



universität
wien

DIPLOMARBEIT / DIPLOMA THESIS

Titel der Diplomarbeit / Title of the Diploma Thesis

„Eine kritische Analyse der Methode Flipped Classroom
im Fremdsprachenunterricht mit Unterrichtsvorschlägen
für das Fach Bosnisch/Kroatisch/Serbisch“

verfasst von / submitted by

Samantha Anušić, BA

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Magistra der Philosophie (Mag.^a phil.)

Wien, 2018 / Vienna, 2018

Studienkennzahl lt. Studienblatt /
degree programme code as it appears on
the student record sheet:

A 190 313 365

Studienrichtung lt. Studienblatt /
degree programme as it appears on
the student record sheet:

Lehramtsstudium UF Geschichte, Sozialkunde und
Politische Bildung UF Bosnisch/Kroatisch/Serbisch

Betreut von / Supervisor:

Ao. Univ.-Prof. i.R. Dr. Gero Fischer

Inhalt

1. Einleitung	1
1.1. Begriffsklärung	1
1.2. Motivation zur Themenwahl	2
1.3. Zentrale Forschungsfragen	2
1.4. Hauptziele dieser Arbeit	3
1.5. Methodisches Vorgehen und Gliederung	3
2. Grundlegendes zum Konzept Flipped Classroom	6
2.1. Das Konzept Flipped Classroom stellt sich vor	6
2.1.1. Modelle	8
2.1.2. Entstehung	9
2.1.3. Reflexionsfragen des Unterkapitels 2.1.	10
2.2. Zielsetzung	10
2.2.1. Reflexionsfragen des Unterkapitels 2.2.	14
2.3. Einsatz im Unterricht	14
2.3.1. Lernphasen	15
2.3.2. Anmerkungen zur Videoproduktion und Bereitstellung der Materialien	16
2.3.3. Didaktische Charakteristika	19
2.3.4. Reflexionsfragen des Unterkapitels 2.3.	24
2.4. Schwächen und (un-)berechtigte Vorwürfe	24
2.4.1. Lückenhafte Vorbereitung	25
2.4.2. Verweigerung der Mitarbeit	25
2.4.3. Überflüssige Lehrkraft	26
2.4.4. Reflexionsfrage des Unterkapitels 2.4.	26
2.5. Eignung für den (Fremd-)Sprachenunterricht?	26
2.6. Ein kritischer, resümierender Kommentar	27

Reflexionsfragen des Unterkapitels 2.1.	27
Reflexionsfragen des Unterkapitels 2.2.	30
Reflexionsfragen des Unterkapitels 2.3.	31
Reflexionsfrage zum Unterkapitel 2.4.	32
 3. Geflippte Unterrichtsentwürfe.....	 34
3.1. Kompetenzorientierung durch Flipped Classroom?	34
3.1.1. Definition	34
3.1.2. Kritische Aspekte.....	35
3.1.3. Konsequenzen für das Lernen.....	35
3.1.4. Planungsschritte	36
3.1.5. Überfachliche und fachliche Kompetenzen	37
3.2. Vorstellung der geflippten Unterrichtsentwürfe.....	39
3.2.1. Zentrale Begriffe und Konzepte.....	40
3.2.1.1. Makromethodik und Mesomethodik	40
3.2.1.2. GERS und Bildungsstandards	41
3.2.1.3. Grundschema der beschriebenen Lehr- und Lernprozesse	42
3.2.1.4. Adressatinnen und Adressaten	43
3.2.2. Modul Schreiben.....	44
3.2.2.1. Annäherung an das Thema	46
3.2.2.2. Methodisch-didaktische Überlegungen.....	47
3.2.2.3. Sequenzen.....	50
3.2.3. Modul Lesen	51
3.2.3.1. Annäherung an das Thema	52
3.2.3.2. Methodisch-didaktische Überlegungen.....	53
3.2.3.3. Sequenzen.....	56
3.2.3.4. Arbeitsblatt	57
3.2.4. Modul Hören.....	58

3.2.4.1. Annäherung an das Thema	59
3.2.4.2. Methodisch-didaktische Überlegungen.....	60
3.2.4.3. Sequenzen.....	61
3.2.4.4. Arbeitsblätter	63
3.2.5. Modul Sprechen	66
3.2.5.1. Annäherung an das Thema	67
3.2.5.2. Methodisch-didaktische Überlegungen.....	67
3.2.5.3. Sequenzen.....	68
3.2.5.4. Arbeitsblätter	70
3.3. Resümee des dritten Kapitels	74
 4. Eine empirische Untersuchung des Konzepts Flipped Classroom.....	76
4.1. Experiment: Geflippter Unterricht im Bosnisch/Kroatisch/Serbisch Unterricht.....	77
4.1.1. Beschreibung der Vorgangsweise.....	78
4.1.2. Fragebogen.....	79
4.1.3. Protokoll des Experiments	80
4.1.4. Schlussfolgerungen aus dem Kontext des Experiments	81
4.2. Beobachtungsvorgang von Lern- bzw. Impulsvideos	90
4.2.1. Beobachtungsraster	93
4.2.2. Schlussfolgerungen aus dem Kontext der Analyse.....	94
4.3. Resümee.....	100
 5. Zusammenfassende Darstellung.....	101
5.1. Zusammenfassung der wesentlichen Aussagen.....	101
5.2. Beantwortung der Forschungsfragen.....	103
5.3. Konsequenzen und Ausblick	104
 6. Literaturverzeichnis.....	106

7. Quellenverzeichnis	115
8. Anhang	118
8.1. Eidesstattliche Erklärung	118
8.2. Abstract (Deutsch).....	118
8.3. Abstract (Englisch)	119

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Übliche Lernarrangements	7
Abbildung 2: Geflippte Lernarrangements	7
Abbildung 3: Handlungsschritte im innovativen Modell	9
Abbildung 4: Aktuelle Videoerstellungsmöglichkeiten in Auswahl.....	18
Abbildung 5: Aktuelle Audioerstellungsmöglichkeiten in Auswahl	18
Abbildung 6: Kriterien guten Unterrichts (inhaltlich vgl. Meyer 2011: 13).....	20
Abbildung 7: Didaktische Gütekriterien (inhaltlich vgl. Meyer 2011: 25).....	21
Abbildung 8: Differenzierungsmöglichkeiten durch Flipped Classroom	23
Abbildung 9: Konstruktivistischer Lernprozess im Flipped Classroom	29
Abbildung 10: Priming im Flipped Classroom	29
Abbildung 11: Konzeptuelles Weltbild.....	36
Abbildung 12: Kompetenzorientierte Planungsteilschritte	37
Abbildung 13: Überfachliche respektive fächerübergreifende Kompetenzen	39
Abbildung 14: Modul Schreiben	45
Abbildung 15: Modul Lesen	52
Abbildung 16: Modul Hören	59
Abbildung 17: Modul Sprechen	66
Abbildung 18: Alter der Teilnehmenden	82
Abbildung 19: Sprachkenntnisse.....	82
Abbildung 20: Vorbereitungsphase.....	83
Abbildung 21: Flipped Classroom versus traditioneller Unterricht	84
Abbildung 22: Themenwünsche.....	85
Abbildung 23: Schlagwörter des positiven Feedbacks	86
Abbildung 24: Lernen mittels Priming.....	89
Abbildung 25: Kategorie der Fragen.....	94
Abbildung 26: Fragearten.....	95
Abbildung 27: Länge der Videos	95
Abbildung 28: Sprachverständlichkeit	96
Abbildung 29: Inhaltliche Verständlichkeit	96
Abbildung 30: Einsatz von Fremdwörtern	96
Abbildung 31: Anschauliche Beispiele	97
Abbildung 32: Einsatz von Bildern.....	98
Abbildung 33: Persönliche Gestaltung der Videos	98

Abbildung 34: Strukturiertheit	99
Abbildung 35: Lehrhaltung	99

„Es reicht nicht, Wissen auf Information zu reduzieren, Kommunikation auf Transfer, Verstehen auf Speichern und Schreiben auf das Aneinanderhängen von Informationsmodulen“ (Gottfried Honnefelder 2013)

1. Einleitung

Dadurch, dass Kinder der gegenwärtigen Generation durch das eingetretene digitale Zeitalter anders aufwachsen, braucht es neue Lehr- und Lernkonzepte. Die gegenwärtige Schule wurde tatsächlich für eine andere Gesellschaft konzipiert – eine Gesellschaft des Zeitalters der Aufklärung (Burow 2015: 344 f.). Digitale Medien gelten jedoch durch ihre Allgegenwärtigkeit mittlerweile als selbstverständlicher Teil des Lebens, wodurch sich gesellschaftliche, aber auch kulturelle Veränderungen ergeben. Obwohl die Bildungspolitik vermehrt auf die Bedeutung digitaler Kompetenzen verweist, zeigen Schulen überwiegend rückläufige Prozesse in diesen Bereichen auf (vgl. Herzig 2017: 25 f.). Hier besteht Handlungsbedarf.

Die vorliegende Diplomarbeit beschäftigt sich mit einem Lehr- und Lernkonzept namens Flipped Classroom, welches sich den Aufbau digitaler Kompetenzen zur Aufgabe macht und zugleich die individuelle Förderung auf die Fahnen schreibt. Dies unter anderem kritisch zu hinterfragen, wird Gegenstand dieser Arbeit sein. Ein besonderer Fokus liegt auf der Bedeutung für den (Fremd-) Sprachenunterricht. Als grundlegende Literatur kann das Werk von Troy Cockrum (2014) genannt werden, denn es befasst sich mit dem zu untersuchenden Konzept in Zusammenhang mit dem Fremdsprachenunterricht. Als Standardwerk zum Thema guter Unterricht gilt nach wie vor das Buch von Hilbert Meyer (2011). Die Erkenntnisse von Horst Rumpf (2008) zum gelingenden Lehren und Lernen können sicherlich eine Antwort auf die mögliche Eignung des Flipped Classroom für erfolgreiche Lernprozesse geben.

1.1. Begriffsklärung

Grundsätzlich ist unter einem Konzept ein Handlungsmodell, welches Ziele, Inhalte und Methoden in einen sinnvollen Zusammenhang stellt, zu verstehen (Geißler/Hege 2001: 25). Diesen Anspruch erhebt Flipped Classroom. Der Begriff Flipped Classroom leitet sich vom Englischen *to flip* ab und bedeutet *umdrehen*. Hierbei wird der Lehrvortrag, welcher üblicherweise in der Klasse vorgestellt wird, nach Hause verlagert und zwar meist in Form von Videos. Dahingegen werden die Hausaufgaben, die normalerweise zu Hause erledigt werden, in die Klasse ausgelagert. Die Reihenfolge dieser Lernaktivitäten wird also umgedreht, wodurch sich der Name Flipped Classroom erklären lässt. Flipped Classroom wird meist als

Name im Rahmen von schulischen Konzepten genutzt, wohingegen der Begriff Inverted Classroom für die Hochschullehre eingesetzt wird. Weitere bekannte Bezeichnungsmöglichkeiten für den Flipped Classroom sind:

- umgedrehter Unterricht
- Reverse Classroom Method
- Pre-Videocasting
- The Classroom Flip
- Flipped Learning

1.2. Motivation zur Themenwahl

Der ausschlaggebende Punkt zur Beschäftigung mit diesem Thema bot sich durch die hohe Heterogenität der Schülerinnen und Schüler sowie durch zu wenig vorhandenes Unterrichtsmaterial im Bereich des schulischen Fremdsprachenunterrichtes Bosnisch/Kroatisch/Serbisch an. Hier entstand ein Zwang zu neuen Lösungsansätzen. Die Forderung Lernenden-zentrierter Unterrichtsgestaltung an Schulen und Universitäten gilt zudem als zentraler motivationaler Beweggrund. Eine gänzliche Abneigung gegen frontale Unterrichtsmethoden diente jedoch nicht als Motivation zur Beschäftigung mit diesem Konzept. Gleich zu Beginn muss nämlich festgehalten werden, dass gerade frontale Unterrichtsmethoden einen großen Vorteil im Vergleich zu anderen Methoden besitzen. Zu diesen Vorteilen zählt etwa die gute Portionierung von Wissensinhalten, wodurch es einfacher wird den Zeitplan einzuhalten, aber auch die effiziente Unterrichtsvorbereitung bietet Vorteile im Vergleich zu anderen Lernkonzepten. Durch die Gestaltung von Videomaterialien oder Audiodateien im Flipped Classroom wird die frontale Methode sogar gewürdigt (vgl. Spannagel 2017: 155).

1.3. Zentrale Forschungsfragen

Das zahlreiche Sitzenbleiben, hohe Drop-out Quoten von Schulen und Universitäten, fehlendes Interesse dem Unterricht zu folgen, dies sind nur einige besorgniserregende Beobachtungen der letzten Jahre. Die gegenwärtige schulische Situation bewegt somit zur Frage: Was können wir tun, um die Schule zur lustvollen Lernanstalt zu machen? Denn laut Neurobiologen (Roth 2011) soll das Lernen ein mit Lust besetztes Grundbedürfnis des Menschen darstellen. Kann hier der Flipped Classroom eine Veränderung bewirken? In diesem Zusammenhang stellen sich folgende Fragen aus Sicht der aktuellen Lernforschung: Wie lernen wir eigentlich? Welche Erkenntnisse der Lernforschung gibt es hierzu und lassen sich diese mit dem Konzept Flipped

Classroom in Einklang bringen? An diesem Unterrichtskonzept besteht weltweites Interesse, gleichzeitig keimen auch Kontroversen in Bezug auf die Wirksamkeit der Methode auf, wodurch Studien in Auftrag gegeben werden. Hier stellt sich die Frage, ob es bereits Wirksamkeitsstudien zum Nutzen des Konzeptes gibt?

Weitere zentrale Forschungsfragen sind:

- Lässt sich der Flipped Classroom auch ohne Gestaltung von Videos umsetzen?
- Wie innovativ ist das Konzept tatsächlich?
- Welche Rolle spielen wirtschaftliche Faktoren und stellen diese eine Gefahr für das Schulwesen dar?
- Welche Schwächen zeigt das Konzept auf und wie kann damit umgegangen werden?
- Kann der Wunsch nach einer Diskussionskultur im schulischen oder universitären Rahmen durch dieses Konzept erfüllt werden?
- Lässt sich Kompetenzorientierung durch den Flipped Classroom verwirklichen?
- Können die Erkenntnisse neuester Lernforschungen im Konzept des umgedrehten Unterrichtes Berücksichtigung finden?
- Welche Umsetzungsmöglichkeiten gibt es für den Bosnisch/Kroatisch/Serbisch Unterricht?

1.4. Hauptziele dieser Arbeit

Das Hauptanliegen dieser Arbeit ist, Mut in Bezug auf alternative Unterrichtsmethoden zu gewinnen. Experimentieren und Reflektieren im eigenen Unterricht können einen wesentlichen Beitrag zur innovativen Unterrichtsgestaltung leisten, wodurch Unterrichtsentwicklung erst stattfinden kann. Wie wichtig diese Entwicklung ist, wurde bereits in Bezug auf die besorgniserregenden Entwicklungen der letzten Jahre erläutert. Ob guter Unterricht mittels des Konzeptes Flipped Classroom verwirklicht werden kann, soll in dieser Arbeit diskutiert werden. Außerdem sollen für das Unterrichtsfach Bosnisch/Kroatisch/Serbisch im Rahmen des Flipped Classroom vier Unterrichtsentwürfe, welche relevante methodisch-didaktische Aspekte beachten, erstellt werden. Hier besteht nämlich eine Lücke im derzeit vorhandenen literaturdidaktischen Material.

1.5. Methodisches Vorgehen und Gliederung

Um die oben genannten Ziele zu erreichen, basiert diese Diplomarbeit auf einer literaturgestützten Arbeit, einem Experiment und einer Beobachtung. Durch die

Literaturstudien soll das theoretische Grundgerüst der Arbeit geklärt werden, da dies als Verständnisvoraussetzung für den weiteren Verlauf der Arbeit gilt. In der experimentellen Phase werden selbstgestellte Unterrichtsmaterialien für das Unterrichtsfach Bosnisch/Kroatisch/Serbisch vorgestellt. Hierfür werden Impulsvideos geschaffen, die zwar nicht im technischen Sinne perfekt sind, jedoch gute Bild- und Tonqualität aufzeigen. Zeitlich nehmen diese Impulsvideos für die Vorbereitung der Lehrperson nicht mehr als dreißig Minuten Arbeit in Anspruch. Ziel ist hiermit aufzuzeigen, wie auch mit einem geringen zeitlichen Aufwand für den Unterricht brauchbare Impulsvideos geschaffen werden können. Diese Videos sollen nämlich für die Lehrperson nach einer ersten Einarbeitungszeit einigermaßen schnell erstellbar sein. Abschließend werden einige Lernvideos geflippter fremdsprachlicher Unterrichtssituationen beobachtet und interpretiert. Dabei liegt der Fokus auf der didaktischen Aufbereitung. Zudem wird ein Experiment in einer realen Unterrichtssituation durchgeführt, um auch die Sicht der Lernenden in das Blickfeld zu nehmen.

