

Wie kann Grammatikeinführung digital gelingen?

Konzeption einer Einführungsstunde zum Acl

WIEBKE CZAPLINSKY ▪ ANN-KATHRIN GIEBE

1. Einleitung

Nicht erst seit Beginn der Schulschließungen, aber sicherlich durch sie maßgeblich beschleunigt, erfährt der Lateinunterricht eine zunehmende Digitalisierung. Zahlreiche Lehrpersonen erschließen sich – oft im learning-by-doing-Modus – digitale Werkzeuge und gestalten sukzessive ihren analogen wie digitalen Unterricht aus. Hierfür sind mittlerweile eine große Fülle an Applikationen verfügbar, die zu jeweils unterschiedlichen Lernsettings passen. So kann das Lernen im Präsenzunterricht genauso durch Anwendungen unterstützt werden wie das synchrone Lernen und gemeinsame Arbeiten am heimischen Lernort. Aber auch für individuelle, asynchrone Lernarrangements, ob zu Hause oder unterwegs, stehen mittlerweile zahlreiche Plattformen und Applikationen bereit, um die Lernenden in ihrem Wissenserwerb zu unterstützen.¹

Dieser Beitrag fokussiert in dem breiten Spektrum der unterrichtlichen Sequenzen die digitale Einführung einer neuen Grammatik, hier des Accusativus cum Infinitivo (Acl). Dabei soll es nicht nur um die reine Präsentation digitaler Technologien gehen. Vielmehr möchten wir aufzeigen, wie grundlegende didaktisch-methodische Überlegungen, die für den Präsenzunterricht gängig sind, in dieser neuen Form des Lernens umgesetzt werden können, um einen nachhaltigen Kompetenzzuwachs bei den Lernenden zu fördern. Aufgrund ihrer Anlage ist die Grammatikeinführung im Bereich des individuellen Lernens zu Hause (als sogenanntes e-learning) oder unterwegs (als sogenanntes mobile learning) zu

¹ Eine ausführliche Auflistung der Formate für jedes der vier beschriebenen Lernarrangements findet sich bei Beyer (2020), 26–30.

verorten. Erklärvideos wird in diesem Kontext laut Hattie im Bereich der interaktiven Videos beziehungsweise Videos mit integrierten Übungselementen der höchste Lerneffekt im Vergleich zu anderen digitalen Medien zugeschrieben.² Im Folgenden stellen wir daher in einem Dreischritt Überlegungen zur Anlage, Durchführung und Nachbereitung der Grammatikeinheit an.

2. Grammatikeinführung digital konzipieren

Eine digitale Grammatikeinführung im Distanzunterricht impliziert, dass die Lernenden sich wesentliche Inhalte medial gestützt selbst aneignen und dann im Nachgang Fragen oder Verständnisschwierigkeiten mit der Lehrperson klären. Dies steht der Einführung von Grammatik im Präsenzunterricht diametral entgegen, da im analogen Format die Wissensvermittlung gemeinsam während der Unterrichtszeit vollzogen wird. Nachgelagert bearbeiten Lernende klassischerweise Übungsaufgaben allein oder in Kleingruppen. Dieses Prinzip der Umkehrung des Lernsettings wird *Inverted Classroom* oder *Flipped Classroom* genannt.³ Folglich müssen gängige didaktisch-methodische Überlegungen der Grammatikvermittlung auf ihre Passung mit dem Format überprüft werden.

2.1 Vorüberlegungen: Art und Umfang

Die Wahl eines Erklärvideos als Medium der Wissensvermittlung bringt verschiedene Konsequenzen mit sich. Vorrangig ist dies der Faktor Zeit. Ein gutes Video, dem die Zuschauenden konzentriert folgen können, sollte unserer Ansicht nach nicht länger als 15 bis 20 Minuten dauern. Es ist das Distinktionsmerkmal eines solchen Videos in Abgrenzung zu anderen Arten der Übermittlung, dass allein die wesent-

² Vgl. Hattie (2018).

³ Vgl. Kück (2014).

lichen Fakten in komprimierter, visuell ansprechender Form übermittelt werden. Klare Arbeitsanweisungen für das Setting (z.B. eine Vorabinformation darüber, dass man einen Stift und einen Zettel bzw. ein Tablet mit entsprechend geöffnetem Notizprogramm bereithalten muss), der Rückgriff auf Vorwissen und das Erläutern von Fachbegriffen sind demnach unerlässlich. Daraus resultiert, dass den Lernenden nur Einzelsätze mit dem entsprechenden grammatischen Phänomen dargeboten werden, anhand derer jenes erläutert wird. Ein Erschließen aus einem umfangreichen Kontext heraus kann nur schwerlich realisiert werden.

