

LITERATUR – KURZ ERKLÄRT? ERKLÄRVIDEOS ZUM LITERARISCHEN LERNEN IM FLIPPED-CLASSROOM

Daria Podwika
Universität Regensburg | daria.podwika@sprachlit.uni-regensburg.de

Anita Schilcher
Universität Regensburg | anita.schilcher@ur.de

ABSTRACT

Dieser Artikel untersucht die Förderung der literarischen Kompetenz durch den gezielten Einsatz von Erklärvideos. Das semiotische Modell literarischer Kompetenz nach Schilcher und Pissarek (2018) dient dabei als theoretischer Rahmen. Es wird untersucht, wie Erklärvideos als effektives Instrument zur Stärkung und Entwicklung der literarischen Kompetenz genutzt werden können, insbesondere im Kontext eines Flipped-Classroom-Settings. Im Rahmen des Projekts FALKE-digital Deutsch werden dazu konkrete Erklärvideos im Flipped-Classroom-Kontext eingesetzt. Der Artikel schließt mit einer eingehenden Diskussion der Herausforderungen, die bei der Implementierung von Erklärvideos auftreten können. Insgesamt verdeutlicht der Artikel das Potenzial von Erklärvideos zur Förderung der literarischen Kompetenz und betont gleichzeitig die Notwendigkeit, diese gezielt in den Literaturunterricht zu integrieren und mögliche Schwierigkeiten zu antizipieren.

SCHLAGWÖRTER

— KOMPETENZORIENTIERUNG — LITERARISCHE KOMPETENZ — ERKLÄREN —
ERKLÄRVIDEOS — FLIPPED-CLASSROOM — DIGITALE MEDIEN

Gefördert durch die Deutsche Forschungsgemeinschaft (DFG) – Projektnummer 425885011

Copyright Dieser Artikel wird unter der Creative-Commons-Lizenz CC BY-ND 4.0 veröffentlicht:
<https://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/deed.de>

ABSTRACT (ENGLISH)

Literature: Shortly Explained? Explainer Videos for Literary Learning in the Flipped Classroom

This article examines the promotion of literary competence through the targeted use of explanatory videos. In this context, the semiotic model of literary competence according to Schilcher and Pissarek (2018) serves as the theoretical framework. It analyzes how explanatory videos can be used as an effective tool for strengthening and developing literary competence, especially in the context of a flipped classroom setting. Concrete applications of explanatory videos in the flipped classroom context are demonstrated using the project „FALKE-digital Deutsch.“ The article concludes with a thorough discussion of the challenges that can arise in implementing this method. Overall, the article highlights the promising role of explanatory videos in promoting literary competence while emphasizing the need to carefully integrate this method into literature instruction and consider potential difficulties.

KEYWORDS

— COMPETENCY ORIENTATION — LITERARY COMPETENCY — EXPLAINING —
EXPLAINER VIDEOS — FLIPPED CLASSROOM — DIGITAL MEDIA

1 — FORDERUNG NACH KOMPETENZORIENTIERUNG

Die international vergleichende Schulleistungsstudie PISA löste 2001 eine umfassende Bildungsdebatte aus und führte zu einem Paradigmenwechsel im Sinne einer *Outcome-Orientierung*. Die darauffolgenden Umstrukturierungen im Bildungsbereich (vgl. Ehlers 2016, 33; vgl. Klieme / Leutner 2006), lösten auch eine intensive deutschdidaktische Forschung aus. Die Förderung der Texterschließungs- bzw. Lesekompetenz im Literaturunterricht gewann zunehmend an Bedeutung (vgl. Garbe 2019, 289). Im Zuge der Kompetenzorientierung wurde der Literaturunterricht in den Lernbereich 2 *Lesen – mit Texten und weiteren Medien umgehen* integriert, indem es um den Erwerb von Lese-, Medien- und literarischer Kompetenz geht. Darüber hinaus spielt der Literaturunterricht auch in anderen Bereichen eine bedeutende Rolle. Im Bereich „Sprechen und Zuhören“ umfasst er Aktivitäten wie das szenische Spiel und das Vortragen von Gedichten. Auch beim Verfassen von narrativen Texten im Bereich „Schreiben“ spielen literarische Texte eine Rolle, indem Genremuster analysiert und imitiert werden (vgl. LehrplanPLUS 2006). Im Zuge der Digitalisierung eröffnen sich neue Möglichkeiten für den medienintegrativen Literaturunterricht (vgl. KMK 2004, 2022). Erklärvideos bieten dabei eine Möglichkeit, komplexe Sachverhalte und Inhalte wie literarische Analysestrategien anschaulich zu erklären, um so den Schülerinnen und Schülern den Umgang mit Literatur näherzubringen und deren Interpretationsfähigkeiten zu entwickeln.

Der vorliegende Beitrag veranschaulicht, wie Erklärvideos gewinnbringend in den Literaturunterricht integriert werden können. Zu Beginn werden dafür die Bedeutung und die Ziele einer kompetenzorientierten Literaturdidaktik, wie beispielsweise im semiotischen Modell von Schilcher und Pissarek (2018), erläutert. Im Weiteren werden die Merkmale und Qualitätskriterien erfolgreichen Erklärens dargestellt, welche auch für Erklärvideos ausschlaggebend sind, und auf Erklärvideos im Literaturunterricht übertragen. Die dargestellten Beispiele entstammen dem Projekt FALKE-digital¹ Deutsch, das die Wirksamkeit von Erklärvideos im Flipped-Classroom untersucht. Dabei wird zunächst das pädagogische Potenzial des Flipped-Classroom-Konzepts erläutert und darauf aufbauend veranschaulicht, wie Erklärvideos darin sinnvoll eingesetzt werden, um die literarische Kompetenz in der vierten Jahrgangsstufe zu fördern. Abschließend werden die damit verbundenen Herausforderungen im Einsatz von Erklärvideos beleuchtet und diskutiert. Insgesamt liefert der Beitrag damit einen umfassenden Überblick über den Einsatz von Erklärvideos im Literaturunterricht und stellt einen praxisnahen Ansatz vor.

2 — KOMPETENZORIENTIERTER LITERATURUNTERRICHT

Die Debatte um einen kompetenzorientierten Literaturunterricht ist eng mit der Entwicklung der Bildungsstandards (KMK 2004) verbunden. Während der Lernbereich Lesen im Hinblick auf evidenzbasierte Maßnahmen als gut erforscht gelten kann (vgl. Wild / Schilcher 2019), liegen für den Umgang mit Literatur im schulischen Kontext weit weniger Befunde vor. Erst der durch den PISA-Schock angestoßene und bildungspolitisch forcierte Wandel von der Input- zur Outputorientierung hat dazu

¹ FALKE-digital Deutsch wird im Rahmen der gemeinsamen „Qualitätsinitiative Lehrerbildung“ von Bund und Ländern aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung gefördert. Das diesem Artikel zugrundeliegende Vorhaben wird im Rahmen der gemeinsamen „Qualitätsinitiative Lehrerbildung“ von Bund und Ländern mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen V.7B04106.2021/64/37 gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autorinnen.

geführt, dass die Literaturdidaktik als Disziplin diese Herausforderung wirklich angenommen hat (vgl. Frederking / Brüggemann 2012, 15). Ein bis heute anerkanntes Rahmenkonzept literarischer Kompetenz legt Spinner (2006) vor: In einem kompetenzorientierten Literaturunterricht gehe es nicht primär darum, ob man zu einer angemessenen Interpretation gelangt, sondern darum, ob Schülerinnen und Schüler Fähigkeiten erwerben, die transferfähig sind und auf andere Texte angewendet werden können. Damit wird auch die Nutzung und Analyse von Medien miteingeschlossen (vgl. Frederking 2010, S. 324). Diese Fähigkeiten sind es nämlich, die zur „Teilhabe an der literarischen Kultur befähigen“ (Eggert / Garbe 1995, 9). Eine Folge davon ist eine Neuausrichtung, bei der der Schwerpunkt weg vom einzelnen literarischen Text und dessen umfassender Interpretation, hin zu den Lernprozessen der Schülerinnen und Schüler verlagert wird (vgl. Schilcher / Pissarek 2018, 9).

