

Flipped Classroom als kompetenzorientierte Perspektive für literaturwissenschaftliche und -didaktische Seminare – ein Praxisbericht

Sebastian Bernhardt (PH Schwäbisch-Gmünd)

Schlagworte: Flipped classrom; Autonomisierung von Lernprozessen; shift from teaching to learning; Flexibilisierung akademischer Lehre; Kompetenzorientierung; Vorentlastung; Betreuung

1 Einleitung

In meinem Praxisbericht werde ich in einem ersten Schritt zeigen, welche Konsequenzen die pandemiebedingten Veränderungen kurzfristig auf meine akademische Lehre hatten. Die Erfahrungen in der notgedrungen rein digitalen Lehre münden aber in einem zweiten Schritt in nachhaltige Perspektiven für die akademische Lehre, die sich nicht auf das Gegensatzpaar digital vs. präsent reduzieren lassen. Zentral ist, dass die Erfahrungen mit digitalen Flipped Classroom-Modellen sich auch in die Zeit nach Corona übertragen lassen, sofern digitale und präsente Vermittlungsanteile langfristig und kompetenzorientiert miteinander verknüpft werden. Dabei soll weder das eine gegen das andere ausgespielt werden noch eine Digitalisierung um ihrer selbst willen, sondern eine Passung von Vermittlungsziel und Medium, hergestellt werden. Wie ich im Folgenden zeigen werde, habe ich aus der Not der Situation geborene Erfahrungen sammeln können, bei denen deutlich wurde, dass einige digitale und asynchron angelegte Flipped Classroom-Formate in Kombination mit synchronen Zoom-Sitzungen, die langfristig durch Präsenzphasen ersetzt werden, einen nachhaltigen Kompetenzerwerb erzielten und zu einer Individualisierung von Lernwegen bei den Studierenden führten.

2 Mehr als eine Übersetzung der Präsenzlehre in die Digitalität

Zu Beginn des Sommersemesters hatte ich angesichts der unübersichtlichen Entwicklungen bezüglich der Pandemie darüber nachgedacht, wie ich eine langfristige Option für die digitale Kompetenzvermittlung mit den mir zur Verfügung stehenden Tools hinbekommen könnte. Schon nach der ersten Sitzung meiner Lehrveranstaltungen missfiel mir die Option, über Zoom in digitaler Präsenz zu arbeiten. Einige Studierende ließen ihre Bildschirme schwarz, andere hatten Probleme mit ihrer Internetverbindung, Gespräche kamen viel schwieriger zustande als in der Präsenz und die Breakout-Sessions waren auch nicht optimal handhabbar. Letztlich schien mir die Seminarzeit mit Zoom nicht effizient genutzt. Darüber hinaus hatte ich den Ein-

druck, dass die Orientierung an einem Video-Konferenz-Tool den Versuch darstellt, die Strukturen der Präsenzlehre doch eins zu eins in die Digitalität zu übertragen, was so weder möglich noch sinnvoll ist. Aus diesem Grunde suchte ich nach Möglichkeiten, gerade das Medium des Digitalen optimal auszunutzen, so dass ein definitiv veränderter seminaristischer Zugriff möglich wurde.

An der PH in Schwäbisch Gmünd haben wir die Möglichkeit, mit Moodle zu arbeiten. Für Moodle sprach für mich, dass Moodle selbst viele Möglichkeiten der Interaktion bietet. Moodle stellt eine übersichtliche Plattform mit vorgefertigten Einheiten dar, so dass hier aus meiner Sicht ein gutes Verhältnis aus Autonomie und Orientierung gegeben war.

Wie in anderen Beiträgen schon erwähnt wurde, sind Flipped Classroom-Lehrmodelle in den Geisteswissenschaften nicht neu. So ist es durchaus üblich, dass vorab Texte vorbereitet werden und im Seminarkontext dann die Besprechung erfolgt. Moodle ermöglicht eine tiefgehendere und konsequentere Ausnutzungen des Flipped Classroom-Modells. Hier ist nämlich die Möglichkeit gegeben, dass die Studierenden sich zunächst eigenständig mit Grundlagen auseinandersetzen, Aufgaben in Moodle bearbeiten, einreichen und Rückmeldung durch den/die Dozierende/n erhalten. Auf diese Weise wurden ein charakteristisches Problem, das ich in bisherigen Seminaren wahrgenommen habe, minimiert: Im herkömmlichen seminaristischen Kontext ist es oft zu beklagen, dass einige Studierende sich zurückziehen und somit nicht nachvollzogen werden kann, ob und inwiefern sie sich gedanklich mit den Themen des Seminars auseinandersetzen. Durch das Flipped Classroom-Seminar und die individuellen Einreichungen von Bearbeitungen war hier Einblick in die Erarbeitung aller Studierender gegeben.