Auch ist die Interaktion der Lehrperson, die das Video erstellt, mit den Lernenden begrenzt. Zwar kann und sollte sie Fragen stellen und die Lernenden zum Nachdenken auffordern, muss aber nach einigen Sekunden die Lösung nennen, sofern sie diese nicht an den Unterricht rückkoppeln kann. Grammatik in einem Erklärvideo zu erläutern, also Beispielsätze mit den entsprechenden Regeln zu präsentieren, ist ein hochgradig deduktives Vorgehen, da Lernende mitnichten „Probleme selbstständig entdecken und lösen“.⁴ Gleichwohl kann das Darbieten eines Erklärvideos maßgeblich zur Vorentlastung eines Lektionstextes beitragen, da die Lehrperson für ihre Erläuterungen im Video ausschließlich bekanntes Vokabular wählen wird und in einer den Lernenden vertrauten Art und Weise die Inhalte ausführt.

Schließlich ist eine klar erkennbare Struktur für eine gelingende Wissensvermittlung entscheidend. Um den Gang eines Erklärvideos zu visualisieren, hat es sich bewährt, jeder neuen Folie eine Überschrift zu geben und diese eventuell als Inhaltsverzeichnis der Erklärung voranzustellen. Bilder, Grafiken, Symbole und besondere Markierungen sowie einheitliche farbliche Hervorhebungen veranschaulichen den Inhalt zusätzlich.⁵ Am Ende des Videos dienen eine Zusammenfassung der relevanten Merkregeln und ein Beispielsatz, beides von den Lernenden abzuschreiben, der Sicherung des Gesehenen.

Unter die Kategorie der Struktur fällt auch die Phasierung bzw. schrittweise Erweiterung der Grammatik. Mit Blick auf den Accusa-

⁴ Keip (2019), 36.

⁵ Vgl. Kuhlmann (2009), 85.

tivus cum Infinitivo bildet die Vermittlung des Basiswissens die erste, die Vorzeitigkeit mit dem Infinitiv Perfekt die zweite und beispielsweise die Reflexivität die dritte Stufe.

Über das eigentliche Erklärvideo hinausgehend muss auch entschieden werden, ob Übungen eine Ergänzung des Videos (Reaktivierung des Vorwissens, Anwendung des Erlernten) oder eine Vertiefung der neuen Inhalte (gemeinsames Übersetzen, Lernbuddys, Selbsttest) darstellen sollen. Schließlich muss die Bereitstellung der Übungen über ein bewährtes Portal gesichert sein.

2.2 Durchführung: Erklärvideo zum AcI und integrierte Übungen

Je nach Lernsetting kann das Erklärvideo auf unterschiedliche Art in den Unterricht integriert werden. Bei einem Einsatz des Lernvideos innerhalb einer Videokonferenz können die Lernenden nach einer kurzen Hinführung zur Thematik, beispielsweise über eine Vorübung, zum Erklärvideo geleitet und danach in eine individuelle Arbeitsphase entlassen werden. Am Ende der Konferenz besteht die Möglichkeit, zu einer Feedback-Runde zusammenzukommen, in der Fragen geklärt und Rückmeldungen gegeben werden können.

Wenn diese Möglichkeiten aufgrund des Lernsettings nicht gegeben sind, kann das Video als Leitfaden für den Unterrichtsgang dienen, indem die zuvor beschriebenen Elemente wie Arbeitsanweisungen, Denkimpulse, Lösungen und weitere Aufgaben in das Video integriert werden.

Bei der Erstellung des Videos ist es essentiell, die technischen Möglichkeiten der schulinternen Lernmanagementsysteme und fächerspezifischen Absprachen zu beachten. Im Folgenden können daher nur einzelne ausgewählte Varianten beschrieben werden.

Wird an der Schule mit einem Portal gearbeitet, bei dem Lehrende die Möglichkeit haben, Aufgaben oder Links hochzuladen, können die Lernenden gebündelt an die Materialien gelangen, die für die jeweilige Unterrichtsstunde notwendig sind. So ist es möglich, beispielsweise in Form von Wochenplänen eine Einbettung der Grammatikstunde in den

Fortgang der Lektion aufzuzeigen. Bei diesem Setting ist es unerlässlich, das Video klar als Ausgangspunkt der Stunde zu definieren und weitere Aufgaben, die über andere Links oder QR-Codes zu erreichen sind, numerisch zu beschriften. Alternativ können auch alle Übungen auf einer digitalen Pinnwand – beispielsweise bei Padlet.com – eingebettet werden, sodass die Lernenden lediglich einen Link erhalten, durch den sie zu den verschiedenen weiterführenden Übungen gelangen.