Die Entwicklung eines empirisch überprüfbar und in der Schule praktikabel einsetzbaren Kompetenzmodells für den Literaturunterricht stellt auch lange nach der ersten PISA-Erhebung ein Desiderat dar (vgl. Boelmann 2017, 289). Dabei mahnte bereits Jürgen Krefte die kompetenztheoretische Modellierung literarischen Verstehens in den 1970er Jahren als dringende Aufgabe der Literaturdidaktik an. Er entwickelte erste konzeptionelle Ansätze zur Bewältigung der damit verbundenen Herausforderungen und stellte diese zur Diskussion (vgl. z.B. Krefte 1977, 85f., 172f., 217f.; vgl. Grzesik et al. 1982). Die Aufgaben einer kompetenzorientierten Literaturdidaktik bestehen also vor allem darin, literarische Fähigkeiten theoretisch zu modellieren sowie Konzepte für deren Förderung zu konzipieren und zu evaluieren (vgl. Schilcher / Pissarek 2018). Die elf Aspekte des literarischen Lernens von Kaspar Spinner werden als die bisher einflussreichste Zusammenstellung der zentralen Aspekte für den Literaturunterricht betrachtet. Bis heute prägen diese elf Aspekte den literaturdidaktischen Diskurs, wenngleich sie auch häufig kritisch diskutiert werden (vgl. Boelmann 2017, vgl. Geist et al. 2015): Kompetenzorientierung beinhaltet stets einen Lernprozess und eine messbare Weiterentwicklung. Deshalb stelle sich im Hinblick auf Spinners Modell die Frage, inwiefern die Aspekte ‚Subjektive Involviertheit‘ oder ‚Beim Lesen und Hören Vorstellungen entwickeln‘ weiterentwickelt und gemessen werden können. Da Kompetenzen sich in beobachtbaren Handlungen zeigen, kann dies auf die Aspekte von Spinner nicht durchgängig angewendet werden (vgl. Schilcher / Pissarek 2018). Aus dieser Kritik heraus entwickelten sich neue Modellierungen. Das semiotische Modell von Anita Schilcher und Markus Pissarek etwa fußt auf der Annahme, dass „literarisches Lernen und Verstehen [...] durch systematische Übung und durch Training gesteigert werden [kann]“ (vgl. Schilcher / Pissarek 2018, 19). Durch das Üben werden Automatismen, Gewohnheiten und Habitualisierungen erzeugt, die auf ein besseres Können abzielen (vgl. Brinkmann 2011, 140). Konkret basiert das Modell auf sieben Dimensionen kognitiver Fähigkeiten und Fertigkeiten:

1. Grundlegende semantische Ordnungen erkennen
2. Handlungsverläufe beschreiben und interpretieren
3. Überstrukturierung interpretieren: Metrik, Rhetorik, Mythologie
4. Merkmale der Figur erkennen und interpretieren

5. Zeitliche Gestaltung rekonstruieren und beschreiben
6. Die Vermittlungsebene von Texten analysieren
7. Kultureller Kontext - Kulturelle Situierung

Das präsentierte Modell beinhaltet zudem kognitive Problemlöseprozesse, die zur Entfaltung dieser spezifischen kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten beitragen. Diese Prozesse bauen auf den individuellen Dispositionen auf, erweitern und vertiefen diese aber auch. Wesentliche Elemente davon sind Analyse- und Interpretationsstrategien sowie die Fähigkeit, von Einzeltexten zu abstrahieren und ästhetische und normative Wertungen zu begründen (vgl. Schilcher 2018, S. 60). Beim Erwerb literarischer Kompetenz handelt es sich um einen kontinuierlichen Prozess, der die Schülerinnen und Schüler ab der ersten Jahrgangsstufe bis zum Ende ihrer Schullaufbahn und darüber hinaus begleitet. Schilcher und Pissarek bieten einen Entwurf an, wie sich die literarische Kompetenz vom Grundschulalter bis ins Studium über verschiedene Niveaus hinweg entwickeln könnte (vgl. Schilcher / Pissarek 2018, S. 6). Aufgabe des Literaturunterrichts ist es, geeignete Methoden zu entwickeln, um sowohl die verschiedenen Teildimensionen als auch eine umfassende literarische Kompetenz aufzubauen.

Im Folgenden soll gezeigt werden, wie der Einsatz von Erklärvideos dazu beitragen kann, literarische Kompetenzen für literarische Texte und Medien aufzubauen. Dabei wird zunächst auf das Erklären und dessen Qualitätsmerkmale eingegangen und die gewonnenen Erkenntnisse auf Erklärvideos übertragen, bevor dann die Förderung der literarischen Kompetenz mit Erklärvideos in einem Flipped-Classroom-Setting thematisiert wird.

2.1 DIE ROLLE DES ERKLÄRENS IN EINEM KOMPETENZORIENTIERTEN LITERATURUNTERRICHT

Im alltäglichen Sprachgebrauch wird das Wort „erklären“ für eine Vielzahl von Handlungen verwendet. Es ist ein Ausdruck, der oft benutzt wird, wenn man jemanden um weitere Informationen oder Verständnishilfen bittet (vgl. Josefy 2009, 78). Doch auch im unterrichtlichen Kontext spielt das Erklären eine zentrale Rolle (vgl. ebd.). Forschungsarbeiten von Greimel-Fuhrmann (2003), Josefy (2009), Wragg / Brown (1992) und Gaier (2022) zeigen, dass aus Schülerinnen- und Schülerperspektive das Erklären die bedeutsamste Fähigkeit einer Lehrkraft ist. Außerdem besteht ein starker Zusammenhang zwischen der Erklärfähigkeit einer Lehrkraft und dem Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler (vgl. Raso 2018, 37; vgl. Heller / Morek 2012). Doch was ist *Erklären* in einem kompetenzorientierten (Literatur-)Unterricht und wann spricht man von einer guten Erklärung?

Der Begriff *Erklären* wird nicht eindeutig verwendet, es können aber zwei Bedeutungen voneinander unterschieden werden: *Erklärungen* der Wissenschaften und *Erklären* als didaktische Handlung. Die Trennung zwischen *wissenschaftlichen Erklärungen* und dem *Erklären im Unterricht* ist besonders wichtig (vgl. Kulgemeyer 2016, 3). Im vorliegenden Beitrag steht das *Erklären* als didaktische Handlung im Fokus.

Kulgemeyer definiert Unterrichtserklärungen als „didaktische Handlungen, die dem Verstehen eines Sachverhalts dienen sollen“ (vgl. Kulgemeyer 2016, 3) und Fähigkeiten und Fertigkeiten bei den Schülerinnen und Schülern ausbauen. Das Erklären im unterrichtlichen Kontext hat als Aufgabe insbesondere „das Klarmachen und Verdeutlichen von Inhalten“ (Findeisen 2017, 11). In Anlehnung an Gaier (2022) wird das Erklären hier als instruktionales Erklären aufgefasst (vgl. Gaier 2022, 76). Erklären findet also immer dann statt, wenn ein Lerninhalt so vermittelt wird, dass er bei den Lernenden Verstehen auslöst (vgl. Schmidt-Thieme 2014), Fertigkeiten und Fähigkeiten erweitert sowie Transferprozesse auslöst. Nach einer Einigung in der FALKE-q-Forschungsgruppe² definiert Gaier unterrichtliches Erklären wie folgt:

Unterrichtliches Erklären einer Lehrkraft ist ein komplexer, vorbereiteter oder sich situativ ergebender sowie interaktiver Kommunikationsprozess, der auf eine Fähig- bzw. Fertigkeitsvermittlung sowie die Initiierung eines Verstehensprozesses bei den Adressatinnen und Adressaten abzielt (Gaier 2022, 76).

Im Literaturunterricht genügt es deshalb nicht, den Lernenden den Handlungsverlauf eines Textes als Skizze darzustellen oder die Figurenkonstellation einer Erzählung zu präsentieren. Vielmehr muss der Erklärprozess auf den bereits vorhandenen Wissensstrukturen und den – eventuell nur impliziten – Verstehensleistungen der Schülerinnen und Schüler aufbauen. Im Literaturunterricht muss sich eine Erklärung überdies sowohl auf die zu erlernenden Fähigkeiten, wie zum Beispiel die Analyse und Interpretation von Handlungsverläufen, als auch auf die Transferprozesse richten. Auch beim Erklären soll deshalb nicht primär deklaratives Wissen vermittelt werden, sondern es sollen vertiefte Verstehensprozesse angeregt werden. In einer guten Erklärung für literarisches Verstehen präsentiert die Lehrkraft den Schülerinnen und Schülern nicht lediglich das Analyse-Werkzeug zur Durchdringung eines Textes, sondern schafft Raum zur aktiven Mitgestaltung. Das kann etwa durch das Modellieren einer Strategie zur Entdeckung semantischer Ordnungen in Erzählungen geschehen, die bereits den Transfer auf eine andere Geschichte enthält und weitere Transferleistungen anregt. Diese Form der Erklärung gibt den Schülerinnen und Schülern durch das Modellieren die nötige Unterstützung, ermutigt sie aber auch zur eigenständigen Exploration und Anwendung des erworbenen Wissens. Die Lernenden sollen längerfristig dazu befähigt werden, auch andere Geschichten kompetent zu durchdringen (vgl. Spinner 2006, 7).