Die Seminarstruktur war so aufgebaut, dass es virtuelle, asynchron ausgebrachte Sitzungen gab, die die Studierenden eigenständig in Moodle bearbeiten konnten und lediglich jede vierte Sitzung verbindlich als Zoom-Sitzung angelegt war. In der ersten asynchron auszubringenden Sitzung ging es um die Grundlagenvermittlung und um die terminologischen Präzisierungen. Hier wurden zu meinem Seminarinhalt wichtige Begriffe anhand zentraler und vorab auch in Moodle hochgeladener wissenschaftlicher Publikationen zunächst einmal den Studierenden zugänglich gemacht und danach anhand von Multiple Choice-Fragen das grundlegende Textverständnis abgeprüft. Moodle zeigt mir zu meinem Erstaunen an, dass tatsächlich nahezu alle Studierenden durchgehend alle Aufgaben bearbeiteten.

Die Studierenden in einem Medienverbund-Seminar beispielsweise haben sich zunächst mit Begriffen wie Intertextualität, Intermedialität, Adaption, etc. auseinandergesetzt und danach einen von mir so vorbereiteten und verlinkten Multiple Choice-Test ausgefüllt, der direkt rückmeldete, ob die Antworten richtig oder falsch waren. Im Falle einer falschen Antwort war durch einen Hyperlink, der eingestellt war, die Möglichkeit gegeben, dass die Studierenden direkt zu bestimmten Erklärungen geleitet wurden, die ihnen noch einmal dargestellt haben, wie die

richtige Lösung gewesen wäre. Teilweise war auch eine Verlinkung zu einem Erklärvideo gegeben, wenn jemand etwas Falsches angeklickt hatte, sodass danach dann entsprechend die gegebenenfalls vorhandenen Missverständnisse anhand dieses Erklärvideos aufgelöst werden konnten.

In einem zweiten Schritt gab es dann zusammenfassende Lerntexte mit Glossar und Verlinkungen und schließlich Freitext-Fragen zur Beantwortung in Gruppen sowie schließlich eine Rückmeldung durch mich. Zentrales Ergebnis einer so angelegten Veranstaltung ist eine Individualisierung von Lernwegen durch eine klare Aufgabenstellung, eine eigenständige Erarbeitung und eine individuelle Rückmeldung.

Auf Basis dieser Erarbeitungen in der virtuellen und asynchronen Grundlagen-Sitzung habe ich Überlegungen angestellt, inwiefern es noch Nachfassungen beispielsweise durch Erklärvideos, weitere Materialien, etc. geben konnte. Dadurch gab es also immer noch die Möglichkeit, dass in der darauffolgenden Sitzung noch einmal nachjustiert werden konnte. Darüber hinaus war die Vereinbarung getroffen worden, dass ich zur regulären Seminarzeit, die dann jetzt ja ausfiel, grundsätzlich in Zoom anwesend bin und warte, ob Studierende mit Fragen kommen. Die Studierenden wurden also nicht alleingelassen, sondern direkt begleitet.

Nach der Vermittlung der terminologischen Grundlagen gab es weitere asynchrone Sitzungen mit Anwendungsaufgaben an konkreten Gegenständen in Gruppen, die eingesprochen wurden, beispielsweise in PowerPoint-Präsentationen, die zunächst an mich gesendet wurden. Hier erfolgte eine Spezialisierung in Gruppen und diese Gruppen haben dann quasi analog zu Gruppenarbeitspräsentationen ihre PowerPoint-Präsentationen vorbereitet und eingesprochen. Dadurch, dass ich diese PowerPoint-Präsentationen erhielt, hatte ich die Möglichkeit, vorab Korrekturen auf den Folien vorzunehmen und andererseits auch Ergänzungen einzusprechen, sodass ich am Ende quasi lehrbuchartige Ergebnisse hochladen konnte.