Grob gliedert sich diese Arbeit in drei große thematische Kapitel, welche der Inhaltsorientierung, der Praxisorientierung sowie der empirischen Analyse dienen. Begonnen wird diese Arbeit mit theoretischen Ausführungen zum Thema Flipped Classroom. Dabei werden unterschiedliche Modelle vorgestellt und die Entstehung des Begriffes Flipped Classroom wird diskutiert. Die Ziele dieses Konzepts werden genannt und der Einsatz im Unterricht wird untersucht. Auch die Schwächen dieses Lernkonzepts sowie die möglichen Lösungswege werden besprochen. Jedem Unterkapitel werden Reflexionsfragen angefügt. Dadurch können zunächst die in der Arbeit besprochenen theoretischen Sachverhalte kritisch hinterfragt werden. Im Resümee dieser Arbeit werden diese Fragen sodann diskutiert.

Im dritten Kapitel dieser Arbeit stehen praxisorientierte Überlegungen im Vordergrund. Zunächst wird die Vereinbarkeit mit der Kompetenzorientierung hinterfragt und daraufhin werden geflippte Unterrichtsentwürfe, die sich für den Bosnisch/Kroatisch/Serbisch Unterricht eignen, vorgestellt. Diese Entwürfe stellen dabei die vier wesentlichen Grundfertigkeiten des Schreibens, Lesens, des Hörverstehens sowie des Sprechens in den Fokus. Jeder Entwurf legt die didaktischen Überlegungen offen, wodurch die Methodik, die Ziele, die Voraussetzungen, die benötigten Ressourcen, der Ablauf sowie die Dauer des Unterrichts und die Zuordnungen zum Lehrplan verständlich gemacht werden.

Im vierten Kapitel wird ein Experiment vorgestellt. Hierzu wurde innerhalb einer Lehrveranstaltung der Bosnisch/Kroatisch/Serbisch Unterricht geflippt. Die Erfahrungen dessen werden als Protokollbericht zur Verfügung gestellt. Außerdem werden die Ergebnisse der Auswertung eines anonymen Fragebogens zur Einschätzung der Lernenden-Ansicht zum Konzept Flipped Classroom präsentiert. Zuletzt beschäftigt sich das vierte Kapitel mit didaktischen Aufbereitungen der Lernvideos. Lernvideos zählen nämlich zu den zentralen Mitteln dieses Konzepts. Zur Analyse wurde ein Beobachtungsraster erstellt, welcher einen objektiveren Blick bieten soll. Die Ergebnisse dieser empirischen Analysen können keineswegs Verallgemeinerungen zulassen, jedoch einen Einblick in die Praxis bieten, wodurch die im Kapitel zuvor diskutierten theoretischen Inhalte klarer werden.

Den Schlussteil der Arbeit bildet eine zusammenfassende Darstellung, welche die zentralen Aussagen der Arbeit erfassen und die Ergebnisse der Forschungsfragen präsentieren wird. Allgemeine Schlüsse hinsichtlich der Konsequenzen für die künftige Unterrichtspraxis werden aufgezeigt. Die Arbeit wird durch das Literatur- und Quellenverzeichnis abgeschlossen. Im Anhang befinden sich die eidesstattliche Erklärung sowie das Abstract.

2. Grundlegendes zum Konzept Flipped Classroom

Im zweiten Kapitel erwartet die Leserschaft Grundsätzliches zum Konzept Flipped Classroom: Was genau ist unter diesem Konzept zu verstehen? Welche Ziele werden damit verfolgt? Kann mit diesem Konzept die individuelle Förderung der Lernenden gewährleistet werden? Welches Menschenbild obliegt dieser Methode und wie ist dieses Konzept entstanden? Welche Schwächen weist das Konzept auf und wie kann damit umgegangen werden? Für wen eignet sich dieses Konzept? Auf diese Fragen soll im Folgenden eine Antwort gefunden werden. Zudem wird exemplarisch vorgestellt, wie der Einsatz dieser Methode im Unterricht aussehen könnte. Auch die Eignung für den (Fremd-) Sprachenunterricht wird diskutiert. Dazu werden theoretische Ausführungen angeführt, um den momentanen Forschungsstand aufzuzeigen. Jedem Unterkapitel werden Reflexionsfragen angefügt, um eine kritisch-analytische Denk- und Herangehensweise zu gewährleisten. Diese Fragen werden abschließend im letzten Unterkapitel 2.6. eingehend diskutiert.

2.1. Das Konzept Flipped Classroom stellt sich vor

In diesem Unterkapitel wird das Konzept Flipped Classroom sowie seine unterschiedlichen Modelle vorgestellt. Im Anschluss daran wird die Entstehung des Begriffs Flipped Classroom aufgezeigt. Im Flipped Classroom wird die Instruktionsphase aus dem Unterrichtsraum in die individuelle Lernumgebung der Lernenden verlagert. Dagegen soll die Präsenzzeit im Unterricht für gemeinsame Diskussionen, Übungen, Reflexionen und ein problembasiertes Lernen unter Begleitung genutzt werden. Die Rolle der Lehrkraft wechselt dabei von der Wissensvermittlung hin zur Lernbegleitung (Morisse 2016: 17 f.). Es handelt sich hierbei also um eine Lernenden-zentrierte Wissensaneignung mit einer anschließenden durch die Lehrkraft begleiteten Vertiefung.

Worin unterscheidet sich ein traditioneller von einem geflippten Unterricht? In üblichen schulischen oder universitären Lernkonstellationen erfolgt zunächst der Wissenstransfer durch die Lehrkraft. Die Aktivität der Lernenden erfolgt erst im Anschluss in Form von Hausübungen, welche meist allein zu Hause erledigt werden sollen (siehe Abb. 1).

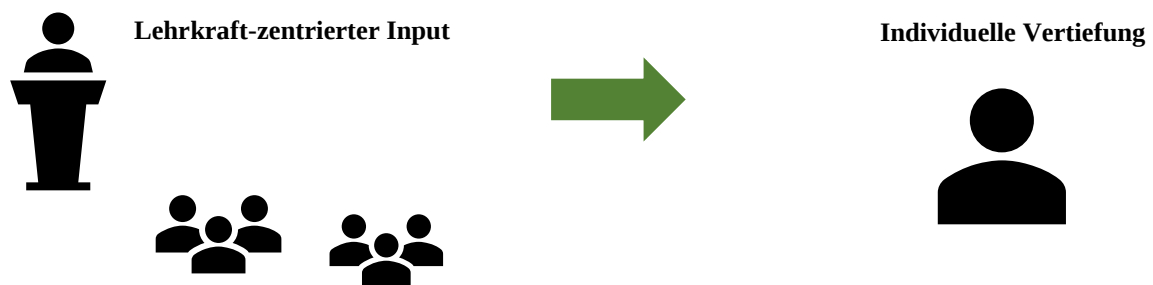


Abbildung 1: Übliche Lernarrangements

In einem geflippten Unterricht dagegen eignen sich die Lernenden zunächst individuell das Wissen an. Im Anschluss daran erfolgt die Anwendung und Übung in gemeinsamer Abhandlung (siehe Abb. 2), wobei die Lehrkraft das Lerngeschehen lediglich begleitet und unterstützt, aber die Schülerinnen und Schüler das Geschehen aktiv mitbestimmen. Wieso soll der Unterricht überhaupt umgedreht werden und für wen hätte dies einen Nutzen? Um diese Fragen zu beantworten, werden im Folgenden aktuelle Lernforschungen präsentiert und die Ziele des Flipped Classroom diskutiert.

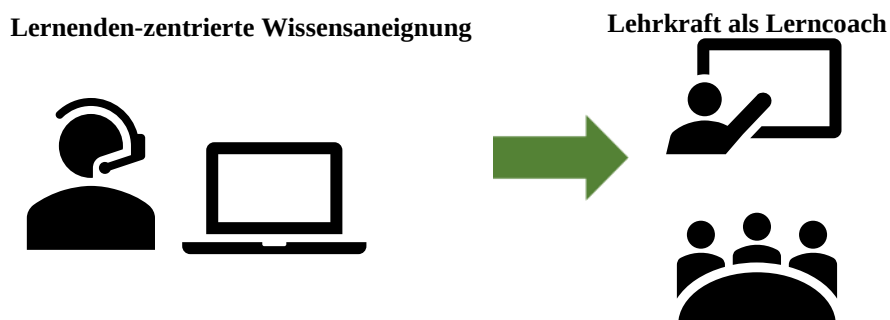


Abbildung 2: Geflippte Lernarrangements

Das eben Beschriebene bietet einen ersten Einblick in das Konzept. Flipped Classroom sieht die Individualisierung als Ziel¹ vor, wodurch der Unterricht selten gleich aussieht. Allein die Tatsache, dass die technische Ausstattung der Schulklassen unterschiedlich ist, bedingt, dass der geflippte Unterricht gar nicht gleichermaßen aufgebaut sein kann. Im Folgenden sollen einige zentrale Grundelemente des Flipped Classroom kurz zusammengefasst werden.

¹ Inwiefern das Konzept dem gerecht wird, soll im nächsten Unterkapitel 2.2. diskutiert werden.

Sie können als Grundmarker eines geflippten Unterrichts betrachtet werden (vgl. Morisse 2016: 17 f.):

- Verlagerung der Instruktionsphase außerhalb des Unterrichts
- Nutzung der Präsenzzeit für Diskussionen und das Lösen von Problemen
- permanentes Zur-Verfügung-Stellen von Informationsquellen²
- Begleitung von Lernprozessen durch die Lehrkraft
- Reflexion des Unterrichts
- stetige Rückmeldung zum Lernstand

2.1.1. Modelle

Wie bereits erwähnt, gibt es eine große Varietät in der Gestaltung des Unterrichts mittels dieses Konzepts. Einige zentrale Aspekte wurden bereits genannt. Von dem ausgehend lassen sich bei der Betrachtung drei unterschiedliche Modelle herausstreichen: Ein Traditionelles, ein Innovativeres namens Flipped Learning sowie ein Kreatives. Diese drei Modelle werden oftmals unter dem Begriff Flipped Classroom zusammengefasst. Hier soll nun der Unterschied dieser Herangehensweisen erläutert werden, denn sie widerspiegeln unterschiedliche didaktische Prinzipien. Im traditionellen Flipped Classroom wird ein Video erstellt, indem eine große Informationsfülle in ein kurzes Video gepackt wird. Das Lernen wird hier als linearer Prozess verstanden (vgl. Cockrum 2014: 21). Beim innovativeren Modell hingegen steht die Reflexion des Lernens an sich im Vordergrund. Die Vorgehensweise lässt sich grob in drei Schritte zusammenfassen (vgl. Cockrum 2014: 23 f.): Zunächst wird das zu behandelnde Problem vorgestellt. Bei diesem Schritt sollen die Lernenden selbst über das Problem und dessen Lösung nachdenken. Zur Zeitspanne lässt sich sagen, dass diese zehn Minuten bis hin zu Tage dauern könnte. Im zweiten Schritt erfolgt die Auflösung des Problems. Jedoch erst, wenn die Lernenden das Problem nicht selbstständig lösen konnten. Nur dann folgt die Wissensbasis, um Missverständnisse zu lösen. Tatsächlich sollte erst hier die Erstellung der Materialien durch die Lehrperson erfolgen, da nun passgenau die Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler festgestellt werden können. Zuletzt erfolgt die Übung und Anwendung des Erlernten (siehe Abb. 3). Das dritte Modell stellt sich das kreative Arbeiten zum Ziel und lässt Schülerinnen und Schüler nach dem Motto Lernen durch Lehren selbstständig Videos produzieren (vgl. Cockrum 2014: 111).

² Wie im Kapitel 2.6. noch genauer erläutert werden soll, spielt es keine Rolle, ob es sich um elektronische Medien handelt oder nicht.



Abbildung 3: Handlungsschritte im innovativen Modell

2.1.2. Entstehung

Wann begann die Beschäftigung mit den eben beschriebenen Modellen unter dem Begriff Flipped Classroom? Ab den 1990er Jahren fing die Verbreitung dieses Konzepts, welches sich zunächst auf die Hochschullehre konzentrierte, an. Hier etablierte sich sodann die Bezeichnung Inverted Classroom. Genutzt wurde dieses Konzept zur Vorbereitung auf die Vorlesung, nämlich da, wo Bücher nicht zur Verfügung standen beziehungsweise immer dann, wenn wiederkehrende Wissensinhalte vermittelt werden sollten. Als ein Vertreter der 1990er Jahre kann an dieser Stelle Eric Mazur genannt werden (vgl. Söser 2015: 78). Die Verbreitung dieser Methode auf schulischer Ebene erfolgte erst deutlich später, als sich der Internetzugang auch in den privaten Haushalten verbreitete (vgl. Schäfer 2012: 5 f.). Erstmals ist die Bezeichnung Classroom Flip im Jahre 2000 beim Autor Wesley Baker erschienen (vgl. Burow 2015: 346). Im Jahre 2005 wurden Mike Tenneson und Bob McGlasson für den Einsatz von Flipped Classroom bekannt. 2007 folgte Jeremy Strayer (vgl. Cockrum 2014: 10). Tatsächliche Internetpopularität erlangte der Begriff Flipped Classroom im Jahre 2011 (vgl. McNally u.a. 2016: 282). Die Namen Jonathan Bergmann sowie Aaron Sams müssen an dieser Stelle genannt werden, denn sie gelten als bekannteste Vertreter des Flipped Classroom. Beide stammen aus den USA und traten etwa 2012 in Erscheinung, als sie für ihre Chemiekasse, welche durch die ländliche Prägung und schlechte Verkehrsverbindung selten anwesend war, in Colorado Videomaterial erstellten. Sie gründeten das sogenannte Flipped Learning Network. Im deutschsprachigen Raum lässt sich besonders im naturwissenschaftlichen, konkret mathematischen Bereich, in den letzten Jahren das Aufkommen dieses Konzepts beobachten. Als Vertreter können hier unter anderem Christian Spannagel, Jörn Loviscach, Felix Fähnrich sowie Carsten Thein genannt werden (vgl. Söser 2015: 78 f.). Im sprachlichen Bereich ist die Internetpräsenz dieses Konzepts, sowohl im deutschen wie auch im englischen Bereich, vergleichsweise gering. Bekannte Namen sind im Englischen Troy Cockrum und April Gudenrath. Im Deutschen wären die Namen Christian Schett und Marcus von Amsberg zu nennen.

Durch das Anbrechen des digitalen Zeitalters brechen auch neue Formen des Lernens in den Unterricht ein. Burow (2015: 344) nennt diese Tatsache „Pädagogik 3.0“, um auf die Signifikanz der Veränderung hinzuweisen. Im Gegensatz dazu ist unter „Pädagogik 1.0“ das unverschulte Lernen zu verstehen, also jenes Lernen, welches bis zum Schuleintritt stattfindet, und unter „Pädagogik 2.0“ das industrielle massenhafte Lernen. Burow (2015: 344) stellt in seinem Aufsatz die These auf, digitale Medien seien individuellerer, interaktiverer und kreativerer in der Unterrichtsgestaltung. Inwiefern dies stimmt, welche Chancen und Gefahren tatsächlich hinter diesem Lernkonzept stehen, soll im nächsten Unterkapitel diskutiert werden.

2.1.3. Reflexionsfragen des Unterkapitels 2.1.

- ✚ Wie innovativ ist das Konzept Flipped Classroom tatsächlich?
- ✚ Wird das Konzept Flipped Classroom dem Stand der neuesten Lernforschung gerecht?
- ✚ Welchen Einfluss spielt die Wirtschaft im digitalen schulischen Wandel?
- ✚ Bergen diese digitalen Entwicklungen gar Gefahren?

2.2. Zielsetzung

Dieses Konzept verfolgt das Ziel einer Individualisierung und Flexibilisierung des Lernens, das ohnehin als Grundvoraussetzung für eine schulische Unterrichtsentwicklung gilt (vgl. Morisse 2016: 17). Flexibel sei es deswegen, weil die Schülerinnen und Schüler in ihrer Freizeit jederzeit die Möglichkeit hätten, sich den Unterrichtsstoff anzueignen. Dadurch bestehe in der Präsenzphase des Unterrichtes Raum für Diskussionen, wodurch die Lehrkraft auf die Lernenden und ihre Fragen individuell eingehen könne.

