modell ist die Überlastung des Arbeitsgedächtnisses und der damit einhergehende beeinträchtigte Wissenserwerb. Dies wird einerseits herbeigeführt, wenn zu viele Informationen gemeinsam über einen Kanal präsentiert werden und andererseits, wenn zu viele Informationen synchron auf beiden Kanälen verarbeitet werden sollen (Niegemann et al. 2008: 53). Um diesem entgegenzuwirken entwickelte Mayer Designprinzipien für multimediale Lerninhalte. Neben den bereits in Tabelle 2 erläuterten Redundanz-Effekt und Modalitäts-Effekt sind dies folgende:

Prinzip	Beschreibung
Kohärenzprinzip (<i>Coherence Principle</i>)	Es ist lernförderlich, wenn das Lernmaterial nicht mit zusätzlichem Material angereichert ist.
Signalprinzip (<i>Signaling Principle</i>)	Die Verstehensprozesse werden durch das Hervorheben wesentlicher Informationen und das Ablenken von irrelevanten Informationen vertieft.
Prinzip der räumlichen Kontiguität (<i>Spatial Contiguity Principle</i>)	Lernende lernen besser, wenn zusammengehörige Bilder und Wörter nahe und nicht weit entfernt voneinander präsentiert werden (vgl. Effekt der geteilten Aufmerksamkeit (siehe Tab. 2.)).
Prinzip der zeitlichen Kontiguität (<i>Temporal Contiguity Principle</i>)	Lernende lernen besser, wenn zusammengehörige Erzählungen und Animationen nicht nacheinander, sondern parallel präsentiert werden (vgl. Effekt der geteilten Aufmerksamkeit (siehe Tab. 2.)).
Segmentierungsprinzip (<i>Segmenting Principle</i>)	Die Segmentierung multimedialer Inhalte und das Lernen im individuellen Lerntempo ist lernförderlicher als eine kontinuierliche Präsentation von Lerninhalten.
Vorübungs-Prinzip (<i>Pretraining Principle</i>)	Der Wissenserwerbsprozess ist vereinfacht, wenn die Lernenden bereits die Namen und wesentlichen Komponenten kennen.
Multimediaprinzip (<i>Multimedia Principle</i>)	Der Wissenserwerb ist durch eine audio-visuelle Darbietung bildlicher und textueller Lerninhalte lernförderlicher als eine rein textuelle Präsentation.
Personalisierungsprinzip (<i>Personalization Principle</i>)	Ein personalisierter und nicht formeller Sprachstil kann die Aufmerksamkeit erhöhen und den Lernprozess positiv beeinflussen.

Tab. 3. Designprinzipien für multimediale Lerninhalte (exzerpiert aus Mayer 2008: 763–767)

Sowohl die *CLT* als auch die *CTML* verfolgen bei der Gestaltung von Lernmaterialien einen konsequenten „Weniger-ist-mehr“-Ansatz. Motivationale und emotionale Prozesse werden außer Acht gelassen, wodurch Beeinträchtigungen der Lernleistung möglich sind (Nieding et al. 2015: 78f). Darüber hinaus weisen sie Konzepte, wie das Entdeckende Lernen oder die Erfahrungsorientierten Erziehung, zurück (ebd. 64f). Ersteres soll nachfolgend gemeinsam mit einem instruktionspsychologischen Ansatz betrachtet werden.

2.4.2 Das Entdeckende Lernen und das *ARCS*-Modell

Das Entdeckende Lernen erfährt spätestens seit der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts durch die Arbeiten des Psychologen Jerome Bruner große Beachtung in der Didaktik. Es kann als erster breiter Ansatz des Konstruktivismus beschrieben werden. Nach Bruner bezieht sich Entdeckendes Lernen auf alle Formen des selbstständigen und aktiven Wissenserwerbs unter Verwendung des eigenen Verstandes (Neber 2014: 10). Es ist ein lerner- und handlungsorientiertes Vorgehen, das auf der Neugierde und Eigenaktivität der SuS basiert. Grundannahme ist, dass durch diese Unterrichtsmethode Gelerntes besser memorisierbar und transferierbar ist als ausschließlich durch die Lehrperson dargebotene

vorstrukturierte Wissensinhalte, da die Lernenden Wissen in einem für sie bedeutsamen Kontext erwerben (Schädlich 2017: 62). Weiterhin soll es fachliches Wissen auf einer spezifischen und kognitive Fähigkeiten auf einer allgemeineren Ebene erweitern und zu einer Qualitätssteigerung des schulischen Lernens beitragen (Neber 2014: 11).

Im Extremen wird unter Entdeckendem Lernen ein ungeleitetes Erforschen eines Wissensgebiets verstanden (ebd.). In der Unterrichtspraxis ergaben sich jedoch Schwierigkeiten für SuS, Hypothesen aufzustellen und Vermutungen zu diesen zu äußern, Experimente zu entwerfen, Daten zu interpretieren sowie den individuellen Lernprozess zu planen und zu überwachen. Ein ungeleitetes Entdecken stellte sich somit als ineffektiv heraus. Eine angemessene Anleitung der SuS im Entdeckungsprozess kann hingegen sehr lernförderlich sein (de Jong, Lazonder 2014: 372). Die Lenkung erfolgt adaptiv zu den Lernvoraussetzungen: bei unzureichenden Vorkenntnissen erfolgt diese stärker und bei guten Lernvoraussetzungen schwächer (Helmke 2017: 66f). Zu empirisch erprobten Varianten der lernförderlichen Lenkung gehören die Reduzierung der Komplexität des Entdeckungsprozesses durch Einschränkung der Optionen, die die Lernenden in Betracht ziehen müssen, die Statusübersicht über den Lernprozess und die Leistungsentwicklung, Erinnerungen oder Anregungen an die Durchführung einer bestimmten Handlung bzw. eines Lernprozesses, *Scaffolds* und bei unzureichenden Vorkenntnissen die direkte Präsentation von Informationen (de Jong, Lazonder 2014: 375–378).

Entdeckendes Lernen kann in unterschiedlicher Form angeregt werden. Hierbei wird zwischen drei Grundversionen unterschieden:

1. Das Entdeckende Lernen durch Konfliktinduktion basiert i. d. R. auf einem durch die Lehrkraft ausgelösten Problem. Dieses steht im Fokus des Unterrichts und soll die Neugierde der SuS wecken sowie zur Lösungssuche motivieren. Diese stark gelenkte Form ist in den unterschiedlichen Fachdisziplinen gut umsetzbar.
2. Bei dem Entdeckenden Lernen durch Beispiele bildet die Auseinandersetzung mit Beispielen das Zentrum des Unterrichts. Hierfür sucht die Lehrperson vorab typische oder definierende Eigenschaften eines Begriffs aus und wählt passende Modelle aus der Lebenswelt der Lerngruppe. Im Unterricht identifizieren die SuS gemeinsame Merkmale. Auch sog. Negativbeispiele, die nicht alle definitorischen Merkmale besitzen, können hier eingesetzt werden.
3. Das Entdeckende Lernen durch Experimentieren gilt als besonders komplex und findet meist in den Naturwissenschaften Anwendung. Im Rahmen der klassischen

Phasen des Experimentierens – Fragestellung, Hypothesenbildung, Versuchsdurchführung (bzw. -manipulation), Beobachtung und Ableitung kausalen Wissens sowie Anwendung – soll das kausale Wissen der SuS aufgebaut werden. Die Lenkung seitens der Lehrperson variiert nach Phase und Kompetenz der Lernenden (Hartertinger, Lohrmann 2014: 386f).

Für Lehrende bedeutet das Entdeckende Lernen, sich von einem Unterricht zu verabschieden, in dem sie den inhaltlichen und prozessualen Gang zentral vorgeben (Hameyer, Röber 2016: 132). Vielmehr fordert das Entdeckende Lernen die Begleitung der SuS durch die Lehrkraft in Form eines Lernbegleiters. Auf Seiten der Lernenden wird zum einen ein hohes Maß an Ausdauer und Ungewissheitstoleranz eingefordert. Zum anderen, ergibt sich aus der Methode ein hoher Grad an Autonomie (Schädlich 2017: 63). Zurückführend auf die in Kapitel 2.1.3 erläuterte Selbstbestimmungstheorie von Deci und Ryan bedeutet die zunehmende Autonomie der SuS im Entdeckungsprozess eine Zunahme der motivationalen Handlungsenergie.

Beim multimedialen Lernen ist eine ausschließliche Betrachtung kognitionspsychologischer Erklärungsansätze unzureichend. Für das Lernen in einer multimedialen Lernumgebung und dessen Erfolg sind auch motivationale Prozesse ausschlaggebend. Hier aufzuführen ist ein genereller instruktionspsychologischer Ansatz: Der *Attention-Relevance-Confidence-Satisfaction-Ansatz* (*ARCS-Ansatz* bzw. *ARCS-Modell*) (Zumbach 2010: 84). Dieser Ansatz geht auf John Keller zurück und wurde bereits in den 1980er Jahren von ihm entwickelt. Das *ARCS-Modell* beinhaltet Strategien zur systematischen und gezielten Förderung der Motivation der Lernenden (Niegemann et al. 2008: 370).

Insgesamt vier Hauptkategorien, welchen jeweils Subkategorien (Tab. 4.) untergeordnet sind, bilden das Grundgerüst für den Einsatz motivationsfördernder Maßnahmen:

1. Das Lernmaterial muss die Aufmerksamkeit (*Attention*) bzw. das Interesse der Adressaten wecken.
2. Die Relevanz (*Relevance*) des Lerninhalts für das Erreichen individueller Ziele und bestimmter Bedürfnisse muss verdeutlicht werden.
3. Die Erfolgszuversicht (*Confidence*) muss aufgebaut und die eigene Kompetenz und Kontrolle wahrgenommen werden.
4. Um Zufriedenheit (*Satisfaction*) zu gewähren, müssen attraktive Handlungsmöglichkeiten, Feedback sowie Möglichkeiten zur Selbstevaluation gegeben sein und die individuelle Schülerleistung gewürdigt werden (ebd.).

Subkategorie	Beschreibung und Umsetzungsempfehlung
<i>Aufmerksamkeit (Attention)</i>	
A1: Orientierungsverhalten provozieren	Durch audiovisuelle Effekte und unerwartete bzw. überraschende Ereignisse unter Ausschluss von Ablenkung soll die Aufmerksamkeit gewonnen und aufrechterhalten werden.
A2: Neugier bzw. Fragehaltung anregen	Durch die Konfrontation mit Fragen oder Problemen soll das informationsuchende Verhalten der Lernenden angeregt werden. Dies kann u. a. durch das Entdecken- bzw. Erforschenlassen erfolgen.
A3: Abwechslung	Zur Aufrechterhaltung der Aufmerksamkeit sollen die Instruktionselemente variiert werden. Dies kann sich auf die Länge, das Bildschirmformat und die Verwendung verschiedener Codes und Modi beziehen.
<i>Relevanz (Relevance)</i>	
R1: Vertrautheit	Ziel ist die Verwendung eines eindeutigen Sprachstils sowie das Einbeziehen veranschaulichender Begriffe und Beispiele, die an die Lebenswelt der Lernenden anknüpfen. Dies kann durch die Verwendung einer personalisierten Sprache, eines sympathischen Avatars, Illustrationen und Animationen erfolgen.
R2: Lehrzielorientierung	Die Lernenden sollen über die Ziele sowie deren Wichtigkeit und Nutzen informiert werden und die Möglichkeit erhalten, individuelle Ziele zu wählen bzw. festzulegen.
R3: Anpassung an Motivationsprofile	Ziel ist die Berücksichtigung von Lehrstrategien, die an die Motivationsprofile der Lernenden angeknüpft sind. Konkret bedeutet dies unterschiedliche Schwierigkeitsgrade von Übungsaufgaben, ein transparentes Bewertungssystem sowie die Schaffung von kooperativen Lernformen.
<i>Erfolgszuversicht (Confidence)</i>	
C1: Lernanforderungen	Den Lernenden sollen die Leistungsanforderungen und Bewertungskriterien bewusst gemacht sowie der Aufbau und die Zeitbeschränkungen von (Selbst-)Tests erläutert werden.
C2: Gelegenheiten für Erfolgserlebnisse	Innerhalb der Lernaufgabe sollen unterschiedliche Leistungsniveaus angeboten werden, die die Lernenden individuell wählen können. Die Lernanforderungen sollen an das Vorwissen der Adressaten angepasst sein und die Komplexität der Aufgaben zu Beginn schrittweise erhöht sowie anschließend variiert werden.
C3: Selbstkontrolle	Durch Feedback soll den Lernenden die individuelle Anstrengung als Erfolgsursache verdeutlicht werden. Die Aufgaben sollen selbstgesteuert und -bestimmt sowie im individuellen Lerntempo bearbeitet werden.
<i>Zufriedenheit (Satisfaction)</i>	
S1: Natürliche Konsequenzen	Den Lernenden soll durch Übungen, Lernspiele oder Simulationen die Möglichkeit gegeben werden, ihr neu erworbenes Wissen bzw. ihre neu erworbenen Fähigkeiten anzuwenden.
S2: Positive Folgen	Durch Feedback und Bestätigung soll das erwünschte Verhalten aufrechterhalten werden. Lob und Belohnungen sollten jedoch angemessen und adaptiv gestaltet sein.
S3: Gleichheit, Gerechtigkeit	Beurteilungsmaßstäbe und Folgen müssen aufeinander abgestimmt sein. Dies betrifft die Anpassung an die Lernziele sowie die Transparenz und die Nachvollziehbarkeit der Bewertungsmaßstäbe.

Tab. 4. Subkategorien des ARCS-Ansatzes mit Umsetzungsempfehlungen in einer multimedialen Lernumgebung (exzerpiert aus Niegemann 2001: 37–44)

Offen ist, wann welche Strategien eingesetzt werden sollen. Die Annahme, dass viele Strategien viel helfen, sollte dabei aber nicht befolgt werden und ist eher kontraproduktiv. Vielmehr sollten Maßnahmen gewählt und an personale und situationale Faktoren angepasst werden, da diese für die Motivation verantwortlich sind. Hierfür muss einerseits die Lerngruppe und der Lerninhalt betrachtet und andererseits das Alter, Vorwissen und Interesse der Adressaten berücksichtigt werden (Niegemann et al. 2008: 381).

2.4.3 Ausgewählte Forschungen zur Wirksamkeit der Direkten Instruktion und des Entdeckenden Lernens

Bereits in den beiden vorangegangenen Kapiteln wurde die Lernwirksamkeit der Direkten Instruktion und des Entdeckenden Lernens angerissen. Die Lernwirksamkeit ersterer wird durch Hatties Metaanalyse und einem Effektstärkenmaß von $d=0,59$ untermauert. Konstruktivistische Lerntheorien kritisiert er hingegen scharf und merkt an, dass es sich bei dem Konstruktivismus zwar um eine Form der Erkenntnis handelt, aber nicht um eine Form des Lehrens (Hattie 2013: 286f). Kirschner et al. schließen sich hier an: In einem umfangreichen Paper legen sie dar, warum eine minimale Anleitung im Unterricht nicht funktioniert und stellen die Direkte Instruktion konstruktivistischen Lerntheorien – wie dem Entdeckenden Lernen oder dem Problembasierten Lernen – gegenüber (2006: 75f). Als Argumentationsgrundlage dient ihnen zusätzlich die Konstitution des menschlichen Gedächtnisses: So merken sie an, dass die freie Erkundung neuer Wissensinhalte eine starke Belastung des Arbeitsgedächtnisses verursacht, womit eine hohe kognitive Belastung einhergeht. Hieraus resultiert letztlich ein schlechteres Lernergebnis (ebd. 80).

Ebenso wurde in Kapittel 2.4.2 festgehalten, dass dort, wo das Entdeckende Lernen in seiner Extremform ausgeführt wird, dieses de facto als ineffektiv betrachtet werden kann. Zu diesem Ergebnis kamen auch Klahr und Nigam. In einer Untersuchung mit 112 Dritt- und Viertklässlern wurde die relative Wirksamkeit des Entdeckenden Lernens und der Direkte Instruktion zweifach untersucht: zunächst während der Durchführung des Experiments⁹ und anschließend bei der Übertragung und Anwendung der neuen Fähigkeiten sowie der Bewertung wissenschaftlicher Poster. Im Nachtest wurde deutlich, dass es zwar bei beiden Versuchsgruppen einen Anstieg an gültig geplanten Experimenten gab, dieser

⁹ Die Versuchsteilnehmenden sollten selbst ein gültiges Experiment planen, in welchem sie Vergleiche aufgestellten sollten, wie sich verschiedene Variablen auf die Strecke auswirkten, die die Bälle nach dem Verlassen der Rampe zurücklegten. Hierfür wurden ihnen zwei Rampen und zwei Bälle zur Verfügung gestellt. Auf jeder der beiden Rampen konnten Steigung, Oberfläche und Länge variiert werden. Es durfte allerdings nur je ein Faktor variiert werden (Klahr, Nigam 2004: 663).

jedoch bei der Gruppe der Direkten Instruktion stärker anstieg (von 1,0 auf 3,1) verglichen mit der Gruppe des Entdeckenden Lernens (von 0,6 auf 1,5). Durch den Transfer auf die Beurteilung von Postern erkannten Klahr und Nigam, dass zwar mehr Kinder der Gruppe der Direkten Instruktion als *Control-of-Variables Strategy*¹⁰ (CVS)-Meister klassifiziert werden konnten, es bei der Posteranalyse aber keine signifikanten Unterschiede zwischen beiden Meistergruppen gab (2004: 661–666).

Erhalten die Lernenden jedoch ein angemessenes Maß an Lenkung, kann auch entgegen Hatties Kritik dieser Methode eine hohe Lernwirksamkeit zugesprochen werden. Entdeckendes Lernen führt somit nicht zwangsläufig zu schlechteren Lernleistungen. Zu diesem Ergebnis kamen auch Alfieri et al. (2011). In zwei Metaanalysen mit einer Stichprobe von 164 Studien verglichen sie zum einen die Auswirkung des un gelenkten Entdeckenden Lernens mit der Direkten Instruktion und zum anderen die Auswirkung des erweiterten und/oder gelenkten Entdeckenden Lernens mit anderen Formen der Instruktion (1). In der ersten Metaanalyse wurden 580 Vergleiche aus 108 Studien durchgeführt. Dabei wurde deutlich, dass die Direkte Instruktion dienlicher war als das un gelenkte Entdeckende Lernen. In der Metaanalyse zum Vergleich des erweiterten und/oder gelenkten Entdeckenden Lernens mit anderen Arten der Instruktion führten 360 Vergleiche aus 56 Studien zu dem Ergebnis, dass das erweiterte und/oder gelenkte Entdeckende Lernen zu einem höheren Lernerfolg führte als Vergleichsmethoden der Instruktion (ebd. 7).

Die Überlegenheit einer einzelnen Methode ist nicht ableitbar. So konnte die Ineffizienz des un gelenkten Entdeckenden Lernens erneut bestätigt und durch die Metaanalyse von Alfieri et al. (2011) abermals die Wichtigkeit der Lenkung seitens der Lehrkraft im Entdeckungsprozess untermauert werden. Für de Jong und Lazonder bleibt die Frage nach einer angemessenen Lenkung und die Kombination dessen offen (2014: 381).

2.4.4 Gegenüberstellung: Direkte Instruktion und Entdeckendes Lernen

Aus den vorangegangenen Kapiteln wurden die Kernelemente sowie die Lernwirksamkeit der Direkten Instruktion und des Entdeckenden Lernens ersichtlich. Die wesentlichen Punkte sollen nun tabellarisch gegenübergestellt werden:

¹⁰ Die CVS ist eine Methode zu Erstellung von Experimenten, wobei ein einziger Unterschied zwischen den Versuchsbedingungen hergestellt wird. Es ist ein Verfahren, das es Kindern ermöglicht, unbegründete Experimente zu entwerfen. Aus diesen werden kausale Rückschlüsse gezogen (Klahr, Nigam 2004: 662).

	Direkte Instruktion	Entdeckendes Lernen
Lerntheorie	Kognitivismus	Konstruktivismus
Grundannahme/ Ziel	Der Lernfortschritt wird durch die Steuerung des Unterrichts durch die Lehrkraft beschleunigt.	Durch Entdeckendes Lernen Gelerntes ist besser transferierbar und memorisierbar als durch die Lehrkraft dargebotene Vorstrukturierte Wissensinhalte. Die Qualität schulischen Lernens soll gesteigert werden.
Lehrerrolle	Die Lehrkraft steuert den Unterricht. Sie stellt Fragen mit verschiedenen Schwierigkeitsgraden, organisiert, strukturiert, evaluiert den individuellen Lernfortschritt der Lernenden und unterstützt die Lernenden im Lernprozess.	Die Lehrkraft ist in der Extremform des Entdeckenden Lernens passiv. Ansonsten erfolgt durch sie eine angemessene Lenkung in Form von Begleitung des Lernprozesses adaptiv zu den Lernvoraussetzungen der SuS.
Schülerrolle	Die SuS stehen im Zentrum des Unterrichts. Sie sind aktive Lernende.	Die SuS stehen im Zentrum des Unterrichts, bedürfen ein hohes Maß an Ausdauer wie auch Ungewissheitstoleranz und erhalten einen hohen Grad an Autonomie.
Lernprozess	Explizite und begründete Darbietung der Lösungsschritte, eigenständige Übungsphase mit zunehmender Aufgabenschwierigkeit, Unterstützung durch <i>Scaffolding</i> , selbstständige(r) Anwendung und Transfer auf neue Aufgaben, Rückmeldung seitens der Lehrkraft zum Lösungsprozess und zur gegebenen Lösung	Entdeckung durch Konfliktinduktion bzw. -lösung, durch (Negativ-)Beispiele oder durch Experimentieren Die Form ist abhängig von der Fachdisziplin sowie dem Lerngegenstand und bedient sich je an einem unterschiedlichen Maß an Lenkung seitens der Lehrkraft.
Zeitumfang	Eher gering	Eher hoch
Lernwirksamkeit	Hoch (d=0,59)	In der Extremform ineffektiv Bei angemessener Lenkung durch die Lehrkraft effektiv
Verbundene(r) multimediale(r) Erklärungsansatz/-ansätze	<i>CLT, CLTM</i> Die Informationsverarbeitung und -speicherung sowie Konstitution des menschlichen Gedächtnisses sind für die multimedialen Erklärungsansätze zentral. Motivationale und emotionale Prozesse werden kaum bis gar nicht berücksichtigt.	<i>ARCS-Ansatz/ARCS-Modell</i> Der <i>ARCS</i> -Ansatz beinhaltet Strategien zur systematischen und gezielten Förderung der Motivation der Lernenden.

Tab. 5. Tabellarische Gegenüberstellung der Methoden Direkte Instruktion und Entdeckendes Lernen (eigene Darstellung)

3. Die *Flipped Classroom*-Methode in der didaktischen Forschung

Beinahe euphorisch berichten Bergmann und Sams in ihrem Buch „Flip Your Classroom: Reach Every Student in Every Class Every Day“ (2012) von den zahlreichen Vorteilen, die die zuvor erläuterte *FC*-Methode mit sich bringen soll. Neben einer verbesserten Zeitnutzung in der Präsenzphase für verschiedene Aktivitäten – 35 Minuten im konventionellen Unterricht gegenüber 75 Minuten im *FC* (15) – postulieren sie mehr Schülerorientierung,

eine Verbesserung der Beziehung und Interaktion zwischen Lehrenden und Lernenden, eine Förderung der Interaktion zwischen Lernenden sowie die Möglichkeit einer „echten“ Differenzierung (Bergmann, Sams 2012: 20–28). Im Folgenden soll diesen nachgegangen werden, indem sich erst auf Metaanalysen und Forschungen aus Schul- und Hochschulbildung verschiedener Fachdisziplinen bezogen wird. Nachfolgend werden die zunehmenden Praxis- und Erfahrungsberichte von Lehrkräften in Form von Blogs oder analogen Beiträgen in Sammelwerken behandelt. Sie berichten unmittelbar aus dem Unterrichtsgeschehen und zeigen Chancen, Grenzen und Alternativen auf.

3.1 Bisherige Forschungsergebnisse zum *Flipped Classroom*

Der *FC* findet zunehmend Anklang in der Schul- und Hochschulbildung. Insbesondere dort, wo Lehrende bzw. Dozierende als reine Wissensvermittelnde fungieren, erfährt sie großen Zuspruch und ist empirisch untersucht worden. Ein Großteil der Veröffentlichungen stammen aus Nordamerika oder Asien und fokussieren sich primär auf die Hochschulbildung und die sog. MINT-Fächer. Der Fremdsprachenunterricht wird hingegen selten untersucht. Im deutschsprachigen Schulsystem betrachtete bisweilen nur Mareike Gloeckner (2017b) in einer (quasi) experimentellen Untersuchung den umgedrehten Fremdsprachenunterricht. Auch das groß angelegte Schulprojekt „Flip your class!“ legte bei der Begleitung von sechs Berliner Schulen sein Interesse in die Ableitung von Handlungsempfehlungen für den Einsatz digitaler Medien im Schulunterricht¹¹ (Spannagel 2017a: o. S.). Um dennoch einen Überblick über bisherige Forschungsergebnisse zum *FC* zu geben, wird zusätzlich auf Metaanalysen und eine Auswahl an Studien aus der Hochschulbildung zurückgegriffen. Dabei soll vor allem die Lernwirksamkeit, Motivation und Zufriedenheit berücksichtigt werden.

Das Hauptinteresse der internationalen Forschung am *FC* ist sowohl auf den verschiedenen Bildungsebenen, als auch in den unterschiedlichen Fachdisziplinen auf die Lernwirksamkeit der Methode gerichtet. Die Ergebnisse sind divergent. Die Metaanalysen von Bishop und Verleger (2013), van Alten et al. (2019), Spanjers et al. (2015) und Wagner et al. (2020) berichten von einer signifikant höheren Lernleistung im *FC* gegenüber der traditionellen Unterrichtspraxis. In einer Literaturrecherche bis Juni 2014 ermittelten Bishop und Verleger (2013) insgesamt 24 Studien, die im Zusammenhang mit dem *FC* stehen.

¹¹ Die Erkenntnisse des Schulprojekts „Flip your class!“ werden gemeinsam mit dem Praxis- und Erfahrungsberichten in Kapitel 3.2 aufgeführt.

Auswahlkriterien waren, dass die Aktivitäten außerhalb des Klassenzimmers Videovorträge umfassten und der Präsenzunterricht interaktive Lernaktivitäten beinhaltete. Trotz der Unterschiede zwischen den Studien sind die Eindrücke der Untersuchungsgruppen relativ beständig: Die Meinungen waren – mit einigen Ausnahmen – größtenteils positiv (10f). Van Alten et al. (2019) führten eine Metaanalyse mit 114 Studien durch, die im Zeitraum von 2006 bis Mai 2016 veröffentlicht wurden und den *FC* mit konventionellen Unterrichtsformen in der Sekundarstufe und in der postsekundären Ausbildung verglichen. Die Studien umfassten die Fachdisziplinen Geistes-, Sozial-, Natur- und Formalwissenschaften und schlossen ebenfalls Forschungen mit ein, die nicht das Video als Medium zur Auslagerung nutzten. Die Metaanalyse zeigt einen geringen positiven Effekt auf die Lernergebnisse. Spanjers et al. (2015) erkannten in ihrer Metaanalyse, dass *Blended Learning* im Durchschnitt etwas wirksamer ist als die traditionelle Lehre. Desgleichen wird es als ebenso attraktiv, aber anspruchsvoller von den Studierenden eingeordnet (59). Aus 44 Studien im Zeitraum von 2012 bis 2018 untersuchten Wagner et al. (2020) die Auswirkung der *FC*-Methode auf die Schülerleistung in der Sekundarstufe im Vergleich zum tradierten Unterricht. Neben dem MINT-Fächern wurden dabei fremdsprachliche und geisteswissenschaftliche Fächer untersucht. Die mittlere Effektgröße ($d=0,42$) unterstreicht vorherige Ergebnisse und legitimiert den Einsatz in der Sekundarstufe I und II. Die Moderatoranalysen der Effektstärke „Zeit“ zeigen eine stärkere Wirkung bei den MINT-Fächern gegenüber den Fremdsprachen und Geisteswissenschaften. Ebenso beeinflusst die Länge der Intervention die Effektstärke. Diese sinkt, je länger die Intervention andauert (8–15).