2.1.1 ARTEN VON UNTERRICHTSERKLÄRUNGEN

Im literaturunterrichtlichen Kontext sind verschiedene Erklärungstypen von Relevanz. Durch das gezielte Einsetzen und die bewusste Berücksichtigung der folgenden Erklärungsarten können Lehrkräfte effektive Lernprozesse fördern: So spielen auch im Literaturunterricht die Erklärungstypen Erklären-Was, Erklären-Wie und Erklären-Warum eine besondere Rolle (vgl. Findeisen 2017, 44, vgl. Wagner / Wörn 2011, 32-45). Im Fokus von Was-Erklärungen steht das „Klären einer Begriffsbedeutung, einer Aussage oder auch einer Sachlage im Zentrum“ (Findeisen 2017, 44). Diese Art von Erklärungen treten im unterrichtlichen Kontext häufig und spontan auf. In der Regel fallen Was-Erklärungen kurz und prägnant aus (vgl. Findeisen 2017, 44; vgl. auch Brown / Hatton 1982, 7; Wagner / Wörn 2011, 32). Im Literaturunterricht beantwor-

² FALKE-q (2015-2018), das Vorgängerprojekt von FALKE-digital, verfolgt das Ziel, eine umfassende empirische Untersuchung des Erklärungsprozesses in verschiedenen Unterrichtsfächern durchzuführen und gezielt die Erklärkompetenzen von angehenden Lehrkräften in speziell konzipierten Seminaren zu stärken.

ten Was-Erklärungen beispielsweise Fragen wie: „Was ist eine Hauptfigur?“, „Was ist ein Ereignis?“. Wie-Erklärungen beziehen sich auf Handlungen, deswegen werden sie auch Handlungserklärungen genannt (vgl. Wagner / Wörn 2011, 35). Es handelt sich dabei um deskriptive Erklärungen, die Handlungen, Verfahren, Abläufe oder Strukturen fokussieren. Sie zielen auf die Erlangung von prozeduralem Wissen ab, während sich die beiden anderen Erklärungstypen eher auf deklaratives Wissen konzentrieren (vgl. Findeisen 2017, 44; vgl. Wagner / Wörn 2011, 35). Wie-Erklärungen bestehen meist aus mehreren, kleinen „Teilschritten, die den Ablauf der Handlung bzw. des Verfahrens verständlich machen“ (Findeisen 2017, 44). Im Literaturunterricht bieten sie praktische Anleitungen zur Analyse und Interpretation von Texten. Lehrkräfte können beispielsweise erklären, wie man die semantische Ordnung einer Geschichte identifiziert, indem sie etwa Anweisungen für Handlungsroutrinen geben: „Nenne Gegensätze, die du in der Geschichte findest.“ Warum-Erklärungen sind meist die umfangreichsten Erklärungen, da sie Zusammenhänge und Beziehungen zwischen verschiedenen Aspekten sowie Gründe und Ursachen thematisieren. Erfolgreiche Warum-Erklärungen führen zu einem vertieften Verständnis der Lerninhalte, da logische Verknüpfungen zwischen einzelnen Erklärbestandteilen hergestellt werden können. Zeitgleich stellen Warum-Erklärungen die höchsten Anforderungen an Lehrpersonen bezüglich des fachlichen und fachdidaktischen Wissens (vgl. Findeisen 2017, 44f.; vgl. Wagner / Wörn 2011, 37-45). Zusammenhänge innerhalb eines literarischen Werks können anhand von Warum-Erklärungen erklärt werden. Dies kann die Analyse der Motive und Intentionen der Charaktere sowie die Erforschung der Entwicklung der Handlung beinhalten.

2.1.2 ÜBER DIE QUALITÄTSKRITERIEN GUTEN ERKLÄRENS UND DIE ERKLÄRKOMPETENZ VON LEHRKRÄFTEN

Das folgende Kapitel widmet sich den Qualitätskriterien, die eine qualitativ hochwertige und effektive Erklärung im Literaturunterricht auszeichnen. Dabei spielt auch die Erklärkompetenz der Lehrkräfte eine wichtige Rolle.

Unter Berücksichtigung bisheriger einschlägiger Literatur (vgl. z.B. Kulgemeyer 2017; Erath 2017; Koole 2009; Wagner / Wörn 2011) identifiziert FALKE vier Qualitätskriterien guten Erklärens: (1) Strukturiertheit (2) Adressatenorientierung (3) Sprachliche Verständlichkeit (4) Sprech- und Körperausdruck (vgl. Schilcher, Krauss et al., i.V.). Gaier (2022) fügt noch den Aspekt der Erklärtiefe hinzu. Zentral ist hierfür der Grad der kognitiven Aktivierung, also der intellektuelle Anforderungsgehalt der Erklärung (vgl. Kunter / Trautwein 2013, 86). Lernende jeder Altersstufe haben in einem qualitativ hochwertigen (Literatur-)Unterricht die Möglichkeit, „sich mental aktiv mit dem Lerninhalt zu beschäftigen“ (Gaier 2022, 87). Dabei spielen bei den Erklärprozessen insbesondere zwei Kriterien von kognitiver Aktivierung eine zentrale Rolle, und zwar zum einen das Verknüpfen von unterschiedlichen Konzepten und Ideen sowie zum anderen die herausfordernde Aufgabenstellung (Gaier 2022, 87). Durch ein umfassendes Verständnis der behandelten Geschichte und die Anwendung des erlangten Wissens auf andere Erzählungen kann eine tiefere Verankerung des Gelernten erreicht werden, wie von Wittwer und Renkl (2008, 57f.) beschrieben.

Eine Lehrkraft, die qualitativ hochwertig erklären kann, besitzt gleichzeitig das Wissen darüber, wann eine Erklärung sinnvoll und erforderlich ist und wann andere Un-

terrichtsmethoden zielführender sind (vgl. Gaier 2022, 43). Dabei gilt das Erklären als Teil des Professionswissens von Lehrpersonen, zu dem fachdidaktisches und fachliches Wissen zählen (vgl. Gaier 2022, 44).

Eine Lehrkraft mit hoher Erklärfähigkeit verfügt aber nicht nur über ein ausgeprägtes Fachwissen und fachdidaktisches Wissen, sondern auch über pädagogisch-psychologisches Wissen. Denn eine nach fachdidaktischen Prinzipien gestaltete und fachlich korrekt gehaltene Erklärung führt bei den Adressaten und Adressatinnen nicht zwangsläufig zum Verständnis (vgl. Gaier 2022, 45). Auch das Vorwissen, die Motivation, die kognitive Leistungsfähigkeit, das Interesse der Zielgruppe müssen mitberücksichtigt werden (vgl. Schilcher et al. 2017, 443). Alle drei Facetten des Professionswissens sind notwendig, um den Schülerinnen und Schülern eine qualitätvolle Erklärung zu bieten.

2.2 ERKLÄRVIDEOS IN EINEM KOMPETENZORIENTIERTEN LITERATURUNTERRICHT

Nachdem die verschiedenen Aspekte des Erklärens erläutert wurden, können diese nun auf Erklärvideos transferiert werden. Erklärvideos sind kurze Filme, „in denen erläutert wird, wie man etwas macht oder wie etwas funktioniert“ (Wolf 2015, 1). Abstrakte Konzepte und Zusammenhänge werden im Optimalfall einfach erklärt und visualisiert (vgl. Simschek / Kia 2017). Die Frage, was ein gutes Lern- bzw. Erklärvideo ausmacht, rückt immer mehr in den Mittelpunkt der Forschung. Nach Kulgemeyer (2019) können zwei Forschungsfelder helfen, Qualitätskriterien guter Lern- und Erklärvideos zu identifizieren: Zum einen Lernen mit Multimedia und zum anderen Qualitätskriterien guten Erklärens (s. o.).

Ein für den Deutschunterricht prominenter YouTube-Kanal ist Sommers Weltliteratur to go, der über ca. 172.000 Abonnenten und Abonnentinnen (Stand 06.11.2023). Mithilfe von Playmobil-Figuren werden die Handlungen verschiedener Werke der Weltliteratur verkürzt präsentiert und oft auch durch die Auswahl von Requisiten oder Begriffen interpretiert, kommentiert und stellenweise auch persifliert.³ Darauf basierend unterscheiden Schilcher et al. (2022) zwischen einem engen und einem weiten Begriff von Erklärvideos, die Literatur als Lerngegenstand haben. In einer engen Definition können darunter Videos beschrieben werden, die abstrakte Konzepte und Zusammenhänge einfach erklären und visualisieren (etwa Figurenkonstellationen, Handlungsanalyse, Erzählerperspektive). Fasst man den Begriff weiter, so werden darunter auch Formate wie narrative Videos subsumiert, die beispielsweise primär das Zusammenfassen der Handlung eines literarischen Textes fokussieren, etwa auf Sommers Weltliteratur (vgl. Schilcher / Knott / Podwika 2022). Allerdings initiieren narrative Erklärvideos zunächst keine vertieften kognitiven Prozesse, da lediglich die Handlung in ihren wesentlichen Handlungssträngen verkürzt nacherzählt wird und somit kein tieferes Verständnis der einzelnen Texte angestrebt wird. Folglich führt der Einsatz von Erklärvideos nicht per se zu erfolgreichen Lernergebnissen (vgl. z. B. Weidlich / Spannagel 2014). Meller (2017) definiert als primäres Ziel von Erklärvideos

³ Zitate aus Sommers Weltliteratur to go / Faust to go:

„Es ist Nacht, Faust sitzt in seinem Büro und ist down down down. Vielleicht ist es die vierte Midlife-Crisis oder er hat eine depressive Verstimmung, aber er zweifelt einfach mal an allem.“ (Faust to go, 2:02min – 2:11min).