In der Folge konnten die Präsentationen asynchron betrachtet und im dafür in Moodle angelegten Forum schon einmal erste Klärungen vorgenommen werden. Dadurch war die Möglichkeit gegeben, dass die Studierenden einander schon erste Verständnisanfragen oder gegebenenfalls auch Diskussionsmöglichkeiten mitgegeben haben und es war sichergestellt, dass alle Studierenden den Dozierenden noch einmal kontaktieren konnten, um Klärungen vorzunehmen oder Unsicherheiten abzubauen.

Darauf baute zentrale Zoom-Sitzung auf. In dieser Zoom-Sitzung wurden einerseits bis dahin angefallene Fragen geklärt und ein wenig die soziale Interaktion gefördert. Anders als sonst in Seminardiskussionen war in dieser Sitzung weniger Bedarf zu bemerken, noch Grundlagenklärungen vorzunehmen oder Missverständnisse terminologisch-konzeptioneller auszuräu-

men. Wenn wir beispielsweise über Anwendungsmöglichkeiten eines literarischen Lernkonzepts in einem didaktischen Seminar diskutiert haben, ging es tatsächlich sofort in die Tiefe. Die Studierenden konnten Potenziale und Grenzen diskutieren und Anwendungsmöglichkeiten entwerfen.

3 Zwei Beispiele

Ich gebe dafür zwei Beispiele:

1. Seminar „Heterogenität in der aktuellen KJL“

Zielsetzung: Die Studierenden erkennen anhand eines literarischen Textes mit mimetisch unentscheidbarem Erzählen die Relevanz einer erzähltheoretisch fundierten Analyse literarischer Texte für zielgerichtete Didaktisierungen.

Zu diesem Zweck wurde Monika Helfers Geschichte „Mein Papa ist Busfahrer“ im Seminar thematisiert. In dieser Kurzgeschichte geht es um einen Busfahrer, der von seinem Vorgesetzten dazu befragt wird, warum er widerrechtlich einen Landbus in Betrieb genommen hat. Seine in wörtlicher Figurenrede wiedergegebene Behauptung wird durch die Erzählerrede weder bestätigt noch widerlegt, sodass am Ende nicht der fiktionsinterne Wahrheitsgehalt bemessen werden kann. Auf den ersten Blick und ohne Anwendung erzähltheoretischer Kategorien wirken die Ausführungen aber nachvollziehbar. Um die Relevanz der Anwendung der Kategorien zu verdeutlichen, wurde zunächst der intuitive Zugriff auf den Text ermöglicht und schließlich problematisiert. Die Geschichte war einfach abgedruckt, darunter eine Umfrage: „Glauben Sie dem Busfahrer?“

Bei dieser Umfrage stellte sich heraus, dass fast alle Studierenden die figural erzählte Binneerzählung für die fiktionsinterne Wirklichkeit hielten. Darauf aufbauend bestand der nächste Schritt darin, dass die Studierenden Textauszüge zu erzähltheoretischen Grundbegriffen und -arbeitsweisen lasen, dazu sichernde Multiple-Choice-Aufgaben und Erklärungen erhielten.

Schließlich lautete dann die Aufgabe der Sitzung, die erzähltheoretischen Kategorien auf den Text „Mein Papa ist Busfahrer“ anzuwenden, die Erarbeitungen wurden eingereicht und individuell kommentiert. Nach Einreichen der Bearbeitung wurde ein sicherndes Zusammenfassungsvideo freigeschaltet und die Umfrage wiederholt, mittlerweile glaubte keine Teilnehmer*in mehr die Geschichte des Protagonisten.

In der darauffolgenden didaktischen Sitzung beschäftigten sich die Studierenden mit unterschiedlichen Aspekten literarischen Lernens und erstellten schließlich Präsentationen, in denen ein Theorie-Praxis-Transfer vorgeführt wurde. In der synchronen Zoom-Sitzung wurde dann ein fachlicher Diskurs über Vor- und Nachteile bestimmter didaktischer Umgangsweisen

mit „Mein Papa ist Busfahrer“ geführt, ohne dass noch Grundlagenvermittlung im sonst seminartypischen Stil nötig war.