Die Autoren Bishop und Verleger, Spanjers et al. und van Alten et al. sind sich neben der erhöhten Lernwirksamkeit über zweierlei Dinge einig: Erstens braucht es eine einheitliche Definition der *FC*-Methode, um die Wirksamkeit zu überprüfen, und zweitens ist die Implementierung von Quizfragen im umgekehrten Klassenzimmer für die Steigerung der Lernwirksamkeit hilfreich (Bishop, Verleger 2013; van Alten et al. 2019; Spanjers et al. 2015). Wagner et al. merken an, dass bei dem Einsatz von Quiz die SuS eine sofortige Rückmeldung über die Richtigkeit ihrer Antworten erhalten sollen (2020: 16).

In einer schulischen Vergleichsstudie wurde der traditionelle Unterricht mit dem *FC* verglichen. Untersucht wurden die Fächer *English Language Arts*, Mathematik, Naturwissenschaften und Sozialkunde. Es zeigte sich eine kontinuierlich gesteigerte Lern- und Examensleistung in den verschiedenen Unterrichtsfächern. Die Bestehensrate stieg je nach Fach um neun bis 19 Prozentpunkte an. Auch die Interaktion und soziale Beziehung zwi-

schen Lehrenden und Lernenden sowie die Abschlussquoten und College-Besucherzahlen nahmen zu (Pearson Education 2013: o. S.). Die an der Polytechnischen Universität Tomsk durchgeführte Untersuchung zur Lernwirksamkeit der *FC*-Methode im Englischkurs vermerkt ebenfalls positive Effekte im Hinblick auf die Lernwirksamkeit. Im Rahmen des *English for Engineering*-Kurses wurden in einer Untersuchung mit 42 Studierenden in vier Kursen die konventionelle Lehre mit dem *Flipped Learning* verglichen. Die Untersuchungsgruppe erreichte in der Abschlussprüfung um 28 Prozent höhere Ergebnisse als die Kontrollgruppe. Die Prüfung umfasste Lese- und Hörverstehen, Englischgebrauch sowie Schreib- und Sprechaufgaben (Kvashnina, Martynko 2016: 71–73). Gloeckner (2017b) untersuchte gemeinsam mit zwei weiteren Lehrkräften eines Oberstufenzentrums in Berlin den Effekt des Einsatzes von Lernvideos auf den Lernerfolg bei der Aneignung von grammatischen Strukturen im Spanischunterricht. Insgesamt drei Kurse des elften Jahrgangs mit je 28 SuS nahmen an der (quasi-)experimentellen Untersuchung teil. Während der Studie sollten drei grammatikalische Strukturen erlernt werden. Die Auswertung ergab keine signifikanten Unterschiede hinsichtlich des Lernerfolgs der Experimental- und der Kontrollgruppen (39–43).

Nicht nur der Lernwirksamkeit wird in der Forschung viel Aufmerksamkeit eingeräumt. Auch die Motivation und Zufriedenheit rücken in den Fokus und zeigen fach- und bildungsebenenübergreifend, dass diese durch die *FC*-Methode verbessert werden können. Yilmaz (2017) untersuchte die E-Learning-Bereitschaft in Bezug auf die Zufriedenheit und Motivation der Lernenden in der *clase invertida*. Die Studie wurde mit 236 Studierenden im Grundstudium durchgeführt. Nach einem 14-wöchigem Forschungsprozess schloss Yilmaz, dass die E-Learning-Bereitschaft ein wichtiger Prädiktor für die Zufriedenheit und Motivation im *FC* ist. Auch zeigt sich, dass die Zufriedenheit und Motivation umso höher ausfällt, je besser die Fähigkeiten der Lernenden zum selbstgesteuerten Lernen sind. Um das Bereitschaftsniveau derjenigen zu erhöhen, die über eine geringe Bereitschaft verfügen, schlägt Yilmaz vor, Schulungen zur Verbesserung des Wissens und der Fähigkeiten anzubieten. Weiterhin sollen Lernende nicht gezwungen werden, da sonst die erwünschten Vorteile des *FC* ausbleiben. Lehrende sollen zudem angemessen ausgebildet werden (256–258). Neben der Leistungssteigerung untersuchte Gloeckner die Motivation der Treatmentgruppe mittels eines Fragebogens. Die Schülerbefragung ergab eine deutliche Steigerung der Motivation bei über der Hälfte des Kurses. Auch die Zufriedenheit nahm zu (2017b: 43f). Ebenso vermerkten Evseeva und Solozhenko (2015) in einem Englischkurs

an der Polytechnischen Universität Tomsk eine Steigerung der Motivation und des Interesses der Lernenden für das Fremdsprachenstudium (209). Van Alten et al. (2019) ermitteln einen nicht signifikanten Effekt bezüglich der Zufriedenheit der Studierenden. Mit einem Effekt nahe Null schließen sie, dass die Lernenden mit dem *FC* genauso zufrieden sind wie mit der konventionellen Unterrichtspraxis (12).

Grenzen ergeben sich bei den aufgeführten Studien im Hinblick auf die uneinheitliche Definition des *FC*-Begriffs. Auch der Ausdruck „traditioneller Unterricht“ ist diffus und bezeichnet je nach Studie eine andere Form des Unterrichtens, die von einem klassischen Vortrag ohne Aktivität der Lernenden bis hin zu einem schüleraktivierenden Unterricht reichen kann. Ebenso weichen die Lehrenden in den Experimental- und Kontrollgruppen teilweise voneinander ab. Des Weiteren ist eine Übertragbarkeit der Ergebnisse von dem Hochschul- auf den Schulkontext und zwischen den Fachdisziplinen fraglich. Weiterführende Studien in der Schulbildung und insbesondere in den Fremdsprachen sind daher ratsam. Dennoch bietet diese Auswahl an Studien einen Einblick in die Lernwirksamkeit, Motivation sowie Zufriedenheit und zeigt, dass der *FC* eine gelungene Ergänzung zu dem traditionellem Unterricht sein kann.

3.2 Exkurs: bisherige Praxis- und Erfahrungsberichte zum *Flipped Classroom*

Im Zuge der Neugestaltung des Unterrichts ergeben sich neue Wege der Verbreitung von Erfahrungs- und Praxisberichten aus dem Schulalltag. Neben Büchern mit Stimmen von Lehrenden sind dies Blogs. Auf den tagebuchartigen Webseiten teilen Lehrende und Dozierende ihre Gedanken, Erlebnisse und Erfahrungen frei zugänglich für einen jeden. Die Wissenschaftlichkeit dieser Beiträge steht außer Frage. Dennoch bieten sie ebenso wie die Praxisberichte in Werner et al. „Flipped Classroom – Zeit für deinen Unterricht“ oder Bergmann und Sams „Flipped Learning: Gateway to student engagement“ – meist von bloggenden „Flippern“ verfasst – einen Überblick über Vor- und Nachteile sowie Chancen und Grenzen des *FC* und geben umfangreiche Handlungsempfehlungen mit auf den Weg. Ebenso thematisieren sie die Lernwirksamkeit, die Motivation und die Zufriedenheit.

Sebastian Schmidt und April Gudenrath berichten aus ihrem umgedrehten Mathematik- bzw. Englischunterricht von einer grundsätzlichen Verbesserung der Noten (Schmidt 2015: o. S.; Gudenrath 2014: 119f). Schmidt ergänzt, dass auch seine SuS glauben, durch das Konzept bessere Leistungen erzielen zu können (2016b: o. S.). Er merkt jedoch an, dass sich Lernende, die durch den *FC* eine Ausrede für ihr nicht stattfindendes Lernen fanden,

nicht verbesserten (Schmidt 2018a: 176). Ähnliche Erfahrungen machte Heather Witten im Spanischkurs: Sie berichtet, dass ihre Lerngruppe die Videos häufig nicht ansehen. Folglich sind sie unvorbereitet im Unterricht und schneiden schlechter in Prüfungen ab (2011a: o. S.). Um hier Abhilfe zu schaffen, sind sich die Lehrkräfte über die Verwendung von Quiz oder begleitenden Arbeitsblättern mit QR-Codes¹² einig (Gudenrath 2014: 115; Schmidt 2015: o. S.; Werner, Spannagel 2018a: 66). Auch bloggen Witten und Schmidt über die anfängliche Unzufriedenheit ihrer Lernenden. Die Beschwerden über die Methode sind jedoch mit der Zeit abgeklungen (Witten 2011a: o. S.; Witten 2011b: o. S.; Schmidt 2015: o. S.). Des Weiteren erleben Gudenrath und Schmidt ihre SuS als weitaus motivierter (Gudenrath 2014: 119; Schmidt 2018a: 177). Mayr warnt jedoch davor, dass durch einen permanenten und ausschließlichen Einsatz von Erklärvideos die Motivation der Lernenden aufgrund der Monotonie rasch sinken könne (2018: 164).

Nebst der Lernwirksamkeit, Motivation und Zufriedenheit wird die Differenzierung und Individualisierung aufgeführt. In Begleitforschung zum Projekt „Flip your class!“, gaben die befragten Lehrpersonen an, dass durch die Methode Differenzierungsmöglichkeiten zugenommen haben (Werner, Spannagel 2018b: 58). Gloeckner hat den Eindruck, dass sie der gesamten Lerngruppe durch differenzierte Materialien nun gerechter werden kann. Dazu trägt auch ihre veränderte Rolle im FC bei (2018: 128). Weiterhin kann die Inklusion durch den differenzierten Unterricht unterstützt werden (von Amsberg 2018: 134). Durch die Auslagerung der Wissensvermittlung aus dem Unterricht können SuS zudem intensiver individuell gefördert werden (Ebel 2018: 26).

Eine zunehmende Schülerorientierung erfährt Witten dadurch, dass sie nun die Bedürfnisse ihrer Lerngruppe besser erfüllen und sich besser auf die einzelnen Lernenden konzentrieren kann (2017: o. S.). Der Mathematikunterricht von Crystal Kirch war einst lehrerzentriert gestaltet. Auch ein tieferes Lernen im Sinne der Bloom'schen Taxonomie fand nicht statt. Ihre SuS nahmen nur passiv an dem Unterricht teil. Durch den Wechsel zur FC-Methode konnte sie einen Wechsel zum schülerorientiertem Lernen erreichen, in welchem die Lerngruppe nun aktiv teilnahm und die höheren Stufen der Bloom'schen Taxonomie erreichte (2014: 42–46). Weiterhin beschreibt Carolyn Durley einen durch den FC entstandenen kooperativen und kollaborativen Unterricht, in dem die SuS das Gefühl erhalten,

¹² Im Rahmen des Projekts „Flip your class!“ wurden *Design Patterns* zur Einführung in den FC, zum Lernen mit Videos, zum Umgang mit vergessenen Hausaufgaben und zu Aktivitäten in der Präsenzphase entwickelt. Diese wurden im vierten Kapitel des Buchs „Flipped Classroom – Zeit für deinen Unterricht“ zusammengetragen und dienen zur Unterstützung bei dem Einsatz der FC-Methode.

Teil eines Teams sowie geschätzt zu sein (2014: 82). Zu ähnlichen Ergebnissen kam Tom Driscoll in seiner Masterarbeit. Lernende und Lehrende gaben u. a. an, aktiver zu arbeiten und in einer frequentierten Interaktion mit der Lehrkraft und anderen Lernenden zu stehen (2014: 104f).

Kritische Stimmen merken jedoch an, dass die Methode zwar teils positiv anzusehen ist, da die Kompetenzorientierung zunehmend in den Fokus rückt, um ein kollaboratives und kooperatives Arbeiten zu gewährleisten, ist diese allerdings nicht zwingend notwendig. Die *clase invertida* allein fördert zudem nicht einen moderneren Unterricht, der schüler- oder handlungsorientierter ist, schafft hierfür aber einen leicht umsetzbaren Rahmen (Weber 2017: o. S.). Für leistungsschwächere SuS ist insbesondere das selbstständige und -organisierte Arbeiten bzw. Lernen eine Herausforderung. Häufig fehlt ihnen die notwendige Methoden- und Medienkompetenz (Werner, Spannagel 2018b: 58). Ebenso ist eine entsprechende technische Infrastruktur sowie häusliche Ausstattung notwendig (ebd. 62). Schmidt merkt zudem an, dass das Konzept ein hohes Maß an Vorbereitung seitens der Lehrkraft verlangt (2018a: 178).

Ein wiederkehrender Kritikpunkt in Blogs und Foren ist die deduktive Wissensvermittlung und das fehlende Entdeckende Lernen im *FC*. So argumentiert Mihailovic, dass ein Erklärvideo das kritische und naturwissenschaftliche Denken nicht fördern kann. Sinnvoll sei der Einsatz von *tutoriales* nur bei Krankheit oder Wiederholung (2017: o. S.). Weiterhin vermisst Gieding die Kreativität und Selbstständigkeit der Lernenden im *FC* und fordert ein „Mittendrin, statt nur dabei“ (2017: o. S.). Spannagel appelliert für einen Methodenpluralismus und betont, dass weder das reine Selbstentdecken noch ein ausschließliches Umdrehen des Unterrichts als einzige Methode ausreichend sind. Inhalte, die nicht zum Entdecken geeignet sind, können auch selbst erklärt werden. Hierfür ist das umgekehrte Klassenzimmer eine geeignete Methode (2017b: o. S.). Um das Entdeckende Lernen dennoch in den *FC* einzubeziehen, stellt Schmidt in seinem Blog fünf Ideen vor. Dazu gehört die Verwendung von Impulsvideos zur Aktivierung des Grundwissens, Lösungsmuster in Videoform im Anschluss an eine ausreichende Beschäftigung mit dem Lerngegenstand, Aufgaben in den Lernvideos (z. B. unter Verwendung von *H5P*), die Minimierung von Input zur Förderung von Kreativität und das Entdeckende Lernen beim Üben (2016a: o. S.). Mit diesen Vorschlägen scheint Sebastian Schmidt unter den „Flippern“ jedoch bisweilen die Ausnahme von der Regel zu sein.

4. Zwischenfazit

Die beiden vorangegangenen Kapitel gaben Aufschluss über den theoretischen Hintergrund der *FC*-Methode und Erkenntnisse aus der Unterrichtspraxis. Dabei dient als solide Erläuterung des Konzepts die dreiteilige Definition von Abeysekra und Dawson (2015). Neben dem gängigen Auslagerungsmedium – dem Erklärvideo – wurde auf die Neustrukturierung des Unterrichts, Varianten der Methode und nennenswerte Veränderungen für Lernende und Lehrende aufmerksam gemacht. Ebenso wie der Unterricht wurde auch die Bloom'sche Taxonomie von Bergmann und Sams (2014) umgedreht. Um die Zeitspanne, der sich den Taxonomiestufen im *FC* gewidmet wird, besser widerzuspiegeln, schlägt Bergmann (2017) die Anordnung der Taxonomiestufen in Form eines Diamanten vor.

Aus Fachliteratur sowie Praxis- und Erfahrungsberichten wurde deutlich, dass die Direkte Instruktion als gängige Methode zur Darbietung von Lerninhalten gewählt wird. Ihr wird zwar von Hattie (2014) eine hohe Lernwirksamkeit zugeschrieben, das aber noch im *FC* vernachlässigte, gelenkte Entdeckende Lernen unterscheidet sich in diesem Punkt jedoch nicht. Im Zuge der Erläuterung beider Methoden wurden begleitende multimediale Erklärungsansätze aufgeführt. Die mit ersterer verbundenen *CLT* von Sweller und Mitarbeitern und *CTML* von Mayer bieten Effekte und Prinzipien zur optimalen Gestaltung einer multimedialen Lernumgebung ohne das Arbeitsgedächtnis zu überlasten. Der damit verfolgte „Weniger-ist-mehr“-Ansatz blendet motivationale und emotionale Aspekte aus. Diese finden jedoch bei dem mit dem Entdeckenden Lernen verbundenen *ARCS*-Modell Anklang. Die dort gegebenen Umsetzungsempfehlungen sollen ebenso wie die Effekte und Prinzipien bei der nachfolgenden Optimierung der Lehrbuchunidad berücksichtigt werden.

Bergmann und Sams' (2012) theoretisch angenommenen Vorteile konnten durch empirische Forschung und Praxis- und Erfahrungsberichte bestätigt werden. Hauptaugenmerk der Forschung lag bisweilen in der Lernwirksamkeit sowie der Motivation und Zufriedenheit der Lernenden. Aufgrund der divergenten, aber nicht schlechteren, Ergebnisse im Vergleich mit dem konventionellen Unterricht erfährt die Methode ihre Daseinsberechtigung im Fremdsprachenunterricht. Die zunehmenden Differenzierungsmöglichkeiten und die Förderung der Interaktion zwischen Lernenden sowie Lernenden und Lehrenden unterstreichen dieses. Dennoch bleibt durch die Direkte Instruktion ein für den Fremdsprachenunterricht gängiges Vorgehen beim Erlernen neuer Inhalte – das induktive Lernen – aus. Dass es hier aber nicht an Ideen, sondern an Umsetzung, mangelt, legt Schmidt (2016a) in seinem Blog dar. An diesen Punkt anknüpfend soll erst das Medium, das schon

viele Generationen im Schulunterricht begleitete – das Lehrwerk und insbesondere Lehrbuch – als Leitmedium des Spanischunterrichts vorgestellt werden. Anschließend gilt es, alte und neue Medien zu vereinen und die Lehrbuchunidad im Sinne der *FC*-Methode unter Berücksichtigung des Entdeckenden Lernen zu optimieren und so den eingangs aufgestellten Forschungsfragen weiter nachzugehen.

5. Das Lehrwerk als Leitmedium des Spanischunterrichts

Medien machen keinen Unterricht. Sie sind Werkzeuge und können in Form eines Mittlers dem Unterricht dienen: auch dem Fremdsprachenunterricht (Decke-Cornill, Küster 2015: 129f). Häufig wird zwischen neuen und alten Medien sowie didaktisierten und nicht-didaktisierten Medien unterschieden, wobei neue Medien häufig mit dem Begriff „digital“ verknüpft werden (Koch 2020: 162). Didaktisierte Medien meinen all die Lehrmaterialien, die für die Unterrichtszwecke erstellt wurden. Nicht-didaktisierte Medien umfassen nicht für Unterrichtszwecke verfasste gedruckte, visuelle, auditive und audiovisuelle Medien (Decke-Cornill, Küster 2015: 130). Das Lehrbuch entspricht somit einem alten und didaktisierten Medium. Mit seinen Ursprüngen im Mittelalter ist diese Einordnung nicht verwerflich. Nach der Erfindung des Buchdrucks und der allmählichen Verbreitung wurde das Lehrbuch zum Leitmedium des neusprachlichen Unterrichts (Reinfried 2017: 147).

Im Jahr 1658 veröffentlichte Johann Amos Comenius sein bekanntes Werk *Orbis sensualium pictus* (dt. Die bebilderte Welt). Das mehrsprachige Sprachen- und Lesebuch mit Texten und Bildern in Holzschnitten in Latein und der jeweiligen Landessprache umfasst das europäische Wissen des 17. Jahrhunderts und gilt gleichzeitig als Prototyp des Lehrbuchs für den Fremdsprachenunterricht. Aspekte, die Comenius in seiner Schrift *Didactica magna* (dt. Große Didaktik) von einem Lehrwerk verlangte – z. B. selbstständiges Lernen oder Lernen und Arbeiten in verschiedenen Sozialformen –, sind noch heute aktuell (Decke-Cornill, Küster 2015: 131). Fast drei Jahrhunderte später erschienen die ersten Spanischlehrwerke für den Schulunterricht in Deutschland. Damals hielt der Hueber-Verlag die Vorreiterrolle inne. Erste Lehrwerke für die Erwachsenenbildung erschienen in den 1950er Jahren. Wenig später eröffnete sich der Markt für Lehrwerke für die Gymnasien. Das heutige Angebot an Spanischlehrwerken für die Sekundarstufen I und II ist immens (Grünewald 2009: 146). Die Lehrwerke werden so zum alltäglichen Begleiter des Fremdsprachenunterrichts und häufig auch als „heimlicher Lehrplan“ betitelt (Häuptle-Barceló 2009: 96).

Der Begriff „Lehrwerk“ ist ein komplexer Medienverbund, dessen Materialien Lernenden und Lehrenden zur Vorbereitung, Durchführung und Nachbereitung des Unterrichts dienen (Koch 2020: 162) und zum Einüben von Sprachstrukturen sowie Anwendung verschiedener Sozial- und Aktionsformen beitragen (Nieweler 2017: 151). Das Lehrbuch bildet den zentralen Bestandteil des Lehrwerks. Weitere Begleit- und Zusatzmaterialien für Lernende und Lehrende variieren je nach Lehrwerk und Verlag. Sie wurden teils für Lehrkräfte und SuS sowie teils nur für Lehrkräfte konzipiert (Michler 2016: 134). Die Lehrwerkteile verfügen über unterschiedliche didaktische Funktionen und meinen u. a. das Arbeitsheft, grammatische Beihefte, auditive und audiovisuelle Medien, Softwares für Lernende und Lehrende, begleitende Lektüre, Lehrerhandreichungen etc. (Grünwald 2009: 147). Die Materialpalette wird kontinuierlich erweitert (Sommerfeldt 2015: 95).

Das Lehrbuch ist ein abgeschlossenes Werk mit didaktischen und methodischen Konzeptionen (Grünwald 2009: 147) und kann ein- oder mehrbändig sein. Es ist in thematische Einheiten (span. *Unidades*) unterteilt und berücksichtigt in einem oder mehreren Lektionsteilen u. a. Vokabular, ein oder mehrere Grammatikthemen, einen passenden Aufgabenapparat, der verschiedene Zielbereiche abdeckt, sowie Informationen und Redemittel zu alltäglichen Situationen oder soziokulturellen Themen. Das Inhaltsverzeichnis eines jeden Lehrbuchs gibt Orientierung. Hier sind die Lektionen mit Seitenzahl aufgeführt und der Zusammenhang zwischen Inhalten und Zielsetzung wird verdeutlicht. Der Einstieg in die *Unidad* ist häufig durch eine inhaltliche Hinführung oder sprachliche Vorentlastung vorstrukturiert. Neue grammatische Strukturen werden mit bekanntem Vokabular eingeführt, um so die Komplexität des Lektionstext gering zu halten. Ein dreispaltiges Vokabelverzeichnis hält den neuen Wortschatz einer Lehrbucheinheit geordnet fest. Manche Lehrbücher verfügen über ein zusätzliches Nachschlagewerk und ein Glossar. Grammatikerläuterungen sind entweder in der jeweiligen Lektion oder gebündelt und systematisch aufgeführt. Auch eine Auslagerung in ein grammatisches Beiheft ist möglich (Sommerfeldt 2015: 92f). Mit der Lehrbucharbeit gilt es, die kommunikative Kompetenz der Spanischlernenden in einem vorab festgelegtem Zeitraum aufzubauen. Des Weiteren sollen Grundlagen für interkulturelle und methodische Kompetenzen geschaffen werden (ebd. 96).

Kommen Marktforschungsaktivitäten zu der Erkenntnis, dass das Lehrwerk aufgrund von veralteten kulturellen Inhalten, neuen fachdidaktischen Entwicklungen und/oder veränderten bildungspolitischen Vorgaben inaktuell ist, wird es überarbeitet oder ein neues Lehrwerk wird entwickelt. Autorenteam – vornehmlich aus der Schulpraxis – erarbeiten

arbeitsteilig neue Kapitel (Koch 2020: 162). Lehrwerke müssen sich zunehmend auf Lerngruppen, deren Heterogenität immer unverkennbarer wird, einstellen. Dabei wird nach Antworten auf die Fragen nach Möglichkeiten der Differenzierung und individuellen Förderung einerseits und Selbstevaluation und der Entwicklung einer Feedback-Kultur andererseits gesucht (Nieweler 2017: 149). In den romanischen Sprachen sind zudem auf der einen Seite bildungspolitische Richtlinien wie der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen sowie die Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz zu berücksichtigen. Auf der anderen Seite wird sich an Rahmenlehrplänen der verschiedenen Bundesländer orientiert, da die Kultusministerien für die Zulassung der Lehrwerke verantwortlich sind. Die Lehrwerke werden i. d. R. für mehrere Bundesländer konzipiert. Der Föderalismus stellt dann häufig eine Herausforderung dar und ist Motor und Bremse für Innovation zugleich (Michler 2016: 136). Ein „ideales“ Produkt bleibt somit aus. Vielmehr ist ein Lehrwerk das Ergebnis eines Kompromisses (Grünewald 2009: 147). Ebenso komplex und herausfordernd, wie die Erstellung eines Lehrwerks ist, ist auch die Auswahl seitens der Schulen. Es ist meist eine Entscheidung für die nächsten fünf bis zehn Jahre (Sommerfeldt 2015: 93). In diesem Zeitraum nimmt das Lehrwerk durch Inhalte, Aufgabenkonzeptionen, Vokabular und Grammatikprogression einen unmittelbaren Einfluss auf das Unterrichtsgeschehen. Das schulische Fremdsprachenlernen wird somit immer wieder über viele Jahre hinweg durch Lehrwerke und -bücher bestimmt, sodass neben dem Ausdruck „Spracherwerbsphase“ auch der Begriff „Lehrwerks- oder Lehrbuchphase“ verwendet werden kann (Michler 2016: 134).

Anfang des 21. Jahrhunderts machte sich die Debatte um die Sinnhaftigkeit und den vollkommenen Verzicht von Lehrwerken breit. Auslöser war Reinhold Freudensteins Artikel „Fremdsprachenlernen ohne Lehrbuch“ (2001), in dem er einerseits postuliert, dass sich seit Comenius' *Orbis sensualium pictus* die Lehrbücher nicht verändert haben und deswegen abgeschafft werden sollen und andererseits eine Neu- und Umgestaltung des Fremdsprachenunterrichts fordert. Ursula Vences entkräftet seine Argumentation und begründet aus Sicht einer Spanischlehrerin die Daseinsberechtigung des Lehrwerks. Sie zeigt auf, dass neuere Lehrwerke authentischere Materialien verwenden, die das Interesse der Lernenden wecken, dass die Individualisierung in einem erzieherisch angemessenen Maß ausgeübt werden kann und dass kein Unterschied besteht, ob Grammatik mit einem Lehrbuch oder Text eingeführt wird. Die Lehrerin schlägt ein „friedliches Nebeneinander“ von Bewährtem und Neuem vor (2002: 295–297). Dieses „friedliche Nebeneinander“, so Freu-

denstein, ändere nichts an der gängigen Verwendung von Lehrbüchern und sei der falsche Weg (2002: 298f). Ein vollständiger Verzicht auf Lehrwerke findet wenige Anhänger. Kritiker betonen zwar, dass sie den mündlichen und schriftlichen Sprachgebrauch (95 Prozent zu fünf Prozent) nicht angemessen widerspiegeln (Grünewald 2009: 150) und dass sie aufgrund ihrer Nutzung über mehrere Jahre nur eine kurze Zeit aktuell sind und politische sowie gesellschaftliche Entwicklungen nicht tagesaktuell wiedergegeben werden können, sie garantieren jedoch ein inhaltlich, sprachlich und fachlich gutes Niveau. Darüber hinaus bietet es eine Orientierung am Lehrplan und ist (mit Verzögerung) auf dem neusten Stand der didaktischen Forschung (Fäcke 2019: 87). Weiterhin wird eine Vergleichbarkeit der Abschlüsse ermöglicht, sie sind für Lehrkräfte sehr arbeitsökonomisch und dienen Lernenden als Strukturierungshilfe im Sprachlernprozess (Nieweler 2000: 15f).

Das Lehrwerk bietet somit eine solide Grundlage sowie eine schlüssige Ausgangsbasis für die Gestaltung des Unterrichts. Es müssen nicht alle Übungen in gleicher Intensität berücksichtigt werden (Nieweler 2017: 151). Auch können Lehrbuchtexte und -übungen einer individuellen, zweiten Didaktisierung unterzogen werden (Decke-Cornill, Küster 2015: 132). Bei einer flexiblen und undogmatischen Nutzung des Lehrwerks und der Berücksichtigung der jeweiligen Lerngruppe kann ein ansprechender und motivierender Fremdsprachenunterricht gestaltet werden (Fäcke 2019: 88).

6. Optimierung einer Lehrbuchunidad durch die *Flipped Classroom*-Methode

Entgegen Freudensteins Auffassung, dass das „friedliche Nebeneinander“ von Bewährtem und Neuem nichts an der gängigen Verwendung von Lehrbüchern ändere, wird in diesem Kapitel beides miteinander verknüpft: Der *FC* soll in eine Lehrbuchunidad mit eingebunden werden. Das Schulbuch wird somit einer zweiten Didaktisierung unterzogen. Bevor dies erfolgt, wird zunächst das Lehrbuch *¿Qué pasa? Nueva Edición – Band 2* sowie die zu optimierende Lektion *Mi comunidad: Andalucía* vorgestellt.