Nach der Vorbereitung des Lernsettings (je nach Anweisung beispielsweise das Bereithalten von Stiften und Papier) durch die Zuschauenden und dem Start des Videos erfolgt die Auseinandersetzung mit der neuen Thematik. Das Erklärvideo – in unserem Fall exemplarisch zum AcI – greift zunächst auf bekannte Figuren des Lehrwerks sowie bereits erlernten Wortschatz zurück, um den Einstieg möglichst niedrigschwellig zu gestalten. Zentral ist hierbei die Visualisierung von Personen und Personenstrukturen. Grundsätzlich sollten in einem Erklärvideo auditive und visuelle Impulse eng miteinander verknüpft werden. Dies kann über die Erstellung historischer Comics, beispielsweise über das Tool storyboardthat.com, erfolgen. Für eine Hinführung zu dem neuen grammatischen Phänomen und um im Verlauf des Videos eine Gegenüberstellung von alter und neuer syntaktischer Struktur erarbeiten zu können, bietet es sich an, die Szene im Comic mit Sprechblasen zu versehen. Die gleiche Szene kann anschließend in abgewandelter Form mit der Konstruktion des AcI gezeigt werden. Bei der Übersetzung sollte auf für den Lernenden bekannte Übersetzungsmethoden – hier die Pendelmethode – verwiesen werden. Dadurch können Sicherheiten und Verknüpfungen zu bereits erlernten Strukturen geschaffen werden. Durch den Vergleich beider Übersetzungen wird die Veränderung in der Syntax für die Lernenden verdeutlicht. Anschließend sind diese in der Lage, die Bestandteile des AcI anhand von klaren Arbeitsanweisungen zu identifizieren und zu markieren. An dieser Stelle bietet es sich an, die Klammern, die häufig zur Visualisierung der Satzstruktur genutzt werden können, den Lernenden als Hilfestellung zu erläutern.

Anschließend können die Regeln zum AcI mit Fachbegriffen thematisiert und von den Lernenden auf ein entsprechend vorbereitetes Merk-

blatt analog oder digital übertragen werden. Im Video werden zudem die Fachbegriffe des Subjektakkusativs und des Prädikatsinfinitivs eingeführt und erläutert, um ein Gesamtbild der Regelbildung zu erhalten. Lernende, die zunächst Schwierigkeiten mit den Begrifflichkeiten haben, können zu einem späteren Zeitpunkt wieder an die Stelle des Videos zurückkehren und sich die Ausführungen der Lehrperson erneut anhören. Auch die nähere Erläuterung des oft verwendeten Begriffs des Kopfverbs mit der dazugehörigen Differenzierung der einzelnen Bereiche sollte explizit erläutert werden. An dieser Stelle ist angeraten, die Gruppen der einen AcI auslösenden Verben mit dem bereits bekannten Wortschatz zu verknüpfen, um in weiterführenden Übungen und Übersetzungen einen Wiedererkennungswert zu schaffen.

Im Anschluss an das Video müssen die Erläuterungen durch die Lernenden angewendet werden, um den Erkenntniswert zu sichern. Hier ergeben sich im Sinne des Scaffoldings⁶ vom Konkreten zum Abstrakten unterschiedliche Übungsformen. Die Stufe I des Scaffoldings umfasst basale Übungen zu bereits bekannten Elementen, Stufe II das Erkennen neu erlernter Elemente, Stufe III die Anwendung erlernter Elemente und Stufe IV eine Verknüpfung aller Bereiche.

In der Stufe I können wiederholende Übungen zum Erkennen oder Bilden von Akkusativen, Infinitiven oder Kopfverben, beispielsweise über learningsapps.org, integriert werden. Durch die Anwendung ‚Zuordnen‘ überprüfen die Lernenden, ob sie Akkusative problemlos identifizieren können. Gleiches kann mit den Infinitiven geübt oder alternativ eine Rückführung der flektierten Formen in den Infinitiv durch ‚Freie Textantwort‘ vorgenommen werden. Bereits bekannte Verben lassen sich beispielsweise durch die ‚Gruppenzuordnung‘ in die Kategorien ‚Sinneswahrnehmung‘, ‚Glauben, Wissen, Fühlen‘, ‚Sagen‘ und ‚kein Kopfverb‘ systematisieren. Durch den Rückgriff auf bereits bekannte Grammatik kann insbesondere für leistungsschwächere Lernende ein sukzessives Lernen erfolgen und die Frustrationsschwelle gesenkt werden.