Die Forderungen nach individueller Förderung sind in den letzten Jahren stetig gestiegen. Hilbert Meyer (2011: 17 f.) verfasste ein Buch zum Thema „Was ist guter Unterricht?“, worin er der individuellen Förderung einen hohen Stellenwert zuschreibt. Gerade dieser Aspekt gestaltet sich äußerst schwierig im konkreten Unterricht, denn die Lehrperson muss zur individuellen Förderung nicht nur über diagnostische Kompetenzen verfügen, sondern diese auch in geeignete Methoden- und Materialsammlungen umsetzen können, damit sowohl leistungsstarke wie auch leistungsschwache Schülerinnen und Schüler effektiv lernen können. Gleichzeitig darf jedoch die Vermittlung neuer Inhalte gemäß dem Lehrplan nicht zu kurz

kommen (vgl. Weidmann 2012: 56-62). Laut Khan (2013) ist das Klassenzimmermodell des Lernens nach Jahrgangsklassen schuld am Versagen vieler Schülerinnen und Schüler, denn diese würden nicht nach individuellen Lerngeschwindigkeiten oder Neigungen unterrichtet werden, sondern nach Alterskohorten. In diesem System könne es nur eine Abwärtsspirale geben – denn die leistungsschwachen Lernenden bekämen keine Chance dem Unterricht zu folgen.

Wie kann nun das Konzept Flipped Classroom bei der Umsetzung dieses Ziels helfen? Durch die Erstellung von Videos oder Audiodateien können wiederkehrende Themen vorbereitet und den Lernenden als Wiederholung zur Verfügung gestellt werden. Die Lehrkräfte sollen dabei kurzfristig entlastet werden. Zu Hause oder im Computerraum der Schule können die Lernenden dieses Wissen stets wiederholen. Jene, die eine Wiederholung bräuchten, könnten sich dem widmen, während die anderen sich der weiteren Vertiefung hingeben könnten. Die erstellten Lernmaterialien können zudem differenziert erstellt werden und sich somit stärker an die Zuhörerschaft richten. Durch die Verlagerung frontaler Unterrichtsmomente in die individuelle Vorbereitung, würden Lernende mehr an konkreter Lernzeit im Unterricht gewinnen. Außerdem wären Lehrkräfte in der Lage den Unterrichtsstoff auf die Lernenden abzustimmen, was ein Lehrbuch nicht leisten könnte. Es bestehe außerdem eine individuelle Lernautonomie hinsichtlich Ort, Zeit und Lerntempo. In den Präsenzphasen des Unterrichts entstehe dadurch ein kooperatives Teamwork zwischen Lehrenden und Lernenden. Mit diesem Unterrichtskonzept wird auch das selbstständige Arbeiten gefördert, weil die Lernenden die Aneignung des Wissens zeitlich selbst organisieren müssen. Zwar werden sie von den Lehrenden, welche vorab Rahmenbedingungen festlegen, dabei unterstützt, doch die Lernverantwortung obliegt dabei den Lernenden selbst. Nicht zuletzt verfolgt diese Unterrichtsmethode auch das Ziel von mehr Freude am Lernen (vgl. Morisse 2016: 17-22). Dass es sich im Rahmen eines geflippten Unterrichts nicht um eine reine Wissensreproduktion handelt, gilt als weiterer wichtiger Faktor, welcher dieses Konzept in den Rahmen eines kompetenzorientierten Lernens³ setzt.

³ Zum Thema kompetenzorientierter (Fremdsprachen-) Unterricht folgt im 3. Kapitel dieser Arbeit eine genauere Analyse.

Weitere Ziele, die von Cockrum (2014: 1-19) genannt werden, sind:

- die Vermeidung von Disziplinschwierigkeiten. Indem alle Lernende in ihrem eigenen Tempo arbeiten, gäbe es weder gelangweilte noch überforderte Schülerinnen und Schüler.
- die Ermöglichung von individuellem Lernen trotz hoher Lernendenzahlen. Auf diese Weise könne die Lehrkraft durch freigewordene Zeit auf die konkreten Fragen der Lernenden tatsächlich eingehen. Dem sei zuzufügen, dass der Nachhilfebedarf vermutlich sinken würde, da die Möglichkeit einer persönlichen Betreuung bereits in der Schule vorhanden wäre.
- die Freilassung von Kreativität seitens der Schülerinnen und Schüler.
- die Problemlösungsorientierung.
- die Förderung von kritischem Denken.
- die Verbindung der modernen Technologie mit dem Lehrplan. An der Stelle sei kritisch zu hinterfragen, wie notwendig dies ist? Wie Radzimski-Coltzau und Burghardt (2017: 131-135) schlussfolgern, sei es nicht nur wichtig, digitale Medien um der Technik willen im Unterricht einzusetzen, sondern auch die medienerzieherische Perspektive, wie etwa rechtliche und emotionale Aspekte, seien zu berücksichtigen.
- die Ermöglichung von stetigem Feedback.
- die Übernahme der Lernverantwortung seitens der Lernenden und das Zeitmanagement.
- die Orientierung an den Lernbedürfnissen der Schülerinnen und Schüler.
- das Erlernen des Lernens.
- die individuelle Interaktion, wodurch ein besseres Verhältnis zwischen Lehrpersonen und Lernenden entstehen würde.
- die Initiierung eines Aha-Momentes.
- die Förderung eines sozialen Zusammenhaltes, indem kooperatives Lernen im Vordergrund steht.
- die Weckung der Neugierde.
- das Üben im Durchhaltevermögen.

Ist nun tatsächlich individueller Unterricht durch einen geflippten Unterricht erreichbar? Zur Beantwortung dieser Frage ist eine Erforschung zum Einsatz von Blended Learning⁴ und seinen Chancen sowie Grenzen von Lisa Zimmermann (2015) besonders erwähnenswert. In dieser Forschung wurden die Wahrnehmungen der Lernenden sowie die der Lehrenden im Zusammenhang mit Blended Learning im Fremdsprachenunterricht untersucht. Während die Lernenden das zeitnahe Feedback, die Abwechslung, den Überblick über den Notenstand sowie die Einbindung introvertierter Personen als positive Lernerfahrung bezeichneten, so gaben andererseits Lehrkräfte an, sie hätte eine Verbesserung der Lese-, Schreib und Hörkompetenz sie auch an, sie seien durch die Unübersichtlichkeit der Lernplattformen gestört worden (vgl. Zimmermann 2015: 57-60). Auf der anderen Seite gaben Lehrkräfte an, sie hätten eine Verbesserung der Lese- Schreib- und Hörkompetenz beobachtet. Dadurch sei es zu einer Verbesserung der Noten gekommen und eine stärkere Gruppendynamik soll beobachtet worden sein. Hier sollen sich auch introvertierte Lernerinnen und Lerner stärker beteiligt haben (vgl. Zimmermann 2015: 57-60). Es kann somit durch den Flipped Classroom eine stärkere Involvierung von introvertierten Personen erreicht werden. Vermutlich liegt dies an der Vorbereitungszeit, denn Introvertierte reflektieren, bevor sie antworten.

Das Involvieren der introvertierten Lerntypen stellt einen interessanten didaktischen Aspekt dar, nun stellt sich die Frage, worin unterscheiden sich introvertierte von extrovertierten Lernenden? Wie hoch kann außerdem die Zahl introvertierter Lernender angenommen werden? Welche Lernformen stützen introvertierte Lernende? Kann Flipped Classroom hier somit einen Beitrag leisten? Die Forschungen und Thesen von Susan Cain (2012) müssen zur Beantwortung dieser Fragen herangezogen werden. Sie unterscheidet grundsätzlich zwischen zwei Lerntypen: Den Extrovertierten und den Introvertierten. Im gängigen Schulsystem würden lediglich die extrovertierten Lernerinnen und Lerner unterstützt werden, wohingegen Introvertierte zusehends demotivieren und ihre guten Kenntnisse kaum einsetzen können. Gruppenarbeiten und das ständige zu Wort melden im üblichen Unterricht solle gerade die introvertierten Personen vernachlässigen. 2002 hätte sich ein Drittel als introvertierter Lerntyp angesehen, 2012 bereits 61% der befragten Personen, 2013 wiederum 62,5% und 2014 bereits 66%. Die Mehrzahl der befragten Lernenden betrachtet sich mittlerweile als introvertierter Lerntyp. Dem entsprechend sollte auch der Unterricht angepasst werden. Schriftliche oder mündliche

⁴ Es handelt sich beim Blended Learning um ein Lernen, welches zu einem Teil aus virtuellen und zum anderen aus nicht-virtuellen Elementen besteht. Dabei können sich die Lernenden die Zeit selbst einteilen. Das Konzept Flipped Classroom kann als eine Unterkategorie dessen angesehen werden.

Forumsbeiträge, das selbstständige Arbeiten fördern und kleinere Gruppenarbeiten unterstützen diesen Lerntyp, der an Vertrauen gewinnt und sich so wieder mehr zu Wort trauen würde (vgl. Zimmermann 2015: 56). Hier kann der Flipped Classroom einen wesentlichen Beitrag beisteuern. Eine persönliche Wissensbasis lässt sich nämlich innerhalb der Vorbereitungsphase durch dieses Konzept verwirklichen, wodurch späteres Interagieren in der Gruppe während der Präsenzphase leichter fällt. Flipped Classroom kann in Form des innovativen Modells Handlungsorientierung sowie tatsächliche Individualisierung ermöglichen, da das Lernen und nicht das Lehren im Mittelpunkt steht. Zudem ließe sich eine Begabungsförderung, also eine Förderung von persönlichen Potenzialen aller Personen, umsetzen (vgl. Bauer/Kerzendorfer 2015: 69-71).

2.2.1. Reflexionsfragen des Unterkapitels 2.2.

- ✚ Kann das Argument der Flexibilisierung als wichtiges Kriterium herangezogen werden?
- ✚ Kann Flipped Classroom tatsächlich für differenzierte Materialgestaltung sorgen?
- ✚ Inwiefern lässt sich der Unterricht individualisiert gestalten?
- ✚ Welche Schwierigkeiten verbergen sich hinter dem Begriff der Selbstverantwortung?
- ✚ Welches Menschenbild obliegt dem Konzept Flipped Classroom?

2.3. Einsatz im Unterricht

Aspekte für einen gelungenen Einsatz des Konzeptes im Unterricht und exemplarisch vorgestellte Phasen des Lernens im Flipped Classroom werden in diesem Unterkapitel besprochen. Wie bereits erklärt, gibt es kein vorgefertigtes Modell, denn das Konzept passt sich seinen Lernenden an. Die folgenden Ausführungen bieten jedoch einen Anhaltspunkt zum Ablauf eines solchen Unterrichtes. Dies eignet sich sowohl für schulische als auch für universitäre Lernsettings. Wie Videos und Audiodateien erstellt und zur Verfügung gestellt werden können, wird ebenso kurz beschrieben. Außerdem beschäftigt sich dieses Kapitel mit der Frage, was guten Unterricht ausmacht. Diese Erkenntnisse werden sodann mit dem Konzept Flipped Classroom in Relation gebracht. Trägt Flipped Classroom die wesentlichen Merkmale guten Unterrichtes in sich und von welchen Kriterien hängt dies ab?

Zunächst sollen einige Voraussetzungen, die das Gelingen dieses Konzeptes garantieren, genannt werden. Sammel u.a. (2018) führten im kleinen Rahmen eine Studie zu den verborgenen Erwartungen an Flipped Classroom durch. Aus Praxiserfahrungen können

Sammel u.a. (2018) drei Aspekte für einen gelungenen Einsatz des Flipped Classroom nennen (vgl. Sammel u.a. 2018: 8-10). Sowohl Lernende als auch Lehrende müssen sich in erster Linie bewusstwerden, dass Flipped Classroom ein anderes Lernsetting verlangt, bei welchem das selbstständige Lernen im Fokus steht. Erwartungen und Erfahrungen sollen, Sammel (2018: 8-10) zufolge, offen diskutiert werden, um Falschannahmen zu vermeiden. Dabei sollen die Ziele, die Philosophie des Konzeptes, die Vorteile aber auch die Gefahren ausführlich erläutert werden. Der zweite wesentliche Punkt liegt in der Betrachtungsweise der Online-Lernphase, sofern es eine gibt. Das Lernen dürfe nämlich nicht als bloßes Online-Lernen betrachtet werden. Den Lernenden muss klarwerden, dass nicht das vorbereitende Schauen von Videos oder das Anhören von Audiodateien das eigentliche Lernen darstellt, sondern die gemeinsamen Diskussionen und Erörterungen. Hier ist darauf zu achten, dass allen Lernenden klar wird, wie sie sich korrekt vorbereiten und somit effektiv mit den Videos arbeiten können. Lehrpersonen sollten wöchentlich das Feedback der Lernenden zum Lernstand einholen, um vorzeitig Missverständnisse zu klären. Sammel (2018) nennt die Vorbereitung der Lehrpersonen als wesentlichen Faktor zum Gelingen. Lehrkräfte sollten gut vorbereitet sein und fokussiert an den wesentlichen Schlüsselpunkten mit den Lernenden arbeiten. Die Videos sollten weder in der Länge noch im Sinn ausarten. Denn der Sinn der Videos ist nicht das Online-Lernen, sondern eine Vorbereitung für die Präsenzzeit. Damit lässt sich erklären, wieso die Videos nicht eine Maximallänge überschreiten sollten. Dabei ist auch auf die Namensgebung zu achten, um Falschannahmen vorzubeugen. Statt des Namens Online-Lernen sollte etwa besser von vorbereitender Auseinandersetzung oder von Voranalyse zu zentralen Konzepten die Rede sein.

2.3.1. Lernphasen

Im Grunde besteht das Lernen nach diesem Konzept aus zwei Phasen: Der individuellen Lernphase sowie einer Präsenzphase im konkreten Unterricht. Es handelt sich bei den folgenden Ausführungen um einen vorgeschlagenen Ansatz nach Morisse (2016: 20). Begonnen wird die Lernsequenz typischerweise mit einer individuellen Lernphase der Schülerinnen und Schüler, welche sich selbstständig mittels Videos, die im Vorhinein vereinbarten Wissensinhalte, aneignen. Dem sei zuzufügen, dass außer Videos auch Audiodateien oder schriftliche Medien Verwendung finden können. Videos oder Audiodateien sollten aus didaktischen Gründen möglichst prägnant gestaltet sein und dabei eine Maximallänge von zehn Minuten nicht überschreiten. Bei einer Länge von über zehn Minuten könne, neuesten Forschungsergebnissen zufolge, keine Konzentration mehr gewährleistet werden (vgl. Guo 2013). Die Abfolge der Videos oder Audiodateien sollte dabei die einzelnen Lernschritte berücksichtigen, um nicht

eine lose Folge der Dateien zu begünstigen. Auf die inhaltliche wie auch auf die akustische Qualität ist besonders Rücksicht zu nehmen. Ob die Lehrkraft bei den Videos sichtbar sein soll oder nicht, sei der Lehrkraft selbst überlassen. Das Anschauen der Videos oder das Hören der Audiodateien sollte dabei mit den Lernenden vorab geübt werden. Auf eine aktive Auseinandersetzung der Lernenden beim Erarbeiten sollte geachtet werden. Die individuelle Lernphase kann durch eine aktive Auseinandersetzung unterstützt werden, etwa mittels:

- eines Worksheets.
- eines Quizformates.
- eines Lückentexts.
- einer Frage, die den Forschungsdrang erweckt.
- eines Lerntagebuchs (vgl. Wiedmann 2012: 62-66). Dies ermöglicht eine Reflexion des Lernprozesses, indem der Lernfortschritt durch die Lernenden dokumentiert wird.

Zu Beginn der Präsenzphase bekommen die Lernenden eine Möglichkeit, Fragen zu stellen, um Unklarheiten sowie Verständnisschwierigkeiten zu beseitigen. Die Fragen könnten zunächst auf der Tafel gesammelt und anschließend im Plenum besprochen werden. Erst im Anschluss an diese Fragerunde kommt es zu einer Transferleistung und die Lernenden können ihr neu erlerntes Wissen anwenden. In Kleingruppen oder in Einzelarbeit arbeiten die Schülerinnen und Schüler problemorientiert an ihren Aufgaben. Die Methoden während der Präsenzphase können, wie auch in einem nicht geflippten Unterricht, ganz unterschiedlich und passend zum Inhalt gewählt werden. Abgeschlossen wird diese Präsenzeinheit durch eine Diskussion.