6.1 Vorstellung des Lehrbuchs *¿Qué pasa? Nueva Edición – Band 2*

Für die Optimierung der Lehrbuchunidad im Sinne des *FC* unter Berücksichtigung des Entdeckenden Lernens wird der zweite Band der Lehrwerkreihe *¿Qué pasa? Nueva Edición* der Westermann Gruppe verwendet. Die Werkreihe verfügt über insgesamt fünf Bände für fünf Lernjahre und kann für den Unterricht der zweiten Fremdsprache ab Klasse sechs oder sieben an Gymnasien sowie Gesamtschulen verwendet werden. *¿Qué pasa?*

Nueva Edición ist in allen deutschen Bundesländern, mit Ausnahme von Bayern, Baden-Württemberg und dem Saarland, zugelassen (Westermann Gruppe 2020: o. S.). Der Einsatz des zweiten Bandes dieser Lehrwerkreihe ist an den niedersächsischen Schulen bis zum Jahr 2023 genehmigt (Niedersächsisches Landesinstitut für schulische Qualitätsentwicklung o. J.: o. S.)

Wie in Kapitel fünf bereits deutlich wurde, umfasst ein Lehrwerk nicht nur das Lehrbuch. Der Westermann Verlag bietet für *¿Qué pasa? Nueva Edición* ein umfangreiches Angebot an digitalen und analogen Unterrichtsmaterialien – z. B. das Arbeitsheft mit Audio-CD, eine Vokabeltrainer-App, einen Klassenarbeitstrainer, einen *Guía didáctica*, Differenzierungsmaterial u. v. m. – für den Einsatz inner- und außerhalb des Spanischunterrichts. Zur Anpassung der Lehrbuchunidad an die *FC*-Methode wird sich in dieser Arbeit auf das Schülerband 2, das *Cuaderno de actividades 2* mit Audio-CD für Lernende und das grammatische Beiheft beschränkt.

Die Inhalte von *¿Qué pasa? Nueva Edición* – Band 2 sind übersichtlich im Inhaltsverzeichnis aufgeführt: Das Lehrbuch umfasst insgesamt sieben *Unidades*, eine Einheit, die vor der ersten *Unidad* die Möglichkeit bietet, über die wiederkehrenden Charaktere des Lehrbuchs zu sprechen, eine fakultative *Unidad*, vier fakultative *Repasos* mit Übungen zur Sicherung und Vertiefung des Gelernten sowie eine fakultative *Rincón de lectura* mit zwei Texten und darauf abgestimmten Aufgaben. Die Lektionen haben je ein übergeordnetes Thema, eine *Tarea final*, ein freiwilliges Angebot (*Algo especial*) mit motivierendem und meist authentischem Material und eine Übersicht über Redemittel und Grammatiken am Ende der jeweiligen Lektion. Die Auftaktseiten einer jeden Lektion dienen zur Vorentlastung der Lektionsinhalte und geben eine Übersicht. In den *Unidades* sind Informationskästen zu spanischen Redewendungen, zum Land und der Bevölkerung sowie Tipps zur Bearbeitung der Aufgaben zu finden. Darüber hinaus gliedert sich das Inhaltsverzeichnis in Kompetenzen. Diese orientieren sich an den Kompetenzbereichen der Kerncurricula; so auch an dem Niedersächsischen Kerncurriculum Spanisch für das Gymnasium der Schuljahrgänge sechs bis zehn (vgl. Niedersächsisches Kultusministerium 2017a: 7f) bzw. Kerncurriculum Spanisch für die Integrierte Gesamtschule der selbigen Jahrgangsstufen (vgl. Niedersächsisches Kultusministerium 2017b: 7f). Darunter fallen Kommunikative Lernziele, Sprachliche Mittel, Methodische Kompetenz und Interkulturelles Lernen. Spaltenweise wird ein erster Überblick über die Inhalte der *Unidad* geschaffen. Des Weiteren wird aus dem Inhaltsverzeichnis das Wortfeld der jeweiligen Lerneinheit ersichtlich.

Im Anhang von *¿Qué pasa? Nueva Edición* – Band 2 befinden sich Differenzierungsaufgaben zur Differenzierung nach oben oder unten. Durch Symbole und Verweise in der Lektion werden Lernende und Lehrende auf leichtere und kniffligere Varianten der Aufgabe im Anhang aufmerksam gemacht. Auch werden Verweise zu passenden Übungen im *Cuaderno de actividades* gegeben. Außerdem werden Strategien einerseits zum Erschließen und Anwenden sowie andererseits zum Lernen aufgeführt. In *Gramática y comunicación* sind u. a. Redemittel für den Unterricht und Verbtabelle aufgeführt. Das Vokabelverzeichnis ist dreispaltig mit dem Vokabular der Lehrbucheinheit versehen und führt Beispielsätze, Wortschatz aus dem Englischen sowie Piktogramme auf. Darüber hinaus verfügt das Lehrbuch über ein *Minidiccionario español – alemán, alemán – español*. Das Kartenmaterial umfasst Karten aus Spanien sowie Lateinamerika und ist an die Lehrbuchinhalte angepasst.

Das *Cuaderno de actividades* ist ebenso wie das Lehrbuch nach den *Unidades* aufgebaut und umfasst Anwendungs- sowie ergänzende Aufgaben zu dem Lehrbuch. Das grammatische Beiheft ist thematisch geordnet und als kostenloser Grammatikeinleger dem Arbeitsheft eingefügt. Die Medien sind nicht ausschließlich in der Zielsprache Spanisch verfasst worden. Die Aufgaben – ausgenommen die *Tarea final* – sowie die Texte sind auf Spanisch formuliert. Die Übersicht über die Lektion am Anfang sowie die Zusammenfassungen sind ebenso wie die Grammatik im Beiheft auf Deutsch gestaltet. Die Informationskästen *El país y la gente* und *Así se dice* sind je nach Lektion auf Deutsch oder Spanisch verfasst. Der Informationskasten *El idioma* gibt Hinweise auf Deutsch unter Verwendung spanischer Ausdrücke.

6.2 Vorstellung der Lehrbuchunidad *Mi comunidad: Andalucía*

Nachdem das Lehrwerk *¿Qué pasa? Nueva Edición* – Band 2 vorgestellt wurde, soll nun die zu optimierende Lehrbuchunidad präsentiert werden, bevor sie anschließend im Sinne des *FC* optimiert wird. Bei der Lektion *Mi comunidad: Andalucía* handelt es sich um die dritte *Unidad* des Lehrwerks. Es sollen neben den Wortfeldern „Reise“ und „Wegbeschreibung“ folgende Kompetenzen geschult werden:

Kommunikative Lernziele	Sprachliche Mittel	Methodische Kompetenz	Interkulturelles Lernen
Unidad 3: Mi comunidad: Andalucía			
<ul style="list-style-type: none"> - über Ereignisse in der Vergangenheit sprechen - wichtige Ereignisse in der Biografie nennen - von einer Reise berichten - nach dem Weg fragen und einen Weg beschreiben 	<ul style="list-style-type: none"> - das <i>pretérito indefinido</i> der unregelmäßigen Verben - die Kontrastierung von <i>pretérito indefinido</i> und <i>pretérito perfecto</i> - das Verb <i>dar</i> 	<ul style="list-style-type: none"> - eine Präsentation halten - Internetrecherche 	<ul style="list-style-type: none"> - Andalusien - <i>las comunidades autónomas</i> - Sehenswürdigkeiten Sevillas - die spanische Königsfamilie - Feiertage und <i>días puente</i> in Spanien

Tab. 6. Verkürzte Darstellung der Inhalte der Lektion *Unidad 3: Mi comunidad: Andalucía* (nach Álvarez Orozco et al. 2017: 4)

Die Auftaktseiten zeigen Bilder der letzten Sommerferien, die Lucía und Miguel mit ihren Eltern in Andalusien verbrachten. Dazu sind begleitende Aufgaben formuliert. Außerdem wird eine Übersicht über den Lernzuwachs nach der Lektion gegeben sowie die *Tarea final* – die Erstellung eines Flyers bzw. Posters zu einer Autonomen Region Spaniens – genannt. Die Lerneinheit umfasst insgesamt zwei einseitige Lektionstexte. Der erste Text *Una presentación sobre Andalucía* handelt von einer Präsentation, die Clara und Susana über Andalusien halten sollen, und gibt anhand von kurzen Abschnitten Information über die Autonome Region Andalusien, die Stadt Cádiz, das Gebirge Sierra Nevada und die Alhambra. In darauf aufbauenden Aufgaben wird z. B. das Leseverständnis und die unregelmäßige Form des *pretérito indefinido* geübt. Mit Aufgaben über den spanischen König Felipe oder den spanischen Sänger David Bisbal Ferre üben die Lernenden über Ereignisse in einer Biografie zu reden und wenden dabei erneut das *pretérito indefinido* an. Der *Así se dice*-Kasten bietet dabei Unterstützung. Des Weiteren werden typische Dinge Andalusiens praktisch erarbeitet. Die methodische Kompetenz „Eine Präsentation halten“ wird geschult, indem die SuS eine Präsentation über etwas typisch Andalusisches halten. Redewendungen um eine Präsentation zu beginnen, zu strukturieren und zu beenden sind im *Así se dice*-Kasten festgehalten.

In dem zweiten Lehrbuchtext ist Clara zusammen mit Lucía und ihrem Bruder Alfonso in Granada unterwegs. Sie unterhalten sich über die besichtigten Sehenswürdigkeiten und Lucías vergangene Reise in die Stadt. Dabei werden die Zeitformen *pretérito indefinido* und *pretérito perfecto* sowie Signalwörter der beiden Vergangenheitsformen verwendet. Am nächsten Tag fahren die drei nach Sevilla. Begleitende Aufgaben sind zum einen ein Leseverständnis und das Berichten über eine eigene Reise. Zum anderen wird eine Regel

zur Verwendung der beiden Vergangenheitsformen formuliert und Signalwörter der jeweiligen Zeitform zugeordnet. In anschließenden Aufgaben wird die Kontrastierung des *pretérito indefinido* und des *pretérito perfecto* vertieft. Anhand eines Hörverstehens lernen die SuS Orte und Sehenswürdigkeiten in Sevilla kennen. Das Fragen nach und Beschreiben eines Weges wird abschließend geübt. Hilfestellung bietet erneut ein *Así se dice*-Kasten. In einer zusammenfassenden Aufgabe können die Lernenden ihr neu erworbenes Wissen erneut überprüfen.

Das fakultative Angebot – *Algo especial* – bietet einen Sachtext über die Stadt Granada und einen virtuellen Rundgang durch die Alhambra. In *Gramática und comunicación* sind Grammatik und Redemittel für die Lektion zusammengefasst und übersichtlich aufgeführt. Dazu gehören über eine Autonome Region und eine Reise zu reden sowie das Fragen nach dem Weg. Das *Cuaderno de actividades* bietet angelehnt an das Lehrbuch und die Kompetenzbereiche passende Aufgaben.

6.3 Optimierung der Lehrbuchunidad *Mi comunidad Andalucía* durch die *Flipped Classroom*-Methode

Anknüpfend an die Vorstellung des Lehrbuchs und des Lehrbuchkapitels soll letzteres nun im Sinne des *FC* optimiert werden. Insgesamt wird die *Unidad* an vier Stellen umgedreht, wobei drei vollständige Vorverlagerungen und ein *Half-FC* Einzug in diese Lektion finden. Zweifellos bietet diese Lehrbuchunidad noch weitere Optionen, die Methode einzubinden. Zurückführend auf Spannagels Appell, den *FC* nicht als einzige Methode anzusehen, wurde sich begründet auf vier Optimierungen dezimiert. Dabei wird gezeigt, dass die *clase invertida* zur Förderung aller drei Kompetenzen – der funktionalen kommunikativen Kompetenz, der interkulturellen kommunikativen Kompetenz und der Methodenkompetenz (vgl. Niedersächsisches Kultusministerium 2017a: 7f; vgl. Niedersächsisches Kultusministerium 2017b: 7f) – beitragen kann.

In den vier nachfolgenden Optimierungen werden zunächst der Lehrbuchinhalt, der durch den klassischen *FC* oder eine Variante dessen optimiert werden soll, sowie das neu erstellte Material¹³ kurz vorgestellt. Anschließend wird dargelegt, welche Kompetenzen gefördert werden und welcher Erkenntniszuwachs im Anschluss an die Unterrichtsstunde erwartet wird. Weiterhin wird begründet, weshalb eine vollständige Vorverlagerung aus dem

¹³ Alle relevanten Materialien für die vier Optimierungen sind im Anhang ab S. 78 zu finden und im Fließtext durch ein A gekennzeichnet. Die zugehörigen Erklärvideos können über einen Link bzw. QR-Code in den jeweiligen Begleitmaterialien aufgerufen werden.

Unterricht bzw. eine Anwendung weiterer Varianten der Methode hier sinnvoll erscheint. In einer Tabelle werden die Phasen des *FC* zusammen mit Materialvorschlägen aufgeführt. Die Sozialformen¹⁴ werden dabei als Kürzel¹⁵ in Klammern angegeben. Im Anschluss wird die Bloom'sche Taxonomie aufgegriffen. Mit Rückbezug auf Kapitel 2.4 werden einerseits die Verwendung der jeweils gewählten Methode kritisch abgewägt sowie andererseits alternative Umsetzungsempfehlungen aufgeführt. Abschließend wird Bezug auf die Gestaltungs- und Umsetzungsempfehlungen für multimediale Lernumgebungen genommen. Die Rolle der Lehrkraft wurde bewusst nicht einbezogen, da diese die Lerngruppen angemessen begleiten und coachen soll. Den Lernenden werden durch die Optimierung der Lehrbuchunidad ein autonomes Lernen sowie vermehrte kooperative Arbeitsformen ermöglicht.

6.3.1 Optimierung der interkulturellen kommunikativen Kompetenz anhand der Inhalte des ersten Lehrbuchtextes *Una presentación sobre Andalucía*

Unmittelbar nach den beiden Auftaktseiten (A 1.1) zur dritten Lehrbucheinheit *Mi comunidad: Andalucía* wird im ersten Lektionstext *Una presentación sobre Andalucía* (A 1.2) über die Autonome Region im Süden Spaniens berichtet. Zuvor sprechen die beiden Mädchen – Clara und Susana – über das anstehende Referat im Unterricht und lesen hierfür die Textabschnitte. Hier soll der *FC* erstmals in das Schulbuch eingebunden werden. Als Methode zur Darbietung des Lerngegenstandes wird angelehnt an das Lehrbuch die Direkte Instruktion gewählt. Im Fokus des Methodeneinsatzes steht die Förderung der interkulturellen kommunikativen Kompetenz – das Wissen über die Autonome Region Andalusien. Nebstdem wird die Verfügbarkeit sprachlicher Mittel – hier Wortschatz und Hörsehverstehen – währenddessen gefördert. Im Anschluss an diesen *FC* verfügen die SuS im Besonderen über Wissen über die Autonome Region Andalusien und kennen damit einhergehend berühmte Personen, Sehenswürdigkeiten und Aktivitäten sowie Städte der Region. Weiterhin erweitern sie ihren Wortschatz und erkennen, dass das Spanische teilweise von der arabischen Sprache beeinflusst ist.

Für die erste Einbindung der Methode in das Lehrbuch wurde der Lektionstext und die erste Aufgabe überarbeitet (A 1.5). Der Dialog zwischen Clara und Susana wurde umformuliert und die Informationstexte über die Autonome Region Andalusien, das Gebirge Sierra Nevada, die Alhambra und die Stadt Cádiz wurden vertont und mit passendem Bild-

¹⁴ Die Sozialformen sind nicht verbindlich, sondern lediglich ein Vorschlag und orientieren sich teils am Lehrwerk.

¹⁵ EA = Einzelarbeit; PA = Partnerarbeit; GA = Gruppenarbeit; UG = Unterrichtsgespräch.

material versehen. Das Erklärvideo wurde mit einem passenden Arbeitsauftrag versehen. Um das Hörsehverständnis der SuS zu überprüfen, wurde das auf den Lehrbuchtext aufbauende Leseverstehen zu einem Quiz mit verschiedenen Fragedesigns umgestaltet. Zum besseren Verständnis des neuen Lektionsvokabulars dienen Bilder und Piktogramme. Anhand dessen sollen die Lernenden neues Vokabular in ihrem Heft notieren. In einer zusätzlichen Aufgabe verfassen die Lernenden einen Dialog, in der sie die Autonome Region Andalusien gemeinsam mit Aktivitäten wie auch Sehenswürdigkeiten und unter Verwendung des neu erworbenen Wortschatzes vorstellen.

Ein klassischer *FC* erscheint hier aus vielerlei Hinsicht gewinnbringend: Zunächst ist eine Lehrbuchseite, die mit viel Text versehen ist, für Lernende wenig ansprechend und kann überfordernd wirken. Des Weiteren erfahren die SuS zum einen in den verschiedenen Texten über die geographische Lage Andalusiens und ihre Provinzen und Städte. Zum anderen lernen sie einige Sehenswürdigkeiten, Berühmtheiten und Traditionen Andalusiens kennen. Um über ersteres einen Eindruck zu erlangen, muss im Schulbuch erneut von dem Lehrbuchtext zu dem Kartenmaterial und umgekehrt gewechselt werden. Die Bilder auf den Auftaktseiten der Lektion schaffen für letzteres nur eine geringfügige Abhilfe und sollten daher ergänzt werden. Außerdem wird in dem Lehrbuchtext neuer Wortschatz eingeführt. Dieser kann im Erklärvideo durch Beschriftungen oder Piktogramme erläutert und leichter verinnerlicht werden. Zwar ist auch die Schulung der Lesekompetenz relevant, dennoch bietet das Lehrbuch und das Lehrbuchkapitel noch weitere Texte, um dieses zu üben. Eine Schulung des Hörsehverstehens findet hingegen kaum statt. Außerdem ermöglicht die Auslagerung der neuen Lerninhalte den SuS, sich im Unterricht auch mit fakultativen, weiterführenden sowie kreativen Aufgaben zu beschäftigen.

Im Rahmen der in Kapitel 2.1.1 erläuterten Grundform des *FC* soll dieses Phasenmodell für den Ablauf berücksichtigt werden:

Ablauf	Material		Sozialform
Instruktionsphase	<i>¿Qué pasa? Nueva Edición</i> – Band 2, S. 46–47, Aufg. 1a–c (optimiert)	A 1.5	EA
Austauschphase	Austausch mit dem Partner/der Kleingruppe über den Videoinhalt und Klärung offener Fragen Arbeitsauftrag: 1. <i>Habla de tus pensamientos y preguntas sobre el tutorial con tu compañer@/tu grupo.</i> Austausch und Vergleich der Aufgaben mit dem Partner/der Kleingruppe Arbeitsauftrag: 1. <i>Compara tus notas y tus soluciones del ejercicio 1b con tu compañer@/tu grupo.</i> 2. <i>Completa tu lista del vocabulario nuevo con las palabras de tu compañer@/tu grupo.</i>		PA/GA
Erarbeitungsphase I	<i>Cuaderno de actividades 2</i> , S. 23, Aufg. 3 <i>¿Qué pasa? Nueva Edición</i> – Band 2, S. 47, Aufg. 1d (optimiert)	A 1.4 A 1.5	EA PA
Erarbeitungsphase II	<i>¿Qué pasa? Nueva Edición</i> – Band 2, S. 47, Aufg. 1e (optimiert)	A 1.5	PA

Tab. 7. Möglicher Ablauf mit Material und Sozialform zur Optimierung der interkulturellen kommunikativen Kompetenz (eigene Darstellung)

Anknüpfend an das Phasenmodell der Direkten Instruktion wird der Lerninhalt anfangs einerseits durch begleitende Aufgaben vorstrukturiert und andererseits die schriftliche Sicherung gewährleistet. Die Verknüpfung von Bild und Ton vermeidet eine Überlastung des Arbeitsgedächtnisses. Durch die Bildung erster Schemata sind die Lernenden nun in der Lage, einfache Aufgaben eigenständig im Präsenzunterricht zu lösen. Selbiges gilt für die Anwendungsaufgaben. Den Lernenden wird somit ein eigenständiges und schülerorientiertes Lernen außer- und innerhalb des Klassenzimmers sowie in verschiedenen Sozialformen ermöglicht.

Die Vorverlagerung der Lerninhalte trägt hier zur Erreichung höherer Taxonomiestufen bei. Die von Bergmann als „easy stuff“ eingeordneten Taxonomiestufen – Erinnern und Verstehen – finden unter Verwendung des Erklärvideos sowie begleitender Aufgaben in der Instruktionsphase statt. Die Lernenden notieren sich Informationen über die Autonome Region Andalusien und neues bzw. unbekanntes Vokabular. Das neu erworbene interkulturelle Wissen wird zur Lösung des begleitenden Quiz abgerufen. Neuer Wortschatz kann entweder anhand der parallelen Darbietung von Bild und Ton bzw. Schrift und Ton eigenständig erschlossen oder unter Zuhilfenahme des *Minidiccionario* nachgeschlagen werden. Angewandt werden die neu erworbenen Lerninhalte in der ersten Erarbeitungsphase, indem die SuS den Lückentext im Arbeitsheft (A 1.4) vervollständigen. Die intensive Auseinandersetzung mit dem Materialkorpus und Themenkomplex trägt dazu bei, dass die

SuS den Einfluss der jahrhundertelangen arabischen Herrschaft sowie arabischen Sprache auf das Spanische untersuchen. Bei Bearbeitung der zusätzlich formulierten Aufgabe (A 1.5, S. 47, Aufg. 1e), in der die Lernenden in Partnerarbeit einen Dialog formulieren, erinnern die SuS die Dialogstruktur sowie dialogspezifisches Vokabular, wenden neu erworbenes interkulturelles Wissen sowie neuen Wortschatz an und gestalten eine reale Sprechsituation in Partnerarbeit.

Bei Betrachtung des Lerninhalts mit Fokus auf der Förderung der interkulturellen kommunikativen Kompetenz statt auf der Wortschatzarbeit wird deutlich, dass sich die Direkte Instruktion besser eignet als das Entdeckende Lernen. Die vielen neuen Informationen über Andalusien können beim selbst entdeckenden Prozess das Arbeitsgedächtnis im Sinne der *CLT* und *CTML* überlasten, da die Lernenden i. d. R. über kein bzw. nur ein geringes thematisches Vorwissen verfügen, das aus dem Langzeitgedächtnis abgerufen werden kann. Aufgrund des geringen Vorwissens setzt das Entdeckende Lernen eine starke Lenkung seitens der Lehrkraft voraus. Außerdem ist ein Entdeckendes Lernen durch Konfliktlösung und -induktion, durch Beispiele oder durch Experimentieren mit diesem Lerninhalt schwer umsetzbar und wäre nur in sehr geringen Maßen authentisch. Die Erschließung des neuen Vokabulars anhand der Bilder und Piktogramme regt jedoch auch zum Gebrauch des eigenen Verstandes an, wodurch der Entdeckungsprozess nicht vollständig ausgeschlossen wird.

Soll das Entdeckende Lernen in Videoform dennoch in dieses Themengebiet und die Förderung der interkulturellen kommunikativen Kompetenz mit eingebunden werden, bietet sich die Arbeit mit einem – wie Sebastian Schmidt es betitelt – Impulsvideo an. Das ohnehin schon in die Auftaktseiten der Lehrbucheinheit integrierte YouTube-Video *ANDALUCÍA. DESTINO TURISMO | Tráiler*¹⁶ kann vor dem Einstieg in die *Unidad* als Hausaufgabe mit folgendem Arbeitsauftrag für die Lernenden versehen werden: *Mira el vídeo „ANDALUCÍA. DESTINO TURISMO | Tráiler“ y haz una lista de por lo menos tres ciudades, dos monumentos y cinco actividades que puedes hacer en Andalucía.*

Eine Lenkung des Entdeckens in Form eines Arbeitsauftrags ist bei diesem Video sinnvoll, da es zwar über viel anschauliches Videomaterial verfügt, der gesprochene Text für Lernende im zweiten Lernjahr jedoch sehr anspruchsvoll sein kann. In der Präsenzphase werden die Ergebnisse aller Lernenden gesammelt, miteinander verglichen und ggf. ergänzt. Aufbauend auf das Impulsvideo dient das Erklärvideo oder der erste Lehrbuchtext

¹⁶ https://www.youtube.com/watch?v=rzes_Sxlr88 [Zugriff: 26.10.2020].

Una presentación sobre Andalucía als Hausaufgabe. Anhand des Textes oder des Videos können die Eindrücke aus dem Impulsvideo gefestigt werden.

Damit das Lernen mit dem Erklärvideo nicht eine Überlastung des Arbeitsgedächtnisses hervorruft, wurden nicht nur, wie oben genannt, Erläuterungen mit Visualisierungen und Beispielen untermauert, sondern sich auf einen großen Teil der didaktischen Gestaltungsmöglichkeiten zur Verringerung des *Extraneous CL* aus Tabelle 2 sowie der Designprinzipien für multimediale Lerninhalte aus Tabelle 3 berufen. So wurde im Sinne des Effekts der geteilten Aufmerksamkeit sowie den Prinzipien der räumlichen bzw. zeitlichen Kontiguität zusammenhängende Informationsquellen parallel präsentiert. In diesem Zusammenhang wurde darauf geachtet, Inhalte nicht ausschließlich bildhaft vorzuführen, sondern gemeinsam mit passend geschriebenen sowie auditivem Text anzubieten. Zwar beschäftigten sich die SuS in der zweiten *Unidad* mit Zahlen ab 1000, eine gleichzeitige Darbietung erscheint aber aufgrund des erst kürzlich erworbenen und komplexen Wissens sinnvoll. Unter Berücksichtigung des Expertise-Umkehr-Effekts (siehe Tab. 2.) wurde auf bereits bekanntes und verinnerlichtes Vokabular, wie Wetter, Jahreszeiten (vgl. *¿Qué pasa? Nueva Edición – Band 1 – Unidad 6*) und Monate (vgl. *¿Qué pasa? Nueva Edición – Band 1 – Unidad 8*) verzichtet. Dennoch wurde dieser Effekt nicht durchgängig berücksichtigt. Um einen nicht zu langen Leerlauf zwischen zwei *Slides* zu haben oder Informationen zu präsentieren, die nicht mit dem Bildmaterial in Verbindung stehen, wurden die Einflüsse der Araber in Piktogrammen dargestellt. Schlagwörter machen auf relevante Informationen aufmerksam. Auf zusätzliches oder irrelevantes Material in Form von Musik wurde in dem Video verzichtet. Aufgrund der Auftaktseiten der Lehrbuchunidad sind die Adressaten bereits mit den wesentlichen Namen und Komponenten vertraut. Eine Segmentierung erfolgte einerseits durch die Vorentlastung der Aufgabe 1a und andererseits anhand der Schlagwörter auf den Folien. Ein in das Lernvideo eingebundenes interaktives Quiz nach jedem Thema hätte eine noch eindeutigere Segmentierung ermöglicht. Das Multimediaprinzip unterstreicht die eingangs genannte Begründung für audiovisuelle Darstellung des ersten Lehrbuchtextes.

Obwohl mit der Direkten Instruktion ein kognitionspsychologischer Erklärungsansatz verfolgt wird, sollen die Umsetzungsempfehlungen in einer multimedialen Lernumgebung des *ARCS*-Modells ebenso betrachtet werden. Mithilfe verschiedener Animationen wird die Aufmerksamkeit der Zuschauer aufrechterhalten. Der Sprachstil ist zwar eindeutig, aber aufgrund des Informationsgehalts wenig persönlich. Durch einen Avatar, der die verschie-

denen Orte bereist und die Lernenden unmittelbar anspricht könnte das Video persönlicher sein. In den Aufgaben 1a–e (A 1.5) können die Lernenden ihr neu erworbenes Wissen anwenden, jedoch werden unterschiedliche Schwierigkeitsniveaus innerhalb der Aufgabe nicht angeboten. Durch Fragen ohne Antwortmöglichkeiten oder Hinweise, in welchen Sequenzen die jeweiligen Informationen zu finden sind, könnten unterschiedliche Schwierigkeitsgrade generiert werden. Dennoch bietet das Medium Erklärvideo für alle Lernenden die Möglichkeit, sich das Video unendlich oft anzusehen sowie vor und zurück zu spulen. Infolgedessen erhalten die Lernenden die Möglichkeit, selbstgesteuert und -bestimmt sowie in einem individuellen Tempo zu lernen. Des Weiteren erhöht sich die Komplexität der Aufgaben schrittweise. Feedback und Lob muss im Präsenzunterricht ausgehend von der Lehrkraft erfolgen, da dieses nicht durch das Video oder die begleitenden Aufgaben erfolgen kann.