⁶ Exemplarisch vgl. Klewitz (2017).

Zur Stufe II bieten sich Übungsformen an, bei denen die Lernenden die Elemente des AcI selbst erkennen müssen. Eine unmittelbare Übersetzung würde aufgrund der Verflechtung von bekannten Formen in der neuen syntaktischen Struktur viele Lernende überfordern. Daher ist es unerlässlich, die neue syntaktische Struktur eigenständig zu visualisieren. Dies ist beispielsweise über das Tool ‚Mark the Words‘ bei H5P.com durchführbar. Hier können die Lernenden die Kernelemente des AcI, also Subjektsakkusativ und Prädikatsinfinitiv, markieren und überprüfen, wie sicher sie bereits im Erkennen der Formen sind.

Die Anwendung des Gelernten erfolgt in Stufe III durch die Übersetzung einzelner AcIs. Bisher bietet allerdings kein kostenlos verfügbares digitales Tool die Möglichkeit, ganze Sätze frei zu übersetzen und eine konkrete Rückmeldung hinsichtlich möglicher Fehler zu erhalten. Die Korrektur bleibt weiterhin der Lehrkraft vorbehalten. Einzelne Tools können Lernende dennoch in ihrem Übersetzungsprozess begleiten und Hilfestellungen geben. Einige ausgewählte Tools sind daher folgend aufgeführt.

Learningapps.org bietet die Möglichkeit, aus verschiedenen Übersetzungsvorschlägen die richtige auszuwählen (Multiple-Choice-Quiz). Alternativ kann ein Lückentext erstellt werden, in welchen einzelne Wörter passend eingesetzt werden müssen. Auf der Seite Wordwall.net ist es in der Anwendung ‚unjumble‘ möglich, deutsche Wörter in die passende Reihenfolge zu bringen. Bei Quizizz.com können ganze Sätze durch die Funktion ‚Fill in the Blank‘ übersetzt werden. Diese werden dann mit verschiedenen Varianten von richtigen Lösungen abgeglichen, die von der Lehrperson zuvor hinterlegt worden sind.

Als Alternative zur Bereitstellung der Übungen im Einzelformat bietet sich das Tool ‚Interaktives Video‘ bei H5P.com an. Hierbei kann das Ausgangsvideo durch verschiedene digitale Elemente erweitert werden. So ist es beispielsweise möglich, an Stellen der eigenen Übersetzung Pausen einzufügen, die Lernende erst beenden, wenn sie eine Lösung für die Übersetzung gefunden haben. Auch die Übung zum Identifizieren der Akkusative kann hier direkt durch das Tool ‚Mark the Words‘ von den Lernenden durchgeführt werden. Dieses gibt den Ler-

nenden im Anschluss eine Rückmeldung über die korrekte Lösung. Auch die bei anderen Websites wie learningsapps.org oder wordwall.net erstellten Übungen können durch Links in dem Video eingebunden werden. Hierdurch wird die reine Videozeit deutlich verkürzt, da die von der Lehrperson zuvor definierten Denk- und Schreibpausen nun integriert sind und von den Lernenden individuell ausgedehnt werden können.

Zentral bei allen integrierten und weiterführenden Übungen sind der Umgang mit Fehlern und die Feedbackmöglichkeiten. Die aufgeführten Tools analysieren unmittelbar nach der Abgabe fehlerhafte Eingaben. Diese werden aber unerheblich von der fachlichen bzw. sprachlichen Richtigkeit als Fehler angezeigt – Wörter, die lediglich falsch geschrieben wurden, werden also ebenso als Fehler dargestellt. Hilfestellungen wiederum können nur annähernd dezidiert zu einzelnen Formen oder Fehlertypen gegeben werden, da das Gesamtergebnis analysiert wird. Dieses ist für kleine Lernsysteme jedoch durchaus vertretbar, da die Aufgabenstellungen sehr eng gehalten sind und Lernende einzelne Formen individuell überprüfen können. Für eine Überprüfung des gesamten Lernprozesses bieten sich diese Tools jedoch nicht an, da Lernende keine individuelle Rückmeldung darüber erhalten, an welchen Stellen sie sich noch einmal vertiefend mit der neuen Grammatik auseinandersetzen sollten. Hier ist also nach wie vor die Lehrperson gefordert, entsprechendes Material (beispielsweise einen Selbsttest) zu gestalten.