„Nach diesen Vorfällen müssen Faust und Mephisto sich natürlich erst mal entspannen und den Kopf freikriegen. Also machen sie einen Wochenendausflug in den Harz zur Walpurgisnacht, dort herrscht totale Ballermann-Stimmung, aber Faust ist trotzdem deprimiert.“ (Faust to go, 7:38min -7:50min).

(und hier auch narrativen Videos) die Initiation und Unterstützung von Lernprozessen und den Ausbau von Fähigkeiten und Fertigkeiten. Im Falle von Sommers Weltliteratur to go könnten die Videos als Erinnerungstütze oder zur Auffrischung der Handlung dienen. Zudem betont Sommer stets in seinen Angaben unter den Videos, dass die Videos keinesfalls als Ersatz für die Lektüre des Originals dienen sollten. Vielmehr liegt der Fokus darauf, mit Hilfe dieser Videos eine visuelle Narrationskonstruktion zu schaffen, die mit einer deskriptiven Auseinandersetzung mit den einzelnen Handlungssträngen beginnt (vgl. Krichel 2020). Erst dann kann sich die Initiierung höherer kognitiver Prozesse anschließen, etwa „die narrative Handlungslogik und die Figuren zu verstehen, zu hinterfragen, zu abstrahieren und ihren Mitschülerinnen und Mitschülern zu erklären“ (Schilcher / Knott / Podwika 2022, 380). Außerdem können die narrativen Videos von Sommers Weltliteratur to go als Anregung genutzt werden, auch selbst Erklärvideos in diesem Stil zu produzieren. Denn neben der Rezeption von Erklärvideos sollte vor allem auch deren Potenzial zur Produktion ausgeschöpft werden (vgl. dazu z.B. Schilcher / Knott / Podwika 2022; Podwika 2022).

2.2.1 FALKE-DIGITAL DEUTSCH: LITERARISCHES LERNEN IM FLIPPED-CLASSROOM

Das Projekt FALKE-digital Deutsch untersucht die Wirksamkeit von Erklärvideos im Literaturunterricht, dabei werden die Erklärvideos in ein Flipped-Classroom-Setting eingebettet. Es handelt sich um eine vierstündige Unterrichtssequenz für eine vierte Jahrgangsstufe. Im Folgenden werden zunächst die pädagogischen Potenziale und empirischen Befunde des Flipped-Classroom-Konzepts vorgestellt. Außerdem wird die Bedeutung einer aufgabenbasierten Vorbereitungsphase betont. Anschließend wird anhand eines Erklärvideos aus dem Projekt exemplarisch aufgezeigt, wie diese Methode konkret im Literaturunterricht umgesetzt werden kann.

2.2.2 PÄDAGOGISCHE CHANCEN UND EMPIRISCHE ERKENNTNISSE DES FLIPPED-CLASSROOM

Im Flipped-Classroom-Modell erfolgt die Wissensvermittlung und -aneignung mithilfe digitaler Medien außerhalb des traditionellen Unterrichtsrahmens, beispielsweise zu Hause oder im Ganztage (vgl. Ebel 2018, S. 19). In dieser virtuellen Phase können sich die Schülerinnen und Schüler die bereitgestellten Inhalte selbstgesteuert und selbstständig im eigenen Tempo aneignen (vgl. Arnold et al. 2018, S. 147). Im Projekt FALKE-digital erhalten die Schülerinnen und Schüler Erklärvideos, die die Förderung der literarischen Kompetenz zum Ziel haben (vgl. ausführlich Kapitel 2.2.4.). Zwar ist die Auseinandersetzung mit den Inhalten der Videos auch Voraussetzung dafür, dass die Schülerinnen und Schüler am Unterricht teilnehmen (vgl. Abila / Schallert 2018, 15), jedoch dient dieses Konzept primär dazu, „die Unterrichtszeit für die aktive Auseinandersetzung der Lernenden mit den Inhalten zu nützen“ (Abila / Schallert 2018, 15). Im konkreten Fall sollen die erlernten Vorgehensweisen möglichst selbstständig auf neue Geschichten angewendet werden. Die Lernendenzentriertheit steht dabei im Mittelpunkt des Flipped-Classroom-Modells. Lernaktivitäten wie die Aneignung von deklarativem Wissen oder das Modellieren von Strategien lassen sich

besser selbstständig erarbeiten, während für die Erarbeitung komplexer Aufgaben und Problemlösungsprozesse, etwa die Interpretation eines Textes, der Austausch mit anderen im Unterricht hilfreiche Impulse liefern kann. Im Unterricht steht dann genügend Zeit zur Verfügung, um aktivierende Methoden einzusetzen. Dabei fungiert die Lehrperson primär als Coach oder als Lernbegleitung (vgl. Werner et al. 2018, 14): Sie hilft den Lernenden bei ihren Aktivitäten, gibt Impulse, hat Raum für individuelle Förderung und Differenzierung und gibt persönliches Feedback (vgl. Werner et al. 2018, 14). Somit bietet die Methode Flipped-Classroom den Lehrkräften mehr Möglichkeiten, „in heterogenen Lerngruppen individuell auf die Bedürfnisse einzelner Schülerinnen und Schüler einzugehen“ (Ebel 2018, 19).

Die Lernwirksamkeit des Flipped-Classroom wird seit einigen Jahren verstärkt empirisch untersucht. Da auch die empirische Forschung nicht zu einheitlichen Ergebnissen kommt (vgl. Mertens et al. 2019, 15), werden die Vor- und Nachteile des Flipped-Classroom in der Literatur kontrovers diskutiert.

Grundsätzlich soll die Flipped-Classroom-Methode durch ein höheres Engagement der Lernenden in der Präsenzphase zu einer Verbesserung der (erwarteten) „learning performance“ beitragen (vgl. z.B. Giannakos et al. 2018; Zainuddin et al. 2019). Zudem zeigt Giannakos, dass sich positive Veränderungen bei Lerngewohnheiten ergeben und dass der Lernprozess durch mehr Verantwortung geprägt ist. Diese Effekte kamen vor allem durch autonomes, unabhängiges und selbstständiges Lernen zustande (vgl. z.B. Giannakos et al. 2018; van Alten et al. 2019; Zainuddin et al. 2019).

Zu den negativen Aspekten werden unter anderem die fehlende Motivation der Schülerinnen und Schüler bei der Vorbereitung gerechnet (vgl. Zainuddin et al. 2019) sowie nachteilige Effekte bei fehlender Selbstregulation (vgl. z.B. Lai / Hwang 2016; Pöpel / Morisse 2019).

2.2.3 AUFGABENBASIERTE VORBEREITUNGSPHASE MIT ERKLÄRVIDEOS IM FLIPPED-CLASSROOM

Die theoretisch angenommene Lernwirksamkeit des Flipped-Classroom lässt sich anhand der *Revised Taxonomy* nach Anderson und Krathwohl (2001) erklären, die lernrelevante kognitive Prozesse allgemeiner Art hierarchisiert. Die Ebene der kognitiven Prozesse umfasst folgende hierarchisch angeordnete Lernziele: *remember, understand, apply, analyze, evaluate* und *create*. Überträgt man diese Lernzielkategorien auf den traditionellen Literaturunterricht, so lässt sich annehmen, dass der Unterricht in der klassischen Präsenzveranstaltung häufig der Informationsvermittlung dient (Weidlich / Spannagel 2014, 239). Dabei kommt den Schülerinnen und Schülern die Aufgabe zu, „die Informationen aufzunehmen, zu behalten und zu verstehen, was im Wesentlichen den Lernzielen *remember* und *understand* zugeordnet werden kann“ (Weidlich / Spannagel 2014, 239). Daran schließt sich meist eine Phase des Selbststudiums an, das in der Regel zu Hause stattfindet oder stattfinden soll. Dabei werden die Lernzielkategorien *understand* und *apply* angesprochen. Dies setzt allerdings voraus, dass die im Präsenzunterricht behandelten Inhalte verstanden wurden. Im Bereich des Literaturunterrichts kommt es nicht selten vor, dass Schülerinnen und Schüler frühzeitig den Faden verlieren und Schwierigkeiten haben, das Gelesene zu