Diese Optimierung des Lehrbuchs trägt somit dazu bei, dass höhere Taxonomiestufen erreicht werden und ein schülerorientiertes Lernen ermöglicht wird. Die Methode der Direkten Instruktion ist nur eine Möglichkeit, die interkulturelle kommunikative Kompetenz mit einem Erklärvideo zu schulen. Auch die Arbeit mit einem Impulsvideo ist möglich. Bei Betrachtung der Gestaltungs- und Umsetzungsempfehlung für eine multimediale Lernumgebung wird ersichtlich, dass ein großer Teil sowohl der kognitionspsychologischen als auch der instruktionspsychologischen Erklärungsansätze berücksichtigt werden kann. So finden trotz Direkter Instruktion auch motivationale und emotionale Prozesse Einzug in das Video und damit in den Lernprozess.

6.3.2 Optimierung der Methodenkompetenz „Eine Präsentation halten“

In der dritten *Unidad* stehen die Lernenden vor der Aufgabe, eine Präsentation über etwas typisch Andalusisches zu halten (A 2.1). Das Lehrbuch hält in seinen *Estrategias* zum Sprechen fest, wie eine Präsentation gehalten wird (A 2.2). Dabei werden neben Handlungsempfehlungen für den eigentlichen Vortrag sowie Floskeln für den Beginn, für die Unterteilung und für das Ende eines Vortrags die auf die Präsentation vorbereitenden Schritte direktiv erläutert. Anders als vom Schulbuch vorgesehen, wird im Rahmen eines klassischen *FC* das gelenkte Entdeckende Lernen gewählt und dadurch die Methodenkompetenz – hier eine Präsentation halten – gefördert. Durch diesen klassischen umgedrehten Unterricht verfügen die SuS anschließend über die Kompetenz eine Präsentation vorzubereiten und strukturiert vor einer Klasse zu halten.

Die beiden Lehrbuchseiten (A 2.1, A 2.2) wurden für diese Optimierung umgestaltet (A 2.3, A 2.4). Der *Así se dice*-Kasten wurde in A 2.1 entfernt, da die Lernenden erst im Erklärvideo mit den Floskeln für den Beginn einer Präsentation, dessen Unterteilung sowie der Beendigung des Vortrags vertraut gemacht werden sollen. Darüber hinaus wurden die Inhalte von A 2.2 für das Erklärvideo umformuliert sowie angepasst und mit verschiedenen interaktiven Elementen durch die Software *H5P* versehen. Letztere fördern das Hör- und Hörsehverstehen der Lernenden. Die SuS werden in dem Lernvideo von einem Mädchen – Ana – begleitet, das ebenfalls eine Präsentation halten muss. Um eine gute Präsentation zu halten, benötigt Ana die Hilfe der Zuschauenden. Sie spricht mit den Lernenden auf Spanisch. Es wurde ein einfacher Sprachstil aus kurzen Sätzen mit größtenteils bekanntem Vokabular verwendet. Zum Verständnis des neuen bzw. unbekanntem Vokabulars dienen Bilder und Zeichnungen. Die verschiedenen Fragen und interaktiven Tools sind auf Deutsch gestaltet. Dies lässt sich einerseits mit dem noch geringen Wortschatz der SuS im zweiten Lernjahr sowie der partiellen Komplexität und andererseits durch die ebenfalls auf Deutsch gestaltete Lehrbuchseite begründen. Am Ende des Lernvideos erhalten die Lernenden einen Webcode¹⁷, der sie zu einem Dokument (A 2.5) weiterleitet. Es fasst die wesentlichen Inhalte des Videos zusammen und beinhaltet den *Así se dice*-Kasten, der dem Kasten im Schulbuch auf Seite 162 (A 2.2) entspricht. Dieses können sie sich herunterladen und bei Bedarf nutzen.

Der klassische *FC* bietet hier die Möglichkeit, sich intensiv mit dem Lerngegenstand und der Strategie „Eine Präsentation halten“ zu beschäftigen, ohne einen großen Teil der Präsenzzeit investieren zu müssen. Wird die Strategie durch die Lehrkraft direkt präsentiert oder soll sie von den Lernenden eigenständig anhand der Lehrbuchseite verinnerlicht werden, besteht die Gefahr, dass die SuS entweder nicht aktiv zuhören oder den Text nur oberflächlich lesen. Das interaktive Video ermöglicht es, dass sich die Lernenden intensiv und aktiv mit der Strategie auseinandersetzen und diese durch ein spielerisches Lernen verinnerlichen. Darüber hinaus kann ein Teil der Instruktion in der Zielsprache des Unterrichts stattfinden. Diese Option bietet das Lehrbuch bisweilen nicht. Im Unterricht kann die Lehrkraft nun vermehrt die SuS bei der Vorbereitung ihres Vortrags unterstützen.

In diesem klassischen *FC* werden gemäß der in Kapitel 2.1.1 erläuterten Grundform folgende Phasen durchlaufen:

¹⁷ Der Webcode am Ende des Videos ist nicht gültig. Eine Weiterleitung auf die Internetseite des Westermann Verlags erscheint jedoch als sinnvollste Möglichkeit, die Lerninhalte des interaktiven Erklärvideos durch ein herunterladbares Dokument auch analog zur Verfügung zu stellen.

Ablauf	Material		Sozialform
Instruktionsphase	<i>¿Qué pasa? Nueva Edición</i> – Band 2, S. 162 (optimiert)	A 2.4	EA
Austauschphase	Austausch mit dem Partner/der Kleingruppe über den Videoinhalt und Klärung offener Fragen unter Verwendung des Download-Blatts Arbeitsauftrag: 1. <i>Habla de tus pensamientos y preguntas sobre el tutorial con tu compañero@/tu grupo.</i>	A 2.5	PA/GA
Erarbeitungsphase	<i>¿Qué pasa? Nueva Edición</i> – Band 2, S. 50, Aufg. 9a (optimiert)	A 2.3 A 2.5	GA

Tab. 8. Möglicher Ablauf mit Material und Sozialform zur Optimierung der Methodenkompetenz (eigene Darstellung)

Während des interaktiven Erklärvideos wenden sich die SuS neues Wissen durch selbstständiges Denken an. Das Entdeckende Lernen findet zum einen durch Konfliktinduktion bzw. -lösung statt, indem Ana die Zuschauenden wiederholt mit verschiedenen Problemen, Fragen und Herausforderungen konfrontiert. Zum anderen werden Beispiele und Negativbeispiele gezeigt. Des Weiteren wird auf verschiedene Formen lernförderlicher Lenkung – u. a. die Einschränkung der Antwortmöglichkeiten, die Erinnerung bzw. Aktivierung von Vorwissen und die direkte Präsentation von Lerninhalten – zurückgegriffen. Nach einem Austausch über die Videoinhalte können die Lernenden ihr neues Wissen anwenden, indem sie in Gruppenarbeit eine Präsentation erstellen. Im Rahmen des klassischen *FC* erfahren die Lernenden ein eigenständiges, schüler- und handlungsorientiertes Lernen in verschiedenen Sozialformen.

Die Unterrichtsmethode *FC* unterstützt auch hier das Erreichen höherer Taxonomiestufen. Ebenso wie bei der Vorverlagerung der Informationen über die Autonome Region Andalusien kann durch das interaktive Erklärvideo das Erinnern und Verstehen bereits vor dem Unterricht in der Instrukionsphase stattfinden. Gleichmaßen analysieren und evaluieren sie die Art und Weise wie Ana ihren Vortrag vor der Klasse hält und leiten mithilfe der lernförderlichen Lenkung Regeln für das Halten eines Vortrags ab. Im Präsenzunterricht erinnern die Lernenden den Videoinhalt mithilfe des Merkblatts (A 2.5) und wenden ihr neues Wissen an, indem sie in Gruppen eine Präsentation über etwas typisch Andalusisches planen und vorstellen. Die Lehrkraft kann so bei dem „hard stuff“ – dem Anwenden – unterstützen. In den nachfolgenden Unterrichtsstunden evaluieren die SuS die Produkte ihrer Mitschüler, indem sie ihnen anhand vorab festgelegter Kriterien Feedback geben.

Das Schulbuch lehrt die Methodenkompetenz direktiv in der Befehlsform. Genauso bietet sich für die Vermittlung dieses neuen Wissens das gelenkte Entdeckende Lernen mit

einem interaktiven Erklärvideo an. Der Entdeckungsprozess erfolgt hier – wie oben genannt – anhand von Konfliktinduktion und -lösung sowie durch (Negativ-)Beispiele und wird von einem fiktiven Charakter begleitet. Dies gewährleistet Abwechslung wie auch Neugierde und Eigenaktivität der Lernenden. Zwar kann auch ein Erklärvideo, das die Inhalte mit Direkter Instruktion vermittelt, ebenso auf einen fiktiven Charakter, Beispiele und interaktive Elemente im Video zurückgreifen, letztere zielen dann aber mehr auf eine reine Wissensreproduktion ab und können nicht zur autonomen Erschließung anregen. Außerdem trägt das interaktive Erklärvideo aufgrund des unmittelbaren Feedbacks dazu bei, dass alle Lernenden über den gleichen Wissensstand verfügen. Des Weiteren beansprucht das Erklärvideo mit zweieinhalb Minuten (abzüglich der Bearbeitungszeit für die interaktiven Aufgaben sowie Wiederholung der Videosequenzen) nicht mehr Zeit als die direkte Vermittlung der Kompetenz. Außerdem erfahren die SuS von der Aneignung der Kompetenz bis hin zur Präsentation über einen langen Zeitraum autonomes Lernen. Die Lehrperson begleitet in Form eines Lernbegleiters lediglich diesen Prozess.

Der Einsatz der Direkten Instruktion liegt nahe, wenn alle Lernenden mit der Methodenzusammenfassung „Eine Präsentation halten“ vertraut sind. Die erneute Vermittlung dient dann alleinig als Wiederholung und sollte daher in höheren Jahrgängen der Sekundarstufe I sowie in der Sekundarstufe II eingesetzt werden. Hier kann im Rahmen des *Half-FC* während des Unterrichts mit einem analogen Lernmaterial – z. B. der Strategieseite aus *¿Qué pasa? Nueva Edición* – Band 2 – gearbeitet werden. Die SuS, die erneuten Input benötigen, können diesen erhalten, ohne dass der gesamte Unterrichtsverlauf angehalten werden muss.

Der mit dem Entdeckenden Lernen verbundene multimediale Erklärungsansatz – der *ARCS*-Ansatz – berücksichtigt verschiedene Maßnahmen zur Förderung der Motivation. Aus den vier Hauptkategorien konnten in dem interaktiven Erklärvideo jeweils verschiedene Subkategorien berücksichtigt werden. So wird unmittelbar zu Beginn die Neugierde angeregt, da der fiktive Charakter sie mit einem Problem bzw. einer Aufgabe – Ana dabei zu unterstützen, eine gute Präsentation zu halten – konfrontiert. Nebst dem fördern unterschiedliche Orte sowie Instruktionselemente und die damit einhergehenden Fragedesigns die Aufrechterhaltung der Aufmerksamkeit. Der einfache Sprachstil und die verschiedenen Illustrationen, wie die Verwendung eines Avatars, generieren Vertrautheit. Bereits vor dem Ansehen des Videos sollten die Lernenden über ihre nachfolgende Aufgabe informiert werden und dadurch die Relevanz des Videos und Videoinhalts erkennen. Zusätzlich ver-

deutlich Ana zu Beginn die Relevanz des Lerngegenstands. Die Wahl individueller Ziele steht hier jedoch nicht im Fokus. Die Schwierigkeiten der interaktiven Elemente variieren im Verlauf des Videos. Verschiedene Schwierigkeitsgrade innerhalb einer Aufgabe wurden nicht angelegt. Die Lernenden können jedoch z. T. eine Aufgabe wiederholen und sich hierfür bestimmte Videosequenzen erneut ansehen. Ebenso steht es ihnen frei, das Video zu pausieren oder zurück zu spulen. Ein Vorspulen ist bei diesem Video nicht möglich, da die Lernenden die Aufgaben erst bearbeiten sollen, wenn der Videoinhalt angesehen wurde. Die Bearbeitungszeit der verschiedenen Aufgaben ist nicht begrenzt. Nach jeder Aufgabe erhalten die SuS eine Rückmeldung über die erreichten Punkte und Lob bei richtigen Antworten sowie eine Auflösung der Aufgabe mit einer umfangreichen Erläuterung bei falscher Antwort. Im Unterricht haben die Lernenden zunächst Zeit, sich über die neuen Inhalte auszutauschen, und können in kooperativen Arbeitsformen ihr neues Wissen anwenden.

Neben den motivationalen und emotionalen Prozessen wurden auch Aspekte berücksichtigt, die dazu beitragen, einer Überlastung des Arbeitsgedächtnisses vorzubeugen. So bietet das Erklärvideo verschiedene Formen von Beispielen. Der gesprochene Text wird durch Bilder, Piktogramme und dem fiktiven Charakter, der in verschiedenen Situationen begleitet wird, unterstützt und zeitgleich präsentiert. Das Video wurde nicht mit zusätzlichem Material – z. B. Musik oder sich kontinuierlich bewegenden Illustrationen – angereichert. Die verschiedenen Szenen und Fragen trugen dazu bei, den Lerninhalt in verschiedene Segmente zu unterteilen. Das Video kann außerdem pausiert und in zehnstufigen Schritten zurückgespult werden. In dem Video wurde hauptsächlich bekanntes Vokabular verwendet. Neuer und unbekannter Wortschatz wird anhand von Piktogrammen und Zeichnungen verständlich. Der einfache Sprachstil, der sowohl gesprochen als auch geschrieben angewandt wird, erhöht die Aufmerksamkeit zusätzlich und beeinflusst den Lernprozess positiv. Das Multimediaprinzip untermauert erneut die Wahl eines interaktiven Erklärvideos im Vergleich zur rein textuellen Darbietung im Schulbuch.

Ebenso wie die Vorverlagerung der Informationen über die Autonome Region Andalusien in Videoform bewirkt der klassische *FC*, dass sich während der Unterrichtszeit vertieft mit der höheren Taxonomiestufe „Anwenden“ auseinandergesetzt werden kann. Die Lernenden stehen nicht nur wegen der *FC*-Methode, sondern auch aufgrund des gelenkten Entdeckenden Lernens im Mittelpunkt des Lernprozesses und werden durch die Lehrkraft in der Rolle des Lernbegleiters unterstützt. Das gelenkte Entdeckende Lernen ist nicht die

einzigste Option, die Methodenkompetenz „Eine Präsentation halten“ zu fördern, bietet sich aber aufgrund der niedrigen Jahrgangsstufe und des Entdeckenden Lernens durch Konfliktinduktion bzw. -lösung und durch Beispiele hier optimal an. Neben Umsetzungsempfehlungen für eine multimediale Lernumgebung, die auf motivationale und emotionale Prozesse abzielen, konnten auch Gestaltungsempfehlungen kognitionspsychologischer Erklärungsansätze berücksichtigt werden und somit einer Überlastung des Arbeitsgedächtnisses vorbeugen.

6.3.3 Optimierung der Verfügbarkeit sprachlicher Mittel anhand der Kontrastierung des *pretérito indefinido* und *pretérito perfecto*

Aufbauend auf die Einführung des *pretérito indefinido* in der zweiten *Unidad* sowie die Einführung der unregelmäßigen Verben selbiger Vergangenheitsform erfolgt mit dem zweiten Lektionstext (A 3.1) die Kontrastierung des *pretérito indefinido* und des *pretérito perfecto*. Deduktiv erschließen sich die Lernenden anhand der Aufgabe 12a und b im Lehrbuch (A 3.2, A 3.7) in Partnerarbeit die Regel, die die Gegenüberstellung beider Vergangenheitsformen verdeutlicht. Außerdem ordnen sie jeweils Signalwörter zu. Für Lernende, die die Kontrastierung nicht unmittelbar nachvollziehen können, wird häufig eine erneute Erläuterung seitens der Lehrperson eingefordert, sodass der Unterricht für einige SuS pausiert. Hier kann die Einbindung des *Half-FC* Abhilfe schaffen und für diejenigen, die noch über Unsicherheiten oder Schwierigkeiten verfügen, ein fakultatives Angebot darstellen. Anders als mit dem Lektionstext soll hier mit einem bereits vorhandenen YouTube-Video die Kontrastierung mittels Direkter Instruktion verdeutlicht werden. Gefördert wird die Verfügbarkeit sprachlicher Mittel – hier Grammatik. Der *Half-FC* trägt an dieser Stelle insbesondere dazu bei, dass die Lernenden die Kontrastierung der beiden Vergangenheitsformen – *pretérito indefinido* und *pretérito perfecto* – nachvollziehen sowie verinnerlichen und darauf aufbauend verschiedene Aufgabentypen anwenden können.

Um den *Half-FC* in das Schulbuch zu integrieren, wurden im Anhang unter *Diferenciación – más ayuda* (A 3.7.1) drei weitere Aufgaben¹⁸ hinzugefügt und auf diese durch das bekannte Symbol verwiesen. Die Aufgaben beinhalten ein Erklärvideo und Fragen nach Verwendung der jeweiligen Zeitform sowie dessen Signalwörtern. Außerdem muss der Einsatz des *pretérito indefinido* bzw. *pretérito perfecto* in eigens formulierten Sätzen be-

¹⁸ Ebenso wäre eine interaktive Gestaltung mit der Software *H5P* erwägenswert gewesen. Auf diese wurde jedoch bewusst verzichtet und ein begleitendes Arbeitsblatt erstellt, da die SuS während der anschließenden Erarbeitungsphasen stets auf dieses zur Bewältigung der Aufgaben zurückgreifen können.

gründet werden. Das Erklärvideo verwendet einen einfachen Sprachstil und ist ebenso wie das grammatische Beiheft (A 3.6) in deutsch gehalten. Gleichmaßen kann das Video zur Nachbereitung der neuen Lerninhalte angesehen werden. Im *Cuaderno de actividades* wurde die E-Mail der Aufgabe 13 umformuliert (A 3.8) und richtet sich nun direkt an die Lernenden. Hierbei wird auch nach der gehaltenen Präsentation über etwas typisch Andalusisches gefragt. Im zweiten Teil der Aufgabe beantworten die Lernenden die E-Mail und berichten zum einen von der Präsentation und zum anderen von ihrer letzten Woche bis zum jetzigen Zeitpunkt unter Verwendung des *pretérito indefinido* und *pretérito perfecto*.

Der *Half-FC* ermöglicht es den Lernenden, sich erneut mit den im Gegensatz zueinander stehenden Vergangenheitsformen selbstständig zu beschäftigen und mit einer anderen Methode zu lernen. Gleichzeitig werden SuS, die sich bereits über die Regelmäßigkeit bewusst sind, nicht aufgehalten. Es kann somit ein differenzierender Unterricht stattfinden. Neben einer Erklärung mit einem bereits vorhandenen YouTube-Video ist ebenso die Arbeit mit der Erläuterung im grammatischen Beiheft (A 3.6) möglich. Letzteres ist jedoch sehr textlastig und bietet – anders als das Video – keine Beispiele mit zugehörigen Erklärungen. Das Erklärvideo ist zudem angemessen auf das Lehrwerk abgestimmt.

Auch im *Half-FC* gliedert sich der Unterricht in verschiedene Phasen. Dies sind Folgende:

Ablauf	Material	Sozialform
Erarbeitung/ Erschließung	Lesen des zweiten Lehrbuchtextes <i>De viaje en Andalucía</i> (<i>¿Qué pasa? Nueva Edición</i> – Band 2, S. 51)	A 3.1 UG
	<i>¿Qué pasa? Nueva Edición</i> – Band 2, S. 53, Aufg. 12a, b	A 3.7 PA
Erarbeitungsphase I	<i>¿Qué pasa? Nueva Edición</i> – Band 2, S. 53, Aufg. 13 oder Differenzierungsmaterial im Anhang auf den Seiten 143 und 151	A 3.3/ A 3.3.1/ A 3.3.2 EA
	Unsichere SuS nutzen zuvor das Differenzierungsmaterial im Anhang: <i>¿Qué pasa? Nueva Edición</i> – Band 2, S. 151, Aufg. 12c–e	A 3.7.1
Erarbeitungsphase II	<i>Cuaderno de actividades 2</i> , S. 27, Aufg. 14	A 3.5/ A 3.5.1 EA
	<i>Cuaderno de actividades 2</i> , S. 27, Aufg. 13a, b (optimiert)	A 3.8 EA

Tab. 9. Möglicher Ablauf mit Material und Sozialform zur Optimierung der Verfügbarkeit sprachlicher Mittel – Grammatik (eigene Darstellung)

Das Zusatzmaterial im Anhang des Lehrwerks (A 3.7.1) mit inbegriffenem Erklärvideo¹⁹ wird sowohl durch die deduktive Erschließung, die vorab stattfand, als auch durch die begleitenden Aufgaben 12a und b vorentlastet. Gleichzeitig werden die bereits vorhandenen Schemata anhand der drei fakultativen Aufgaben ergänzt. Aufbauend auf die induktive Erschließung oder das Zusatzmaterial bearbeiten die Lernenden Aufgaben verschiedener Schwierigkeitsstufen und in zunehmender Unabhängigkeit von der Lehrperson. Dabei sollte insbesondere der Tandemaufgabe im *Cuaderno de actividades* (A 3.5, A 3.5.1) Zeit eingeräumt werden, da außerhalb des Unterrichts wenig bis keine Möglichkeiten der Schulung der Sprechkompetenz bestehen. Einsetz- und freie Schreibübungen – wie die umgestaltete Aufgabe 13 im Arbeitsheft (A 3.8) – können ebenso außerhalb des Unterrichts – ggf. unter Zuhilfenahme des Erklärvideos – bearbeitet werden. Die SuS erfahren trotz ihrer individuellen Schwierigkeiten ein eigenständiges und schülerorientiertes Lernen innerhalb des Klassenzimmers. Mit zunehmender Kompetenz werden sie unabhängiger von der Lehrkraft.

Diese *Flip*-Variante trägt ebenso wie der klassische umgekehrte Unterricht zur Erreichung höherer Taxonomiestufen bei allen SuS bei, obgleich die Arbeit mit dem Video sowie die Erschließung niedriger Taxonomiestufen nicht vor, sondern während des Unterricht stattfindet. Die verschiedenen Aufgaben ermöglichen das erste Üben des neuen Lerngegenstands in verschiedenen Sozialformen. Des Weiteren können die Lernenden in der neu hinzugefügten Aufgabe 13b im Arbeitsheft (A 3.8) in ihrer Antwort von ihren Erfahrungen und Eindrücken während der Präsentation im Unterricht sowie ihren Erlebnissen der letzten Woche berichten. Dabei erinnern sie nicht nur die Struktur einer Postkarte inklusive der spezifischen Floskeln, sondern wenden die neuen Lerninhalte auch frei an. Die nachhaltige Auseinandersetzung mit dem *pretérito indefinido* und dem *pretérito perfecto* trägt dazu bei, dass die Lernenden den Unterschied, die Verwendung und die Signalwörter verinnerlichen.

Aufbauend auf die induktive Erschließung der Kontrastierung des *pretérito indefinido* und des *pretérito perfecto* anhand des zweiten Lehrbuchtextes sowie unter Berücksichtigung der Gegebenheit, dass der *Half-FC* während der Präsenzzeit stattfindet, erscheint die Direkte Instruktion sinnvoller als das Entdeckende Lernen. Wie in der Gegenüberstellung beider Methoden in Kapitel 2.4.4 ersichtlich wurde, ist die Direkte Instruktion mit ei-

¹⁹ Als Video wurde ein bereits vorhandenes Erklärvideo des YouTube-Kanals „Die Merkhilfe Spanisch“ gewählt. Diese Wahl soll verdeutlichen, dass es nicht immer notwendig ist, ein eigenes Video zu erstellen, sondern im Netz bereits viel geeignetes Material zu finden ist.

nem geringeren zeitlichen Aufwand verbunden. Das fakultative Zusatzangebot für SuS mit Schwierigkeiten und Unsicherheiten sollte daher nicht zu zeitintensiv sein, damit die Lernenden in die Erarbeitungsphasen übergehen können. Die Arbeit mit einem Erklärvideo im Sinne des Entdeckenden Lernens verlangt einen klassischen FC. Hierfür wäre jedoch eine vollständige Überarbeitung des zweiten Lektionstextes und der damit einhergehenden sowie aufbauenden Aufgaben für eine zielführende Einbettung notwendig. Aus diesem Motiv und den vorangegangenen Gründen wird auf das Entdeckende Lernen verzichtet.

Auch in dem bereits vorhandenen YouTube-Video sind Effekte und Designprinzipien ersichtlich, die zur Verringerung der lernirrelevanten Belastung beitragen. Die Sprecherin des Erklärvideos spricht die Adressaten direkt in der zweiten Person singular an und verdeutlicht in Beispielsätzen, weshalb die jeweilige Vergangenheitsform angewandt wird. Der visuelle Kanal wird durch die parallele Darbietung von Ton und Bild entlastet und auf den wesentlichen Inhalt unter Ausschluss von Ablenkung aufmerksam gemacht. Des Weiteren wird der Videoinhalt segmentiert nach Zeitform, Bildung, Verwendung und Beispielen dargestellt. Den Lernenden sind bereits beide Zeitformen und zugehörige Signalwörter bekannt (vgl. *¿Qué pasa? Nueva Edición – Band 1: Unidad 8*; vgl. *¿Qué pasa? Nueva Edición – Band 2: Unidad 1 und 2*) und sie sind sich darüber bewusst, dass ein Unterschied zwischen den beiden Vergangenheitsformen besteht. Das Multimediaprinzip legitimiert zusätzlich die Wahl des Erklärvideos gegenüber dem grammatischen Beiheft.

Ebenso wie Gestaltungsempfehlungen zur gezielten Entlastung des Arbeitsgedächtnisses sind einige Strategien zur systematischen und gezielten Förderung der Motivation in dem Erklärvideo zu finden. Neben dem o. g. personalisierten Sprachstil und angemessenen Beispielen sind dies die am Anfang stehende Konfrontation, wie man verschiedene Handlungen in der Vergangenheit im Spanischen ausdrückt. Dadurch wird den Lernenden unmittelbar die Relevanz aufgezeigt. Die SuS können das Video pausieren, zurück- und vorspulen und somit in ihrem eignen Tempo lernen. Außerdem bieten das begleitende Arbeitsblatt sowie die weiterführenden Aufgaben eine schrittweise Steigerung der Aufgabenschwierigkeit an und damit einhergehend die Möglichkeit, das neu erworbene Wissen unmittelbar anzuwenden.

Der *Half-FC* schafft für die SuS, die Schwierigkeiten und Unsicherheiten bezüglich des Lernmaterials haben, eine Möglichkeit, sich selbstgesteuert einen neuen Lerninhalt anzueignen. Dadurch kann die gesamte Lerngruppe höhere Taxonomiestufen erreichen, ohne dass leistungsstärkere SuS aufgehalten werden. Die Direkte Instruktion beansprucht wäh-

rend des Unterrichts weniger Zeit und bietet gleichzeitig eine Alternative wie auch Ergänzung zu der induktiven Erschließung mit dem Lehrbuch. Es können viele Prinzipien zur Reduzierung des *Extraneous CL* berücksichtigt werden. Gestaltungsempfehlungen, die zur Förderung der Motivation beitragen, finden jedoch eine geringere Beachtung.

6.3.4 Optimierung der Verfügbarkeit sprachlicher Mittel anhand des Wortfeldes „Wegbeschreibung“

Eines der Wortfelder der dritten Lektion ist das Wortfeld „Wegbeschreibung“. Insgesamt werden acht neue Vokabeln eingeführt, wobei von diesen zwei Chunks (A 4.2) sind. Das Lehrbuch stellt den SuS verschiedene Strategien zum Lernen vor. Darunter auch das Erlernen von neuem Wortschatz (A 4.3). Zum Verinnerlichen ganzer Wortfelder wird hier die Arbeit mit Mindmaps vorgeschlagen. Je nach Lehrkraft kann das neue Vokabular jedoch auf unterschiedliche Art und Weise eingeführt werden. Im Rahmen eines klassischen *FC* soll der neue Wortschatz anhand eines interaktiven Erklärvideos erarbeitet werden. Als Methode zur Darbietung des Lerninhaltes dient das gelenkte Entdeckende Lernen. Im Anschluss an dieses Erklärvideo verfügen die SuS insbesondere über einen neuen Wortschatz, der das Wortfeld „Wegbeschreibung“ umfasst. Am Ende der Unterrichtsstunde können sie auf verschiedene Art nach dem Weg fragen und diesen beschreiben. Dabei lernen sie beiläufig die andalusische Stadt Cádiz kennen.