2.3.2. Anmerkungen zur Videoproduktion und Bereitstellung der Materialien

Soeben wurden die einzelnen Lernphasen im Überblick vorgestellt. Ein wesentlicher Faktor des Flipped Classroom ist also die Nutzung von Videos oder seltener Audiodateien. Hier kann man folgende Fragen stellen: Warum sollten eigentlich Videos oder Audiodateien selbst erstellt werden? Wie können diese Lerninhalte zur Verfügung gestellt werden? Die Inhalte können durch persönliche Erstellung qualitativ hochwertig und für die Lernenden passend gestaltet werden (vgl. Schmid 2016: 126). Ein weiterer Vorteil ist jener, dass die Wissenschaft die Möglichkeit bekommt, in die Öffentlichkeit zu treten und somit einer größeren Gruppe von Menschen zur Verfügung zu stehen.

Zur Erstellung von gelungenen Videos, gibt Cockrum (2014: 113-120) aus persönlicher Erfahrung folgende Tipps, wobei die Hinweise auch auf die Erstellung von Audiodateien übertragen werden können:

- Reduzierung des Anspruchs auf Perfektion
Dieser Punkt sei wichtig, denn gerade die Erstellung von Videos würde zahlreiche Lehrpersonen aufgrund fehlender Kenntnisse im multimedialen Bereich vor eine Herausforderung stellen.
- motivierendes Sprechen
An der Stimme ließe sich nämlich bemerkbar machen, ob die Lehrperson auch tatsächlich mit Motivation und Elan an das Thema herangeht.
- aktiver Umgang mit den Videos
Sofern die Lehrperson reflexive Momente in die Videos einbaut, können passives Konsumieren der Videos verhindert und eine aktive Auseinandersetzung stattdessen gefördert werden.
- Erstellung eines Skriptums
Indem die Lehrkraft im Vorhinein ein Skriptum erstellt, stünde nicht nur ein Konzept des Vorhabens zur Verfügung, welches bei der weiteren Produktion behilflich ist, es könnte auch den Schülerinnen und Schülern dienlich sein.
- Beschränkung der Videos in ihrer Länge
Die Länge der Videos solle bestenfalls auf fünf Minuten beschränkt werden, um die Lernenden hinsichtlich ihrer Konzentrationsfähigkeit nicht zu überfordern.
- persönliche Videos
Die Videos sollen persönlich gestaltet werden. Den Schülerinnen und Schülern lieber, die Stimme der eigenen Lehrkraft zu hören.
- gemeinsame Produktion
Sofern die Möglichkeit einer Videoproduktion im Kollegium bestünde, so könne dies als Synergie genutzt werden.
- authentische Videogestaltung
Videos sollen auch vor Ort gedreht werden, um diese interessanter zu gestalten. Dies würde den Lernenden besser gefallen.
- abwechslungsreiche Videoproduktion
- Spaßfaktor bei der Videogestaltung sei nicht zu unterschätzen.

Die Videoproduktion kann zahlreiche Lehrpersonen vor dem Einsatz dieses Konzepts abschrecken. Hier sollte jedoch festgehalten werden, dass einer Lehrkraft keine professionelle Kamera oder gar ein Kamerateam zur Verfügung steht. Dementsprechend sollten die Ansprüche hinterfragt werden. Sollen medienwirksame Videos entstehen oder sollen die Lernenden ihren Lernzielen näherkommen? Hier gilt es, das Ziel vor Augen zu halten und diese bei der Erstellung zu fokussieren.

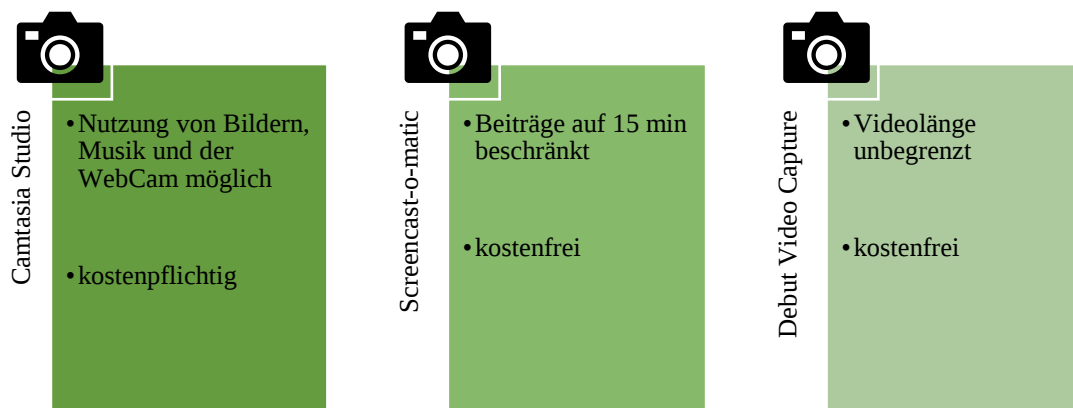


Abbildung 4: Aktuelle Videoerstellungsmöglichkeiten in Auswahl

Weitere Möglichkeiten sind:

- Screencast-Erstellung mittels PowerPoint, Google+ Hangout, CamStudio
- Nutzung mittels eines iPads: Explain Everything und Educreations

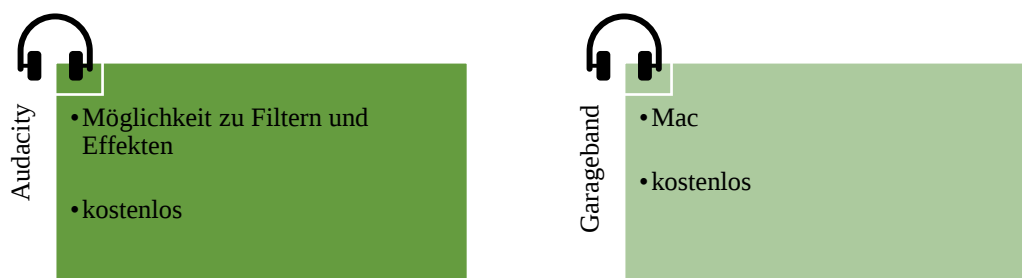


Abbildung 5: Aktuelle Audioerstellungsmöglichkeiten in Auswahl

Es gibt unterschiedliche Möglichkeiten, Videos oder Audiodateien Lernenden zur Verfügung zu stellen. Es stehen sowohl kostenfreie wie auch kostenpflichtige Varianten (siehe Abb. 4 und 5) zur Verfügung (vgl. Cockrum 2014: 125-127). Die Vorteile von YouTube sind, dass diese Plattform besonders von Jugendlichen benutzt wird und somit eine gute Erreichbarkeit der Lernenden garantiert. Das Hochladen von Videos oder Audiodateien erweist sich als unkompliziert, wodurch eine gute Sortierung des Materials möglich wird. An manchen Schulen

wird YouTube jedoch als Nutzungsseite auf den Computern gesperrt. In diesem Falle bietet sich YouTube EDU oder Teacher Tube besser an. Die Schul- und Universitätsplattform Moodle ist mittlerweile auch an einigen Schulen bekannt. Hier lässt sich das Material ebenso übersichtlich ausstellen. Screencast TechSmith bietet eine kostenpflichtige Nutzung des Materials an. Mittels Google Drive lässt sich das Verschicken größerer Datenmengen verwirklichen. Hier muss festgehalten werden, dass eine Wiedergabe mittels eines USB Sticks, einer DVD oder anhand einer Mail ebenso möglich ist und einen gänzlichen Verzicht auf öffentliche oder gar kostenpflichtige Internetnutzung bieten.

2.3.3. Didaktische Charakteristika

Nun stellt sich die Frage: Wieso sollte Flipped Classroom im eigenen Unterricht eingesetzt werden? Um sich dieser Frage zu nähern, werden in diesem Unterkapitel zunächst Hauptmerkmale guten Unterrichts kurz beschrieben und sodann mit dem Konzept des Flipped Classroom in Relation gesetzt. Kann das Konzept Flipped Classroom diesen Kriterien gerecht werden? Zunächst jedoch sollte der Begriff „guter Unterricht“ erläutert werden und dies bietet zugleich Einblicke in die aktuelle Lernforschung.

Guten Unterricht zu definieren stellt ein schwieriges Unterfangen dar, da keine allgemein gültige Definition vorliegt. Vielmehr muss davon ausgegangen werden, für wen der Unterricht gut sein soll und welche Ziele damit erreicht werden sollen. Das bedeutet, diese Frage muss stets auf die eigene konkrete Unterrichtssituation übertragen werden. Auf Grundlage einer Bildungstheorie können jedoch folgende fünf Kriterien (siehe Abb. 6) als maßgeblich in der Gestaltung guten Unterrichtes betrachtet werden (vgl. Meyer 2011: 11-14):

Unter demokratischer Unterrichtskultur kann die Entwicklung von Mündigkeit verstanden werden. Die Schule soll Lernenden helfen, ihre Mündigkeit zu entwickeln, um so einen wesentlichen Beitrag für die Gesellschaft leisten zu können. Hierfür muss die Unterrichtsgestaltung an sich nach demokratischen Werten gestaltet werden, indem leistungsschwache Personen gestärkt, aber die Leistungsstarken nicht gehindert werden. Mit dem Erziehungsauftrag wird die schulische Erziehungspflicht, welche in Österreich sogar gesetzlich verankert ist, thematisiert. Hilbert Meyer (2011: 13) stellt fest, dass es aufgrund aktuell gesellschaftspolitischer Entwicklungen keine Alternative zum erziehenden Unterricht gäbe. Indem eine Lehrkraft mit den Lernenden ein gutes Arbeitsbündnis eingeht, kann erfolgreich und ohne innere Widerstände, welche das Arbeiten verzögern würden, erfolgreich gearbeitet werden. Unter sinnstiftender Orientierung ist die Befähigung der Lernenden zur

selbstständigen Urteilskraft zu verstehen. Nicht zuletzt sollen die Schülerinnen und Schüler durch den Unterricht Wissen und Fähigkeiten aufbauen und entwickeln können. Hierzu soll laut Meyer (2011: 14) genügend Zeit zum Lernen zur Verfügung gestellt werden.



Abbildung 6: Kriterien guten Unterrichts (inhaltlich vgl. Meyer 2011: 13)

Nun werden wesentliche unterrichtsdidaktische Aspekte nach dem Konzept Meyers (2011: 15 f.), die sich aus den oben genannten fünf Kriterien ableiten lassen, kurz charakterisiert (siehe Abb. 7) und sodann mit dem Flipped Classroom in Relation gesetzt. Als Referenz gilt hier das Werk von Hilbert Meyer (2011), da es auch gegenwärtig als didaktische Grundlagenliteratur gilt.

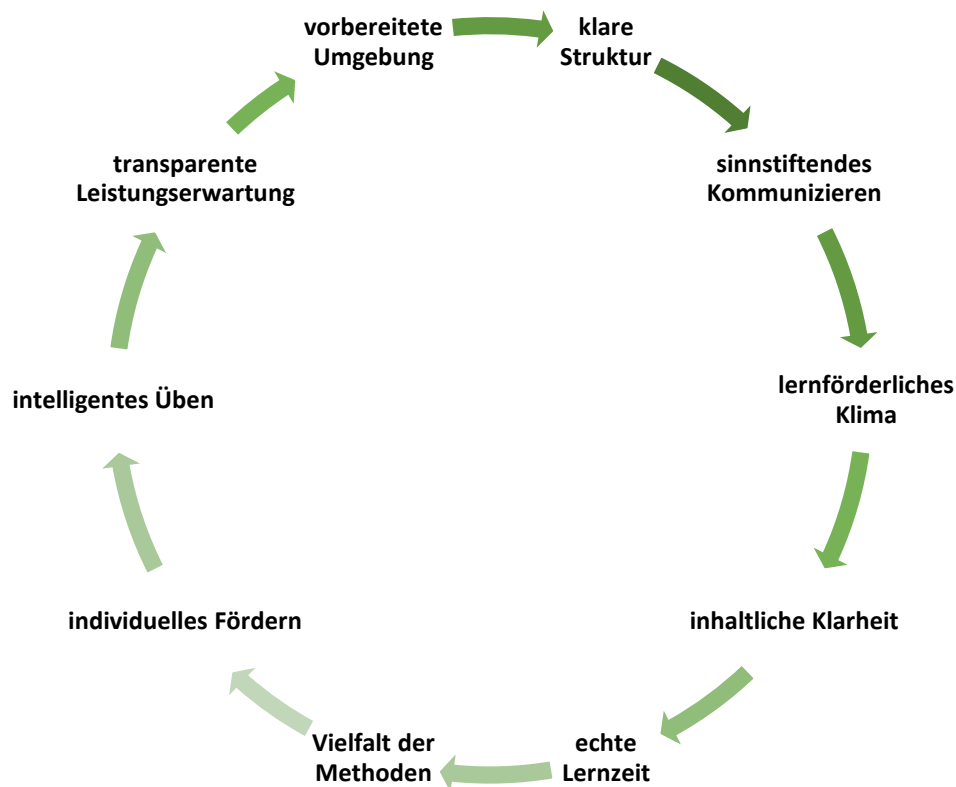


Abbildung 7: Didaktische Gütekriterien (inhaltlich vgl. Meyer 2011: 25)

Der Unterricht sollte in Bezug auf die Zielsetzung, den inhaltlichen Aufbau sowie die gewählten Methoden gut strukturiert sein, indem diese Aspekte, gleich einem roten Faden, miteinander abgestimmt werden (vgl. Meyer 2011: 25-38). Sofern eine klare Strukturierung mittels des Konzeptes Flipped Classroom erreicht werden soll, muss die Lehrkraft:

- sich um die Aufgabenklarheit bemühen, damit alle Lernenden Bescheid wissen, was zu welchem Zeitpunkt gelernt werden soll. Allen sollte klar sein, welche Unterrichtsschritte folgen und wann Lehrenden-aktive beziehungsweise Lernenden-aktive Phasen herrschen.
- die Regeln des Unterrichtes von Beginn an festlegen und das Einhalten der Regeln nicht vernachlässigen.
- die Rollen während des Unterrichtes offen thematisieren.

Das Ziel echter Lernzeit ist es, einen hohen Anteil intensiver Lernzeit zu gewinnen, anstatt organisatorische Aufgaben zu erledigen oder Disziplinierungsmaßnahmen vorzunehmen (vgl.

Meyer 2011: 39-46). Mittels des Konzeptes Flipped Classroom können folgende Indikatoren eintreten:

- In der Vorbereitungsphase sind die Lernenden aktiv am Lernen, wobei die Lernzeit einem persönlichen Lernrhythmus folgt.
- Durch die notwendige gute Vorbereitung der Lehrperson gibt es keine Abschweifungen im Unterricht.
- Die Übungsintensität kommt während der Präsenzphase zu voller Entfaltung.

Sofern die Lernenden wissen, was zu tun ist und die Ergebnisse verständlich gemacht werden, liegt inhaltliche Klarheit vor. Zu diesem Punkt gehört die Klarheit in den Bereichen der Aufgaben, des Lernziels und des Themas (vgl. Meyer 2011: 55-66). Der Grad der Klarheit liegt weniger in der Anwendung des Konzeptes, als vielmehr an der Strukturierungsfähigkeit der Lehrkraft. Der Flipped Classroom könnte hier keine wesentlichen Verbesserungen bieten.

Unter dem Begriff sinnstiftendes Kommunizieren versteht man die persönliche Bedeutungszuschreibung seitens der Lernenden im Zuge des Lernprozesses. Eine gute Feedback- und Gesprächskultur wie auch das Führen eines Lerntagebuches fördern sinnstiftendes Kommunizieren. Das wiederum erhöht die Lernmotivation, das Interesse und den Prozess des Reflektierens (vgl. Meyer 2011: 67-73). Flipped Classroom erlaubt sinnstiftendes Kommunizieren lediglich während der Präsenzphase. In der Vorbereitungsphase gerät das Kommunizieren in den Hintergrund, wodurch die Lernenden auch keine Fragen stellen können. Stetiges Feedback wie auch das Führen eines Lerntagebuchs sind hingegen integrale Bestandteile des Flipped Classroom.

Um den vielfältigen Aufgaben des Unterrichtes, den unterschiedlichen Ansprüchen der Lernenden gerecht zu werden, muss die Methodenvielfalt gewährleistet werden. So wie nicht jede Aufgabe gleich ist, kann auch nicht die Methode immer ein und dieselbe sein. Methodenvielfalt bedeutet, methodisches Handeln an den inhaltlichen Reichtum anzupassen (vgl. Meyer 2011: 74-85). Im Flipped Classroom ist darauf zu achten, dass die Makromethodik, also die Grundform des Unterrichtes, einseitig ist, sofern dieses Konzept im gesamten Schuljahr trainiert wird. Die Ganzheitlichkeit der Lernprozesse kann derart aus dem Blick geraten.