verstehen oder das Vorgehen der Lehrkraft bei der Interpretation nachzuvollziehen und zu transferieren. In solchen Fällen besteht oft die Notwendigkeit, zu Hause die unverstandenen Passagen nachzuarbeiten. Die erarbeiteten Lerninhalte bilden die Grundlage, um sich mit verschiedenen Aufgabenstellungen auseinanderzusetzen (vgl. ebd., 239). „Durch die Tatsache, dass dieses Selbststudium durch rudimentäres Verständnis gekennzeichnet ist, können höherwertige Ziele (*analyze, evaluate, create*) nur schwerlich erreicht werden“ (ebd., 239). Das Lernziel, das die Schlüsselkategorie in der Lernzieltaxonomie darstellt, ist *understand*. Erst dieses Verstehen erlaubt den Zugang zu den darauf aufbauenden komplexeren kognitiven Prozessen wie etwa Transferleistungen (vgl. Mayer, 2002; Weidlich / Spannagel 2014, 239). Daher ist es äußerst bedeutend, das Erreichen dieses Lernziels zu sichern. Das Konzept Flipped-Classroom kommt der Sicherung dieser Lernzielkategorie insofern entgegen, indem der theoretische Lerninhalt im Schulunterricht kein flüchtiger Vortrag mehr ist, sondern in Form von Erklärvideos und zusätzlichem Arbeitsmaterial permanent zur Verfügung steht und im individuellen Tempo erarbeitet werden kann. Im Präsenzunterricht bleibt folglich Raum für Verständnisfragen und für Aufgaben, die auf höherwertige Lernziele (*analyze, evaluate, create*) abzielen (vgl. Weidlich / Spannagel 2014, 239).

Im Flipped-Classroom bereiten sich die Schülerinnen und Schüler deshalb in der Regel selbständig mit Erklärvideos auf den Präsenzunterricht vor. Ein mögliches Problem dabei ist allerdings, „dass Videos oft nur beiläufig geschaut und oberflächlich verarbeitet werden“ (Weidlich / Spannagel 2014, 237). Folglich läuft das Selbststudium im außerschulischen Bereich Gefahr, ineffektiv zu sein. Aus diesem Grund ist es förderlich, die Erklärvideos mit einer aufgabenbasierten Vorbereitungsphase zu ergänzen. So kamen Weidlich und Spannagel zu dem Ergebnis, dass sich durch eine aufgabenbasierten Vorbereitungsphase Vorteile gegenüber denjenigen ergeben, die ausschließlich Erklärvideos zur Vorbereitung heranziehen (vgl. ebd., 237).

Aus diesem Grund stellt FALKE-digital Deutsch im Nachgang zu den Erklärvideos ein Quiz auf der Lernplattform zur Verfügung, um die wesentlichen Inhalte abzufragen, zu wiederholen und zu festigen. Zudem erhält Treatmentgruppe I während der Intervention ein speziell entwickeltes Strategietraining für den Umgang mit Erklärvideos. Dieses Training beinhaltet Teilaspekte wie Notizen anzufertigen, Informationen zu strukturieren, Fragen festzuhalten und dadurch die Konzentration auf die vermittelten Inhalte zu richten. Sowohl das Quiz als auch die Strategien dienen zur Initiierung lernrelevanter kognitiver Prozesse, die vertiefte Lernergebnisse im anschließenden gemeinsamen Präsenzunterricht ermöglichen (vgl. ebd., 237f.).

2.2.4 KONKRETE UMSETZUNG IM RAHMEN DES PROJEKTS

Das Projekt FALKE-digital Deutsch erstellt für eine vierstündige Unterrichtssequenz Erklärvideos, die zur Förderung und zum Aufbau der literarischen Kompetenz in Jahrgangsstufe 4 im Rahmen eines Flipped-Classroom-Konzepts eingesetzt werden. Während *Sommers Weltliteratur to go* etwa hauptsächlich darauf ausgerichtet ist, Handlungen von bedeutsamen literarischen Werken auf unterhaltsame Weise zusammenzufassen, legt FALKE-digital Deutsch im Gegensatz dazu den Schwerpunkt

darauf, den Schülerinnen und Schülern konkretes Analysewerkzeug für den Erwerb literarischer Kompetenz zu vermitteln und höhere kognitive Lernprozesse anzuregen. Dabei werden die folgenden drei Dimensionen literarischer Kompetenz herausgegriffen und anhand von bekannten Erzählungen (u.a. *Rotkäppchen*, *Heidi*) erklärt: *Grundlegende semantische Ordnungen erkennen*, *Merkmale der Figur erkennen und interpretieren*, *Handlungsverläufe beschreiben und interpretieren* (vgl. Schilcher / Pisarek 2018). Das primäre Ziel der erstellten Erklärvideos liegt darin, von den konkreten Geschichten zu abstrahieren und Strukturen der Texte zu visualisieren. Gleichzeitig sollen den Schülerinnen und Schülern geeignete Strategien für die Analyse literarischer Texte vermittelt werden, die in der Präsenzphase auf neue Geschichten transferiert werden.

Während der Entwicklung des Storyboards⁴ fiel die Entscheidung zugunsten eines animierten Erklärvideos aus. Richard Mayer etwa erläutert, dass durch die Verwendung von Bildern und Animationen das Verständnis für komplexe Themen und Zusammenhänge verbessert werden kann (Mayer, 2009). Produziert wurden die Videos in Legetrick- und Scribble-Format mit der Videosoftware Videoscribe. Die erstellten Videos zeichnen sich durch ein schlichtes Design aus, das eine klare und prägnante Darstellung ermöglicht. Zudem wurden zwei animierte Erklärfiguren namens Flipp und Falka entwickelt, die die Schülerinnen und Schüler durch die einzelnen Erklärvideos begleiten. Bei der Auswahl der Geschichten, die als Modellierungsgegenstand dienen, spielte auch deren visuelle Darstellung im Erklärvideo eine bedeutende Rolle (Abb. 1). Es war daher wichtig, dass die ausgewählten Geschichten mit geeignetem Bild- und Videomaterial präsentiert werden können. Die Entscheidung fiel auf das Märchen *Rotkäppchen*, einen Filmtrailer zu *Heidi* und den Kurzfilm *Der Vogelschreck*, die zur Modellierung der literarischen Strategien dienen.

Außerdem wurde sich dafür entschieden, den einzelnen Kapiteln (*Semantische Ordnungen erkennen* / *Ereignisse identifizieren* / *Figuren charakterisieren*) jeweils ein Symbol zuzuordnen. Die semantische Ordnung bekommt beispielsweise die Fragezeichen als Symbol (vgl. Abb. 1). Die Fragezeichen sollen hierbei als Repräsentation für die Suche nach den (meist) impliziten Werten und Normen des Textes dienen. Um eine hohe Audioqualität zu gewährleisten, wurden die einzelnen Erklärvideos durch einen professionellen Sprecher und eine professionelle Sprecherin vertont. Die Betonung und Intonation der Stimme kann dabei helfen, wichtige Informationen hervorzuheben und den Inhalt so besser zu vermitteln (McDaniel et al., 2007). Die Aufnahmen fanden in enger Zusammenarbeit mit der Erstautorin statt, die durch ihre Expertise im Hinblick auf den Inhalt der Videos gezielte Regieanweisungen geben konnte.

Im Rahmen der Intervention sehen sich die Lernenden die Erklärvideos zu Hause oder im Ganztage im eigenen Lerntempo an, dabei werden zunächst die Lernziele *remember* und *understand* anvisiert. Ein kurzer Auszug aus dem Skript eines Erklärvideos soll den Inhalt *Semantische Ordnungen erkennen* exemplarisch veranschaulichen:

[...] Alle Geschichten spielen an bestimmten Schauplätzen: Das sind verschiedene Orte wie Wälder, Schlösser, Hütten, fremde Welten und noch viele mehr. So haben wir bei Rotkäppchen beispielsweise das Zuhause der Mutter, das Zuhause der Großmutter und den Wald. Diese Schauplätze verraten uns oft schon etwas über die Geschichte und ihre Handlung. Als Rotkäppchen zu seiner

⁴ Ein Storyboard dient als visuelle Vorlage für das animierte Erklärvideo. Hier wird die Handlung und der Ablauf des Videos skizziert und mit passenden Bildern oder Grafiken ergänzt. Im konkreten Fall wird auch überlegt, welche Narrationen zur exemplarischen Veranschaulichung dienen.