Für diese Optimierung wurde die Lehrbuchseite samt der Aufgabe 19 (A 4.1) umgestaltet und umformuliert (A 4.7). Der *Así se dice*-Kasten wurde entfernt, da die Lernenden erst anhand des Erklärvideos das neue Wortfeld kennen lernen sollen. Hierfür wurde außerdem die Aufgabe 19a und b durch einen neuen Arbeitsauftrag ersetzt. Die Besonderheit dieses Lernvideos ist, dass die SuS selbst Teil des Videos sind und sich in Cádiz befinden. Durch die interaktiven Aufgaben, die mit der Lernsoftware *H5P* integriert wurden, werden die Lernenden unmittelbar in die Situationen involviert. Darüber hinaus fördern die interaktiven Elemente das Hör- und Hörsehverstehen. Während des Aufenthalts der Lernenden in der andalusischen Stadt treffen sie auf verschiedene Charaktere und werden von Julia, einer Freundin, begleitet, die die Lernenden besuchen. Dabei wird z. T. selbst Hilfe benötigt, einen bestimmten Ort in der Stadt zu finden, und z. T. die Wegbeschreibung erläutert. Das Video ist auf Spanisch gestaltet. Es wurde ein einfacher Sprachstil aus kurzen Sätzen verwendet. Dabei wurde auf eine deutliche Aussprache sowie dem Lernjahr angemessene Sprechgeschwindigkeit geachtet. Die verschiedenen Fragen und interaktiven Tools wurden

mit Ausnahme der eingangs gestellten Frage auf Spanisch formuliert. Die Eingangsfrage²⁰ soll als Vorentlastung sowie Reaktivierung von Vorwissen dienen. Eine spanische Fragestellung hätte diese Absicht verfehlen können, da sie für das zweite Lernjahr einer komplexen Satzstruktur unterliegt. Am Ende des Videos erhalten die Lernenden einen Webcode²¹, mit dem sie auf ein Dokument auf der Website des Westermann Verlags zugreifen können. Es umfasst die Dialoge des Erklärvideos sowie den *Así se dice*-Kasten. Letzterer wurde ebenfalls erweitert und beinhaltet nun Möglichkeiten, um nach dem Weg zu fragen, die auch teils während des Videos gestellt wurden. Weiterhin wurde der Satzanfang *Hay que...* hinzugefügt, da dieser ebenfalls im Arbeitsheft (A 4.6) genutzt wird, und umfasst den Imperativ, der ebenso zur Wegbeschreibung in Buch und Arbeitsheft herangezogen wird. Im *Cuaderno de actividades* wurde Aufgabe 20 um eine weitere Teilaufgabe ergänzt (A 4.8). Die SuS müssen den neuen Wortschatz aus einem Buchstabensalat in die richtige Reihenfolge bringen und damit die Wörter korrekt zusammensetzen sowie mit der deutschen Übersetzung verbinden.

Durch die Arbeit mit dem Erklärvideo und der Aufgabe im Arbeitsheft, die bereits vor dem Präsenzunterricht erfolgen, wird gewährleistet, dass sich die Lernenden mit dem neuen Wortfeld intensiv auseinandersetzen. Es eignet sich besonders gut für die Einbindung in ein Video, da es mit acht neuen Vokabeln nicht zu viel neuen Wortschatz umfasst. Des Weiteren kann der Wortschatz durch das Erklärvideo spielerisch und mit allen Sinnen erworben werden. Dieser Erwerb erfolgt zudem weithin einsprachig. Im Unterricht würde dieser kreative Wortschatzerwerb hingegen viel Zeit beanspruchen. Gleichzeitig kann durch einige Bilder der Stadt Cádiz im Video in Teilen das interkulturelle Lernen berücksichtigt werden.

Anknüpfend an das Phasenmodell werden von den Lernenden folgende Phasen zur Aneignung und Einübung des neuen Wortfeldes durchlaufen:

²⁰ „Denk an eine Situation, in der du nach dem Weg gefragt hast. Wie bist du vorgegangen und wie wurde dir geantwortet?“

²¹ Der Webcode am Ende des Videos ist nicht gültig. Eine Weiterleitung auf die Internetseite des Westermann Verlags erscheint jedoch als sinnvollste Möglichkeit, die Lerninhalte des interaktiven Erklärvideos durch ein herunterladbares Dokument auch analog zur Verfügung zu stellen.

Ablauf	Material		Sozialform
Instruktionsphase	<i>¿Qué pasa? Nueva Edición</i> – Band 2, S. 56, Aufg. 19a (optimiert) <i>Cuaderno de actividades 2</i> , S. 30, Aufg. 20a (optimiert)	A 4.7 A 4.8	EA
Austauschphase	Austausch mit dem Partner/der Kleingruppe über den Videoinhalt und Klärung offener Fragen unter Verwendung des Download-Blatts Arbeitsauftrag: 1. <i>Habla de tus pensamientos y preguntas sobre el tutorial con tu compañer@/tu grupo.</i> 2. <i>Compara tus deberes con tu compañer@/tu grupo.</i>	A 4.9	PA/GA
Erarbeitungsphase I	<i>Cuaderno de actividades 2</i> , S. 30, Aufg. 20b (optimiert) <i>Cuaderno de actividades 2</i> , S. 30, Aufg. 21a	A 4.8 A 4.5	PA EA
Erarbeitungsphase II	<i>¿Qué pasa? Nueva Edición</i> – Band 2, S. 56, Aufg. 19b (optimiert) <i>¿Qué pasa? Nueva Edición</i> – Band 2, S. 56, Aufg. 19c, d (optimiert)	A 4.7	PA EA
Erarbeitungsphase III	<i>Cuaderno de actividades 2</i> , S. 31, Aufg. 23	A 4.6	UG

Tab. 10. Möglicher Ablauf mit Material und Sozialform zur Optimierung der Verfügbarkeit sprachlicher Mittel – Wortschatz (eigene Darstellung)

Auch hier regt das interaktive Erklärvideo zur Wissensaneignung durch eigenständiges Erschließen an. Im Zusammenhang von Konfliktinduktionen – verschiedene Charaktere, die einen bestimmten Ort in Cádiz suchen – sowie Beispielen der Wegbeschreibung lernen die SuS den Wortschatz im Entdeckungsprozess. Das Video ist mit verschiedenen Formen lernförderlicher Lenkung – z. B. Einschränkungen der Antwortmöglichkeiten in den interaktiven Elementen oder die Erinnerung oder Anregung an eine bestimmte Situation unmittelbar zu Beginn des Erklärvideos – versehen. Durch den Austausch in Partner- oder Kleingruppenarbeit über den Videoinhalt, die Klärung noch offener Fragen und das Vergleichen der Aufgabe aus dem Arbeitsheft wird das neue Wortfeld erst gefestigt und anschließend in verschiedenen Sozialformen und Aufgabendesigns meist unabhängig von der Lehrkraft geübt.

Wie die vorangegangenen Optimierungen gezeigt haben, trägt der Einsatz der Methode jeweils zum Erreichen höher Taxonomiestufen im Präsenzunterricht sowie niedrigerer Taxonomiestufen zu Hause bzw. in Einzelarbeit mithilfe eines Erklärvideos bei. Die Lernenden erinnern und verstehen das Wortfeld „Wegbeschreibung“. Im Unterricht erinnern sie den Videoinhalt und können diesen zunächst erneut üben und anschließend in verschiedenen Aufgaben in Einzel- bzw. Partnerarbeit anwenden. Ebenso korrigieren sie einen Text eines Mitschülers und können die Anwendung hier reflektieren und beurteilen. Die Korrektur der Schulwegbeschreibung kann jedoch ebenso als Hausaufgabe aufgegeben

werden, um so der Analyse verschiedener Varietäten anhand der Aufgabe 23 im Arbeitsheft (A 4.6) ausreichend Zeit im Unterricht einzuräumen.

Das Schulbuch schlägt explizit keine Methode vor, sondern bietet im Anhang verschiedene Lernstrategien zum Verinnerlichen und Festigen von neuem Wortschatz an. Für die Wortschatzarbeit wurde das gelenkte Entdeckende Lernen gewählt, wobei die lernförderlichen Lenkungen im Laufe des Videos zunehmend abschwächen. Durch das Reaktiveren und Anknüpfen an das Vorwissen der Lernenden ist eine Überlastung des Arbeitsgedächtnisses nicht zu befürchten. Die Entdeckung des neuen Wortschatzes erfolgt hier zum einen anhand von Konfliktinduktion und -lösung und zum anderen durch Beispiele, die von verschiedenen Charakteren eingebracht werden. Es ist nicht ausgeschlossen, dass Erklärvideos, die mittels Direkter Instruktion vermitteln, auch auf fiktive Charaktere zurückgreifen können. Jedoch zielen diese Videos vermehrt auf eine explizite Darbietung der Lerninhalte und weniger auf individuelle Denkprozesse ab. Weiterhin können die Erklärvideos dann selten einsprachig gestaltet werden. Die Videolänge von circa drei Minuten (abzüglich der Bearbeitungszeit für die interaktiven Tools sowie der Wiederholung einzelner Szenen) entspricht der angestrebten Videolänge von Wengler und Nazaruk (2019). Den SuS wird mit diesem Video viel Selbstbestimmung eingeräumt sowie ein hohes Maß an Kompetenz zugesprochen.

Bereits zu Beginn dieses Kapitels wurden zahlreiche Argumente für den Einsatz eines Erklärvideos genannt. Dabei ist besonders der kreative und spielerische Wortschatzerwerb hervorzuheben, der beim Erstellen von interaktiven Lernvideos gewährleistet wird. Für Leistungsschwächere kann die einsprachige Gestaltung und der damit inbegriffene Entdeckungsprozess jedoch ggf. überfordernd wirken. Hier böten sich Erklärvideos an, die mit Direkter Instruktion arbeiten sowie auch auf Deutsch gestaltet sind. Da der Einsatz eines Erklärvideos jedoch nicht erzwungen werden sollte, ist der Rückgriff auf verschiedene andere Vokabellernstrategien nicht auszuschließen und kann ggf. für einzelne Lernende gewinnbringender sein.

In dem interaktiven Erklärvideo wurde ein Großteil der Subkategorien des *ARCS*-Modells berücksichtigt und trägt so zur Förderung der motivationalen und emotionalen Prozesse bei. Das Video ist mit verschiedenen Effekten – beispielsweise dem Heranzoomen an den Stadtplanen mittels einer Lupe – versehen, sodass der Fokus der SuS auf das Wesentliche gelenkt wird. Wiederkehrend steht entweder der Lernende selbst oder ein fiktiver Charakter vor dem Problem, einen bestimmten Ort in der andalusischen Stadt Cádiz

zu finden. Hierdurch wird das informationssuchende Verhalten angeregt. Die Avatars, die sich an unterschiedlichen Orten in der Stadt befinden, und die dadurch generierte Abwechslung tragen zur Aufrechterhaltung der Aufmerksamkeit bei. Des Weiteren ist der einfache Sprachstil für die Lernenden authentisch, sodass sie sich leicht mit den Charakteren identifizieren können. Das unmittelbare Einbeziehen der Lernenden in das Erklärvideo erzeugt einen persönlichen Bezug und verdeutlicht die Relevanz des Lerninhalts. Die Wahl individueller Ziele seitens der SuS steht jedoch nicht im Fokus dieses Erklärvideos. Im Verlauf des Videos steigt die Schwierigkeit, indem auf zusätzlichen Text zu dem Gesprochenen verzichtet wird. Mittels fakultativer Textelemente kann der gesprochene Text der zweiten Wegbeschreibung jedoch nachgelesen werden. Die verschiedenen Aufgaben in dem interaktiven Video wurden nicht in unterschiedlichen Schwierigkeitsniveaus innerhalb einer Aufgabe gestaltet, vielmehr variiert die Schwierigkeit der interaktiven Elemente über die gesamte Videolänge. Es besteht teilweise die Möglichkeit, die Aufgaben zu wiederholen und sich dafür eine bestimmte Videosequenz erneut anzusehen. Ebenso erhalten die Lernenden, die die Wegbeschreibung zum *Mercado Central de Abastos* zunächst nicht richtig lösen können, eine Unterstützung, indem durch Pfeile der Weg gezeichnet wird. Lernende, die die Aufgabe direkt lösen, überspringen diesen Teil automatisch. Nach jedem interaktiven Element erhalten die SuS unmittelbar eine Rückmeldung. Die Bearbeitungszeit der Aufgaben unterliegt keiner zeitlichen Begrenzung. Durch Pausieren und Zurückspulen in zehntelständigen Schritten können Lernende in ihrem individuellen Tempo arbeiten. Die Wahl des Mediums Erklärvideo ermöglicht, dass im Präsenzunterricht Zeit für kooperative Lernformen geschaffen wird und dort die neuen Lerninhalte angewandt und vertieft werden können.

Zusätzlich zu den zahlreich berücksichtigten Subkategorien des *ARCS*-Modells konnten gleichermaßen Gestaltungs- bzw. Designprinzipien zur Reduzierung des *Extraneous CL* eingeschlossen und so eine Überlastung des Arbeitsgedächtnisses umgangen werden. Neben zwei Beispielen zur Wegbeschreibung, die das neue Vokabular beinhalten und von Piktogrammen unterstützt werden, wurden die Informationsquellen örtlich und zeitlich zusammen präsentiert. Das Lernmaterial wurde mit zusätzlichem Material – hier Stadtgeräuschen im Hintergrund – angereichert. Diese implizieren jedoch einerseits Authentizität und lenken andererseits aufgrund der geringen Lautstärke nicht vom gesprochenen Text ab. Die Lupe, die den wesentlichen Teil der Stadtkarte von Cádiz einrahmt, sowie der verblasste Hintergrund leisten einen Beitrag dazu, nicht relevante Informationen auszuschlie-

Ben. Die verschiedenen Orte teilen das Video in Segmente. Wie o. g. besteht mit diesem Video die Option, in der eigenen Geschwindigkeit zu lernen. Die eingangs gestellte Frage nach einer Situation, in der die Lernenden nach dem Weg fragten sowie nach dem Vorgehen und der Antwort, die sie erhielten, aktiviert das Vorwissen der Lernenden. Der persönliche Sprachstil erhöht die Aufmerksamkeit zusätzlich. Ebenso wird hier die Wahl eines interaktiven Lernvideos durch das Multimediaprinzip bekräftigt.

Diese Integration der *FC*-Methode in das Schulbuch bietet einen kreativen, spielerischen und nahezu einsprachigen Wortschatzerwerb, der gleichzeitig kaum Unterrichtszeit beansprucht. Die Einführung dieses Wortfeldes offeriert Abwechslung zur Wortschatzarbeit. Die Lernenden erfahren viel Autonomie und Eigenleistung. Des Weiteren kann im Unterricht direkt mit höheren Taxonomiestufen eingestiegen werden, wobei sich die Lernenden auf die Unterstützung seitens der Lehrkraft verlassen können. Das gelenkte Entdeckende Lernen erscheint in Form eines interaktiven Videos weitaus sinnvoller als ein Erklärvideo, das mit Direkter Instruktion arbeitet. Dennoch ist anzumerken, dass für Leistungsschwächere dieses Video herausfordernd sein kann und wahlweise auf analoge aber kreative Aufgaben zur Wortschatzeinführung zurückgegriffen werden sollte. Das Erklärvideo berücksichtigt sowohl zahlreiche Subkategorien des *ARCS*-Ansatzes als auch Gestaltung- und Designprinzipien, die zu einer Verringerung des *Extraneous CL* beitragen.

7. Fazit und Ausblick

Der eingangs thematisierten rückschrittlichen Digitalisierung an Schulen sowie dem wiederkehrend in der Kritik stehenden Lehrbuch sollte mit dieser Arbeit ein Weg in Richtung multimedialen Lernen im Spanischunterricht geebnet werden. Hierfür wurde Altes mit Neuem – das Lehrbuch mit der jungen Unterrichtsmethode *FC* – verbunden. Zuvor stand jedoch die einerseits durch Hatties Metastudie gelobte und andererseits von Kritikern des umgekehrten Unterrichts bemängelte Direkte Instruktion auf dem Prüfstand. Diese Unterrichtsmethode wurde dem Entdecken Lernen gegenübergestellt. Im ersten Teil der Arbeit wurde deutlich, dass nicht nur die Direkte Instruktion, sondern auch das gelenkte Entdeckende Lernen eine Daseinsberechtigung in der *FC* hat.

Im zweiten Teil der Arbeit wurde die Rolle des Lehrwerks und insbesondere des Lehrbuchs im Spanischunterricht deutlich. Mit dem Bestehen seit bald vier Jahrhunderten ist die Betitelung als altes, didaktisiertes Medium legitim. Es durchlief verschiedene didaktische sowie methodische Veränderungen und dennoch oder gerade deswegen wurde die

Sinnhaftigkeit des Mediums zu Beginn dieses Jahrhunderts durch Freudenstein in Frage gestellt. Durch die Optimierung einer Lehrbuchunidad mithilfe der *FC*-Methode zielte die Arbeit auf die Thematisierung des „friedlichen Nebeneinanders“ und der von Befürwortern des Lehrbuchs vorgeschlagenen zweiten Didaktisierung ab.

In die dritte Lektion des Lehrbuchs *¿Qué pasa? Nueva Edición* – Band 2 wurde insgesamt an vier Stellen begründet die *FC*-Methode bzw. eine Variante dessen integriert. Dabei konnten mit der Methode alle drei Kompetenzbereiche – die funktional kommunikative Kompetenz, die interkulturelle kommunikative Kompetenz und die Methodenkompetenz – gefördert werden. Die strukturierten Optimierungen griffen die erläuterte Theorie des ersten Teils auf und boten eine tabellarische Übersicht der Phasen des *FC*, die als Vorschlag für den Unterricht dient. Dadurch wird deutlich, dass das Lehrbuch bereits eine solide Grundlage dafür bildet, diese Form des *Blended Learning* aufzunehmen. Weiterhin wird gezeigt, dass im Sinne der neustrukturierten Bloom'schen Taxonomie Fertigkeiten niedrigerer Ordnung bereits vor dem Präsenzunterricht stattfinden und Fertigkeiten höherer Ordnung im Unterricht erreicht werden können. Darüber hinaus offeriert der *FC* Zeit für fakultative und weiterführende Aufgaben.

Die Wahl der Methode zur Darbietung des Lerngegenstands wurde ausführlich begründet und gleichzeitig kritisch reflektiert. So konnte in gleichen Maßen die Direkte Instruktion und das gelenkte Entdeckende Lernen in den Videos zur Darbietung des Lerninhalts in dieser *Unidad* eingesetzt werden. Dabei konnten unabhängig von der Methode Gestaltungsmöglichkeiten und Designprinzipien, die einer Überlastung des Arbeitsgedächtnisses vorbeugen, sowie Strategien zur systematischen und gezielten Förderung der Motivation der Lernenden berücksichtigt werden. Für Erklärvideos, die auf das gelenkte Entdeckende Lernen zurückgreifen, bietet sich ein Lerninhalt an, der einen Konflikt oder ein Problem mit sich bringt. Dieser kann beispielsweise durch einen Avatar oder eine Aufgabenstellung verdeutlicht werden. Des Weiteren kann durch die interaktive Software *H5P* der Entdeckungsprozess angeregt und lernförderlich gelenkt werden.

Comenius' eingangs aufgeführter Aussage, es sei nicht nötig, in den Menschen etwas von außen hineinzutragen, kann anlässlich des Erkenntnisses aus dem ersten Teil der Arbeit zugestimmt werden. Dennoch wurde im Zuge der Optimierung der Lehrbuchunidad durch die *FC*-Methode deutlich, dass es u. a. abhängig vom Lerngegenstand ist, welche Lehr-Lernform als gewinnbringender einzuordnen ist. Demnach ergänzen sich die Direkte Instruktion und das Entdeckende Lernen gegenseitig.

Die Arbeit zeigte zum einen, dass der Einsatz verschiedener Methoden zur Vermittlung von Lerngegenständen – hier Direkte Instruktion und gelenktes Entdeckendes Lernen – im Unterricht und somit auch im Zuge der *FC*-Methode legitimiert ist. Anlässlich des bisweilen kaum berücksichtigten gelenkten Entdeckenden Lernens im Rahmen der Lehre mit Erklärvideos ist eine empirische Überprüfung der Lernwirksamkeit, Motivation und Zufriedenheit gegenüber der Arbeit mit Videos, die Inhalte mittels Direkter Instruktion darbieten, von Relevanz. Zum anderen wurde deutlich, dass die Verbindung bewährter und neuer Medien möglich ist. Über letzteres berichtete bereits Sebastian Schmidt im Frühjahr 2018 in seinem Blog. Als Berater und Autor von digitalem Content in Form von Videos arbeitet er nun bei einem Schulbuchverlag (Schmidt 2018b: o. S.). Die neue Aufgabe von Sebastian Schmidt und diese Arbeit bieten Grund zur Annahme, dass zukünftig mehr Schulbuchverlage auf diese junge Unterrichtsmethode zurückgreifen und in ihre Lehrwerke integrieren. Hierbei ist es wünschenswert, die vielen Vorteile und Chancen, die die *FC*-Methode bietet – insbesondere die Differenzierung nach unten und oben –, verstärkt zu fördern und in das Schulbuch zu integrieren. Für weiterführende Arbeiten ist dann eine genauere Beleuchtung der praktischen Arbeit mit einem Lehrbuch, das die *FC*-Methode beinhaltet, von Interesse. In qualitativen und quantitativen Studien soll die Lernwirksamkeit, Motivation und Zufriedenheit weiterführend untersucht werden. Dabei bietet sich eine Gegenüberstellung zur Arbeit mit einem konventionellen Lehrbuch an.

Nebstdem ist für eine beständige Implementierung multimedialer Lernangebote – wie in der Einleitung angesprochen – eine gute technische Infrastruktur zwar keine hinreichende Bedingung, aber notwendig. Das vergangene Jahr gibt Grund zur Hoffnung, dass die technische Infrastruktur schneller an Schulen ausgebaut wird und die SuS mit digitalen Endgeräten ausgestattet werden. Infolgedessen kann zukünftig häufiger ein Lernen mit digitalen Medien stattfinden und so die Institution Schule zukünftig mehr Schritte in das digitale Zeitalter machen, sodass sie über kurz oder lang dort verbleibt. Diese kontinuierliche Veränderung bietet die Grundlage für zahlreiche weitere Untersuchungen zu der Arbeit mit digitalen Medien im Unterricht und gibt Anlass zur Entwicklung neuer Unterrichtsmethoden sowie dessen empirischer Überprüfung.

Literaturverzeichnis

- Abeyssekera, Lakmal/Dawson, Phillip, 2015: Motivation and cognitive load in the flipped classroom: definition, rationale and a call for research, in: *Higher Education Research & Development* 34 (1), 1–14.
- Alfieri, Louis/Brooks, Patricia J./Aldrich, Naomi J./Tenenbaum, Harriet, 2011: Does Discovery-Based Instruction Enhance Learning?, in: *Journal of Educational Psychology* 103 (1), 1–18, doi: 10.1037/a0021017.
- Álvarez Orozco, Yenis Mercedes/Domínguez Cerrejón, Alfonso/Gerling-Halbach, Renate/Menzel, Wolfgang/Nilsson, Torsten/Rohde, Ada/Schuckay, Doris/Weißert, Christine, 2017: *¿Qué pasa? Nueva Edición – Band 2*, Braunschweig: Westermann Gruppe.
- Anton, Björn, 2018: Interaktiv und individuell. H5P im fremdsprachlichen Unterricht, in: *Computer + Unterricht* 28 (110), 16–18.
- Arnold, Sebastian/Zech, Jonas, 2019: *Kleine Didaktik des Erklärvideos. Erklärvideos für und mit Lerngruppen erstellen und nutzen*, Braunschweig: Westermann.
- Baker, J. Wesley, 2000: The „Classroom Flip“: Using Web course management tools to become the guide by the side, in: Chambers, Jack A. (Hrsg.): *Selected papers from the 11th International Conference on College Teaching and Learning*, Jacksonville, FL: Florida Community College at Jacksonville, 9–17.
- Bergmann, Jonathan, 2017: *Solving the homework problem by flipping the learning*, Alexandria, Va.: ASCD.
- Bergmann, Jonathan/Sams, Aaron, 2012: *Flip your Classroom. Reach Every Student in Every Class Every Day*, Alexandria, VA (u. a.): ASCD.
- Bergmann, Jonathan/Sams, Aaron, 2014: Take Learning deeper and further and make Connections, in: Bergmann, Jonathan/Sams, Aaron (Hrsg.): *Flipped Learning. Gateway to Students Engagement*, Eugene, OR (u. a.): International Society for Technology in Education, 29–38.
- Bishop, Jacob L./Verleger, Matthew A., 2013: The flipped classroom: A survey of the research, in: *ASEE National Conference Proceedings*, 30 (9), 1–18.
- Bloom, Benjamin S./Engelhart, Max D./Furst, Edward J./Hill, Walker H./Kratwohl, David R., 1974: *Taxonomie von Lernzielen im kognitiven Bereich*, 4. Aufl., Weinheim, Basel: Beltz Verlag.
- Clark, Ruth/Nguyen, Frank/Sweller, John, 2006: *Efficiency in learning. Evidence-based guidelines to manage cognitive load*, San Francisco, CA: Pfeiffer.

- Comenius, Johann Amos, 1993: Große Didaktik, übersetzt von Andreas Flitner, 8. Aufl., Stuttgart: Klett-Cotta.
- de Jong, Ton/Lazonder, Ard W., 2014: The Guided Discovery Learning Principle in Multimedia Learning, in: Mayer, Richard E. (Hrsg.): The Cambridge Handbook of Multimedia Learning, 2. Aufl., New York, NY: Cambridge University Press, 375–378.
- Deci, Edward L. /Ryan, Richard M., 1993: Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik, in: Zeitschrift für Pädagogik 39 (2), 223–238.
- Decke-Cornill, Helene/Küster, Lutz, 2015: Fremdsprachendidaktik. Eine Einführung, 3. Aufl., Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Driscoll, Tom, 2014: Democratize Learning through the Flipped Classroom, in: Bergmann, Jonathan/Sams, Aaron (Hrsg.): Flipped Learning. Gateway to Students Engagement, Eugene, OR (u. a.): International Society for Technology in Education, 89–106.
- Durley, Carolyn, 2014: Flipped Classroom Transition to Deeper Learning, in: Bergmann, Jonathan/Sams, Aaron (Hrsg.): Flipped Learning. Gateway to Students Engagement, Eugene, OR (u. a.): International Society for Technology in Education, 75–88.
- Ebel, Christian, 2018: Der Flipped Classroom als Impuls für Schul- und Unterrichtsentwicklung, in: Werner, Julia/Ebel, Christian/Spannagel, Christian/Bayer, Stephan (Hrsg.): Flipped Classroom – Zeit für deinen Unterricht. Praxisbeispiele, Erfahrungen und Handlungsempfehlungen, Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung, 19–39.
- Edelmann, Walter/Wittmann, Simone, 2012: Lernpsychologie, 7. Aufl., Weinheim: Beltz Verlag.
- Evseeva, Arina/Solozhenko, Anton, 2015: Use of Flipped Classroom Technology in Language Learning, in: Procedia Social and Behavioral Sciences (206), 205–209, doi: 10.1016/j.sbspro.2015.10.006.
- Fäcke, Christiane, 2019: Das fremdsprachliche Lehrwerk – wesentlicher Pfeiler im Spanischunterricht, in: Hispanorama 166 (Nov. 2019), 87–88.
- Freudenstein, Reinhold, 2001: Fremdsprachen lernen ohne Lehrbuch. Zur Geschichte, Gegenwart und Zukunft fremdsprachlicher Unterrichtsmaterialien, in: Praxis des neusprachlichen Unterrichts 48 (1), 8–19.
- Freudenstein, Reinhold, 2002: Fremdsprachen lernen ohne Lehrwerk? Anmerkungen zu einer kontroversen These, in: Praxis des neusprachlichen Unterrichts 49 (3), 295–299.
- Gieding, Michael, 2017: Nicht flippig genug, in: Dunkelmunkel [Weblog], 16.06.2017. <https://cspannagel.wordpress.com/2017/06/16/nicht-flippig-genug/> [Zugriff: 30.09.2020].