Da alle Menschen unterschiedlich sind, verwundert die Forderung nach individueller Förderung nicht. Doch wie kann individuelles Fördern laut Hilbert Meyer (2011: 86-103) gewährleistet werden? Als zentrale Kriterien werden die Zusammenarbeit eines Personalteams sowie flexible,

individualisierte Lernmaterialien genannt. Durch das individuelle Fördern kann allen Lernenden eine Chance gegeben werden, sich durch geeignete Unterstützungsmaßnahmen weiter zu entwickeln. Das ist der größte Pluspunkt des Flipped Classroom, sofern dieser in der innovativen Form geführt wird, denn hier arbeiten die Lernenden an unterschiedlichen Aufgaben und können persönliche Interessen vertiefen (siehe Abb. 8). Leistungsschwächere bekommen eine zusätzliche Hilfe. Didaktische und personale Differenzierungen werden damit möglich gemacht.

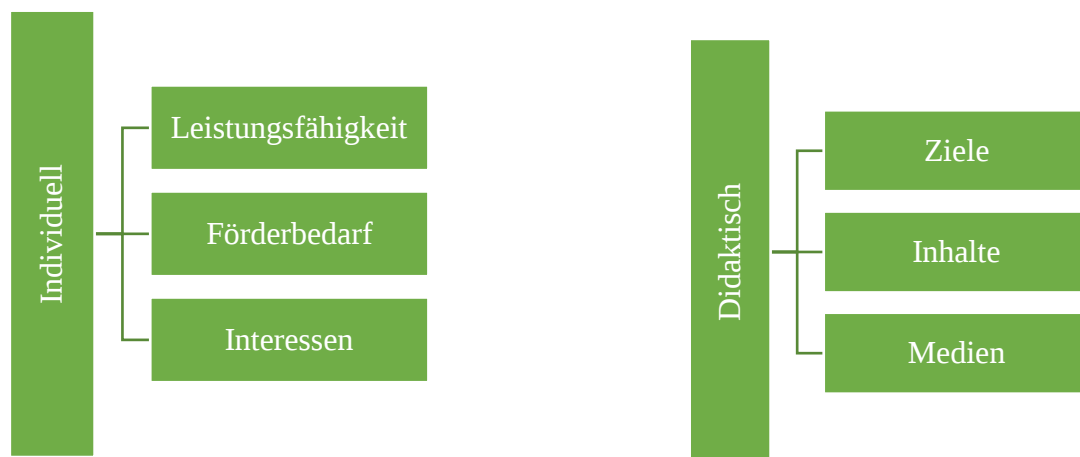


Abbildung 8: Differenzierungsmöglichkeiten durch Flipped Classroom

Unter intelligentem Üben fasst Meyer (2011: 104 f.) das Automatisieren von Gelerntem, wodurch es zu einer Qualitätssteigerung kommt und Transfer möglich gemacht wird, zusammen. Die Lehrkraft sollte optimalerweise beim Üben gezielte Hilfestellungen geben. Im Flipped Classroom steht durch die Auslagerung der Inputphase ausreichend Zeit für Übungen während des Unterrichtes zur Verfügung.

Folgende didaktische Prinzipien erwähnt Cockrum (2014: 14) im Zusammenhang mit dem Flipped Classroom:

- **Selbstevaluation** seitens der Lehrkräfte und Lernenden
- **Flexibilität** während der Präsenzphasen und im vorbereitenden Selbststudium
- **Improvisation** während der Präsenzphasen in konkreten unterrichtlichen Situationen
- **klare Strukturierungen** des Lernstoffs
- Entstehung eines **neuen Lernortes** durch virtuelle Plätze
- Meisterung neuer Herausforderungen durch **interdisziplinäre Projekte**

- **neue Lerninstrumente**
- **neue Rollen** der Lehrpersonen und der Lernenden
- Entstehung neuer **Lerngemeinschaften** durch das selbstorganisierte Lernen
- **stärker reflektiertes Lernen** durch das Führen eines Lerntagebuches
- **Inklusion** aller Menschen, ob introvertierter oder nicht
- **Begabungsförderung**

Insgesamt soll es neun Intelligenzen geben: Die sprachlich-linguistische, die räumliche, die musikalische, die naturalistische, die logisch-mathematische, die körperlich-kinästhetische, die intrapersonale, die interpersonale und die spirituelle Intelligenz (vgl. Gardner 2011: 15). Intrapersonale Intelligenz zielt darauf ab, sich selbst besser kennen zu lernen und so Handlungen zu reflektieren (vgl. Bauer/Kerzendorfer 2015: 73). Gerade das spielt beim Flipped Classroom eine wesentliche Rolle (vgl. Bauer/Kerzendorfer 2015: 71 f.).

2.3.4. Reflexionsfragen des Unterkapitels 2.3.

- ✚ Lässt sich das Konzept auch ohne Lernvideos oder Audiodateien erfolgreich umsetzen?
- ✚ Gibt es Erfolgsstudien zu diesem Konzept?

2.4. Schwächen und (un-)berechtigte Vorwürfe

Nun werden die Schwächen dieses Konzeptes, welche in den obigen Kapiteln noch nicht explizit diskutiert wurden, aufgezeigt sowie mögliche Lösungswege präsentiert. Außerdem werden gängige Vorwürfe gegen das Konzept Flipped Classroom in Form von drei folgenden Unterkapiteln aufgegriffen und hinsichtlich ihrer Relevanz für die Praxis diskutiert. Hier ist besonders an die lückenhafte Vorbereitung, die fehlende Mitarbeit der Lernenden und an die Lehrkraft, welche durch das Konzept überflüssig zu werden droht, zu denken.

Welche konkreten Schwächen weist das Konzept Flipped Classroom auf? Einer Studie zufolge, gaben Lernende an, sie seien durch die Unübersichtlichkeit der Lernplattformen gestört worden (vgl. Zimmermann 2015: 57-60). Aber gerade die klare Strukturierung wurde als wesentliches Merkmal guten Unterrichtes genannt. Die Wahrnehmung der Lernenden zeigt jedoch, dass gerade dieser Aspekt in der Anwendung zum Fehlen kommt. Nachteilig betrachteten die Lehrkräfte den erhöhten Zeitaufwand im Herstellen der Materialien sowie in der vermehrten Korrekturzeit (vgl. Zimmermann 2015: 57-60). Wie bereits erläutert, rückt auch das Kriterium

der sinnstiftenden Kommunikation dieses Konzept in ein schlechtes Licht, denn während der Vorbereitungsphase haben die Lernenden keine Möglichkeit Fragen an die Lehrkraft zu stellen. Diese persönliche Interaktion beim Erarbeiten neuen Stoffes fehlt gänzlich. Die Tatsache, dass nicht alle Lernenden über einen Internetzugang verfügen und so Schwierigkeiten in der Vorbereitung haben, ist ebenso ein Kritikpunkt. Ein möglicher Lösungsweg wäre hier, den Computerraum der Schule zu Verfügung zu stellen. Im Sinne einer Methodenvielfalt sollte der Flipped Classroom nicht als einziges Methodenrepertoire angewendet werden, denn dies wäre eine einseitige Ausgestaltung.

2.4.1. Lückenhafte Vorbereitung

Was, wenn die Vorbereitung von den Lernenden nicht ernst genommen wird? Dies ist berechtigterweise einer der größten Sorgen in der Anwendung dieses Unterrichtskonzeptes, denn ohne Vorbereitung macht die Präsenzphase keinen Sinn. Zunächst einmal ist es wichtig, dass die Lehrkraft von Beginn an die Lernenden mit dem Konzept und seinem Ziel vertraut macht. Auch müssen die neuen Rollen der Lehrkraft, welche nun zum Lerncoach wird, sowie die der Schülerinnen und Schüler, welche nun als selbstverantwortliche, forschende Individuen auftreten, offengelegt werden. Zu Beginn jeder Einheit könnten die Lernenden ihre Notizen oder Fragelisten bereitstellen, wodurch überprüfbar wird, wer sich tatsächlich mit dem Lernstoff auseinandersetzt. Niemals sollte mit einer Zusammenfassung der Inhalte begonnen werden oder mit der Frage, wer sich denn vorbereitet hätte. Damit würde man das Konzept ins Absurde führen und die Glaubwürdigkeit verlieren. Direktes Ansprechen bei unvorbereiteten Lernenden gilt hier als Pflicht. Zudem sollte die Lehrkraft ihr Konzept auch selbstbewusst vertreten. Schülerinnen und Schüler, die zuvor im Regelunterricht nicht mitarbeiteten, werden möglicherweise auch hier eine geringe Mitarbeitsmotivation aufweisen (vgl. Cockrum 2014: 123 f.).

2.4.2. Verweigerung der Mitarbeit

Was, wenn die Schülerinnen und Schüler nicht diskutieren wollen? Die meisten Menschen kennen die Scheu, sich in einer konkreten Lernsituation auf eine Frage der Lehrkraft zu Wort zu melden. Zu groß ist meist die Angst vor Fehlern. Wie kann jedoch in einem solchen Lernsetting Diskussionskultur im Klassenraum gefördert werden? Dem kann mit einer Methode namens Think-Pair-Share folgendermaßen begegnet werden: Zunächst sollte ein wenig Zeit, bis zu fünf Minuten, für eine Besprechung in Kleingruppen zur Verfügung gestellt werden. An dieser Stelle besprechen die Lernenden ihre Notizen zu den wichtigsten Inhalten, Fragen sowie

Erkenntnissen. Erst danach sollte die Besprechung im Plenum erfolgen, wodurch die Scheu sich zu Wort zu melden abnehmen soll (vgl. Spannagel 2016a).

2.4.3. Überflüssige Lehrkraft

Was, wenn durch das Konzept Flipped Classroom die Lehrkraft überflüssig wird? Kritikerinnen und Kritikern dieser Art kann lediglich entgegengebracht werden, dass diese das Konzept Flipped Classroom nicht verstanden haben. Es gibt nämlich einen großen Unterschied zwischen einer wertvollen Präsenzphase, in welcher die Lernenden Fragen stellen können und gemeinsam vor Ort an einer Problemlösung arbeiten können, im Vergleich zum Online-Lernen, wo diese Präsenzphase nicht existiert (vgl. Spannagel 2016b).

2.4.4. Reflexionsfrage des Unterkapitels 2.4.

 Lohnt sich der Einsatz dieses Konzeptes trotz seiner Schwächen im Unterricht?

2.5. Eignung für den (Fremd-)Sprachenunterricht?

Bekannt wurde Flipped Classroom besonders durch den Einsatz in naturwissenschaftlichen Fächern, doch eignet sich dieses Konzept auch für den Sprachenunterricht oder gar für den Unterricht in einer Fremdsprache? Höfler (2017) meint hierzu, anstatt einzelne Kapitel zur Grammatik im Unterricht wiederholt zu erklären, können diese in einem simplen Video zur Verfügung gestellt werden. Wie bildet man die Vergangenheit? Was sind Aspekte und wie werden sie korrekt eingesetzt? Wann wird ein Konjunktiv verwendet? Mittels eines Videos können die Lernenden dieses Wissen stets wiederholen und im konkreten Unterricht gemeinsam üben. Durchaus können auch Native-Speaker in die Videos involviert werden (vgl. Höfler 2017).

Zur Gestaltung dieses Konzeptes im Sprachunterricht gibt Christian Schett (2017) eine mögliche Antwort: Zunächst einmal sollte der Jahresstoff in Module zerlegt werden, wie etwa ein berufsspezifisches, ein landeskundliches oder ein grammatikalisches Modul. Es sei hinzuzufügen, dass sich die Module je nach Schulform stark voneinander unterscheiden können. Für die Bearbeitung eines jeden einzelnen Moduls muss auch die dafür angenommene Zeit eingeplant werden. Die Schülerinnen und Schülern erfahren die Zeitspanne, die ihnen zur Vorbereitung des Themas zur Verfügung gestellt wird. Nachdem die festgelegte Frist verstreicht, beginnt die intensive Übungswoche. Es muss nicht jedes Modul mittels Lernvideos

aufgearbeitet werden. Die Lehrkraft kann entscheiden, welche Module vor Ort besprochen und welche wiederum mittels Lernvideos aufgearbeitet werden.

Cockrum (2014: 13) stellt fest, dass die im 21. Jahrhundert zu vermittelnden Kompetenzen sich auf kritisches Denken, die Problemlösung, die Kommunikationsfähigkeit, die Teamfähigkeit, die Kreativität und die Innovation beziehen. Durch den geflippten Unterricht ließen sich eben diese Fähigkeiten aufbauen und dies ließe sich besonders im Sprachenunterricht umsetzen. Außerdem weist Cockrum (2014: 13) auf die Auflösung des Denkens in Fächern hin, denn die genannten Kompetenzen seien fächerübergreifend zu verstehen. Konkrete Unterrichtsentwürfe für den Sprachunterricht Bosnisch/Kroatisch/Serbisch folgen noch im dritten Kapitel.

2.6. Ein kritischer, resümierender Kommentar

Die in den obigen Kapiteln angeführten Reflexionsfragen sollen nun systematisch beantwortet werden. Zur Beantwortung der Reflexionsfragen werden theoretische Grundgerüste herangezogen, Vergleiche vorgenommen und so kritische Blickwinkel eröffnet.

Reflexionsfragen des Unterkapitels 2.1.

Wie innovativ ist das Konzept Flipped Classroom tatsächlich?

Wird das Konzept Flipped Classroom dem Stand der neuesten Lernforschung gerecht?

Welchen Einfluss spielt die Wirtschaft im digitalen schulischen Wandel?

Bergen diese digitalen Entwicklungen gar Gefahren?

Begonnen wurde dieses Kapitel mit einer Beschreibung des Konzeptes Flipped Classroom. Dabei wurden auch die drei in ihrer Ausführung unterschiedlichen Modelle kurz umrissen. Hier soll nun mit Nachdruck konstatiert werden, dass die traditionelle Ausführung dieses Modells keineswegs innovativ ist. Eine große Informationsfülle auf das Wesentliche hinunter zu brechen, dies sodann in Form eines Videos zu packen, stellt keine Neuerung dar und ist vom Prinzip ohnehin seit Jahrhunderten der Sinn der Schule. Im Literaturunterricht etwa wurde die Methode oftmals angewendet. Einen Roman zu lesen und ihn sodann in der Schule zu besprechen, stellt keine Neuerung dar (vgl. Steinkogler 2013: 173). Der Lateinunterricht bedient sich dieser Methode seit Jahrhunderten: Die Lernenden bereiten sich zu Hause vor und übersetzen sodann im Unterricht gemeinsam die Texte. Den Schülerinnen und Schülern wird das Wissen damit nur „mundgerecht“ vorgekaut und „leicht verdaulich“ verabreicht. Dass Lernprozesse so nicht zielführend sind, kann mit den Lernforschungen von Horst Rumpf (2008)

begründet werden. Das vorgekaute Wissen nennt er in diesem Falle „Lernen als Erledigung“. Der Reibungswiderstand durch die Herausforderung des Neuen wird mit dieser Art des Lernens minimiert (vgl. Rumpf 2008: 23 f.). Erfolgreiches Lernen soll jedoch als Erfahrung angesehen werden. Hier spielt das Neue und die dadurch entstandene Irritation eine große Rolle. Diese soll nämlich erfolgreiches und nachhaltiges Lernen initiieren. Genau dieser Aspekt fehlt dem traditionellen Flipped Classroom. Flipped Learning, das innovativere Modell, berücksichtigt diesen Aspekt in stärkerem Ausmaß. Flipped Learning kann demnach als Lernkonzept, welches diese Erkenntnisse in der Schule zu berücksichtigen versucht, verstanden werden. Aber auch hier spielen die konkreten Umsetzungen der Lehrkräfte eine wesentliche Rolle.

Berühmt wurde das zu analysierende Konzept im Jahre 2011 unter dem Begriff Flipped Classroom. Flipped Classroom ab diesem Zeitpunkt als eine neue Entwicklung zu betrachten, würde bedeuten, deutlich frühere, wesentliche Erforschungen der Psychologie und Philosophie zu missachten, obwohl sich das Konzept auf genau diese Erkenntnisse stützt. Hier seien nur einige grundlegende Theorien, auf welche sich das Konzept Flipped Classroom stützt, genannt:

- Alison King (1993) erkannte den Nutzen eines **konstruktivistischen Zugangs** bei Lernprozessen. Vertreterinnen und Vertreter einer konstruktivistischen Lerntheorie befürworten, kurz gesagt, das aktive und kontextualisierte Lernen, welches in den Lernenden entstehen muss. Dieses Wissen soll nicht vorgefertigt den Lernenden zugefügt werden, wie dies im traditionellen Unterricht oft der Fall ist, sondern in aktiver, problemlösender Weise erworben werden.