2.3 Nachbereitung: Evaluation als Selbsttest

Für Stufe IV der Aufgabenformate, also der Zusammenführung aller neu gelernten Elemente in Form eines Selbsttests, bietet sich die Anwendung learningsnacks.de an. Sie offeriert die Möglichkeit, im Stil eines von der Lehrperson erstellten, durchlaufenden Chat-Formats nach jeder einzelnen Eingabe eine Rückmeldung einzupflegen. Diese Rückmeldungen können lediglich aus kurzen positiven Verstärkern, beispielsweise ‚richtig‘, ‚super‘, oder Emojis bestehen, bei fehlerhaften Lösun-

gen aber auch dezidierte Hinweise zu Hilfestellungen enthalten, beispielsweise ‚Schau dir noch einmal die Liste der Kopfverben an‘. Neben der individuellen Eingabe des Feedbacks bietet das Tool auch die Möglichkeit, verschiedene Aufgabentypen einzusetzen und dadurch eine hohe Varianz zu schaffen. So kann die Lehrperson zwischen Einzelantworten, Mehrfachantworten, Lückentexten, Pausen, Dialogfeldern und Reihenfolgen wählen. Am Schluss des Snacks erhalten die Lernenden einen Rankingplatz und können ihren eigenen Lernprozess anonym mit dem der anderen Lernenden vergleichen.

3. Fazit

Ob die Einführung eines unbekanntes grammatischen Phänomens als gelungen bezeichnet werden darf, lässt sich selbstverständlich nicht a priori bestimmen. Gleichwohl sind in diesem Beitrag einige Faktoren aufgezeigt worden, die ein positives Resultat wahrscheinlich machen.

Hierzu zählt *erstens* die Erstellung eines Erklärvideos, das verschiedene Kriterien in Bezug auf Aufmachung, Inhalt und Struktur erfüllt. *Zweitens* können in diesem Format unterschiedliche Lernarrangements gewählt werden. Insbesondere in asynchronen Modellen haben Lernende die Möglichkeit, ihrem Lerntempo entsprechend neues Wissen zu erwerben und Zeit und Ort dafür selbst zu bestimmen. Dies fördert zudem die Eigenverantwortung. *Drittens* erlauben zahlreiche digitale Übungsformen, individuelles Feedback zum jeweiligen Lernstand zu geben und passgenau weiteres Material zu offerieren. Verschiedene Tools entlasten die Lehrperson hinsichtlich der Korrektur der Aufgaben. Außerdem sind die in diesem Beitrag genannten Tools in der schulischen Anwendung problemlos einsetzbar, da sich die Lernenden nicht anmelden und dabei personenbezogene Daten eingeben müssen. Und *viertens* schließlich steigern digitale Komponenten die Motivation der Lernenden, sei es durch das innovative Format, sei es durch spielerische Wettstreite, in die sie mit den anderen Lernenden treten können.

Literatur

- Beyer, Andrea (2020), Mehr Synergie: Gemeinsam zu digitalgestützten Lehr-Lern-Settings, in: Nießen, J. Maximilian; Sauer, Jochen (Hg.), Themenheft Digitalisierung. Latein und Griechisch in Nordrhein-Westfalen 1.2, 26–30.
- Hattie, John (2018), Visible learning. Hattie Ranking: 252 Influences And Effect Sizes Related To Student Achievement, <https://visible-learning.org/hattie-ranking-influences-effect-sizes-learning-achievement> (eingesehen am 01.02.2021).
- Keip, Marina (2019), Grammatikeinführung, in: Keip, Marina; Doepner, Thomas (Hg.), Interaktive Fachdidaktik Latein, 4., verb. und erw. Aufl., Göttingen, 39–76.
- Klewitz, Bernd (2017), Scaffolding im Fremdsprachenunterricht, Tübingen.
- Kück, Alexandra (2014), Unterrichten mit dem Flipped-Classroom-Konzept. Das Handbuch für individualisiertes und selbstständiges Lernen mit neuen Medien, Mülheim an der Ruhr.
- Kuhlmann, Peter (2009), Fachdidaktik Latein kompakt, Göttingen.