- Gloeckner, Mareike, 2017a: Der geflippte Spanischunterricht – mit dem *Flipped Classroom* zum kompetenzorientierten und differenzierenden Fremdsprachenunterricht, in: Hispanorama 157 (Aug. 2017), 88–95.
- Gloeckner, Mareike, 2017b: Der geflippte Fremdsprachenunterrichte – von einer (quasi) experimentellen Untersuchung zu einem Umdrehen des Fremdsprachenunterrichts, in: Zeaiter, Sabrina/Handke, Jürgen (Hrsg.): *Inverted Classroom – The Next Stage. Lehren und Lernen im 21. Jahrhundert*, 6. ICM-Fachtagung an der Philipps-Universität Marburg, Baden-Baden: Tectum Verlag, 39–46.
- Gloeckner, Mareike, 2018: Der geflippte Fremdsprachenunterricht, in: Werner, Julia/Ebel, Christian/Spannagel, Christian/Bayer, Stephan (Hrsg.): *Flipped Classroom – Zeit für deinen Unterricht. Praxisbeispiele, Erfahrungen und Handlungsempfehlungen*, Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung, 117–128.
- Gloeckner, Mareike, 2020a: Wie man Unterrichtszeit für das Üben generiert. Flipped Classroom (nicht nur) im Fremdsprachenunterricht, in: *Pädagogik* 72 (2), 22–25.
- Gloeckner, Mareike, 2020b: Der geflippte Englischunterricht. Mit dem Flipped Classroom den Englischunterricht auf den Kopf stellen, Hamburg: AOL-Verlag.
- Grünewald, Andreas, 2009: Aspekte des Medieneinsatzes, in: Grünewald, Andreas/Küster, Lutz (Hrsg.): *Fachdidaktik Spanisch. Tradition, Innovation, Praxis*, Stuttgart, Seelze: Klett, Kallmeyer, 146–184.
- Grünewald, Andreas, 2017: Blended Learning, in: Surkamp, Carola (Hrsg.): *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik. Ansätze – Methoden – Grundbegriffe*, 2. Aufl., Stuttgart: J. B. Metzler Verlag, 33–34.
- Gudenrath, April, 2014: English was made to flip, in: Bergmann, Jonathan/Sams, Aaron (Hrsg.): *Flipped Learning. Gateway to Students Engagement*, Eugene, OR (u. a.): International Society for Technology in Education, 106–120.
- Gudjons, Herbert, 2011: Frontalunterricht – neu entdeckt. Integration in offene Unterrichtsformen, 3. Aufl., Bad Heilbrunn: UTB.
- Guo, Philip/Kim, Juho/Rubin, Rob, 2014: How video production affects student engagement: An empirical study of MOOC videos, in: *Proceedings of the first ACM conference on Learning@ scale*, 41–50, doi: 10.1145/2556325.2566239.
- Häuptle-Barceló, Marianne, 2009: Curriculare Vorgaben für den Spanischunterricht in Deutschland, in: Grünewald, Andreas/Küster, Lutz (Hrsg.): *Fachdidaktik Spanisch. Tradition, Innovation, Praxis*, Stuttgart, Seelze: Klett, Kallmeyer, 84–97.

- Hameyer, Uwe/Rößler Barbara, 2016: Entdeckendes Lernen, in: Wiechmann, Jürgen/Wildhirt, Susanne (Hrsg.): Zwölf Unterrichtsmethoden. Vielfalt für die Praxis, 6. Aufl., Weinheim, Basel: Beltz Verlag, 129–145.
- Handke, Jürgen, 2018: Gelingensbedingungen für die Digitale Hochschullehre, in: Hispanorama 162 (Nov. 2018), 10–14.
- Hartinger, Andreas/Lohrmann, Katrin, 2014: Entdeckendes Lernen, in: Einsiedler, Wolfgang/Götz, Margarete/Hartinger, Andreas/Heinzel, Frederike/Kahlert, Joachim/Sandfuchs, Uwe (Hrsg.): Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik, 4. Aufl., Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 385–389.
- Hattie, John, 2013: Lernen sichtbar machen. Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von „Visible Learning“ besorgt von Wolfgang Beeil und Klaus Zierer, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Helmke, Andreas, 2017: Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts, 7. Aufl., Seelze-Velber: Klett, Kallmeyer.
- Jung, Daniel, 2020: Let's Rock Education. Was Schule heute lernen muss, München: Droemer Verlag.
- Kirch, Crystal, 2014: Deeper Learning through a student-centered Classroom, in: Bergmann, Jonathan/Sams, Aaron (Hrsg.): Flipped Learning. Gateway to Students Engagement, Eugene, OR (u. a.): International Society for Technology in Education, 39–54.
- Kirschner, Paul A./Sweller, John/Clark, Richard E., 2006: Why Minimal Guidance During Instruction Does Not Work: An Analysis of the Failure of Constructivist, Discovery, Problem-Based, Experiential, and Inquiry-Based Teaching, in: Educational Psychologist 41 (2), 75–86, doi: 10.1207/s15326985ep4102_1.
- Klahr, David/Nigam, Milena, 2004: The Equivalence of Learning Paths in Early Science Instruction: Effects of Direct Instruction and Discovery Learning, in: Psychological Science 15 (10), 661–667.
- Koch, Corinna, 2020: Einführung in die Fachdidaktik Spanisch, Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Krapp, Andreas/Geyer, Claudia/Lewalter, Doris, 2014: Motivation und Emotion, in: Seidel, Tina/Krapp, Andreas (Hrsg.): Pädagogische Psychologie: Mit Online-Materialien. 6. Aufl., Weinheim, Basel: Beltz Verlag, 193–222.

- Kroker, Bettina, 2016: Alternatives Unterrichtskonzept: Flipped Classroom, in: Betzold Blog [Weblog], 18.07.2016. <https://www.betzold.de/blog/flipped-classroom/> [Zugriff: 30.09.2020].
- Kulgemeyer, Christoph 2018: Wie gut erklären Erklärvideos? Ein Bewertungs-Leitfaden, in: Computer + Unterricht 28 (109), 8–11.
- Kuty, Margarete, 2018: Blended Learning und das Konzept des Flipped classroom. Möglichkeiten zur Erhöhung von Individualisierung, Kooperation und Interaktion im (face-to-face) Englischunterricht, in: Surkamp, Carola/Khuen, Yvonne (Hrsg.): Digitalisierung im Englischunterricht. Ernst Klett Verlag GmbH. <https://www.klett.de/inhalt/digitalisierung-im-englischunterricht/flipped-classroom/6469> [Zugriff: 30.09.2020], o. S.
- Kvashnina, Olga/Martynko, Ekaterina, 2016: Analyzing the Potential of Flipped Classroom in ESL Teaching, in: International Journal of Emerging Technologies in Learning (IJET) 11 (3), 71–73, doi: 10.3991/ijet.v11i03.5309.
- Lage, Maureen J./Platt, Glenn/Treglia, Michael, 2000: Inverting the Classroom: A Gateway to Creating an Inclusive Learning Environment, in: The Journal of Economic Education 31 (1), 30–43.
- Leutner, Detlev/Opermann, Maria/Schmeck, Annett, 2014: Lernen mit Medien, in: Seidel, Tina/Krapp, Andreas (Hrsg.): Pädagogische Psychologie: Mit Online-Materialien. 6. Aufl., Weinheim, Basel: Beltz Verlag, 297–322.
- Martos Villar, Pilar/Menzel, Wolfgang/Nilsson, Torsten/Rohde, Ada/Schuckay, Doris, 2016: ¿Qué pasa? Nueva Edición – Band 1, Braunschweig: Westermann Gruppe.
- Mayer, Richard E., 2008: Applying the science of learning: Evidence-based principles for the design of multimedia instruction, in: The American psychologist 63 (8), 760–769.
- Mayer, Richard E., 2014: Cognitive Theory of Multimedia Learning, in: Mayer, Richard E. (Hrsg.): The Cambridge Handbook of Multimedia Learning, 2. Aufl., New York, NY: Cambridge University Press, 43–71.
- Mayr, Christian, 2018: Die Erarbeitung von Inhalten mithilfe interaktiver Medien am Beispiel des geflippten BwR-Unterrichts, in: Werner, Julia/Ebel, Christian/Spannagel, Christian/Bayer, Stephan (Hrsg.): Flipped Classroom – Zeit für deinen Unterricht. Praxisbeispiele, Erfahrungen und Handlungsempfehlungen, Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung, 115–166.

- Medienpädagogischer Forschungsbund Südwest (mfps), 2019: JIM-Studie 2019. Jugend, Information, Medien, Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger. https://www.mfps.de/fileadmin/files/Studien/JIM/2019/JIM_2019.pdf [Zugriff 08.08.2020].
- Meyer, Hilbert, 2004: Unterrichtsmethoden, in: Kiper, Hanna/Meyer, Hilbert/Topsch, Wilhelm (Hrsg.): Einführung in die Schulpädagogik, 2. Aufl., Berlin: Cornelsen-Scriptor, 109–121.
- Meyer, Hilbert, 2019: Unterrichtsmethoden I. Theorieband, 18. Aufl., Berlin: Cornelsen.
- Michler, Christine, 2016: Zulassungsbedingungen von Lehrwerken für den Unterricht der romanischen Sprachen an staatlichen Schulen in Deutschland, in: Matthes, Eva/Schütze, Sylvia (Hrsg.): Schulbücher auf dem Prüfstand/ Textbooks under Scrutiny. Beiträge zur historischen und systematischen Schulbuch- und Bildungsmedienforschung, Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 131–146.
- Mihailovic, Dejan, 2017: Wenn YouTube Schule macht, muss man nicht ausflippen, in: Dejan Mihailovic: Bildung von morgen heute schon denken [Weblog], 06.08.2017. <https://mihajlovicfreiburg.com/2017/08/06/wenn-youtube-schule-macht-muss-man-nicht-ausflippen/> [Zugriff: 30.09.2020].
- Morón Garzarán, Ruth/Hildenbrand, Elke/Korb-Devic, Cornelia, 2018: La clase invertida en español – einige praktische Vorschläge, in: Hispanorama 162 (Nov. 2018), 26–29.
- Neber, Heinz, 2014: Entdeckendes Lernen, in: Hameyer, Uwe/Schlichting, Frank (Hrsg.): Entdeckendes Lernen, Impulse-Reihe Band 3, 2. Aufl., Kronshagen, Kiel: Körner Verlag, 10–26.
- Niedersächsisches Kultusministerium (Hrsg.), 2017a: Kerncurriculum für das Gymnasium. Schuljahrgänge 6–10, Spanisch, Hannover. https://cuvo.nibis.de/cuvo.php?skey_le- v0_0=Fach&svalue_le v0_0=Spanisch&skey_le v0_1=Schulbereich&svalue_le v0_1=Sek +I&skey_le v0_2=Dokumentenart&svalue_le v0_2=Kerncurriculum&docid=1109&p=de- tail_view [Zugriff: 25.09.2020].
- Niedersächsisches Kultusministerium (Hrsg.), 2017b: Kerncurriculum für die Integrierte Gesamtschule. Schuljahrgänge 6–10, Spanisch, Hannover. https://cuvo.nibis.de/cuvo.- php?skey_le v0_0=Fach&svalue_le v0_0=Spanisch&skey_le v0_1=Schulbereich&svalu- e_le v0_1=Sek+I&skey_le v0_2=Dokumentenart&svalue_le v0_2=Kerncurriculum&skey_ - lev0_3=Schulform&svalue_le v0_3=Integrierte+Gesamtschule&docid=1238&p=de- tail_view [Zugriff: 25.09.2020].

- Niedersächsisches Landesinstitut für schulische Qualitätsentwicklung: Niedersächsisches Schulbuchverzeichnis. <https://www.book4school.de> [Zugriff: 05.10.2020].
- Nieding, Gerhild/Ohler, Peter/Rey, Günter Daniel, 2015: Lernen mit Medien, Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Niegemann, Helmut M., 2001: Neue Lernmedien. Konzipieren, Entwickeln, Einsetzen, Bern (u. a.): Verlag Hans Huber.
- Niegemann, Helmut M./Domagk, Steffi/Hessel, Silvia/Hein, Alexandra/Hupfer, Matthias/Zobel, Annett, 2008: Kompendium multimediales Lernen, Berlin, Heidelberg: Springer.
- Nieweler, Andreas, 2000: Sprachenlernen mit dem Lehrwerk – Thesen zur Lehrbucharbeit im Fremdsprachenunterricht, in: Fery, Renate/Raddatz, Volker (Hrsg.): Lehrwerke und ihre Alternativen, Frankfurt am Main: Lang, 13–19.
- Nieweler, Andreas, 2017: Arbeiten mit dem Lehrwerk, in: Nieweler, Andreas (Hrsg.): Fachdidaktik Französisch. Das Handbuch für Theorie und Praxis, Stuttgart: Ernst Klett Sprachen GmbH, 149–151.
- Pearson Education, 2013: Flipped Learning Model Dramatically Improves Course Pass Rate for At-Risk Students. Clintondale High School, Clintondale Community Schools, Clinton Township, Michigan. http://assets.pearsonschool.com/asset_mgr/current/201317/Clintondale_casestudy.pdf [Zugriff: 25.09.2020].
- Perkhofer-Czapek, Monika/Potzmann, Renate, 2016: Begleiten, Beraten und Coachen: Der Lehrberuf im Wandel, Wiesbaden: Springer VS.
- Pietsch, Susanne, 2010: Begleiten und begleitet werden. Praxisnahe Fallarbeit – ein Beitrag zur Professionalisierung in der universitären Lehrerbildung, Kassel: kassel university press. <https://www.uni-kassel.de/upress/online/frei/978-3-89958-822-4.volltext.frei.pdf> [Zugriff: 31.07.2020].
- Ramirez, Martha, 2017: What's an In-Class Flip?, in: Martha Ramirez: Englisch Language Learning [Weblog], 30.05.2017. <http://martharamirez.com.co/blog/whats-an-in-class-flip/> [Zugriff: 30.09.2020].
- Ramirez, Martha, 2018: In-Class Flip: Flipping a Literature Class for Student-Centered Learning, in: Mehring, Jeffrey/Leis, Adrian (Hrsg.): Innovations in Flipping the Language Classroom. Theories and Practices, Singapore: Springer Singapore, 93–103.
- Reinfried, Marcus, 2017: Wichtige Medien und ihre Entstehung, in: Nieweler, Andreas (Hrsg.): Fachdidaktik Französisch. Das Handbuch für Theorie und Praxis, Stuttgart: Ernst Klett Sprachen GmbH, 147–148.

- Schädlich, Birgit, 2017: Entdeckendes Lernen, in: Surkamp, Carola (Hrsg.): Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik. Ansätze – Methoden – Grundbegriffe, 2. Aufl., Stuttgart: J. B. Metzler Verlag, 62–63.
- Schatz, Jürgen, 2010: E-Learning – nicht alles wird leichter, aber deutlich flexibler, in: Weißenrieder, Jürgen/Kosel, Marijan (Hrsg.): Nachhaltiges Personalmanagement in der Praxis. Mit Erfolgsbeispielen mittelständischer Unternehmen, Wiesbaden: Gabler, 131–136.
- Schmidt, Sebastian, 2015: Projektklasse Flipped Classroom – Auswertung, in: flippedmathe.de [Weblog], 04.08.2015. <https://www.flippedmathe.de/2015/08/04/projektklasse-flipped-classroom-auswertung/> [Zugriff: 29.09.2020].
- Schmidt, Sebastian, 2016a: Entdeckendes Lernen contra Flipped Classroom?, in: flippedmathe.de [Weblog], 24.10.2016. <https://www.flippedmathe.de/2016/10/24/entdeckendes-lernen-contra-flipped-classroom/> [Zugriff: 08.08.2020].
- Schmidt, Sebastian, 2016b: 2015/2016 – Das Jahr nach der Projektklasse, in: flippedmathe.de [Weblog], 09.09.2016. <https://www.flippedmathe.de/2016/09/09/2015-2016-das-jahr-nach-der-projektklasse/> [Zugriff: 29.09.2020].
- Schmidt, Sebastian, 2018a: Weiterentwicklung des eigenen Mathematikunterrichts mit dem Flipped Classroom, in: Werner, Julia/Ebel, Christian/Spannagel, Christian/Bayer, Stephan (Hrsg.): Flipped Classroom – Zeit für deinen Unterricht. Praxisbeispiele, Erfahrungen und Handlungsempfehlungen, Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung, 167–181.
- Schmidt, Sebastian, 2018b: Ich mach dann mal noch was anderes..., in: flippedmathe.de [Weblog], 11.05.2018. <https://www.flippedmathe.de/2016/09/09/2015-2016-das-jahr-nach-der-projektklasse/> [Zugriff: 03.12.2020].
- Sommerfeldt, Katrin, 2015: Mit dem Lehrbuch arbeiten, in: Sommerfeldt, Katrin (Hrsg.): Spanisch Methodik. Handbuch für die Sekundarstufe I und II, 4. Aufl., Berlin: Cornelsen, 91–129.
- Spanjers, Ingrid A. E./Könings, Karen D./Leppink, Jimmie/Verstegen, Daniëlle M. L./de Jong, Nynke/Czabanowska, Katarzyna/van Merriënboer, Jeroen J. G., 2015: The promised land of blended learning: Quizzes as a moderator, in: Educational Research Review 15 (Jun. 2015), 59–74.
- Spannagel, Christian, 2017a: Flip your class! <http://flipyourclass.christian-spannagel.de/sample-page/> [Zugriff: 08.09.2020].

- Spannagel, Christian, 2017b: Flippig sein wenn's passt!, in: Dunkelmunkel [Weblog], 03.10.2017. <https://cspannagel.wordpress.com/2017/10/03/flippig-sein-wenns-passt/> [Zugriff: 30.09.2020].
- Sperl, Alexander, 2016: Qualitätskriterien von Erklärvideos, in: Großkurth, Eva-Marie/ Handke, Jürgen (Hrsg.): Inverted Classroom and Beyond. Lehren und Lernen im 21. Jahrhundert, 4. ICM-Fachtagung an der Philipps-Universität Marburg, Marburg: Tectum Verlag, 101–117.
- Thaler, Engelbert, 2012: Englisch unterrichten. Grundlagen – Kompetenzen – Methoden, Berlin: Cornelsen.
- van Alten, David C.D./Phielix, Chris/Janssen, J./Kester, Liesbeth, 2019: Effects of flipping the classroom on learning outcomes and satisfaction: A meta-analysis, in: Educational Research Review 28 (Jun. 2019), 1–18.
- Vences, Ursula, 2002: Fremdsprachen lernen ohne Lehrwerk? Anmerkungen zu einer kontroversen These, in: Praxis des neusprachlichen Unterrichts 49 (3), 295–297.
- Volk, Benno, 2020: Ordnung von Lernzielen – Ordnung des Wissens. Die Bedeutung der Taxonomie von Bloom für die Wissenschaftlichkeit und Praxis der Hochschuldidaktik, in: Treppe, Peter/Eugster, Balthasar (Hrsg.): Klassiker der Hochschuldidaktik? Kartografie einer Landschaft, Wiesbaden: Springer VS, 219–233.
- von Amsberg, Marcus, 2018: Flipped Classroom im Deutschunterricht unter inklusiven Aspekten, in: Werner, Julia/Ebel, Christian/Spannagel, Christian/Bayer, Stephan (Hrsg.): Flipped Classroom – Zeit für deinen Unterricht. Praxisbeispiele, Erfahrungen und Handlungsempfehlungen, Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung, 129–139.
- Wagner, Marlene/Gegenfurtner, Andreas/Urhane, Detlef, 2020: Effectiveness of the Flipped Classroom on Student Achievement in Secondary Education: A Meta-Analysis, in: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000274>.
- Weber, Jan, 2017: Flipped Classroom – mehr als ein Hype?, in: excitingedu [Weblog], 07.06.2017. <https://excitingedu.de/flipped-classroom-mehr-als-ein-hype/> [Zugriff: 30.09.2020].
- Weinert, Franz E., 1999: Die fünf Irrtümer der Schulreformer. Welche Lehrer, welchen Unterricht braucht das Land?, in: Psychologie Heute 26 (7), 28–34.
- Wellenreuther, Martin, 2014a: Direkte Instruktion. Was ist das, und wie geht das?, in: Pädagogik 66 (1), 8–11.

- Wellenreuther, Martin, 2014b: Lehren und Lernen – aber wie? Empirisch-experimentelle Forschungen zum Lehren und Lernen im Unterricht, 7. Aufl., Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Wellenreuther, Martin, 2016: Direkte Instruktion – das hässliche Entlein der Pädagogik? Eine Gegenüberstellung mit Frontalunterricht hebt Vorurteile auf, in: Feindt, Andreas/Herget, Wilfried/Trautmann, Matthias/Wischer, Beate/Zierer, Klaus (Hrsg.): Lehren, Friedrich Jahresheft 2016, Seelze: Friedrich Verlag GmbH, 82–84.
- Wengler, Jennifer/Nazaruk, Julian, 2019: Produktion und Bewertung von Erklärvideos im Fremdsprachenunterricht, in: Hispanorama 163 (Feb. 2019), 78–84.
- Werner, Julia/Ebel, Christian/Spannagel, Christian/Bayer, Stephan, 2018: Flipped Classroom – Zeit für deinen Unterricht, in: Werner, Julia/Ebel, Christian/Spannagel, Christian/Bayer, Stephan (Hrsg.): Flipped Classroom – Zeit für deinen Unterricht. Praxisbeispiele, Erfahrungen und Handlungsempfehlungen, Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung, 13–16.
- Werner, Julia/Spannagel, Christian, 2018a: Design Patterns: Erfahrungsrezeptbuch, in: Werner, Julia/Ebel, Christian/Spannagel, Christian/Bayer, Stephan (Hrsg.): Flipped Classroom – Zeit für deinen Unterricht. Praxisbeispiele, Erfahrungen und Handlungsempfehlungen, Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung, 65–95.
- Werner, Julia/Spannagel, Christian, 2018b: Ausgewählte Ergebnisse aus der Begleitforschung, in: Werner, Julia/Ebel, Christian/Spannagel, Christian/Bayer, Stephan (Hrsg.): Flipped Classroom – Zeit für deinen Unterricht. Praxisbeispiele, Erfahrungen und Handlungsempfehlungen, Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung, 41–63.
- Westermann Gruppe, 2020: ¿Qué pasa? Lehrwerk für Spanisch als 2. Fremdsprache ab Klasse 6 oder 7 – Ausgabe 2016. <https://www.westermann.de/reihe/QUEPASA16/Que-pasa-Lehrwerk-fuer-Spanisch-als-2-Fremdsprache-ab-Klasse-6-oder-7-Ausgabe-2016> [Zugriff: 05.10.2020].
- Witten, Heather, 2011a: Overcoming problems and objections, in: Flipping my Spanish Classroom [Weblog], 02.11.2011. <http://spanishflippedclass.blogspot.com/2011/11/overcoming-problems-and-objections.html> [Zugriff 29.09.2020].
- Witten, Heather, 2011b: Final Success!, in: Flipping my Spanish Classroom [Weblog], 30.11.2011. <http://spanishflippedclass.blogspot.com/2011/12/> [Zugriff 29.09.2020].

- Witten, Heather, 2017: Student centered class through flipping, in: Flipping my Spanish Classroom [Weblog], 09.09.2017. <http://spanishflippedclass.blogspot.com/2017/09/student-centered-class-through-flipping.html> [Zugriff 29.09.2020].
- Wolf, Karsten D., 2015: Bildungspotenziale von Erklärvideos und Tutorials auf YouTube. Audio-Visuelle Enzyklopädie, adressatengerechtes Bildungsfernsehen, Lehr-Lern-Strategie oder partizipative Peer Education?, in: Medien + Erziehung: Merz; Zeitschrift für Medienpädagogik 59 (1), 30–36.
- Wolf, Karsten D., 2018: Video statt Lehrkraft? Erklärvideos als didaktisches Element im Unterricht, in: Computer + Unterricht 28 (109), 4–7.
- Wolf, Karsten D./Kulgemeyer Christoph, 2016: Lernen mit Videos? Erklärvideos im Physikunterricht, in: Naturwissenschaften im Unterricht Physik 27 (152), 36–41.
- Yilmaz, Ramazan, 2017: Exploring the role of e-learning readiness on student satisfaction and motivation in flipped classroom, in: Computers in Human Behavior 70, 251–260, doi: 10.1016/j.chb.2016.12.085.
- Zumbach, Jörg, 2010: Lernen mit Neuen Medien. Instruktionspsychologische Grundlagen, Stuttgart: Kohlhammer.

Anhang

Anhangsverzeichnis

A 1	Materialien zum Kapitel 6.3.1	80
A 1.1	Auftaktseiten der dritten Lektion <i>Mi comunidad: Andalucía</i>	80
A 1.2	Erster Lehrbuchtext <i>Una presentación sobre Andalucía</i>	82
A 1.3	<i>¿Qué pasa? Nueva Edición</i> – Band 2, S. 47, Aufg. 1	83
A 1.4	<i>Cuaderno de actividades 2</i> , S. 23, Aufg. 3	83
A 1.5	Optimierter erster Lehrbuchtext <i>Una presentación sobre Andalucía</i> mit zugehörigen Aufgaben	84
A 2	Materialien zum Kapitel 6.3.2	86
A 2.1	<i>¿Qué pasa? Nueva Edición</i> – Band 2, S. 50, Aufg. 9	86
A 2.2	Strategie: Eine Präsentation halten	87
A 2.3	<i>¿Qué pasa? Nueva Edición</i> – Band 2, S. 47 Aufg. 9 (optimiert)	88
A 2.4	<i>¿Qué pasa? Nueva Edición</i> – Band 2, S. 162 (optimiert)	89
A 2.5	Merkblatt „Eine Präsentation halten“ zum interaktiven Erklärvideo	90
A 3	Materialien zum Kapitel 6.3.3	91
A 3.1	Zweiter Lehrbuchtext <i>De viaje en Andalucía</i>	91
A 3.2	<i>¿Qué pasa? Nueva Edición</i> – Band 2, S. 53, Aufg. 12	92
A 3.3	<i>¿Qué pasa? Nueva Edición</i> – Band 2, S. 53, Aufg. 13	92
A 3.3.1	<i>¿Qué pasa? Nueva Edición</i> – Band 2, S. 143, Aufg. 13 (<i>Differenzierung: más ayuda</i>)	93
A 3.3.2	<i>¿Qué pasa? Nueva Edición</i> – Band 2, S. 151, Aufg. 13 (<i>Differenzierung: más retos</i>)	94
A 3.4	<i>Cuaderno de actividades 2</i> , S. 27, Aufg. 13	94
A 3.5	<i>Cuaderno de actividades 2</i> , S. 27, Aufg. 14	95
A 3.5.1	<i>Cuaderno de actividades 2</i> , S. 74, Aufg. 14	95
A 3.6	<i>Gramática 9.7</i> Indefinido oder Perfekt? <i>¿Pretérito indefinido o pretérito perfecto?</i>	96
A 3.7	<i>¿Qué pasa? Nueva Edición</i> – Band 2, S. 53, Aufg. 12 (optimiert)	97
A 3.7.1	<i>¿Qué pasa? Nueva Edición</i> – Band 2, S. 143, Aufg. 12 (<i>Differenzierung: más ayuda</i>) (optimiert)	98
A 3.8	<i>Cuaderno de actividades 2</i> , S. 27, Aufg. 13 (optimiert)	99

A 4	Materialien zum Kapitel 6.3.4	100
A 4.1	<i>¿Qué pasa? Nueva Edición</i> – Band 2, S. 56, Aufg. 19	100
A 4.1.1	Stadtkarte von Cádiz	101
A 4.2	Vokabeln des Wortfeldes „Wegbeschreibung“	101
A 4.3	Strategie: Vokabellernen	102
A 4.4	<i>Cuaderno de actividades 2</i> , S. 30, Aufg. 20	103
A 4.5	<i>Cuaderno de actividades 2</i> , S. 30, Aufg. 21a	104
A 4.6	<i>Cuaderno de actividades 2</i> , S. 31, Aufg. 23	104
A 4.7	<i>¿Qué pasa? Nueva Edición</i> – Band 2, S. 56, Aufg. 19 (optimiert)	105
A 4.8	<i>Cuaderno de actividades 2</i> , S. 30, Aufg. 20 (optimiert)	106
A 4.9	Download-Blatt „19 Estoy Perdido... (Download)“ zum interaktiven Erklärvideo	107

Bereitstellung des Materials und Genehmigung zur Veröffentlichung durch die Westermann Gruppe. Vielen Dank.