Das Flipped Learning setzt hier an, indem sich die Lernenden zunächst selbstständig mit einer Fragestellung oder einem Problem auseinandersetzen sollen (siehe Abb. 9). Bestenfalls löst diese Konfrontation Staunen, Irritation oder eine Verwunderung aus. Der Forschungsdrang wird damit geweckt und die individuelle Auseinandersetzung folgt. Wenn die eigene Problemlösung ins Stocken kommt, kann durch äußere Faktoren, wie etwa die Lehrkraft, Hilfe angeboten werden. Das kann in Form von gemeinsamen Diskussionen oder eines Vortrages seitens der Lehrperson im Klassenverband stattfinden. Zur Eignung des Konzeptes kann gesagt werden, dass es stets dort eingesetzt werden kann, wo die diese Art des Lernens gefördert werden soll.



Abbildung 9: Konstruktivistischer Lernprozess im Flipped Classroom

- Die **Priming-Theorie**, welche im Bereich der Psychologie als Forschungsgegenstand gilt, bezeichnet die unbewusste Aktivierung von Gedächtnisinhalten durch einen (Prime-) Reiz. Am Beispiel des Flipped Classroom, welches sich diese Erkenntnisse zum Nutzen macht, kann dies folgendermaßen erklärt werden: Das Priming geschieht durch eine Instruktionsphase außerhalb des Unterrichts. In der Präsenzphase erfolgt eine neuerliche Konfrontation mit den Reizen in Form der zu besprechenden Inhalte, welche bereits durch die Instruktionsphase als Vorerfahrung im Gedächtnis vorhanden sind (siehe Abb. 10). Durch den wiederholten Prozess lassen sich die Inhalte im Gedächtnis leichter speichern (vgl. Hadman 2013).

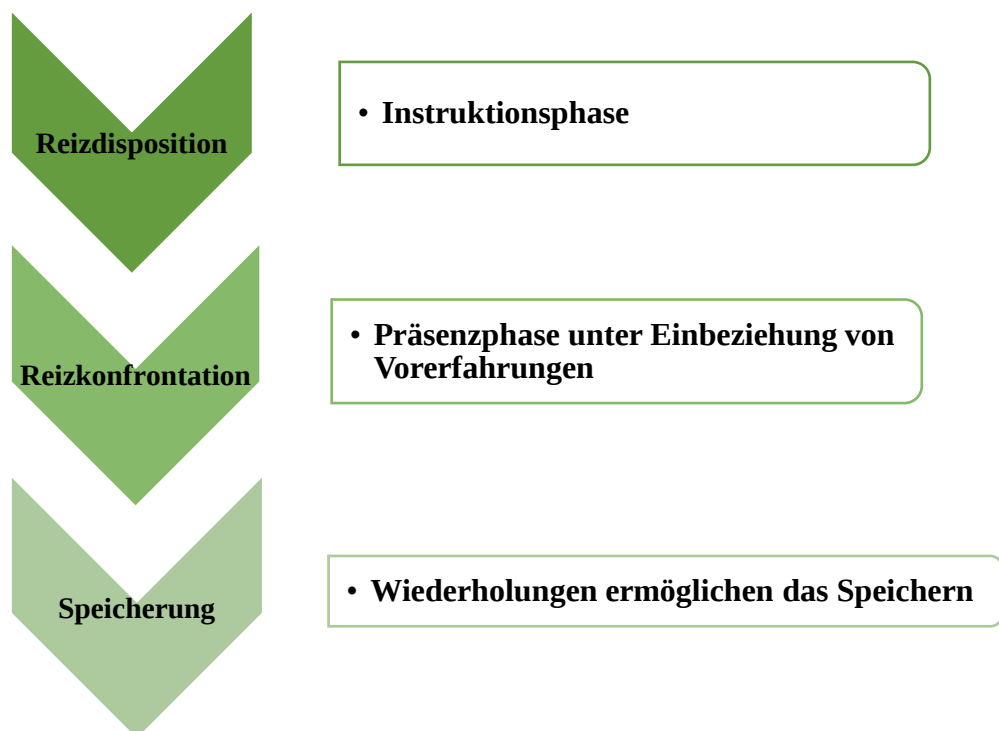


Abbildung 10: Priming im Flipped Classroom

- Die **Cognitive-Load-Theory** entstammt ebenso psychologischen Lerntheorien und beobachtet, wie das Lernen erleichtert werden kann. Das Üben steht hier besonders im Fokus, da es das Lernen erleichtert. An diesem Punkt schließt sich das Konzept Flipped Classroom an (vgl. Abeysekara/Bauson 2015).

Auf die Fragen, wie innovativ das Konzept Flipped Classroom sei und ob es dem aktuellen Stand der Lernforschungen gerecht wird, kann nach diesen Ausführungen getrost geantwortet werden, dass es keineswegs eine neue Erfindung ist, jedoch insbesondere Flipped Learning ein methodischer Ansatz ist, welcher sich um eine Berücksichtigung wesentlicher Erkenntnisse der Lernforschung bemüht, sofern die Lehrperson dies auch entsprechend im Unterricht umsetzt.

Nicht zu vergessen ist ein unterschätzter Aspekt der Wirtschaftlichkeit in diesem Bereich: Gerade große Konzerne erfreuen sich dieses digitalen Wandels im schulischen Bereich, da sie neue Beschäftigungsszenarien für sich entdecken. Vor allem im Bereich von MOOCs (Massive Open Online Courses) und POOCs (Personalized Open Courses) wurden in den letzten Jahren große Fortschritte gemacht. Kritikerinnen und Kritiker, unter anderem der Autor Burow (2015: 342 f.), erachten, dass dies eine Konkurrenz zu traditionellem Unterricht darstellt und dadurch das zukünftige Bild von Bildungsinstitutionen verändert wird. Der Flipped Classroom im innovativeren Rahmen bietet hingegen Chancen für ein individualisiertes, aber auch gemeinschaftliches Lernen, wodurch den eben genannten Lernkonzepten etwas entgegengebracht werden kann. Im Rahmen der eben thematisierten Wirtschaftlichkeit lässt sich eine weitere Beobachtung festmachen: Lehrkräfte, die sich des Konzeptes Flipped Classroom mittels digitaler Ausführung bedienen, haben die Möglichkeit zu sogenannten Google-Teachers zu avancieren⁵ oder werden gar zu Werbeflächen der Industrie⁶.

Reflexionsfragen des Unterkapitels 2.2.

Kann das Argument der Flexibilisierung als wichtiges Kriterium herangezogen werden?

Kann Flipped Classroom tatsächlich zu differenzierterer Materialgestaltung sorgen?

Inwiefern lässt sich der Unterricht individualisiert gestalten?

⁵ Troy Cockrum (2014) ist ein Beispiel für sogenannte Google-Teacher.

⁶ Ein österreichisches Werbebeispiel eines Handy- und Internetanbieters: <https://kids.t-mobile.at/flipped-classroom-online-tools-statt-frontalunterricht/> [Zugriff am 01.05.18].

Welche Schwierigkeiten verbergen sich hinter dem Begriff der Selbstverantwortung?

Welches Menschenbild obliegt dem Konzept Flipped Classroom?

Der Beschreibung des Konzepts folgte die Darlegung der grundlegenden Ziele des geflippten Unterrichtes im Unterkapitel 2.2. Zur propagierten Flexibilisierung sei gesagt, dass Lernende auch ein Buch jederzeit in die Hand zur Wiederholung heranziehen könnten. Tatsächlich trägt aber Flipped Classroom zur inneren Differenzierung des Unterrichtes bei, indem passgenaue Materialien erstellt werden können. Der hohe Zeitaufwand sei hier nur als Randnotiz erwähnt und jede Lehrkraft muss persönlich entscheiden, ob es ihr wert ist. Gerade der Lehrberuf zählt zu jenen Berufen, die am meisten gefährdet sind für psychische Erkrankungen durch hohe Arbeitsbelastungen.

Das Menschenbild entspricht jenem eines selbstorganisierten, engagierten, selbstverantwortlichen und lösungsorientierten. Es erscheint logisch, dass Menschen zusammenkommen, um gemeinsam ein Problem zu lösen. Das Ziel zwischenmenschlicher Begegnungen ist, laut Spannagel (vgl. Glanz 2016: 332), stets die gemeinsame Erarbeitung und Lösung von Konflikten, Problemen und Sachverhalten. Von daher erscheint diese Methode besonders sinnvoll, denn sie bietet in der Präsenzphase des Unterrichtes Raum für diese gemeinsamen Diskussionen. Lehrkräfte werden dabei zu Lernbegleiterinnen und Lernbegleitern, wohingegen die Lernenden als selbstverantwortliche Individuen erscheinen. Gerade der Aspekt der Selbstverantwortung muss hier jedoch kurz diskutiert werden. Besonders leistungsschwache Schülerinnen und Schüler stellt die Selbstorganisation und Selbstverantwortung vor große Schwierigkeiten. Selbstständiges Arbeiten überfordert zumal diese Gruppe und stellt zugleich eine Herausforderung dar.

Reflexionsfragen des Unterkapitels 2.3.

Lässt sich das Konzept auch ohne Lernvideos oder Audiodateien erfolgreich umsetzen?

Gibt es Erfolgsstudien zu diesem Konzept?

Über den Einsatz von Flipped Classroom informierte das dritte Unterkapitel. Zur Umsetzung dieses Konzeptes sei gesagt, dass es zur Erreichung der Ziele nicht zwingend eines Einsatzes von Videos bedarf. Sofern andere Medien den gleichen oder gar besseren Lernerfolg aufweisen würden, so sollen diese auch eingesetzt werden. Außer Videos können zum Beispiel Audiodateien, schriftliche Texte, Bilder, geographische Karten, historische Dokumente oder

dingliche Quellen zum Einsatz kommen. Nicht die Methode und das Medium bestimmen den Inhalt, sondern umgekehrt. Die Pädagogik soll die Technologie bestimmen, indem die Lehrperson von Fall zu Fall neue Konzepte überlegt. Eine beispielhafte Auswahl unterschiedlicher Medien, die für den Sprachenunterricht relevant sein können, werden im dritten Kapitel präsentiert.

Zur Frage, wie nachhaltig ein solches Konzept ist, kann jedoch nur schwer eine Antwort gegeben werden. Zum einen gibt es derzeit keine handfesten wissenschaftlichen Erforschungen zum Thema der Nachhaltigkeit des Unterrichtskonzeptes Flipped Classroom im Unterricht. Zum anderen herrschen beim Thema Einsatz von Videos im Lernprozess widersprüchliche Angaben vor. Während eine verbesserte Nachhaltigkeit des Lernprozesses durch den Einsatz von Videos durch eine Studie, welche im Jahre 1993 veröffentlicht wurde, bestätigt worden ist (vgl. Beentjes 1993), so gibt es gleichzeitig eine gegensätzliche Forschungsmeinung dazu. In dieser Studie wurde das Lernen mit „leicht“ empfundenen Medien als gering-Lernerfolg-versprechend deklariert, da die mentale Anstrengung deutlich geringer ist (vgl. Salomon 1983). Konkret wurde diese Studie mit den Medien Fernseher und Textmaterial durchgeführt. Aktuellere Studien zur Wahrnehmung, zur Motivation, zur Zufriedenheit sowie zum Empfinden des Konzeptes Flipped Classroom seitens der Lernenden sind überwiegend von einer positiven Wirkung überzeugt: Bishop und Verleger (2013) konnten eine bessere Notenlage erkennen sowie eine höhere Zufriedenheit bei den Studierenden feststellen. Sohrabi/Iraj (2016), welche aus dem IT-Bereich stammen, konnten einen höheren akademischen Erfolg sowie eine höhere Bereitschaft zur Problemlösung am Arbeitsplatz beobachten. Bormann (2014) stellt fest, dass 80 % der Studienteilnehmerinnen und Studienteilnehmer Flipped Classroom einem traditionellen Unterricht bevorzugten. Einen interessanten Aspekt streichen Chen, Yang und Hsiao (2015) heraus, indem sie auf die Geschlechtergleichstellung durch Verwendung des Konzeptes Flipped Classroom verweisen. Osman, Jamaludin und Mokhtar (2014) hingegen konnten keinen signifikanten Unterschied zwischen traditionellem Unterricht und Flipped Learning erkennen. Wie effektiv das Konzept aber tatsächlich ist bleibt offen und wird Gegenstand weiterer Forschungen sein.

Reflexionsfrage zum Unterkapitel 2.4.

Lohnt sich der Einsatz dieses Konzeptes trotz seiner Schwächen im Unterricht?

Wie jede Methode hat auch dieses Konzept seine Schwächen. Darüber informierte das vierte Unterkapitel. Ob sich der Einsatz von Flipped Classroom dennoch für den Unterricht eignet,

kann nicht pauschal geantwortet werden. Erst nach Festlegung des Lernzieles und der pädagogischen Haltung sollte die Entscheidung zur passenden Konzept- und Methodenwahl erfolgen. Folgende Fragestellungen können die Entscheidung, ob das Konzept Flipped Classroom für den eigenen Unterricht geeignet ist, erleichtern: Sollen die Lernenden selbstständiges Arbeiten lernen und der Unterricht Lernenden-zentriert ablaufen? Können Videos oder Audiodateien den Lernerfolg unterstützen? Soll eine Brücke zwischen analogem Unterricht und digitaler Welt geschlagen werden? Könnte der Flipped Classroom zu weiterer Methodenvielfalt im Unterricht beitragen? Die eben genannten Fragen referieren auf die Stärken dieses Konzeptes. Ebenso sollte die Bereitschaft für den Umgang mit Schwierigkeiten vorab überlegt werden: Was, wenn einzelne Lernende über keinen Internetzugang verfügen oder die Vorbereitungsphase verabsäumen. Kann der größte Kritikpunkt, die Unmöglichkeit der Interaktion während der vorbereitenden Phase, in Kauf genommen werden? Die persönliche Beantwortung dieser Fragen kann eine erste Entscheidungshilfe sein.

3. Geflippte Unterrichtsentwürfe

Nachdem im zweiten Kapitel die grundlegenden Informationen, welche auch den theoretischen Rahmen dieser Arbeit bilden, präsentiert wurden, sollen nun beispielhafte Unterrichtsentwürfe vorgestellt werden, wodurch die beschriebenen theoretischen Ausführungen mit Beispielen untermauert werden. Diese Entwürfe berücksichtigen die Erkenntnisse der aktuellen Lernforschung und stehen in der Tradition des Flipped Classroom respektive des Flipped Learning. Die Vorbereitungsphase der Lernenden kann demnach zu Hause oder in der Präsenzphase des Unterrichts selbst erfolgen. Dies bestimmt die Lehrperson vorab und klärt die Bedingungen. Mit Präsenzphase ist jene Situation gemeint, in der alle Lernenden in Gruppen oder individuell an einer bestimmten Aufgabe arbeiten. Dieses dritte Kapitel wird die These aufstellen und begründen, dass durch den innovativen Flipped Classroom, sowohl aus lernpsychologischer als auch aus didaktischer Perspektive, gelingendes Lernen und kompetenzorientierter Unterricht möglich gemacht werden können. Die Leserschaft erwarten drei Unterrichtsentwürfe und Impulsvideos sowie ein Beispiel aus der Praxis. Es wird ein geflippter Entwurf präsentiert, der kein Impulsvideo erfordert. Dadurch werden verschiedene Möglichkeiten in der Erstellung und Aufbereitung aufgezeigt. Die erstellten Entwürfe eignen sich in erster Linie für den Bosnisch/Kroatisch/Serbisch (Fremd-) Sprachenunterricht in Österreich.

3.1. Kompetenzorientierung durch Flipped Classroom?

In diesem Abschnitt soll eine Definition des Begriffs Kompetenzorientierung vorgestellt werden, um Klarheit zu verschaffen. Auch ein kritischer Zugang zum Thema Kompetenzen wird die politische Dimension in den Vordergrund rücken. Die Konsequenzen für den Unterricht werden daran anknüpfend thematisiert. Zuletzt werden konkrete fachliche und überfachliche Kompetenzen angeführt und kurz erläutert.

3.1.1. Definition

Zur Frage, was Kompetenzorientierung sei, kann kurz geantwortet werden: Sie ist das Gegenteil zur Wissensorientierung. Eine Kompetenz beschreibt eine Fähigkeit, Probleme lösen zu können. Hier sei zwar das Wissen notwendig, doch auch die Handlungsmöglichkeiten spielen eine wesentliche Rolle. Doch warum, wenn doch bislang das Bildungssystem ohne diese Komponente (gut) bestehen konnte? Die Idee der Kompetenzorientierung stammt aus den politischen Reihen, konkreter der EU, welche unter anderem die Vereinheitlichung des Bildungssystems zum Ziel hat. Diese politische Dimension mag vorerst verblüffen, doch hat

sie einen einfachen wirtschaftlichen Grund: Die Ermöglichung höherer Arbeitsfähigkeit. Aber nicht nur diese strukturellen, formalen Rahmenbedingungen machten die Kompetenzorientierung erforderlich, sondern auch die Lehre und die Bildung, welche sich zunehmend zu einem hochkomplexen, arbeitsteiligen Prozess entwickelten (vgl. Csanyi 2016: 27-38).