Großmutter aufbricht, ermahnt die Mutter das Rotkäppchen, immer auf dem Weg zu bleiben: Verlasse nicht den Weg! Das ist die Regel. [...] Und natürlich bricht Rotkäppchen die Regel der Mutter: Es verlässt den sicheren Weg und geht in den gefährlichen Wald hinein – die Geschichte nimmt ihren Lauf. Das Zuhause der Mutter, der Weg und das Zuhause der Großmutter sind also sicher, Rotkäppchen ist geschützt. Doch als das Rotkäppchen die Regel bricht, indem es den sicheren Weg verlässt, betritt es den gefährlichen Wald und begegnet dem bösen Wolf. Du siehst also sehr deutlich, dass diese Schauplätze nicht einfach nur Schauplätze sind, sondern Merkmale und eine Bedeutung haben. Diese bilden einen Gegensatz: Sicherheit gegenüber Gefahr. Zu diesem Gegensatz sagt man auch semantische Ordnung. Das Wort ‚semantisch‘ steht nämlich für die Merkmale und die Bedeutung. Die Merkmale und die Bedeutung bekommen die Fragezeichen als Symbol. In jeder Geschichte findest du mindestens einen Gegensatz. Bei Rotkäppchen ist dieser Gegensatz an Schauplätze geknüpft: also zum Beispiel der sichere Weg gegenüber dem gefährlichen Wald. [...] Du hast also in diesem Video gelernt, dass es in Geschichten eine semantische Ordnung gibt. Wenn du die semantische Ordnung einer Geschichte beschreibst, dann suchst du immer nach Gegensätzen. In jeder Geschichte findest du mindestens einen Gegensatz. In vielen Geschichten ist die semantische Ordnung an Schauplätze geknüpft [...] (FALKE-digital Deutsch, Auszug aus Erklärvideo 1 / Thema: Semantische Ordnungen erkennen).

Semantische Ordnung

Merkmale und Bedeutung

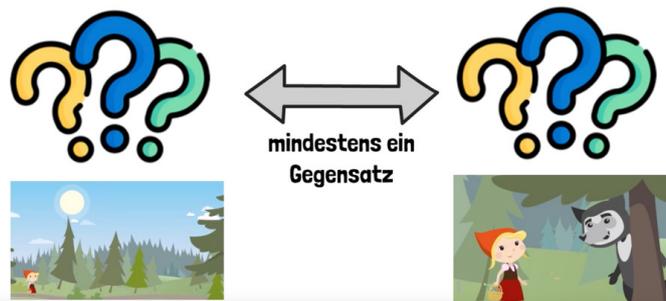


Abb. 1: Auszug aus Erklärvideo ‚Semantische Ordnung Teil 1‘. Zu sehen ist am Beispiel von Rotkäppchen der Gegensatz zwischen Sicherheit (auf dem Weg) und Gefahr (im Wald). Die Fragezeichen repräsentieren jeweils die Werte und Normen des semantischen Bereichs.

Bereits im Selbststudium setzen sich die Lernenden innerhalb der Erklärvideos mit den Geschichten auseinander, werden immer wieder von der Erzählerstimme zum Denken angeregt (z.B. *Wie denkst du darüber? Welche Gegensätze gibt es? Stell dir vor...*) und bearbeiten im Nachgang an die Videos auf der Lernplattform jeweils ein kurzes Quiz (Abb. 2 und Abb. 3), das wesentliche Inhalte der Erklärvideos aufgreift.

Frage 2 Bisher nicht beantwortet Erreichbare Punkte: 1,00 [Frage markieren](#)

Die semantische Ordnung ist immer an Schauplätze geknüpft.

Bitte wählen Sie eine Antwort:

Wahr

Falsch

Abb. 2: Quiz auf der Lernplattform.



Abb. 3: Offene Frage auf der Lernplattform.

Die Schülerinnen und Schüler können selbst überprüfen, ob sie sich an die Inhalte der Erklärvideos erinnern (*remember*) und ob sie diese verstehen (*understand*). Im Rahmen des Selbstregulationsprozesses können sie sich die Videos wiederholt ansehen und sich so in ihrem Lerntempo die Inhalte aneignen, Notizen machen und Fragen notieren.

Im Unterricht wird anschließend viel Raum zum Wiederholen, zum Fragen, zum Üben und zum Anwenden gegeben. Außerdem werden die Inhalte der Erklärvideos auf neue Texte übertragen. Geübt wird an dem PIXAR-Kurzfilm *Ein Schaf ist von der Wolle* und an Cornelia Funkes Kurzgeschichte *Der Mäuseritter*. Die Lernenden identifizieren mithilfe der Strategien aus den Erklärvideos die semantische Ordnung, sie setzen sich mit der Handlung auseinander, analysieren das Ereignis und beschreiben die Figuren und deren Funktion. Dabei erhalten die Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit zum Austausch, zur Abstraktion und zur Diskussion. Somit werden die höheren kognitiven Prozesse *apply*, *analyze* und *evaluate* aktiviert. *Create* wird aus Zeitgründen nicht gefördert, allerdings bietet die Forschungsgruppe diesbezüglich Anregungen, etwa auch die selbstständige Produktion von Erklärvideos auf Seiten der Lernenden (vgl. z.B. Schilcher / Knott / Podwika 2022 und/oder Podwika 2022).

3 — HERAUSFORDERUNGEN

Beim Einsatz von Erklärvideos sind auch Herausforderungen zu bewältigen. Damit sich die Kinder die Erklärvideos zuhause oder im Ganztage ansehen können, sind technische Endgeräte notwendig. Schuknecht und Schleicher konnten in ihrer Bestandsaufnahme aufzeigen, dass es noch großen Nachholbedarf in vielen Industrieländern bei der technischen Ausrüstung, bei den Lehrerkompetenzen und der Lernumgebung gibt (Schuknecht / Schleicher 2020). So muss vor der Durchführung eines solchen Projekts immer die Frage geklärt werden, ob die Schule technische Endgeräte wie etwa Tablets oder iPads zur Verfügung stellt oder ein *use your own device*-Ansatz angewendet wird (vgl. Hofmann 2019). Darüber hinaus sind nicht alle Schülerinnen und Schüler motiviert, Lernvideos außerhalb der Schule anzusehen (vgl. Zainuddin et al. 2019). Es ist wichtig, Strategien zu entwickeln, um die Motivation zu fördern und Schülerinnen und Schüler zur aktiven Auseinandersetzung mit den Erklärvideos

zu ermutigen. Zudem sollten Schülerinnen und Schüler in ihrer Fähigkeit zur Selbstregulierung unterstützt werden, um eigenständiges Lernen außerhalb des Klassenzimmers erfolgreich umzusetzen. Des Weiteren ist es erforderlich, dass Lehrkräfte über digitale Fähigkeiten verfügen, insbesondere im Umgang mit Lernplattformen, digitaler Klassenverwaltung und der Überprüfung der Nutzung der Erklärvideos. Dies ermöglicht eine effektive und optimierte Gestaltung und Kontrolle des Lernprozesses. Bereits vor der COVID-19-Pandemie gab es einige wenige Fortbildungsangebote zur Förderung der digitalen Lehrkompetenz (vgl. ICILS 2018). Dabei ist die Forderung nach digitalisierten Angeboten im Zuge der Pandemie stark gestiegen (vgl. IFS 2021). Im Rahmen des Projekts wurden Lehrkräfte in Kleingruppen geschult, um das Projekt, die konkrete Umsetzung der Unterrichtssequenz und die Lernplattform vorzustellen. Zudem standen die Lehrkräfte während der gesamten Unterrichtssequenz in einem engen und unterstützenden Kontakt mit der Erstautorin.

Im digitalen Zeitalter sind Lehrkräfte und Schülerinnen und Schüler gleichermaßen gefordert, neue Fähigkeiten und Kenntnisse im Umgang mit digitalen Medien zu erwerben. Einerseits müssen Lehrkräfte in der Lage sein, entsprechende digitale Angebote zu erstellen und effektiv einzusetzen. Andererseits müssen Schülerinnen und Schüler die Fähigkeit entwickeln, diese digitalen Medien optimal zu nutzen (vgl. Albrecht / Evermann 2016). Dieser Paradigmenwechsel in der Bildung erfordert nicht nur das Engagement der Lehrkräfte und Lernenden selbst, sondern auch eine aktive Beteiligung und Unterstützung seitens der politischen Entscheidungsträger.