Änderungen sind durch eine grüne Linie am linken Seitenrand kenntlich gemacht.

A 1 Materialien zum Kapitel 6.3.1

A 1.1 Auftaktseiten der dritten Lektion *Mi comunidad: Andalucía*

3

Mi comunidad: Andalucía



visitar la Alhambra en Granada



tomar el sol en la Costa de la Luz



disfrutar del paisaje de Sierra Nevada



descubrir las cuevas de Nerja

1 El año pasado Lucía pasó las vacaciones de verano con sus padres y Miguel en Andalucía. ¿Qué tal sus vacaciones? Haz una frase sobre sus actividades para cada foto y usa el pretérito indefinido.

2 ¿Qué puedes hacer en Andalucía? Mira el vídeo y haz una lista de por lo menos ocho actividades. Puedes usar el diccionario. [DSW-16102-001]  p. 158

3 ¿Qué os gusta de Andalucía? En parejas mirad las fotos. ¿Adónde queréis ir? ¿Por qué?

Quiero ir a... porque...

Me gusta el mar porque... y puedo...

Me gustan las montañas porque... y quiero...



caminar mucho en el Parque Nacional de Doñana



mirar los cuadros en el Museo Picasso en Málaga



entrar en la Mezquita de Córdoba



sacar fotos en el Puente Nuevo en Ronda



4

a) En parejas mirad el mapa de Andalucía al final del libro y buscad la capital y los nombres de otras ciudades (capitales de provincia), de los ríos, las montañas, los mares y las costas. Buscad también los lugares de las fotos y tomad apuntes.

b) Con vuestros apuntes preguntad y contestad como en el ejemplo.

¿Cómo se llama la capital de...?

Se llama... ¿Cuántos/-as... hay?

Nach dieser Lektion kannst du

- über die Vergangenheit sprechen.
- wichtige Ereignisse einer Biografie benennen und erfragen.
- Sehenswürdigkeiten beschreiben.
- von einer Reise berichten.
- nach dem Weg fragen und einen Weg beschreiben.

Y al final...

Am Ende der Lektion erstellst du einen Flyer oder ein Plakat zu einer autonomen Region Spaniens.

A 1.2 Erster Lehrbuchtext *Una presentación sobre Andalucía*

3 Actividades

T1 Una presentación sobre Andalucía

Clara y su amiga Susana tienen que preparar una presentación sobre Andalucía. En la habitación de Clara están mirando los textos.

Susana: ¿Qué dijo la profe? ¿Cuándo tenemos que dar la presentación?

Clara: ¡El lunes! Uff, es poco tiempo para preparar todo...

5 **Susana:** Bueno, es verdad, pero supimos de la presentación el mes pasado y la profe dio los temas el viernes. Tú no quisiste empezar antes.

Clara: Ya, es que el fin de semana no pude hacer nada porque tú no estuviste... El lunes no hice nada tampoco porque vinieron mis abuelos y trajeron una peli que vimos juntos... y ayer tuve otros planes.

10 **Susana:** Tú y tus planes... jaja. Ven, yo leo estos textos y tú lees aquellos, ¿vale?

Clara: Vale. ¿Dónde está la hoja con la información sobre Sierra Nevada?

Susana: Espera, la semana pasada la puse en esta carpeta... sí, mira, aquí está.



15 **Andalucía** es una comunidad autónoma española con ocho provincias: Almería, Cádiz, Córdoba, Granada, Huelva, Jaén, Málaga y Sevilla. Andalucía tiene 8 millones de habitantes y su capital es Sevilla. Está en el sur de España y limita con el Mar Mediterráneo al sur y con Portugal y el Océano Atlántico al oeste. Todos los años millones de turistas visitan Andalucía para disfrutar del tiempo y de su cultura. Pablo Picasso y Federico García Lorca son dos personas famosas que nacieron en Andalucía. Picasso murió en 1973 con 91 años, García Lorca murió en 1936 con 38 años.

25 **Sierra Nevada** es el nombre de unas montañas muy altas en Andalucía.

30 Hay nieve de noviembre a mayo y los inviernos siempre son muy fríos, pero en verano puede hacer calor. Todos los años muchos turistas visitan Sierra Nevada para esquiar o escalar. También hay un parque nacional.

35 En el año 711 vinieron los árabes y reinaron en España hasta el año 1492. Llamaron "Al-Andalus" a esta región del sur de España. Un monumento muy famoso del tiempo de los árabes es la **Alhambra** en Granada, una fortaleza grande con jardines muy bonitos. En España encontramos influencias árabes en la arquitectura, en la comida, en la música y en la lengua: Muchas palabras españolas vienen de la lengua árabe, por ejemplo las palabras que empiezan con "al-", como almohada o albaricoque.

45 La ciudad de **Cádiz** tiene 120 000 habitantes y es muy antigua. Los habitantes de Cádiz se llaman gaditanos. El casco antiguo de la ciudad es muy bonito y muchos turistas lo visitan. Hay una catedral muy famosa y muchos monumentos, museos e iglesias. La provincia de Cádiz tiene, además, playas muy largas. El Carnaval de Cádiz es muy famoso en toda España. En carnaval las calles están llenas de música y gente.



46 cuarenta y seis

Quelle: Álvarez Orozco, Yenis Mercedes et al. 2017: ¿Qué pasa? Nueva Edición – Band 2, Braunschweig: Westermann Gruppe, 46.

A 1.3 ¿Qué pasa? Nueva Edición – Band 2, S. 47, Aufg. 1

1 ¿Verdadero o falso?

3

p. 156

a) Lee el texto 1 y decide: ¿verdadero o falso? Escribe en tu cuaderno dónde está la información en el texto.

1. La comunidad autónoma de Andalucía tiene ocho capitales.
2. Sevilla es el nombre de una ciudad y también de una provincia.
3. Pablo Picasso nació en Andalucía.
4. Los árabes reinaron en España unos mil años.
5. La comunidad se llama Andalucía porque los árabes llamaron "Al-Andalus" a esa región.
6. Todas las palabras de la lengua española vienen de la lengua árabe.
7. Los habitantes de Andalucía se llaman gaditanos.
8. Los turistas visitan la ciudad de Cádiz para disfrutar de la cultura y las playas.
9. En Sierra Nevada no nieva nunca.
10. Muchos turistas visitan Sierra Nevada para hacer deporte.

f b) El tiempo de los árabes ha tenido mucha influencia en la vida de los habitantes de España: en su comida, en sus casas, en sus pueblos y ciudades... y por eso, también en su lengua. Por ejemplo, todas las palabras españolas de la casilla vienen de la lengua árabe. En parejas buscad esas palabras en el diccionario.

el aceite • el albaricoque • el alcalde • la aldea • la alfombra • la almohada •
el barrio • la berenjena • la jirafa • la naranja • la zanahoria

Quelle: Álvarez Orozco, Yenis Mercedes et al. 2017: ¿Qué pasa? Nueva Edición – Band 2, Braunschweig: Westermann Gruppe, 47.

A 1.4 Cuaderno de actividades 2, S. 23, Aufg. 3

3 Lee los textos de la página 46 del libro. Completa las frases con la información que falta.

Andalucía está en el (1) _____ de España y es una de las (2) _____ de España. Tiene ocho (3) _____. La (4) _____ de Andalucía se llama Sevilla. La comunidad autónoma (5) _____ Portugal al oeste. Durante unos 700 años vivieron en Andalucía los (6) _____. Un monumento famoso de ese tiempo es la (7) _____ en Granada. Un (8) _____ muy famoso de Andalucía fue Pablo Picasso.

Quelle: Gerling-Halbach, Renate et al. 2017: ¿Qué pasa? Nueva Edición, Cuaderno de actividades 2, Braunschweig: Westermann Gruppe, 23.

A 1.5 Optimierter erster Lehrbuchtext *Una presentación sobre Andalucía* mit zugehörigen Aufgaben

3 Actividades

T1 Una presentación sobre Andalucía

Clara y su amiga Susana tienen que preparar una presentación sobre Andalucía. En la habitación de Clara están mirando un vídeo sobre la Comunidad Autónoma.

- Susana:** ¿Qué dijo la profe? ¿Cuándo tenemos que dar la presentación?
- Clara:** ¡El lunes! Uff, es poco tiempo para preparar todo...
- 5 **Susana:** Bueno, es verdad, pero supimos de la presentación el mes pasado y la profe dio los temas el viernes. Tú no quisiste empezar antes.
- Clara:** Ya, es que el fin de semana no pude hacer nada porque tú no estuviste... El lunes no hice nada tampoco porque vinieron mis abuelos y trajeron una peli que vimos juntos... y ayer tuve otros planes.
- 10 **Susana:** Tú y tus planes... jaja. Ven, vemos el vídeo sobre Andalucía ahora, ¿vale?
- Clara:** Vale. ¿Dónde está la hoja con el código QR?
- Susana:** Espera, la semana pasada la puse en esta carpeta... sí, mira, aquí está. Solo tienes que leer el código con tu smartphone o ordenador tableta.



Tutorial "Andalucía":
<https://youtu.be/2zJcuBwSBP0>

1 La Comunidad Autónoma Andalucía

3



- a) Lee el diálogo entre Clara y Susana y mira el tutorial sobre Andalucía. Toma apuntes sobre los temas la Comunidad Autónoma Andalucía, Sierra Nevada, la Alhambra y la ciudad Cádiz en tu cuaderno.
- 💡 Con el código QR llegas directamente al vídeo.
- b) Contesta las siguientes preguntas.
- ¿Cuántas provincias tiene la comunidad autónoma Andalucía?
 8
 7
 5
 - ¿Cómo se llama la capital de Andalucía?

 - ¿Cuáles dos personas famosas nacieron en Andalucía?
 Federico García Lorca y Rey Juan Carlos
 Alvaro Soler y David Bisbal Ferre
 Pablo Picasso y Federico García Lorca
 - ¿En qué meses hay nieve en la Sierra Nevada?
 de noviembre a mayo
 de noviembre ma marzo
 de diciembre a mayo
 - ¿Qué deporte hacen los turistas cuando visitan Sierra Nevada?
 esquiar y viajar
 esquiar y escalar
 escalar y nadar
 - ¿Cuándo reinaron los árabes en Andalucía?
 del año 711 hasta el año 1492
 del año 721 hasta el año 1392
 del año 711 hasta el año 1592
 - ¿Cómo se llamaron los árabes la región al sur de España?

 - ¿Qué personas famosas nacieron en Andalucía?
 Federico García Lorca y Rey Juan Carlos
 Alvaro Soler y David Bisbal Ferre
 Pablo Picasso y Federico García Lorca
 - ¿Cómo se llaman los habitantes de Cádiz?

46 cuarenta y seis

c) Nota por lo menos cinco palabras nuevas/ desconocidas que has aprendido en el tutorial en tu cuaderno.

💡 A lo mejor puedes deducir¹ el significado con la ayuda de los dibujos. También puedes usar el minidiccionario del libro.



d) El tiempo de los árabes ha tenido mucha influencia en la vida de los habitantes de España: en su comida, en sus casa, en sus pueblos y ciudades... y por eso, también en su lengua. Por ejemplo, todas la palabras españolas de las casilla vienen de la lengua árabe. En parejas buscad esas palabras en el diccionario.



el aceite • el albaricoque • el alcalde • la aldea • la almohada • el barrio •
la berenjena • la jirafa • la naranja • la zanahoria

e) Imagina que estás en una agencia de viajes² para reservar³ un viaje a España. Allí te ofrecen⁴ un viaje a la comunidad autónoma Andalucía. En parejas escribid un diálogo sobre esa situación. Presentad en el diálogo brevemente la comunidad autónoma Andalucía. Nombrad por lo menos un monumento y una actividad que puedes hacer. Utilizad por lo menos cinco palabras nuevas.



2 ¿Qué dijeron las chicas?



...

¹deducir erschließen ²la agencia de viajes das Reisebüro ³reservar hier: buchen
⁴ofrecer hier: anbieten

A 2 Material zum Kapitel 6.3.2

A 2.1 ¿Qué pasa? Nueva Edición – Band 2, S. 50 Aufg. 9

9 Una presentación en clase

a) En grupos preparad una presentación sobre algo típico de Andalucía y elegid uno de estos temas:

- una ciudad,
- una fiesta típica,
- una persona famosa,
- una comida típica.

 p. 162

Buscad información en el libro o en internet.
Usad las expresiones de "Así se dice".

b) Ahora los grupos presentan sus temas en clase.
Escuchad y después reaccionad. ¿Os ha gustado la presentación? ¿Qué (no) os ha parecido bien? Mirad también las estrategias.

 p. 165

Así se dice

Para empezar
tu presentación:

El tema de mi presentación es...
Voy a hablar sobre/presentar...

Para estructurar tu presentación:

Primero voy a hablar sobre...
Después... Al final...

Para terminar tu presentación:

Gracias por escuchar mi presentación.
¿Tenéis preguntas?
Ahora podéis hacer preguntas.

Quelle: Álvarez Orozco, Yenis Mercedes et al. 2017: ¿Qué pasa? Nueva Edición – Band 2, Braunschweig: Westermann Gruppe, 50.

A 2.2 Strategie: Eine Präsentation halten

d) So hältst du eine Präsentation:

- Fertige eine stichwortartige Ideensammlung an, in der du möglichst viele Aspekte des Themas berücksichtigst.
- **NEU** Lege dann die Gliederung fest. Überlege dir dafür, welches die wichtigsten Ideen sind und in welcher Reihenfolge du sie präsentieren möchtest. Entscheide dich vielleicht auch für eine visuelle Unterstützung deines Vortrags, zum Beispiel durch Bilder oder eine Landkarte. Erstelle nun deinen Vortrag. Die Formulierungen im Kasten helfen dir dabei.
- Übe jetzt deinen Vortrag ein. Nimm dazu ein DIN A4-Blatt und knicke es längs in der Mitte. Schreibe deinen ausformulierten Vortrag auf die linke Seite des Blattes. Notiere dann die wichtigsten Stichwörter aus deinem ausformulierten Vortrag auf die rechte Seite. Klappe das Blatt nun so, dass du nur die rechte Seite mit den notierten Stichwörtern siehst. Diese Wörter kannst du als Gedächtnisstütze beim Vortragen verwenden. Stattdessen kannst du aber auch mit Karteikarten arbeiten, auf denen du dir Stichwörter notierst.
- Trage deine Präsentation im Unterricht vor. Sprich frei, halte Blickkontakt zu den Zuhörern/-innen und verwende Gesten, damit dein Vortrag lebendig und abwechslungsreich wird.
- Sprich langsam und deutlich. Du erleichterst deinen Mitschülern/-innen das Verstehen, wenn du wichtige oder unbekannte Vokabeln an der Tafel notierst und während des Vortrags auf die Wörter zeigst. Gib deinen Zuhörern/-innen abschließend die Gelegenheit, Fragen zu stellen und dir eine Rückmeldung zu geben (siehe II-4 Feedback geben, S. 165).

Así se dice

So kannst du deinen Vortrag beginnen:

¡Buenos días! El tema de mi presentación es...
Voy a hablar sobre...
Quiero presentar...

So kannst du deinen Vortrag unterteilen:

Primero voy a hablar sobre... después...
Al final...

So kannst du deinen Vortrag beenden:

Gracias por escuchar mi presentación.
¿Tenéis preguntas?
Ahora podéis hacer preguntas.

Quelle: Álvarez Orozco, Yenis Mercedes et al. 2017: ¿Qué pasa? Nueva Edición – Band 2, Braunschweig: Westermann Gruppe, 162.

3 Actividades

8 Espacio cultural

...

* 9 Una presentación en clase



a) En grupos preparad una presentación sobre algo típico de Andalucía y elegid uno de estos temas:

- una ciudad,
- una fiesta típica,
- una persona famosa,
- una comida típica.

Buscad información en el libro o en internet. Usad las expresiones de “Así se dice”.



b) Ahora los grupos presentan sus temas en clase. Escuchad y después reaccionad. ¿Os ha gustado la presentación? ¿Qué (no) os ha parecido bien? Mirad también las estrategias.



50 cincuenta

Quelle: Eigenes Material. Angelehnt an: Álvarez Orozco, Yenis Mercedes et al. 2017: ¿Qué pasa? Nueva Edición – Band 2, Braunschweig: Westermann Gruppe, 50.

* kein „Así se dice“-Kasten

A 2.4 ¿Qué pasa? Nueva Edición – Band 2, S. 162 (optimiert)

E

Estrategias

d) So hältst du eine Präsentation:

NEU

Con el tutorial sabes cómo dar una presentación. Mira el tutorial interactivo “Cómo dar una presentación” y resuelve las tareas.



Con el código QR llegas directamente al vídeo.



Tutorial “Cómo dar una presentación”:
https://youtu.be/wY_5GDq0udA

I-5 Sprachmittlung

...

162 ciento sesenta y dos

Quelle: Eigenes Material. Angelehnt an: Álvarez Orozco, Yenis Mercedes et al. 2017: ¿Qué pasa? Nueva Edición – Band 2, Braunschweig: Westermann Gruppe, 162.

A 2.5 Merkblatt „Eine Präsentation halten“ zum interaktiven Erklärvideo

E Estrategias

I-5 Sprachmittlung (Download)

NEU

d) So hältst du eine Präsentation:

1. Fertige zunächst eine stichwortartige Ideensammlung an, in der du möglichst viele Aspekte des Themas Berücksichtigst.



2. Lege anschließend die Gliederung fest. Mit der Gliederung wird die Reihenfolge bestimmt, in der die Inhalte präsentiert werden.



3. Verwende auch visuelle Unterstützungen in Form von Bildern oder Landkarten. Sie können eine gelungene Unterstützung für die Präsentation sein.



4. Übe deinen Vortrag und notiere dir die wichtigsten Stichwörter. Diese können als Gedächtnisstütze während des Vortrags dienen und helfen, dass der Blickkontakt zum Publikum aufrecht erhalten bleibt.



5. Trage nun deine Präsentation im Unterricht vor. Beginne und unterteile sie mithilfe der Formulierungen im Kasten.



6. Notiere wichtige und unbekannte Vokabeln an der Tafel und zeige während des Vortrags auf die Wörter.



7. Sprich frei, halte Blickkontakt zum Publikum und verwende Gesten, damit die Präsentation lebendig und abwechslungsreich ist. Sprich langsam und deutlich.



8. Beende deinen Vortrag mithilfe der Formulierungen im Kasten. Gib deinem Publikum abschließend die Gelegenheit, Fragen zu stellen und dir eine Rückmeldung zu geben (siehe QP2, II-4 Feedback geben, S. 165).



Así se dice

So kannst du deinen Vortrag beginnen:

¡Buenos días! El tema de mi presentación es...
Voy a hablar sobre...
Quiero presentar...

So kannst du deinen Vortrag unterteilen:

Primero voy a hablar sobre... después...
Al final...

So kannst du deinen Vortrag beenden:

Gracias por escuchar mi presentación.
¿Tenéis preguntas?
Ahora podéis hacer preguntas.

Quelle: Eigenes Material. Angelehnt an: Álvarez Orozco, Yenis Mercedes et al. 2017: ¿Qué pasa? Nueva Edición – Band 2, Braunschweig: Westermann Gruppe, 162.

A 3 Materialien zum Kapitel 6.3.3

A 3.1 Zweiter Lehrbuchtext *De viaje en Andalucía*

3

T2 De viaje en Andalucía

Después de dar la presentación sobre Andalucía, Clara tiene muchas ganas de conocer otras ciudades de su comunidad autónoma. Su prima Lucía y su hermano Alfonso quieren ir con ella.

Este fin de semana es largo porque el martes es día festivo y el lunes es puente. Clara, Lucía y Alfonso están de excursión con Nicolás. Ahora son las ocho de la tarde y Clara, Lucía y Alfonso están juntos en la plaza delante de su hotel en Granada.

Clara: ¡Qué cansada estoy! Hemos visto muchas cosas en Granada...

Alfonso: Uff sí, esta mañana nos hemos levantado muy temprano y hemos caminado todo el día.

10 Lucía: Pero chicos, ¿qué os pasa? Hemos tenido un día espectacular. No sé a vosotros, pero a mí la Alhambra me ha encantado: la arquitectura, los jardines...

Clara: Oye, pero ¿no visitaste la Alhambra cuando estuviste en Granada el año pasado?

15 Lucía: Bueno, sí, claro que visité la Alhambra el año pasado. Pero entramos de noche y no vimos muy bien los jardines, por ejemplo. Son muy impresionantes.

20 Alfonso: ¿Adónde fuiste el año pasado en Granada? ¿También viste la catedral?

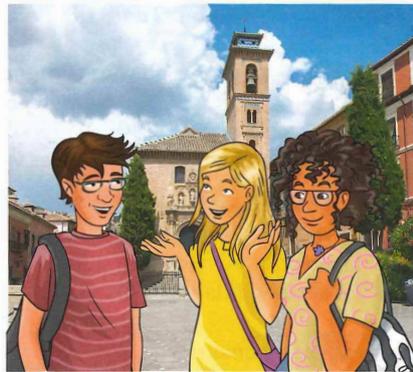
Lucía: Sí, entramos en la catedral y visitamos todo el casco antiguo. Además fuimos al barrio Albaicín. ¡Desde allí, las vistas sobre la Alhambra son espectaculares! Es un barrio muy antiguo, con tiendas de recuerdos y muchos bares de tapas en la Plaza Nueva. Mirad, tengo una foto de la Plaza Nueva en mi teléfono.

25 Clara: ¡Ah, sí! Susana habló sobre el barrio Albaicín en nuestra presentación sobre Andalucía. ¡Cómo mola ese barrio! ¿Por qué no hemos ido allí hoy?

Alfonso: Bueno, hemos hecho muchas otras cosas, ¿no? Hemos visitado la catedral y el antiguo mercado, la Alcaicería. Hemos pasado toda la tarde en la Alhambra y después hemos comido un helado muy rico...

30 Lucía: ¡Cómo te gustan los helados, primo! Eres como Miguel, jaja.

Clara: Bueno, es verdad. Nunca hay tiempo para hacer todo.



En este momento llega Nicolás.

Nicolás: ¡Hola, chicos! ¿Qué pasa?

35 ¿No os ha gustado el viaje?

Clara: Sí, mucho. Es que estamos muy cansados.

Alfonso: Y mañana por la mañana viajamos a Sevilla, ¿no? Lucía, ¿ya has estado también en Sevilla?

40 Lucía: No, no he estado nunca en Sevilla. Tengo muchas ganas de ir.

El país y la gente

Cuando en España un martes (o un jueves) es **día festivo**, el lunes (o el viernes) normalmente también es libre. Así los españoles tienen un fin de semana largo: No tienen que ir a trabajar y los institutos no abren. Ese lunes (o viernes) libre se llama **el (día) puente**.

¿Tienes una idea de dónde viene el nombre?



cincuenta y uno **51**

A 3.2 ¿Qué pasa? Nueva Edición – Band 2, S. 53, Aufg. 12

12 Viajé y he viajado



- a) En el texto 2 los chicos hablan sobre dos viajes a Granada: el viaje de Lucía del año pasado, y el viaje que están haciendo juntos. ¿Qué tiempo verbal usan cuando hablan de cada viaje? En parejas leed el texto otra vez y completad la regla.

Du benutzt das **pretérito perfecto**, wenn 
Du benutzt das **pretérito indefinido**, wenn 

El idioma



¿Cómo es en inglés?

¿Cuándo usas el **present perfect** y cuándo usas el **simple past**?

- b) En parejas relacionad las indicaciones de tiempo de la casilla con el pretérito perfecto o el pretérito indefinido. Haced una tabla en vuestros cuadernos.

la semana pasada • este año • hoy • en 2015 • esta noche • hasta ahora • ayer •
el 30 de agosto • todavía no • el lunes pasado • ya • nunca • las vacaciones pasadas
• siempre • el verano pasado • el mes pasado

Quelle: Álvarez Orozco, Yenis Mercedes et al. 2017: ¿Qué pasa? Nueva Edición – Band 2, Braunschweig: Westermann Gruppe, 53.

A 3.3 ¿Qué pasa? Nueva Edición – Band 2, S. 53, Aufg. 13

13 Los dos viajes de Lucía

 12, 13,

¿Qué hizo Lucía en Granada el año pasado? ¿Qué ha hecho este año? Completa las frases en tu cuaderno con los verbos en pretérito perfecto o pretérito indefinido.

Ejemplo: El año pasado Lucía viajó a Granada con sus padres y con Miguel.
Este año ha viajado a Granada con Clara, Alfonso y Nicolás.

 p. 143

 p. 151

1. El año pasado Lucía  a Granada con sus padres y con Miguel. Este año  a Granada con Clara, Alfonso y Nicolás. (*viajar*)
2. El año pasado Lucía  la catedral de Granada y este año también la . (*visitar*)
3. El verano pasado Lucía solo  en la Alhambra por la noche. Hoy Lucía  allí toda la tarde. (*estar*)
4. Esta tarde Lucía  muy bien los jardines de la Alhambra. En las vacaciones pasadas no  bien los jardines. (*ver*)
5. En este viaje Lucía no  al barrio Albaicín, pero en el viaje del año pasado sí  a ese barrio. (*ir*)
6. En el viaje del año pasado Lucía  un helado con Miguel. En el viaje de este año Lucía  un helado con sus primos. (*comer*)

Quelle: Álvarez Orozco, Yenis Mercedes et al. 2017: ¿Qué pasa? Nueva Edición – Band 2, Braunschweig: Westermann Gruppe, 53.

A 3.3.1 ¿Qué pasa? Nueva Edición – Band 2, S. 143, Aufg. 13 (Diferenciación: más ayuda)

U3 p. 53

13 ¿Qué hizo Lucía en Granada el año pasado? ¿Qué ha hecho este año? Escribe las frases en tu cuaderno y elige de los verbos entre paréntesis el pretérito perfecto o el pretérito indefinido. Schreibe die Sätze in dein Heft und wähle bei jeder Lücke aus, ob du hier das Verb im pretérito perfecto oder im pretérito indefinido einsetzen musst.

Ejemplo: El año pasado Lucía viajó a Granada con sus padres y con Miguel.
Este año ha viajado a Granada con Clara, Alfonso y Nicolás.

1. El año pasado Lucía (viajó/ha viajado) a Granada con sus padres y con Miguel.
Este año (viajó/ha viajado) a Granada con Clara, Alfonso y Nicolás.
2. El año pasado Lucía (visitó/ha visitado) la catedral de Granada
y este año también la (visitó/ha visitado).
3. El verano pasado Lucía solo (estuvo/ha estado) en la Alhambra por la noche.
Hoy Lucía (estuvo/ha estado) allí toda la tarde.
4. Esta tarde Lucía (vio/ha visto) muy bien los jardines de la Alhambra.
En las vacaciones pasadas no (vio/ha visto) los jardines.
5. En este viaje Lucía no (fue/ha ido) al barrio Albaicín,
pero en el viaje del año pasado sí (fue/ha ido) a ese barrio.
6. En el viaje del año pasado Lucía (comió/ha comido) un helado con Miguel.
En el viaje de este año Lucía (comió/ha comido) un helado con sus primos.



El idioma

Denk daran, auf die Zeitangaben zu achten, um herauszufinden, welche Vergangenheitsform du hier einsetzen sollst: Das **pretérito indefinido** verwendest du z. B. mit **ayer** und **el año pasado**, das **pretérito perfecto** benutzt du mit **hoy** und **este año**.

Quelle: Álvarez Orozco, Yenis Mercedes et al. 2017: ¿Qué pasa? Nueva Edición – Band 2, Braunschweig: Westermann Gruppe, 143.

A 3.3.2 ¿Qué pasa? Nueva Edición – Band 2, S. 151, Aufg. 13 (Diferenciación: más retos)

U3 p. 53

13 ¿Qué hizo Lucía en Granada el año pasado? ¿Qué ha hecho este año? Mira la tabla con las actividades de Lucía y haz frases en tu cuaderno. Usa los verbos en pretérito perfecto o pretérito indefinido.