3.1.2. Kritische Aspekte

Kritisch hervorheben lässt sich die Tatsache, dass die politischen Köpfe der EU keine konkrete Strategie zur Umsetzung dieses Beschlusses überlegt haben. Zahlreiche Bildungsinstitutionen sollen nun kompetenzorientiert lehren, ohne über einen zielgerichteten, allgemeinen Erwartungshorizont zu verfügen, welcher aufzeigen würde, wohin die Kompetenzorientierung tatsächlich führen soll. Dies hat zur Folge, dass zahlreiche kompetenzorientierte Versuche eher auf einer sprachlichen Ebene verbleiben, als didaktisch einen Nutzen aufzuweisen. Csanyi (2016: 27) spricht in diesem Zusammenhang sogar von „Ressourcenverschwendung“. Zudem stellt die Durchführung der Kompetenzorientierung eine Empfehlung dar, welche keineswegs verpflichtend umgesetzt werden muss. Csanyi (2016: 29) kritisiert zurecht die propagierte Neuerung an der Kompetenzorientierung und stellt die These auf, dies sei ein Konzept, welches bereits in der Didaktik viele Jahre zuvor unter dem Begriff „operationalisierte Lernziele“ (Csanyi 2016: 29) Einzug erhielt. Mit der Definition der Kompetenzorientierung wurde bloß die Benennung geändert.

3.1.3. Konsequenzen für das Lernen

Welche Konsequenzen bringt die Kompetenzorientierung oder das Setzen operationalisierter Lernziele, welches sich auf die Lernergebnisse fokussiert, mit sich? Es entsteht ein neues Rollenselbstverständnis sowohl seitens der Lehrperson als auch seitens der Lernenden (siehe Abb. 11). Im Erwerb von Kompetenzen rückt das aktive Tun der Lernenden in den Vordergrund. Damit verbunden sollen Wörter wie Vermittlung, Stoff oder das Bewirken aus dem Vokabular der Lehrkräfte verschwinden (vgl. Csanyi 2016: 27-38). Einige Erfordernisse der Kompetenzorientierung können mit jenen der aktuellen Lernforschung, wie in Kapitel eins beschrieben, in Einklang gebracht werden. Es ergeben sich somit folgende Prämissen:

- Gelernt werden kann nur jenes, womit sich das Individuum selbst beschäftigt.
- Lernprozesse können nur dann in Gang gebracht werden, sofern das Zu-Lernende tatsächlich ausgeübt wurde.

- Das didaktische Arrangement muss so gewählt sein, dass Übungssituationen ermöglicht werden.
- Indem die Lernergebnisse respektive Kompetenzen konkret definiert werden, können passgenaue Übungsbeispiele erschaffen werden.

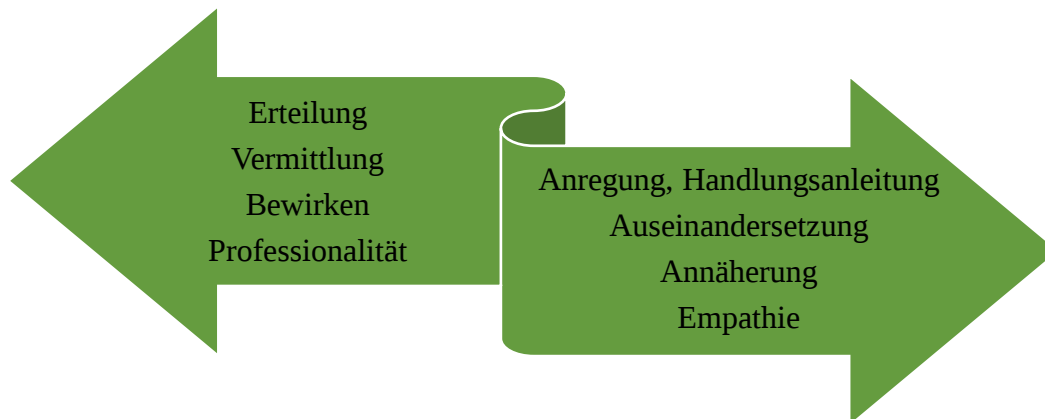


Abbildung 11: Konzeptuelles Weltbild

(inhaltlich vgl. Csanyi 2016)

Diese Graphik fasst noch einmal im rechten Teil alle wesentlichen Aspekte der Kompetenzorientierung zusammen. Demgegenüber stehen im linken Feld die traditionellen Vorstellungen des Lehrens und Lernens.

3.1.4. Planungsschritte

Wie lassen sich kompetenzorientierte Lernarrangements erstellen? Hier sollen nun verkürzt vier Schritte zur Erstellung eines kompetenzorientierten Unterrichts dargestellt werden (siehe Abb. 12), denn nach diesem Schema werden die folgenden Entwürfe erstellt (vgl. Csanyi 2016).

1. Studium des Curriculums

Im ersten Schritt sollte das Qualifikationsprofil des aktuell geltenden Lehrplanes des jeweiligen Unterrichtsfaches studiert werden, um die gesetzlichen Anforderungen im Bereich der Bildungs- und der Lehraufgaben sowie der Fachziele zu kennen.

2. Formulierung wesentlicher Ziele, Ergebnisse und Kompetenzen

Bei diesem zweiten Schritt geht es darum, die Lernziele der jeweiligen Adressatinnen und Adressaten festzulegen. Was sollen die Lernenden nach dem Unterricht können? Demzufolge sollten konkrete Lernergebnisse in Form von aktiven Sätzen formuliert

werden, wie zum Beispiel: Nach Bearbeitung der Übungsaufgabe sind die Lernenden im Stande XY zu tun.

3. Überlegung von Rückkoppelungsmöglichkeiten

Wie können die formulierten Ziele auf die Verinnerlichung überprüft werden? Diese Frage ist Gegenstand des dritten Schrittes. Kompetenzen tatsächlich abzutesten stellt ein schwieriges Unterfangen dar, dennoch sollte versucht werden, mögliche sinnvolle Überprüfungs- und Übungsszenarien im Voraus zu überlegen. Gegebenenfalls könnte die Sinnhaftigkeit einer Aufgabe überdacht werden.

4. Überlegung zum methodischen und medialen Einsatz

Aufbauend auf den Schritten eins bis drei können zum Schluss konkrete Überlegungen zum methodischen und medialen Einsatz gemacht werden.

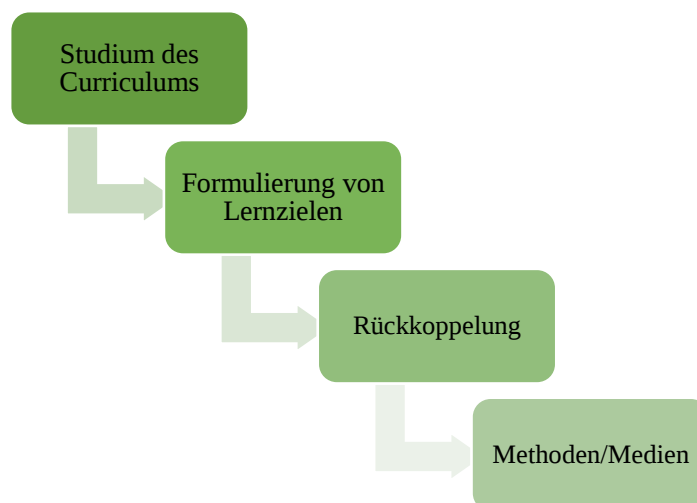


Abbildung 12: Kompetenzorientierte Planungsteilschritte

3.1.5. Überfachliche und fachliche Kompetenzen

Das Schema beim kompetenzorientierten Lernen kann unabhängig vom Thema stets in drei Teilpunkte untergliedert werden: Diese sind zum einen der Wissensaufbau, zum anderen die Entwicklung von persönlichen Haltungen und zum dritten die Ausbildung, die Bewertung und die Beurteilung von Handlungen. Diese sollen stets reflektiert werden. Jedes Thema, aber auch jeder Kompetenzbereich sieht eine Integration aller drei Teilpunkte vor.

Im Bereich der überfachlichen respektive fächerübergreifenden Kompetenzen (siehe Abb. 13) wird zwischen persönlichen- sowie gruppenrelevanten Fähigkeiten und Fertigkeiten unterschieden (vgl. Weiglhofer 2013). Im persönlichen Bereich sind die gesundheitliche Bildung, die Lesekompetenz, die soziale Kompetenz sowie die sprachliche Bildung von Bedeutung. Bei der Gesundheitsbildung sollen gesundheitsfördernde versus gesundheitsschädigende Aspekte voneinander unterschieden werden können. Die Lesekompetenz fördert das Erschließen schriftlicher Texte. Mit der sozialen Kompetenz sollen Lernende im Stande sein, durch Einfühlungsvermögen eine wertschätzende persönliche Haltung einzunehmen. Situationsadäquates Kommunizieren, die Sprachsensibilität und der Kulturkontakt sind Merkmale einer sprachlichen Kompetenz.

Gruppenspezifische Kompetenzen fokussieren sich unter anderem auf die Bereiche der Genderthematik, des globalen Lernens, der medialen Kompetenzen, der politischen Bildung sowie der Umwelt- und Technikbildung. Die Genderkompetenz erfordert Verständnis für die Wandelbarkeit von Geschlechterrollen, während globales Lernen kulturelle Entwicklungsprozesse kritisch hinterfragt. Die mediale Kompetenz kann durch Erkenntnisse im Bereich der Mediengestaltung gefördert werden. Politische Sachverhalte zu verstehen und zu bewerten stellt einen wesentlichen Faktor politischer Bildung dar. Ökologische und ökonomische Konsequenzen im Zusammenhang des Individuums mit der Umwelt stellen Lernbereiche der kompetenzorientierten Umweltbildung dar. Die soeben aufgezählten Kompetenzen bilden keinesfalls das volle Spektrum aus. Zahlreiche andere relevante Kompetenzen, wie etwa das Erlernen von Lernstrategien oder die interkulturelle Kompetenz wurden nicht angeführt. Die genannten Elemente sind lediglich ein Überblick im verschachtelten Kompetenzstrukturmodell.⁷ Die folgende Graphik fasst die persönlichen und gruppenspezifischen Kompetenzen noch einmal zusammen.

⁷ Ausführliche Beschreibungen vgl. Weiglhofer 2013.

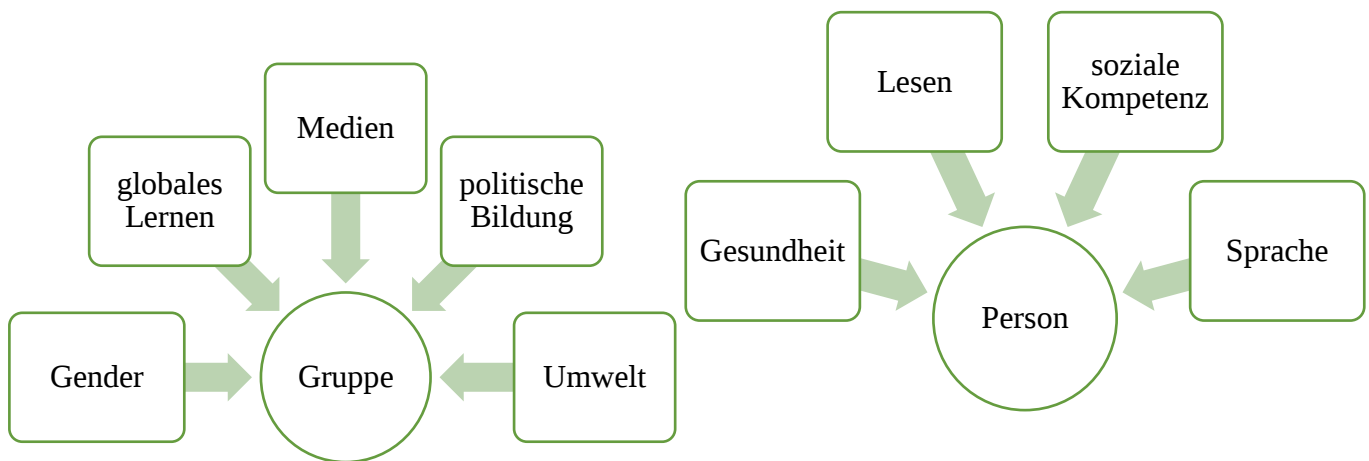


Abbildung 13: Überfachliche respektive fächerübergreifende Kompetenzen

Kompetenzorientierte fachliche Lernziele im Bereich der zweiten lebenden Fremdsprache sind das Verstehen von gesprochener Sprache, das Erschließen von schriftlichen Texten, das sinnerfassende Sprechen, das Schreiben sowie die zielorientiert anzuwendende Informationstechnologie. Besonders ist Rücksicht auf kreative Gestaltung, Bewegung, implizit zu vermittelnde Grammatik und den sprachlichen Vergleich zu nehmen (vgl. RIS).

Diese Arbeit macht sich im nächsten Schritt zum Ziel, Unterrichtsentwürfe zu erstellen, die aus didaktischer Perspektive als kompetenzorientiert gelten können, die zugleich aber auch aktuelle Erkenntnisse der Lernforschung berücksichtigen. Inwiefern kann das Konzept Flipped Classroom hier dienlich sein? Dies wird im Folgenden exemplarisch dargestellt. Die bereits genannten Prämissen⁸ werden die Unterrichtsentwürfe untermauern. Es ist somit eine individuelle Möglichkeit, die nicht zu lösenden Schwierigkeiten in Bezug auf den kompetenzorientierten Unterricht für den eigenen Unterricht aufzubrechen.

3.2. Vorstellung der geflippten Unterrichtsentwürfe

Dieses Unterkapitel widmet sich der beispielhaften Umsetzung des Flipped Classroom Konzepts unter Berücksichtigung von aktuellen Erkenntnissen der Lernforschung. Flipped Classroom wird hierzu, dem kompetenzorientierten Sprachenlernen entsprechend, in vier Module gegliedert: Das Schreiben, das Sprechen, das Verstehen sowie das Lesen. Landeskundliche Inhalte sollen im Rahmen interkultureller Kompetenz einen wesentlichen Aspekt des Sprachenlernens darstellen. Grammatikalische Inhalte werden, wie bereits im

⁸ Vgl. Seite 40.

obigen Unterkapitel erläutert, implizit vermittelt. Bei den drei Modulen zum Schreiben, Verstehen und Lesen handelt es sich um fiktive Unterrichtsentwürfe, wohingegen das erstellte Modul zum Sprechen tatsächlich in einer realen Lernsituation umgesetzt wurde. Die Erkenntnisse dieser realen geflippten Unterrichtssituation werden unter anderem Thema des vierten Kapitels sein. Ziel dieses dritten Unterkapitels ist es, einen Einblick zu bieten, wie einzelne Teilkompetenzen der sprachlichen Kommunikation mittels des Konzepts Flipped Classroom gefördert werden können. Begonnen wird dieses Kapitel jedoch mit einer genauen Definition von Begrifflichkeiten und Konzepten, die im späteren Verlauf noch bedeutsam sind. Dabei werden wissenschaftliche Einsichten und relevante bildungspolitische Programmatiken offengelegt. Dies ist notwendig, da sie die Zusammenstellung einer Unterrichtsstunde maßgebend beeinflussen. Im Anschluss daran werden die einzelnen Planungsschritte erläutert und so das Verständnis erleichtert.

3.2.1. Zentrale Begriffe und Konzepte

Zunächst sollen zentrale Begriffe und Konzepte, die für die Erstellung der Entwürfe notwendig waren und im Folgenden wiederholt aufgegriffen werden, beschrieben werden.

3.2.1.1. Makromethodik und Mesomethodik

Um auf methodischer Ebene das Handeln seitens Lernender und Lehrender zu definieren, gibt es unter anderem die Begriffe der Makromethodik sowie der Mesomethodik. Unter **Makromethodik** lassen sich methodische Formen definieren, die sich über einen längeren Zeitabschnitt erstrecken (vgl. Meyer 2011: 76). Die Makromethodik dieser Unterrichtsentwürfe ist stets das Konzept des Flipped Classroom respektive Flipped Learning unter Berücksichtigung aktueller Erkenntnisse der Lernforschung. Eine genaue Beschreibung dieses Konzepts und der zentralen Thesen der Learning Sciences wurden bereits im zweiten Kapitel thematisiert. Demgegenüber steht die **Mesomethodik**, welche jene Handlungsformen beschreibt, die sich über eine konkrete Unterrichtsstunde erstrecken (vgl. Meyer 2011: 76). Diese muss je nach Thema und Zielgruppe stets an die Lernenden angepasst werden. Demnach wird die Mesomethodik der einzelnen Unterrichtsentwürfe auch entsprechend variieren.