2. Die erzählende Literatur des Realismus

Ähnlich handhabte ich es in meinem literaturwissenschaftlichen Seminar: Einführend gab es in der ersten, asynchron angelegten, Grundlagensitzung einige Grundlagentexte und -videos zu Epochen und Literatursystemen sowie eine Einleitung in den ideengeschichtlichen Kontext des Realismus. In weiteren Sitzungen gab es dann eine Anwendung der Grundlagen auf literarische Texte des Realismus, die von den Studierenden bearbeitet und mit Rückmeldungen versehen wurden. In einigen Sitzungen nutzte ich auch die Möglichkeit der kooperativen Textüberarbeitung mit Moodle anhand entwickelter Überarbeitungsbögen, jede vierte Sitzung fand dann synchron via Zoom statt, um in den fachlichen Diskurs zu gehen.

Mein Fazit: Dadurch, dass alle Studierenden sich mit den Grundlagen im Rahmen einer Lernplattform auseinandergesetzt haben, konnte ich einerseits besser sehen, an welchen Stellen Unklarheiten bestehen, darüber hinaus konnte niemand komplett hindurchschlüpfen und es gab immer wieder die Möglichkeit, über Hyperverlinkungen Rückverweise zu bringen. Schließlich steht die Lernplattform auch über das Semester hinaus zur Verfügung und kann somit auch für Studierende als Hilfe dienen, die sich später noch einmal z.B. für eine Prüfung mit dem Thema auseinandersetzen möchten.

4 Ausblick

Auf Dauer möchte ich die Universität damit nicht zu einer Fern-Uni machen, nur die Präsenz anders nutzen: So sollte bei jeder Sitzung je nach Vermittlungsziel auch reflektiert werden, welche Art der Ausbringung sinnvoll ist. Hier kann ich mir gut vorstellen, nicht mehr jede Sitzung mit voller Seminargröße stattfinden zu lassen, sondern auch hier auf Flipped Classroom-Formate zurückzugreifen und stattdessen für individuelle Gespräche vor Ort und ansprechbar zu sein.

Wenn es darum geht, Grundlagen zu vermitteln, mit denen gearbeitet wird, lässt sich eine Vorentlastung durch digitale Lernformate (Lernvideos und Aufgaben, kooperative Rückmeldeverfahren) erreichen. Damit wird ein nachhaltiger Kompetenzerwerb erzielt. Im Rahmen der verbindlichen Seminarsitzungen wiederum entspannt sich die Vermittlungssituation dadurch, dass nicht mehr ein klar festgelegtes Vermittlungsziel erreicht werden muss, sondern vielmehr Detaildiskussionen und Auseinandersetzungen gefördert werden können, die sonst ggf. aus Zeitgründen oder vor dem Hintergrund der Zielsetzung der entsprechenden Sitzungen abgebrochen werden mussten.

Wenn es bspw. um eine Sitzung zum Bilderbuch geht, kann die Bilderbuchanalyse nach Stai-ger anhand von Aufgabenformaten und Beispielanalysen eingeübt werden, sodass davon aus-gegangen werden kann, dass die Studierenden bereits die Basiskompetenz zum Umgang mit dem Modell haben und auch durch Rückmeldungen schon erfahren haben, wie die Anwen-dung dieses Modells sich zielführend gestalten lässt.

Es geht mir also nicht darum, die Präsenz abzuschaffen, sondern um ein neues Verständnis akademischer Lehre, das stärker auf Individualisierung von Lernwegen und Rückmeldungen basiert und dafür in der Präsenz stärker auf Diskussionen denn auf klassische Vermittlung setzt. Ein solches Konzept nutzt die Potenziale der Digitalisierung für Vermittlungsprozesse auf der Höhe der Zeit ebenso wie die Potenziale der Präsenz zielgerichtet, studierendenorien-tiert und nachhaltig aus. Eine so verstandene Lehre setzt voraus, dass Dozierende sich als individueller Förderer verstehen. Die angelegten Aufgabenformate, Videos und Übungen las-sen sich nachhaltig wiederverwenden und können auch unter Kolleg*innen ausgetauscht wer-den, sodass auch Synergieeffekte gegeben sind. Der erhöhte Vorbereitungs- und Betreuungsaufwand wird durch die Nachhaltigkeit der Lernumgebungen wiederum abgeschwächt und, so meine These, amortisiert sich auf Dauer.