Ejemplo: El año pasado Lucía viajó a Granada con sus padres y con Miguel.
Este año ha viajado a Granada con Clara, Alfonso y Nicolás.

el año pasado	este año
<ul style="list-style-type: none"> viajar a Granada con sus padres visitar la catedral de Granada estar en la Alhambra por la noche no ver los jardines de la Alhambra ir al barrio Albaicín comer un helado con Miguel 	<ul style="list-style-type: none"> viajar a Granada con Clara, Alfonso y Nicolás también visitar la catedral de Granada estar en la Alhambra toda la tarde ver muy bien los jardines de la Alhambra no ir al barrio Albaicín comer un helado con sus primos

Quelle: Álvarez Orozco, Yenis Mercedes et al. 2017: ¿Qué pasa? Nueva Edición – Band 2, Braunschweig: Westermann Gruppe, 151.

A 3.4 Cuaderno de actividades 2, S. 27, Aufg. 13

13 Yolanda escribe un e-mail a su primo Luis. Completa con las formas correctas del pretérito indefinido o del pretérito perfecto.

Hola, Luis:

¿Qué tal estás? Ya sabes que el mes pasado (1) _____ (comprar, yo) una entrada para un concierto de David Bisbal en Madrid y ayer (2) _____ (ser) el día del concierto.

Hoy (3) _____ (despertarse, yo) muy contenta y (4) _____ (poner) mi canción preferida de él.

¿Conoces a David Bisbal? Hace¹ unos años (5) _____ (participar, él) en un concurso² en la tele, por eso es famoso. El año pasado también (6) _____ (venir, él) a Madrid, pero no

(7) _____ (poder, yo) ir. Ayer (8) _____ (disfrutar, yo) mucho del concierto.

¡(9) _____ (ser) genial!

¿Y tú? (10) _____ (hacer, tú) una presentación sobre Colombia para el insti esta semana, ¿verdad?

¿Qué tal (11) _____ (ir, ella)? ¿De qué (12) _____ (hablar, tú)?

Un abrazo

Yolanda

Quelle: Gerling-Halbach, Renate et al. 2017: ¿Qué pasa? Nueva Edición, Cuaderno de actividades 2, Braunschweig: Westermann Gruppe, 27.

A 3.5 Cuaderno de actividades 2, S. 27, Aufg. 14

 **14** En parejas haced el ejercicio tándem de la página 74.

Quelle: Gerling-Halbach, Renate et al. 2017: ¿Qué pasa? Nueva Edición, Cuaderno de actividades 2, Braunschweig: Westermann Gruppe, 27.

A 3.5.1 Cuaderno de actividades 2, S. 74, Aufg. 14

 **14** Lucía ha vuelto a Madrid y por la tarde queda con Raúl en el parque. Completad el diálogo con las formas del pretérito indefinido o del pretérito perfecto. A es Raúl, B es Lucía. Empieza Raúl.

Raúl	Lucía
<p>Raúl: ¿Qué tal este fin de semana? ¿Te  (gustar) Granada? ¿Qué  (visitar, vosotros)?</p> <p>Lucía: ¡Me ha gustado mucho! Hemos visitado la Alhambra y hemos comprado muchos recuerdos en el antiguo mercado, la Alcaicería. Y tú, ¿qué has hecho este fin de semana?</p>	<p>Raúl: ¿Qué tal este fin de semana? ¿Te ha gustado Granada? ¿Qué habéis visitado?</p> <p>Lucía: ¡Me  (gustar) mucho!  (visitar, nosotros) la Alhambra y  (comprar) muchos recuerdos en el antiguo mercado, la Alcaicería. Y tú, ¿qué  (hacer) este fin de semana?</p>
<p>Raúl: Ayer  (ir) a casa de Yolanda.  (jugar, nosotros) a los videojuegos y por la noche  (cenar, yo) con su familia. ¡ (ser) muy divertido!</p> <p>Lucía: Sí, su familia es muy simpática. En el viaje nosotros siempre hemos comido tapas muy ricas. ¿Tú ya has estado en Andalucía?</p>	<p>Raúl: Ayer fui a casa de Yolanda. Jugamos a los videojuegos y por la noche cené con su familia. ¡Fue muy divertido!</p> <p>Lucía: Sí, su familia es muy simpática. En el viaje nosotros siempre  (comer) tapas muy ricas. ¿Tú ya  (estar) en Andalucía?</p>
<p>Raúl: No, todavía no  (viajar) a Andalucía. Pero quiero visitar la Mezquita. Este año tú no  (ir) a Córdoba, ¿verdad?</p> <p>Lucía: No, este año no. Pero el año pasado fui con mi familia. Fue muy impresionante.</p>	<p>Raúl: No, todavía no he viajado a Andalucía. Pero quiero visitar la Mezquita. Este año tú no has ido a Córdoba, ¿verdad?</p> <p>Lucía: No, este año no. Pero el año pasado  (ir) con mi familia.  (ser) muy impresionante.</p>
<p>Raúl: Y, ¿qué otros lugares  (visitar, vosotros) el año pasado?</p> <p>Lucía: Fuimos a Ronda para ver el Puente Nuevo y visitamos las cuevas de Nerja. Ah, además estuvimos en Málaga.</p>	<p>Raúl: Y, ¿qué otros lugares visitasteis el año pasado?</p> <p>Lucía:  (ir) a Ronda para ver el Puente Nuevo y  (visitar) las cuevas de Nerja. Ah, además  (estar) en Málaga.</p>
<p>Raúl: ¡Cómo mola! Yo el año pasado  (pasar) las vacaciones en Madrid.  (ser) un poco aburrido. En 2016  (pasar, nosotros) las vacaciones con Clara en Ribadesella, ¿verdad?</p> <p>Lucía: ¡Claro! Fueron unas vacaciones estupendas. Jugamos todo el día en la playa...</p>	<p>Raúl: ¡Cómo mola! Yo el año pasado pasé las vacaciones en Madrid. Fue un poco aburrido. En 2016 pasamos las vacaciones con Clara en Ribadesella, ¿verdad?</p> <p>Lucía: ¡Claro!  (ser) unas vacaciones estupendas.  (jugar, nosotros) todo el día en la playa...</p>
<p>Raúl: Sí, ¡y Miguel  (comer) muuuchos helados! Oye, esta mañana  (hablar, yo) con Omar y queremos ir al cine hoy por la noche. ¿Quieres ir también?</p> <p>Lucía: Sí, quiero ir, pero hoy todavía no he visto a mi padre. Esta noche vamos a cenar todos juntos. También podemos ir otro día al cine, ¿no?</p>	<p>Raúl: Sí, ¡y Miguel comió muuuchos helados! Oye, esta mañana he hablado con Omar y queremos ir al cine hoy por la noche. ¿Quieres ir también?</p> <p>Lucía: Sí, quiero ir, pero hoy todavía no  (ver) a mi padre. Esta noche vamos a cenar todos juntos. También podemos ir otro día al cine, ¿no?</p>
<p>Raúl: Me parece una buena idea. Nos vemos mañana en el insti, ¿vale?</p> <p>Lucía: Vale. Hasta mañana, Raúl.</p>	<p>Raúl: Me parece una buena idea. Nos vemos mañana en el insti, ¿vale?</p> <p>Lucía: Vale. Hasta mañana, Raúl.</p>

Quelle: Gerling-Halbach, Renate et al. 2017: ¿Qué pasa? Nueva Edición, Cuaderno de actividades 2, Braunschweig: Westermann Gruppe, 74.

A 3.6 Gramática 9.7 Indefinido oder Perfekt? ¿Pretérito indefinido o pretérito perfecto?

9.7 Indefinido oder Perfekt? ¿Pretérito indefinido o pretérito perfecto?



Mit dem **pretérito indefinido** und dem **pretérito perfecto** werden Handlungen oder Ereignisse wiedergegeben, die in der Vergangenheit geschehen sind.

Mit dem **pretérito indefinido** beschreibst du abgeschlossene Handlungen, die keine Auswirkungen mehr auf die Gegenwart haben und die in einem bereits abgeschlossenen Zeitraum stattgefunden haben.

Mit dem **pretérito perfecto** beschreibst du abgeschlossene Handlungen, deren Auswirkungen noch bis in die Gegenwart reichen oder die in einem noch nicht abgeschlossenen Zeitraum stattgefunden haben.

Das **pretérito perfecto** wird in Spanien viel häufiger verwendet als in Lateinamerika.

Das **pretérito indefinido** verwendet man ...

für Ereignisse, die keinen Bezug zum heutigen Tag haben.

mit genauen Zeitangaben: **en 2015, el uno de octubre.**

mit den Zeitangaben **ayer, anoche, la semana pasada, el año/mes pasado, el lunes pasado.**

Das **pretérito perfecto** verwendet man ...

für Ereignisse, die heute geschehen sind.

wenn etwas bis heute noch nicht oder schon öfter passiert ist.

mit dem Demonstrativbegleiter **este/esta/estos, esta mañana/semana, este verano/año/mes, ...**

mit den Zeitangaben **hoy, nunca, muchas veces, todavía no, hasta ahora, ya.**

Im Deutschen ist der Gebrauch der Vergangenheitszeiten anders. In der gesprochenen Sprache verwendet man im Deutschen normalerweise das Perfekt, in der geschriebenen Sprache steht häufig das Präteritum. Dabei ist es egal, ob etwas in einem bereits beendeten Zeitraum passiert ist oder in einem Zeitraum, der noch nicht abgeschlossen ist.

Quelle: Gerling-Halbach, Renate et al. 2017: ¿Qué pasa? Nueva Edición, Gramática 2, Braunschweig: Westermann Gruppe, 12.



12 Viajé y he viajado



a) En el texto 2 los chicos hablan sobre dos viajes a Granada: el viaje de Lucía del año pasado, y el viaje que están haciendo juntos. ¿Qué tiempo verbal usan cuando hablan de cada viaje? En parejas leed el texto otra vez y completad la regla.

Du benutzt das **pretérito perfecto**, wenn ~.
Du benutzt das **pretérito indefinido**, wenn ~.

El idioma



¿Cómo es en inglés?
¿Cuándo usas el **present perfect**
y cuándo usas el **simple past**?

b) En parejas relacionad las indicaciones de tiempo de la casilla con el pretérito perfecto o el pretérito indefinido. Haced una tabla en vuestros cuadernos.

la semana pasada • este año • hoy • en 2015 • esta noche • hasta ahora • ayer •
el 30 de agosto • todavía no • el lunes pasado • ya • nunca • las vacaciones pasadas
siempre • el verano pasado • el mes pasado



p. 151



13 Los dos viajes de Lucía



12,13

...

A 3.7.1 ¿Qué pasa? Nueva Edición – Band 2, S. 143, Aufg. 12 (Diferenciación: más ayuda) (optimiert)

D

Actividades



U3 p. 49



12 c) Mira el tutorial „Pretérito Perfecto vs. Indefinido - Unterschied - Bildung, Anwendung, Signalwörter & Beispiele“ (<https://www.youtube.com/watch?v=Qc3r8Orwi2Q>) y haz una tabla en que escribes cuando usas es pretérito perfecto y cuando el pretérito indefinido.

💡 Con el código QR llegas directamente al vídeo.



d) Completa tu tabla del número 12b en tu cuaderno con las indicaciones nombradas en el tutorial.

e) Formula una frase en pretérito perfecto y una en pretérito indefinido. Explica porque usaste el pretérito perfecto/ el pretérito indefinido.



U3 p. 49

13 ...

ciento cincuenta y uno **151**

Quelle: Eigenes Material. Angelehnt an: Álvarez Orozco, Yenis Mercedes et al. 2017: ¿Qué pasa? Nueva Edición – Band 2, Braunschweig: Westermann Gruppe, 151.

A 3.8 Cuaderno de actividades 2, S. 27, Aufg. 13 (optimiert)

3

- 13 a) Yolanda escribe un e-mail a ti. Completa con las formas correctas del pretérito indefinido o del pretérito perfecto.

Hola:

¿Qué tal estás? Ya sabes que el mes pasado (1) _____ (comprar, yo) una entrada para un concierto de Davis Bisbal en Madrid y ayer (2) _____ (ser) el día del concierto.

Hoy (3) _____ (despertarse, yo) muy contenta y (4) _____ (poner) mi canción preferida de él.

¿Conoces a David Bisbal? Hace¹ unos años (5) _____ (participar, él) en un concurso² en la tele, por eso es famoso. El año pasado también (6) _____ (venir, él) a Madrid, pero no (7) _____ (poder, yo) ir. Ayer (8) _____ (disfrutar, yo) mucho del concierto.

¡(9) _____ (ser) genial!

¿Y tú? (10) _____ (hacer, tú) una presentación sobre Andalucía para el insti esta semana, ¿verdad? ¿Qué tal (11) _____ (ir, ella)? ¿De qué (12) _____ (hablar, tú)?

Un abrazo

Yolanda

- b) Contesta al correo electrónico de Yolanda. Cuenta de tu presentación en clase y que hiciste la última semana hasta hoy. Usa el pretérito indefinido y el pretérito perfecto.

14 ...

veintisiete 27

Quelle: Eigenes Material. Angelehnt an: Gerling-Halbach, Renate et al. 2017: ¿Qué pasa? Nueva Edición, Cuaderno de actividades 2, Braunschweig: Westermann Gruppe, 27.

A 4 Materialien zum Kapitel 6.3.4

A 4.1 ¿Qué pasa? Nueva Edición – Band 2, S. 56, Aufg. 19

19 Estoy perdido...

20-22

- a) En Cádiz también hay muchos turistas. Alfonso está con Carolina en el centro de Cádiz, en la Plaza de Candelaria, cuando un turista les pregunta por el camino. Lee cómo le describen el camino y búscalo en el mapa.



- b) Alfonso y Carolina todavía están en la plaza cuando otros turistas les preguntan por el camino. Escucha los dos diálogos y sigue los caminos en el mapa. Di qué monumentos o lugares buscan los dos turistas.

Así se dice

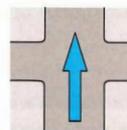
Para preguntar por el camino:

Perdón, ¿para ir al mercado/a la estación?
Perdón, ¿dónde está la calle...?
Por favor, ¿hay un cine cerca de aquí?

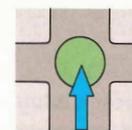
- c) En parejas mirad el mapa de Cádiz en la página 208. Estáis en la Plaza de Candelaria. A elige un lugar o un monumento en el mapa y describe el camino. B dice qué lugar o monumento es. Después cambiad los roles.

Para describir el camino:

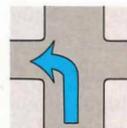
Tienes que...



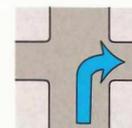
seguir todo recto.



cruzar la plaza.



girar a la izquierda.



girar a la derecha.

- d) ¿Cómo vas al instituto todas las mañanas? Escribe un texto y describe tu camino al instituto.

- e) Cambia el texto con el de tu compañero/-a y corrige su texto.

p. 160

A 4.1.1 Stadtkarte von Cádiz



Quelle: Álvarez Orozco, Yenis Mercedes et al. 2017: ¿Qué pasa? Nueva Edición – Band 2, Braunschweig: Westermann Gruppe, 208.

A 4.2 Vokabeln des Wortfeldes „Wegbeschreibung“

19 el camino	der Weg
cruzar	kreuzen, überqueren
estar perdido/-a	sich verlaufen haben
perdido/-a	verirrt, verloren
girar	abbiegen
¡Perdón!	Verzeihung!, Entschuldigung!
seguir (sigo#) (e → i)	folgen, weitermachen
todo recto	geradeaus

 caminar
 to cross

*Perdón, estoy perdido.
 ¿El camino al mercado?*

Sigue todo recto.

Quelle: Álvarez Orozco, Yenis Mercedes et al. 2017: ¿Qué pasa? Nueva Edición – Band 2, Braunschweig: Westermann Gruppe, 180.

A 4.3 Strategie: Vokabellernen

II Lernen

II-1 Vokabellernen

Damit dir das Vokabellernen leicht fällt, ist es wichtig, dass du regelmäßig und in überschaubaren Portionen lernst: Jeden Tag fünf bis zehn Minuten ist sinnvoller als zwei Stunden vor einem Test oder einer Klassenarbeit. Es gibt viele Möglichkeiten, dafür zu sorgen, dass du die Vokabeln gut behältst:

a) So lernst du mit allen Sinnen:

-  Du kannst die Wörter beim Lernen laut aussprechen, dann behältst du sie besser.
-  Lerne nicht nur mündlich, sondern schreibe die Vokabeln auch immer wieder auf oder zeichne ein Wortbild.
-  Bewege dich auch während des Lernens, verbinde bestimmte Worte mit Gesten oder schreibe die Vokabeln in die Luft.
-  Probiere doch auch einmal aus, Dinge anzusehen und anzufassen und das spanische Wort dazu zu sagen oder aufzuschreiben (z. B. Gegenstände in deiner Wohnung mit Klebezetteln beschriften, Lebensmittel benennen und dabei in die Hand nehmen).

b) So lernst du Vokabeln im Kontext:

- Lerne Vokabeln nicht als einzelne Wörter, sondern in einem Satz oder in Sinneinheiten.
- Stelle neue Wörter in einen Zusammenhang zu anderen Wörtern, die du bereits kennst. Bilde Gegensatzpaare (**grande** ≠ **pequeño**), notiere dir Synonyme (**latoso** = **pesado**) und fasse Wörter, die zur selben Wortfamilie gehören, zusammen (**comer** + **la comida** + **el comedor**).

c) So lernst du mit Wortfeldern:

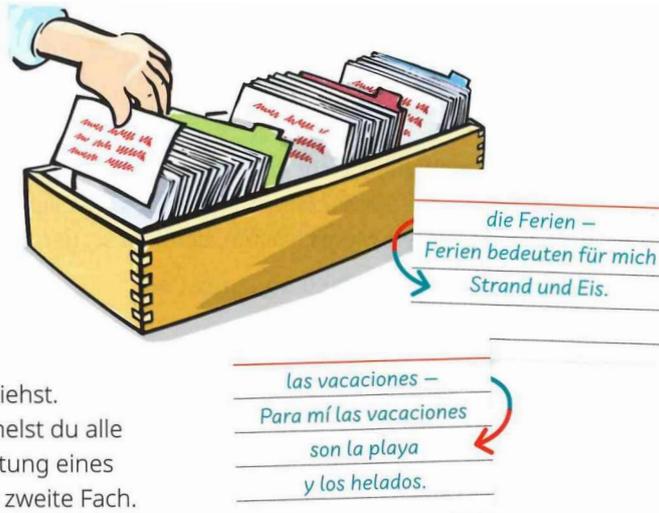
Alle Wörter, die zu einem Thema gehören, kannst du auch in einer Mindmap anordnen (siehe I-2.4 Notizen anfertigen, S. 158).

- Schreibe dazu in die Mitte eines großen Bogens Papier einen Oberbegriff, z. B. **la comida**.
- Überlege dir Unterbegriffe, die mit deinem zentralen Wort zusammenhängen, z. B. **la fruta** und **la verdura**, und trage sie in die Mindmap ein.
- Ordne diesen Begriffen weitere Wörter zu, z. B. **la pera** und **el pepino**.
- Sammele deine Vokabelnetze und hefte sie ab. So kannst du immer wieder auf sie zurückgreifen.

d) So lernst du mit Karteikarten:

Falls du nicht mit der Vokabel-App zu *¿Qué pasa?* lernst, probiere das Arbeiten mit einer Lernkartei aus.

- Auf die Vorderseite der Karteikarten schreibst du das spanische Wort, auf die Rückseite die deutsche Bedeutung. Auf beiden Seiten kannst du einen passenden Beispielsatz oder andere Merkhilfen ergänzen, damit du die Vokabel in einem Zusammenhang siehst.
- Im ersten Fach der Lernkartei sammelst du alle Karten. Wenn du die richtige Bedeutung eines Wortes kennst, kommt die Karte ins zweite Fach. Ansonsten bleibt sie im ersten Fach.
- Die Wörter aus dem ersten Fach wiederholst du täglich. Die Vokabeln aus dem zweiten Fach solltest du regelmäßig wiederholen. Wenn du sie richtig übersetzt, kommen sie ins nächste Fach. Falls du die Bedeutung nicht kennst, landen sie wieder im ersten Fach und werden am nächsten Tag wiederholt.



Quelle: Álvarez Orozco, Yenis Mercedes et al. 2017: *¿Qué pasa?* Nueva Edición – Band 2, Braunschweig: Westermann Gruppe, 163–164.

A 4.4 Cuaderno de actividades 2, S. 30, Aufg. 20

20 Busca las formas de los verbos *seguir* y *girar* en la sopa de letras.

G	A	R	N	O	E	M	S	A	G	G	V	S
S	M	E	I	U	S	U	O	R	I	B	L	I
E	R	S	G	F	I	N	M	A	R	E	Z	G
G	U	I	I	E	Á	G	I	R	A	M	I	U
U	S	G	R	L	R	V	U	A	M	R	Q	E
Í	I	O	A	M	I	O	G	S	O	V	A	N
S	G	H	S	I	G	U	E	S	S	W	L	T
B	U	I	F	V	U	R	S	N	A	R	I	G

Escribe las formas del verbo *seguir* en la tabla de la página 80.

Quelle: Gerling-Halbach, Renate et al. 2017: *¿Qué pasa?* Nueva Edición, Cuaderno de actividades 2, Braunschweig: Westermann Gruppe, 30.

A 4.5 Cuaderno de actividades 2, S. 30, Aufg. 21a

21 a) En Cádiz siempre hay muchos turistas que preguntan por el camino. Mira los dibujos y describe los caminos.



1. *Para ir a la estación*
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____
6. _____

Quelle: Gerling-Halbach, Renate et al. 2017: ¿Qué pasa? Nueva Edición, Cuaderno de actividades 2, Braunschweig: Westermann Gruppe, 30.

A 4.6 Cuaderno de actividades 2, S. 31, Aufg. 23

23 En Andalucía la gente habla un dialecto del castellano. Escucha el diálogo. ¿Notas diferencias entre el chico de Madrid y el chico de Andalucía? ¿Cuáles son? Hablad en clase.

Perdón, ¿dónde está el museo de la ciudad? Y, ¿sabes si ahora está abierto?

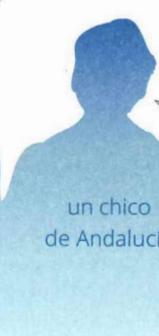
No está lejos. Hay que seguir todo recto y girar a la derecha en la tercera calle. Después hay que cruzar el parque. Allí está el museo. Pero creo que ahora está cerrado.



un turista de Alemania



un chico de Madrid



un chico de Andalucía

No está lejos. Hay que seguir todo recto y girar a la derecha en la tercera calle. Después hay que cruzar el parque. Allí está el museo. Pero creo que ahora está cerrado.

Quelle: Gerling-Halbach, Renate et al. 2017: ¿Qué pasa? Nueva Edición, Cuaderno de actividades 2, Braunschweig: Westermann Gruppe, 31.

A 4.7 ¿Qué pasa? Nueva Edición – Band 2, S. 56, Aufg. 19 (optimiert)

3 Actividades

19 Estoy perdido...

20-22

- *  a) En Cádiz también hay muchos turistas. Estás allí para visitar tu amiga Julia. Mira el tutorial interactivo y escucha qué vocabulario usan los turistas para preguntar por el camino y qué vocabulario usan los gaditanos para describir el camino. Resuelve además las tareas en el tutorial.
-  Con el código QR llegas directamente al vídeo.



Tutorial “Preguntar por el camino y describir el camino“:
<https://www.youtube.com/watch?v=AIUc->



-  b) En parejas mirad el mapa de Cádiz en la página 208. Estáis en la Plaza de Candelaria. A elige un lugar o un monumento en el mapa y describe el camino. B dice qué lugar o monumento es. Después cambiad roles.
-  c) ¿Cómo vas al instituto todas las mañanas? Escribe un texto y describe tu camino.
- d) Cambia el texto con el de tu compañero/-a y corrige su texto.

 p. 160

56 cincuenta y seis

Quelle: Eigenes Material. Angelehnt an: Álvarez Orozco, Yenis Mercedes et al. 2017: ¿Qué pasa? Nueva Edición – Band 2, Braunschweig: Westermann Gruppe, 56.

*kein „Así- se dice“-Kasten; Verzicht auf Aufgabe b) und dadurch neue Anordnung der Aufgaben.

A 4.8 Cuaderno de actividades 2, S. 30, Aufg. 20 (optimiert)

3

20 a) Pon las letras en el orden correcto. Relaciona las palabras con la traducción alemana.

	español
nomica	=
edrnóP	=
irrga	=
curraz	=
gseiru	=
ripedad	=
asetr dpieord	=
doot rotce	=

alemán
abbiegen
der Weg
folgen, weitermachen
verirrt, verlaufen
geradeaus
kreuzen, überqueren
Verzeihung!, Entschuldigung!
sich verlaufen haben

b) Busca las formas de los verbos *seguir* y *girar* en la sopa de letras.

G	A	R	N	O	E	M	S	A	G	G	V	S
S	M	E	I	U	S	U	O	R	I	B	L	I
E	R	S	G	F	I	N	M	A	R	E	Z	G
G	U	I	I	E	Á	G	I	R	A	M	I	U
U	S	G	R	L	R	V	U	A	M	R	Q	E
Í	I	O	A	M	I	O	G	S	O	V	A	N
S	G	H	S	I	G	U	E	S	S	W	L	T
B	U	I	F	V	U	R	S	N	A	R	I	G

Escribe las formas del verbo *seguir* en la tabla de la página 80.

21 a)...

30 treinta

Quelle: Eigenes Material. Angelehnt an: Gerling-Halbach, Renate et al. 2017: ¿Qué pasa? Nueva Edición, Cuaderno de actividades 2, Braunschweig: Westermann Gruppe, 30.

3 Actividades

19 Estoy perdido... (Download)

Perdón, ¿para ir al Teatro Romano?

Tienes que seguir todo recto hasta la calle Plocia. Allí gira a la derecha y sigue hasta la Plaza San Juan de Dios. Cruza la plaza y sigue todo recto hasta el Teatro Romano.

¡Hola! Perdón, estoy perdida. ¿Dónde está la calle Compañía?

Tienes que seguir todo recto hasta la catedral. Allí gira a la derecha. Después hay que cruzar la Plaza de la Catedral. Gira a la izquierda y ya estás en la calle Compañía.

¡Hola! Perdón, estoy perdido. Por favor, ¿hay un mercado cerca de aquí?

Tienes que seguir todo recto hasta la calle Columela. Allí gira a la izquierda y sigue hasta la plaza. Hay que cruzar la plaza y ya puedes ver el mercado.

Así se dice

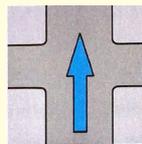
Para preguntar por el camino:

Perdón, ¿para ir al Teatro Romano/ a la estación?
Perdón, ¿dónde está la calle Compañía?
Por favor, ¿hay un mercado cerca de aquí?

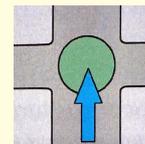
Para describir el camino:

Tener que ... / Imperativo
+ infinitivo o

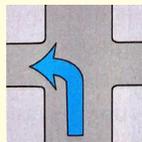
Hay que...



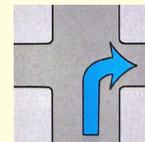
seguir todo recto./
Sigue/ Seguid todo recto.



cruzar la plaza./
Cruza/ Cruzad la plaza.



girar a la izquierda./
Gira/ Girad a la izquierda



girar a la derecha./
Gira/ Girad a la derecha.

Eigenständigkeitserklärung

Hiermit versichere ich,

Vorname, Name:

Nina Wachenhausen

dass ich die anliegende Masterarbeit,

Studienfach, Prüfer/innen:

Spanisch,

Erstprüferin: Jennifer Wengler, M. Ed.

Zweitprüferin: Prof. Dr. Andrea Rössler

Titel der Arbeit:

Die Optimierung einer Lehrbuchunidad durch die *Flipped Classroom*-Methode unter Berücksichtigung des Entdeckenden Lernens

selbst angefertigt und alle für die Arbeit verwendeten Quellen und Hilfsmittel in der Arbeit vollständig angegeben habe. Ich habe die beigefügte Arbeit noch nicht zum Erwerb eines anderen Leistungsnachweises eingereicht.

Mit der Übermittlung meiner Arbeit auch an externe Dienste zur Plagiatsprüfung durch Plagiatssoftware erkläre ich mich einverstanden (bitte unten ankreuzen).

ja nein

Hannover, 04. Januar 2021

Ort, Datum

Unterschrift

Eigenständigkeitserklärung – Ergänzung

Hiermit versichere ich,

Vorname, Name:

Nina Wachenhausen _____,

dass die digitale und die analoge Version einen identischen Inhalt haben.

Hannover, 04. Januar 2021

Ort, Datum

Unterschrift