QUELLENVERZEICHNIS

- **Abila, Christine / Schallert, Stefanie (2018)**: *SchülerInnenaktivierende Methoden in der Präsenzphase*. https://www.imst.ac.at/files/projekte/2134/anhang/Kurzbeitrag_ICM2018_Abila_Schallert.pdf [28.08.2023].
- **Albrecht, Steffen / Evermann, Christoph (2016)**: *Digitale Medien in der Bildung*. Berlin: TAB. — **Anderson, Lorin W. / Krathwohl, David R. (2001)**: *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing. A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. Addison Wesley. — **Arnold, Sebastian / Zech, Jonas (2018)**: *Kleine Didaktik der Erklärvideos. Erklärvideos für und mit Lerngruppen erstellen und nutzen*. Braunschweig: Westermann. — **Bildungsforschung, S. f. (2006)**. *LehrplanPLUS Grundschule. Fachlehrplan Deutsch 3/4*. <https://www.lehrplanplus.bayern.de/fachlehrplan/grundschule/3/deutsch> [28.08.2023]. — **Boelmann, Jan Michael (2017)**: Unproduktive Denkrahmen. Zur Schwierigkeit literarische Kompetenz zu messen. In: Dawidowski, Christian / Hoffmann, Anna R. / Stolle, Angelika R. (Hg.): *Lehrer- und Unterrichtsforschung in der Literaturdidaktik. Konzepte und Projekte*. Frankfurt am Main: Lang, 289-310. — **Brinkmann, Malte (2011)**. Üben. In: Kade, Jochen / Helsper, Werner / Lüders, Christian / Egloff, Brite (Hg.): *Pädagogisches Wissen. Erziehungswissenschaft in Grundbegriffen*. Stuttgart: W. Kohlhammer. — **Brown, George / Hatton, Neville (1982)**: *Explanations and explaining. A teaching skills workbook*. London: Macmillan. — **DER VOGELSCHRECK**. USA 2000. R: Eggleston, Ralph. P: Dufilho-Rosen, Karen. YouTube: <https://www.youtube.com/watch?v=nYTrIcn4rjg> [28.08.2023]. — **Ebel, Christian (2018)**: Der Flipped Classroom als Impuls für Schul- und Unterrichtsentwicklung. In: Werner, Julia / Ebel, Christian / Spannagel, Christian / Bayer, Stephan (Hg.): *Flipped Classroom – Zeit für deinen Unterricht*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung, 19-40. — **Eggert, Hartmut / Garbe, Christine (1995)**: *Literarische Sozialisation*. Stuttgart / Weimar: J.B. Metzler. — **Ehlers, Swantje (2016)**: *Literaturdidaktik. Eine Einführung*. Stuttgart: Reclam. — **Erath, Kirstin (2017)**: *Mathematisch diskursive Praktiken des Erklärens*. Wiesbaden: Springer Fachmedien. — **Findeisen, Stefanie (2017)**: *Fachdidaktische Kompetenzen angehender Lehrpersonen. Eine Untersuchung zum Erklären im Rechnungswesen*. Wiesbaden: Springer. — **Frederking, Volker (2010)**: Modellierung literarischer Rezeptionskompetenz. In: Ulrich, Winfried (Hg.): *Deutschunterricht in Theorie und Praxis. Lese- und Literaturdidaktik. Geschichte und Entwicklung. Konzeptionelle und empirische Grundlagen*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 324-380. — **Frederking, Volker / Brüggemann, Jörn (2012)**: Literarisch kodierte, intendierte bzw. evozierte Emotionen und literarästhetische Verstehenskompetenz. Theoretische Grundlagen einer empirischen Erforschung. In: Frickel, Daniela / Kammler, Clemens / Rupp, Gerhard (Hg.): *Literaturdidaktik im Zeichen von Kompetenzorientierung und Empirie*. Freiburg im Breisgau: Fillibach, 15-40. — **Funke, Cornelia (2018)**: *Der Mäuseritter*. Bindlach: Loewe. — **Gaier, Lisa (2022)**: *Gut erklärt? FALKE-D: Eine empirische Studie zu Erklärungen im Deutschunterricht aus unterschiedlichen Beobachterperspektiven*. Dissertation, Universität Regensburg. — **Garbe, Christine (2019)**: Lesesozialisation und literarisches Lernen – Forschungsfragen für studentische Projekte. In: Dannecker, Wiebke / Schmitz, Anke (Hg.): *Deutschunterricht auf dem Prüfstand. Empirische Arbeiten im Master of Education*. Wiesbaden: Springer Verlag, 289-293. — **Geist, Barbara / Jagermann, Sarah / Kißling, Magdalena / Lösener, Hans / Kruse, Iris (2015)**: *Elf Aspekte literarischen Lernens auf dem Prüfstand*. Leseräume. — **Giannakos, Michail N. / Krogstie, John / Sampson, Demetrios (2018)**: Putting Flipped Classroom into Practice: A Comprehensive Review of Empirical Research. In: Sampson, Demetrios / Ifenthaler, Dirk / Spector, Michael J. / Isaias, Pedro (Hg.): *Digital Technologies: Sustainable Innovations for Improving Teaching and Learning*. Basel: Springer International Publishing, 27-44. — **Greimel-Fuhrmann, Bettina (2003)**: *Evaluation von Lehrerinnen und Lehrern – Einflussgrößen auf das Gesamturteil von Lernenden*. Innsbruck. — **Grzesik, Jürgen / Fleischhauer, Peter / Meder, Norbert (1982)**: *Interaktions- und Leistungstypen im Literaturunterricht. Eine handlungstheoretische Feldstudie unterrichtlicher Komplexität*. Opladen: Westdeutscher Verlag. — **Hofmann, Judith (2019)**: Romeo and Juliet and my iPad. Partizipative Kultur und digitale Medien im Englischunterricht am Beispiel eines Schulklassikers. In: Basseler, Michael / Nünning, Ansgar (Hg.): *Fachdidaktik als Kulturwissenschaft: Konzepte – Perspektiven – Projekte*. Trier: WVT., 39-63. — **ICILS (2018)**: *Computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern im zweiten internationalen Vergleich und Kompetenzen im Bereich Computational Thinking*. https://kw.uni-paderborn.de/fileadmin/fakultaet/Institute/erziehungswissenschaft/Schulpaedagogik/ICILS_2018_Deutschland_Berichtsband.pdf [28.08.2023]. — **IFS. (2021)**: *Schule digital – der Länderindikator. Erste Ergebnisse und Analysen im Bundesländervergleich*. <https://www.telekom-stiftung.de/sites/default/files/files/Laenderindikator-2021-Bericht.pdf> [28.08.2023]. — **Josefy, Achim (2009)**: Erklärungsprozesse im Fach Englisch. Zur Vermittlung grammatischer Inhalte in der Sekundarstufe. In: Vogt, Rüdiger (Hg.): *Erklären. Gesprächsanalytische und fachdidaktische Perspektiven*. Tübingen, 79-91. — **Klieme, Eckhard / Leutner, Detlev (2006)**: Kompetenzmodelle zur Erfassung individueller Lernergebnisse und zur Bilanzierung von Bildungsprozessen. Beschreibung eines neu eingerichteten Schwerpunktprogramms der DFG. *Zeitschrift für Pädagogik* (52), 876-903. — **KMK (2004, 2002)**: *Bildungsstandards für das Fach Deutsch Primarbereich*. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2022/2022_06_23-Bista-

Primarbereich-Deutsch.pdf [28.08.2023]. — **Koole, Tom (2009)**: Erklären in der Mathematikklasse. Eine angewandte Konversationsanalyse. In: Vogt, Rüdiger (Hg.): *Erklären. Gesprächsanalytische und fachdidaktische Perspektiven*, Bd. 52. Tübingen: Stauffenburg, 109-121. — **Kreft, Jürgen (1977)**: *Grundprobleme der Literaturdidaktik. Eine Fachdidaktik im Konzept sozialer und individueller Entwicklung und Geschichte*. Heidelberg: Quelle & Meyer. — **Krichel, Anne (2020)**: *Textlose Bilderbücher. Visuelle Narrationsstrukturen und erzähl-didaktische Konzeptionen für die Grundschule*. Münster / New York: Waxmann. — **Kulgemeyer, Christoph (2016)**: Lehrkräfte erklären Physik. Rolle und Wirksamkeit von Lehrerklärungen im Physikunterricht. *Naturwissenschaften im Unterricht Physik*, H. 152, 2-9. — **Kulgemeyer, Christoph (2017)**: *Physik erklären. Kumulative Habilitationsschrift*. Universität Bremen. — **Kulgemeyer, Christoph (2019)**: Qualitätskriterien zur Gestaltung naturwissenschaftlicher Erklärvideos. In: Maurer, Christian (Hg.): *Naturwissenschaftliche Bildung als Grundlage für berufliche und gesellschaftliche Teilhabe. Gesellschaft für Didaktik der Chemie und Physik*. Kiel: Universität Regensburg, 285-288. — **Kulgemeyer, Christoph / Schecker, Horst (2013)**: Students explaining science – Assessment of science communication competence. *Research in Science Education* 43/6, 2235-2256. — **Kunter, Mareike / Trautwein, Ulrich (2013)**: *Psychologie des Unterrichts*. Paderborn: Schöningh. — **Lai, Chiu-Lin / Hwang, Gwo-Jen (2016)**: A self-regulated flipped classroom approach to improving students' learning performance in a mathematics course. *Computers & Education*, 126-140. — **EIN SCHAF IST VON DER WOLLE**. USA 2004. R: Luckey, Bud. Youtube: <https://www.youtube.com/watch?v=nvVdbdM8C0E> [28.08.2023]. — **ROTKÄPPCHEN**. 2021. P: Märchenwelt, D. — **Maiwald, Klaus (2015)**: Literarisches Lernen als didaktischer Integrationsbegriff – Spinners „Elf Aspekte“ als Struktur- und Denkrahmen für weiterführende Modellierung(en). *Leseräume. Zeitschrift für Literalität in Schule und Forschung*, 85-95. — **Mayer, Richard E. (2002)**: Rote versus Meaningful Learning. *Theory into Practice* 41/4, 226-232. — **Mayer, Richard E. (2009)**: *Multimedia Learning*. New York: Cambridge University Press. — **Mertens, Claudia / Schumacher, Fabian / Böhm-Kasper, Oliver / Basten, Melanie (2019)**: „To flip or not to flip?“. Empirische Ergebnisse zu den Vor- und Nachteilen des Einsatzes von Inverted-Classroom-Konzepten in der Lehre. In: Schmohl, Tobias / To, Kieu-Anh (Hg.): *Hochschullehre als reflexive Praxis. Fachdidaktische Fallbeispiele mit Transferpotenzial*. Bielefeld: wbv, 13-28. — **Morisse, Karsten / Pöpel, Nathalie (2019)**: Inverted Classroom: Wer profitiert - wer verliert? Die Rolle der Selbstregulationskompetenzen beim Lernen im umgedrehten MINT-Klassenraum. *die hochschullehre*, H. 5, 55-74. — **Podwika, Daria (2022)**: Die Produktion von Erklärvideos in einem identitätsorientierten Deutschunterricht. *Kölner Online Journal für Lehrer*innenbildung*, 84-101. — **Raso, Andrea (2018)**: Ist die Fähigkeit verständlich zu erklären erlernbar? Eine Untersuchung zum Aufbau von Erklärungsfähigkeit in der Wirtschaftspädagogikausbildung. *Zeitschrift für ökonomische Bildung*, H. 7, 36-60. — **Schilcher, Anita (2018)**: Kompetenzorientiert unterrichten. In: Schilcher, Anita / Finkenzeller, Kurt / Knott, Christine / Pronold-Günthner, Friederike / Wild, Johannes (Hg.): *Schritt für Schritt zum guten Deutschunterricht*. Seelze: Friedrich Verlag, 37-72. — **Schilcher, Anita, Krauss, Stefan / Lindl, Alfred / Hilbert, Sven (2023, i.V.)**: *FALKE: Ein transdisziplinäres Forschungsprogramm zum unterrichtlichen Erklären unter Beteiligung von 14 wissenschaftlichen Disziplinen*. — **Schilcher, Anita / Pissarek, Markus (Hg.) (2018)**: *Auf dem Weg zur literarischen Kompetenz. Ein Modell literarischen Lernens auf semiotischer Grundlage*. Baltmannswieler: Schneider Verlag. — **Schilcher, Anita / Krauss, Stefan / Rincke, Karsten / Hilbert, Sven (2017)**: Ausblick. Aus FALKE wird FALKE. Fachspezifische Lehrkompetenz im Erklären. In: Krauss, Stefan / Lindl, Alfred / Schilcher, Anita / Fricke, Michael / Göhring, Anja / Hofmann, Bernhard / Mulder, Regina H. (Hg.): *FALKE. Fachspezifische Lehrkompetenzen*. Münster: Waxmann, 439-451. — **Schilcher, Anita / Podwika, Daria / Knott, Christina (2022)**: Referate reloaded. Erklärvideos als Werkzeug zur Entwicklung von Gesprächskompetenz. In: N. B. Knopp, Matthias (Hg.): *Sprachliche Bildung in der digitalisierten Gesellschaft. Was wir in Zukunft wissen und können müssen*. Münster: Waxmann, 371-388. — **Schmidt-Thieme, Barbara (2014)**: Erklären können. Aufbau von Erklärkompetenz im Lehramtsstudium. *Beiträge zum Mathematikunterricht*, 1075-1078. — **Schuknecht, Ludger / Schleicher, Andreas (2020)**: Digitale Herausforderungen für Schulen und Bildung. *ifo Schnelldienst*, H. 5, 68-70. — **Simschek, Roman / Kia, Sahar (2017)**: *Erklärvideos – einfach erfolgreich*. Konstanz / München: UVK Verlagsgesellschaft. — **Sommer, Michael (2017)**: *Faust to go*. <https://www.youtube.com/watch?v=OM-XvK6uScnY&t=459s> [28.08.2023]. — **Spinner, Kaspar (2006a)**: Literarisches Lernen. *Praxis Deutsch* H. 200, 6-16. — **Spinner, Kaspar (2010)**: Methoden des Literaturunterrichts. In: Ulrich, Winfried (Hg.): *Deutschunterricht in Theorie und Praxis. Lese- und Literaturunterricht. Kompetenzen und Unterrichtsziele. Methoden und Unterrichtsmaterialien*. Baltmannswieler: Schneider Verlag, (S. unbekannt). — **van Alten, David C.D. / Phielix, Chris / Janssen, Jeroen / Kester, Liesbeth (2019)**: Effects of Flipping the Classroom on Learning Outcomes and Satisfaction: A Meta-Analysis. *Educational Research Review*, H. 28. — **Wagner, Anke / Wörn, Claudia (2011)**: *Erklären lernen. Mathematik verstehen. Ein Praxisbuch mit Lernangeboten*. Stuttgart: Klett. — **Weidlich, Joshua / Spannagel, Christian (2014)**: Die Vorbereitungsphase im Flipped Classroom. Vorlesungsvideos versus Aufgaben. In: Rummmler, Klaus (Hg.): *Lernräume gestalten – Bildungskontexte vielfältig denken*. Münster, New York: Waxmann, 237-248. — **Werner, Julia / Ebel, Christian / Spannagel, Christian / Bayer,**

Stephan (2018): Flipped Classroom – Zeit für deinen Unterricht. In: Werner, Julia / Ebel, Christian / Spannagel, Christian / Bayer, Stephan (Hg.): *Flipped Classroom – Zeit für deinen Unterricht. Praxisbeispiele, Erfahrungen und Handlungsempfehlungen*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung, 13-18. — **Wild, Johannes / Schilcher, Anita (2019):** Evidenzbasierte Leseförderung: Grundlagen, Modelle und Trainingsprogramme. In: Stabler, Elisabeth (Hg.): *Evidenzbasierte Leseförderung in Schulen. Ein Kompendium zur gegenwärtigen Leseförderung in der Primarstufe*. Heiligenkreuz am Waasen: Logo Media, 13-38. — **Wittwer, Jörg / Renkl, Alexander (2008):** Why Instructional Explanations Often Do Not Work. A Framework for Understanding the Effectiveness of Instructional Explanations. *Educational Psychologist* 43/1, 49-64. — **Wolf, Karsten D. (2015):** *Bildungspotenziale von Erklärvideos und Tutorials auf YouTube. Kurzfassung der Publikation*. <https://docplayer.org/16517760-Bildungspotenziale-von-erklervideos-und-tutorials-auf-youtube-karsten-d-wolf.html> [28.08.2023]. — **Zainuddin, Zamzami (2019):** *Students' learning performance and perceived motivation in gamified flipped-class instruction*. https://www.researchgate.net/publication/326195259_Students'_learning_performance_and_perceived_motivation_in_gamified_flipped-class_instruction/citations [28.08.2023].

ÜBER DIE AUTORINNEN

Anita Schilcher ist Professorin für Didaktik der deutschen Sprache und Literatur an der Universität Regensburg. Zu ihren Forschungsschwerpunkten gehören die Lese- und Schreibdidaktik, das literarische Lernen sowie die professionellen Kompetenzen von Deutschlehrkräften. Hierzu leitet sie auch mehrere große Forschungsprojekte, wie etwa das FALKE-Programm und FiLBY. Sie hat den Vorsitz im Regensburger Universitätszentrum für Lehrerbildung (RUL).

Daria Podwika ist als wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Didaktik der deutschen Sprache und Literatur an der Universität Regensburg tätig. Zu ihren Forschungsschwerpunkten gehören die Förderung der literarischen Kompetenz, Unterrichtsqualität und Erklärvideos. Im Rahmen ihres Promotionsprojektes untersucht sie die Wirksamkeit eines Flipped-Classroom Settings zur Förderung der literarischen Kompetenz.