Methoden thematisieren also, wie Lehrprozesse aussehen können. Wie kann eine Lehrperson Lernenden Inhalte einer Fremdsprache vermitteln? Welche aktuellen Ansätze gibt es hierzu? Mit dieser Frage haben sich zahlreiche Generationen der Didaktikforschung beschäftigt und

hierzu unterschiedliche Methoden entwickelt, die alle durchaus ihre Berechtigung haben. Folgende Methoden können chronologisch angeführt werden:

- Grammatik-Übersetzungsmethode des 19. Jahrhunderts: Mit dieser Methode wurden Texte übersetzt und so die Fremdsprache erlernt. Zu vergleichen wäre dies mit dem Lateinunterricht.
- audiolinguale Methode der 1950er bis 1970er Jahre: Charakterisiert werden kann diese Methode durch das Nachsprechen und das Auswendiglernen von Strukturen einer Sprache, wie dies etwa in Sprachlabors der Fall war.
- kommunikativer Ansatz der 1970er Jahre bis in die Gegenwart: Diese Methode zielt darauf ab, Lernende kommunikationsfähig zu machen.
- interkulturelle Methode der 1980er Jahre: In dieser Methode werden die unterschiedlichen Kulturen und ihr Vergleich ins Zentrum gerückt.
- handlungsorientierte Methode als gegenwärtiger Konsens: Aktuell gilt der handlungsorientierte Ansatz als zentrale Methode. Dem Erlernen von Lernstrategien wird hierbei besondere Bedeutung zugemessen. Handlungsorientierung ist auch immer zugleich Produktorientierung, wodurch die Einzel- und Gruppenarbeit, das Rollenspiel, das selbsterschaffen schriftlicher oder dinglicher Produkte, wie Lesebriefe oder Bildgedichte, einen wichtigen Stellenwert einnehmen. Besondere Ähnlichkeit weist diese Methode mit dem kommunikativen Ansatz auf. Die folgenden Unterrichtsentwürfe stehen in der Tradition des handlungsorientierten, kommunikativen Lernens.

3.2.1.2. GERS und Bildungsstandards

Ein gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen (**GERS**) wurde vom Europarat empfohlen, um neue Lehrpläne und Bildungsstandards erlassen zu können. Dadurch können etwa Sprachzertifikate erstellt werden, die europaweit ihre Gültigkeit besitzen. Hierzu werden kommunikative Aktivitäten des Hörens, Schreibens, Sprechens und Verstehens in ansteigenden Sprachkompetenzniveaus gegliedert. Lehrende sollten im Stande sein, eine konkrete Gliederung in einzelne Niveaus selbstständig zu tätigen. Vereinfacht gesagt, beschreibt das Sprachniveau A eine grundlegende Sprachverwendung alltäglicher und häufig gebrauchter sprachlicher Ausdrücke, während das Niveau B bereits eine weitgehend verselbstständigte Sprachverwendung definiert, in der fließende Gespräche bereits möglich sind. Das

Sprachniveau C umfasst bereits anspruchsvollen und komplexen Sprachgebrauch, wodurch diese Stufe bereits als kompetente Sprachverwendung bezeichnet wird (vgl. Horak u.a. 2010: 6 f.).

Im Absatz zuvor wurden bereits die Bildungsstandards erwähnt und sollen hier kurz umrissen werden, denn diese sind für die Lehre von Fremdsprachen in Österreich auch gesetzlich verankert. Bildungsstandards wurden nämlich auf Grundlage des eben erläuterten GERS entwickelt und sollen eine Orientierungshilfe darstellen. Bildungsstandards im Fremdsprachenunterricht nehmen somit Bezug auf sprachliche Fähigkeiten und Kompetenzen (vgl. Horak u.a. 28 f.).

3.2.1.3. Grundschemata der beschriebenen Lehr- und Lernprozesse

Da die Planung von Unterrichtsstunden einen komplexen Vorgang darstellt, soll hier mittels eines Grundschemas gearbeitet werden. Dieses Grundschemata unterstützt die Planung von Lehr- und Lernprozessen und bietet damit ein leichteres Verständnis. Es steht in Übereinstimmung mit den bereits beschriebenen kompetenzorientierten Planungsschritten. Außer des Arguments der Übersichtlichkeit ist auch eine theoriegestützte Unterrichtsplanung notwendig, um wissenschaftsdidaktisch wirkungsvolle Lernszenarien zu erstellen.

1. Zielgruppenorientierung

Zielgruppenorientierung bedeutet, eine genaue Analyse der Adressatinnen und Adressaten des geplanten Unterrichtes vorzunehmen. Über welches Vorwissen verfügen die Lernenden zu diesem Thema? Wie lässt sich dies in Erfahrung bringen? Welches Arbeitsbündnis wäre wünschenswert, damit die Lernenden erfolgreich arbeiten können? Dies wären einige notwendige Fragen, die vorab geklärt werden sollten.

2. Klärung der Lehr- und Lernziele sowie der Kompetenzen

Bei der Abklärung der Lehr- und Lernziele spielen folgende Fragen eine wesentliche Rolle: Was sollen die Lernenden nach dem Unterricht können? Wie kann der Kompetenzaufbau gefördert werden?

3. Abgleich mit institutionellen Erfordernissen respektive Standards

Durch den Abgleich mit dem Curriculum können weitere Ergänzungen oder Änderungen vorgenommen werden.

4. Fokussierung auf ein Thema, Auswahl der Inhalte sowie Festlegung passender Methoden und Medien

Um das passende Thema zu wählen, müssen stimmige Entscheidungen zu Lernzielen, Methoden und Inhalten vorgenommen werden. Auf die Kriterien der Relevanz, der unterschiedlichen Werthaltungen, der Überschaubarkeit, der Machbarkeit und der Gegenwartsrelevanz wäre zu achten. Je lernendenorientierter, repräsentativer und fächerübergreifender, desto erfolgreicher kann der Lernprozess ausgehen. Die Inhalte sollten zu Handlungsorientierung und Kommunikation anleiten. Bei der Methoden- und Medienwahl können folgende Fragen helfen: Welches Lernpotenzial liegt der jeweiligen Methode zugrunde? Lassen sich die genannten Kompetenzen tatsächlich dadurch fördern? Welche Medien stellen das Thema besonders plastisch dar? Können Medien möglicherweise selbst erstellt werden? Für die hier dargestellten Entwürfe wurden etwa passende Videos erstellt.

5. Bestimmung von zeitlichen und materiellen Ressourcen

Die Bestimmung von Zeit und materiellen Ressourcen unterstützen die Organisation des Unterrichtes, wodurch dieser überschaubarer wird.

6. Vorüberlegungen zu möglichen Überprüfungsmöglichkeiten

Indem passende Übungen und Leistungsfeststellungen vorab überlegt werden, können geeignete Lernbedingungen identifiziert werden. Sofern dies nicht der Fall ist, muss an den Schritten zuvor eine reflektierte Überarbeitung stattfinden.

3.2.1.4. Adressatinnen und Adressaten

Im österreichischen Schulkontext ist es durchaus üblich, Lernende des Bosnischen/Kroatischen/Serbischen ganz unterschiedlicher Klassen und Sprachniveaus einem gemeinsamen Unterricht auszusetzen. Diese Erfahrungen können der alltäglichen Unterrichtspraxis entnommen werden. Dementsprechend sind die Adressatinnen und Adressaten heterogen in der Schulklasse vertreten. Diese Heterogenität bezieht sich nicht nur auf das Alter der Lernenden, die besuchte Klasse, den besuchten Schulzweig, die Interessen oder den sozialen Kontext der einzelnen. Es kommen Sprachunterschiede des Bosnischen, Kroatischen, Serbischen oder sogar des Burgenlandkroatischen hinzu, die mitunter gravierend

sind, wobei hier nicht näher auf diese Unterschiede eingegangen werden kann. Außerdem sind die Sprachkenntnisse der Lernenden ganz unterschiedlich: Es gibt tatsächliche Fremdsprachenlernende, aber auch Schülerinnen und Schüler, denen eine dieser genannten Sprachen eine Erstsprache ist. Es soll lediglich klar gemacht werden, mit welchen unterschiedlichen Voraussetzungen Lernende den Unterricht besuchen. All dies zu berücksichtigen, allen Sprachvarietäten und Sprachkenntnissen gerecht zu werden, stellt erfolgreichen Unterricht für alle Teilnehmenden dar. Es müssen somit für alle passende Lernszenarien überlegt werden. Geeignet sind die Konzepte für Lernende aller Sprachniveaus, da die Lernenden individuell und somit an ihrem eigenen Wissensstand arbeiten. Sofern ein Konzept mit einem bestimmten GERS- Niveau versehen ist, eignet es sich spezifisch für Lernende dieses Sprachlernniveaus. Schülerinnen und Schüler anderer Lernniveaus bearbeiten das Thema mit einem für sie passenden Impulsvideo. Das bedeutet, die Lehrperson bereitet differenzierte Materialien vor, wie dies etwa am Arbeitsblatt zum Thema Indefinitpronomina beim Modul Sprechen zu sehen sein wird. Die Zielgruppe der hier beschriebenen Unterrichtsentwürfe sind Lernende der Fremdsprachen Bosnisch/Kroatisch/Serbisch an einer beliebigen österreichischen Oberstufe. Das Unterrichtsbeispiel des Moduls Sprechen wurde hingegen für eine konkrete Studentinnen- und Studentenlerngruppe erstellt.

3.2.2. Modul Schreiben

Zielgruppe:	Sekundarstufe II, ab der 5. Schulstufe
Makromethodik:	Flipped Classroom
Mesomethodik:	kreatives Schreiben
Lernziele:	Die Schülerinnen und Schüler sollen eine eigene Bildgeschichte erschaffen, indem sie die im Impulsvideo genannten Schlüsselwörter (Natur, Jahreszeiten, Personen...) einbauen. Schülerinnen und Schüler sollen ein Bewusstsein für ihren persönlichen biographischen Zugang zum Thema Natur entwickeln, wodurch neue Weltanschauungen geschaffen werden können.

Voraussetzungen:

Kenntnis des lateinischen Alphabets

Vorhandensein eines grundlegenden Wortschatzes zum Thema Natur

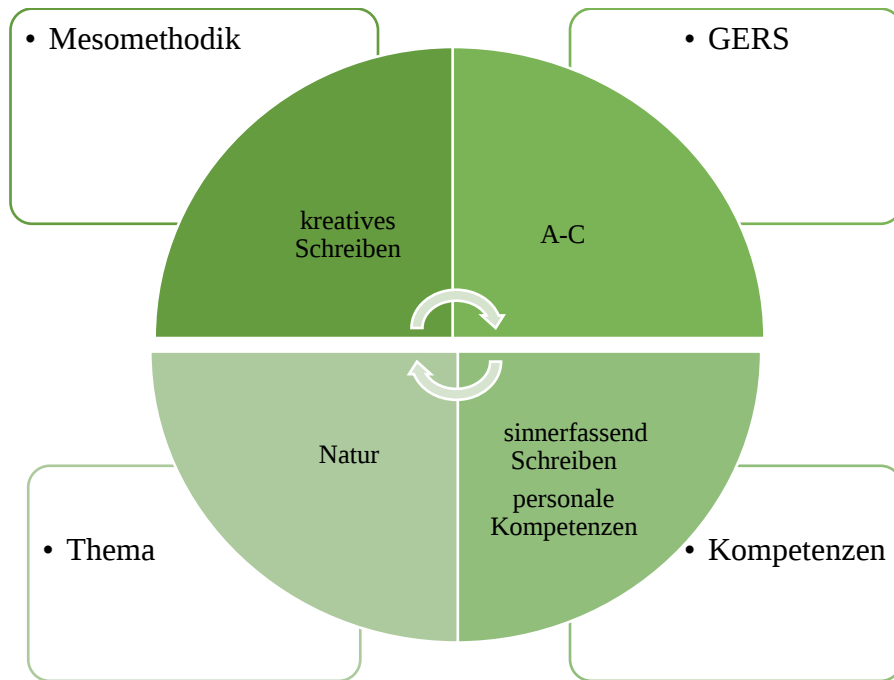


Abbildung 14: Modul Schreiben

Dieser Unterrichtsentwurf (siehe Abb. 14) soll die **Kompetenzen** des sinnerfassenden Schreibens sowie die der persönlichen Entwicklung fördern. Das kreative Schreiben ist die **Mesomethodik** dieser Unterrichtseinheit. Benötigte **Ressourcen** sind außer eines Internetzugangs für die Vorbereitungsphase, auch DIN A3 Bögen und Malstifte. Um die Lernenden tatsächlich auf das Schreiben einzustimmen, können Tische zusammengestellt werden und mit Plakatpapier und Schreib- bzw. Malstiften versehen werden, wobei garantiert werden sollte, dass alle genügend Platz haben zum Arbeiten. Durch wenige Handgriffe kann bereits ein Gefühl einer Schreibwerkstatt geschaffen werden. Leise Musik könnte helfen, dem Schreiben freien Lauf zu lassen und so Schreibblockaden aufzuheben. Zur **Dauer** kann prinzipiell gesagt werden, dass gerade kreatives Schreiben durchaus Zeit braucht. Kreatives Schreiben in einer Fremdsprache stellt eine zusätzliche Herausforderung dar und darauf sollte Rücksicht genommen werden. Gewisse Zeitvorgaben können wiederum eine Entlastung darstellen, da sie das Lerngeschehen strukturieren. Die Impulssteuerung erfolgt zu Hause im

Rahmen einer Vorbereitungsphase und diese gestaltet sich ganz individuell. Dies bildet einen Vorteil zu klassischem Unterricht, da die Lernenden ausreichend Zeit haben ihre Gedanken in Ruhe zu sortieren und konkrete Überlegungen in der Fremdsprache zu machen. Diese Vorbereitungsphase kann je nach Lernenden zwischen zehn und dreißig Minuten betragen. Für die Schreibsituation im Unterricht, also für die Übungsphase, wären etwa zwei Unterrichtsstunden zu veranschlagen. Abschließend wäre eine Unterrichtsstunde für die Abschlussphase vorgesehen, in der die Schülerinnen und Schüler einander ihre Arbeiten vorstellen könnten. Gesamt können also drei Unterrichtsstunden als ungefähre Dauer genannt werden.

3.2.2.1. Annäherung an das Thema

Die Bedeutung des Themas Natur für den Schulunterricht kommt durch eine gewisse persönliche Lebenserfahrung seitens der Lernenden zum Ausdruck. Jedes Individuum hat seinen ganz individuellen Zugang und ganz unterschiedliche Erlebnisse zum Thema. Gewissermaßen kann der Ansatz also auch als biographisch gelten. Themen der Natur grenzen an persönliche Gefühlsempfindungen und Erinnerungen. Mit dem Durchdenken von Erfahrungen können eigene Ordnungssysteme gestaltet und neue Weltanschauungen geschaffen werden. Indem über das Thema Natur gedacht und diskutiert wird, wird ein indirektes Denken eigener Erfahrungen gefördert. Es werden hier somit ganz unterschiedliche Geschichten zum Vorschein kommen. Die eigene Vorstellungswelt kann jedoch aus dem bruchstückhaften, dem unvollkommenen durch das Schreiben in eine Geschichte verwandelt werden. Letztlich entstehen damit Sinnzusammenhänge eines jeden Individuums, wodurch Identitäten neu überdacht werden können. Diese biographischen Elemente können für sich eine eigene Schreibmotivation darstellen und dies kann für den Unterricht genutzt werden.

Als **thematische Konkretisierung** wurde das Wort „priroda“, im Folgenden „priRODA“ geschrieben, also die Natur gewählt. Die Schreibweise ist nicht zufällig, sondern ein bewusst gesetztes Zeichen, welches auf roda, Storch, sowohl morphologisch als auch lexikalisch verweist. Dies ist ganz im Sinne einer Ermöglichung von Imagination, wobei bekannte Wörter sinnentrückt abgebildet werden. Der Schreibimpuls wird ein anderer sein, als wenn etwa das Wort nüchtern „priroda“ vorgegeben werden würde. Phantasieanregungen und **zentrale Fragestellungen** sind:

- Wie sieht die Natur in euren Gedanken aus?
- Welche Bilder tauchen auf?

- Gibt es bestimmte vorherrschende Jahreszeiten?
- Welche Personen könnt ihr beobachten?
- Gibt es eine Geschichte zu diesen Bildern?
- Welche Bedeutung tragen diese Bilder für euch?

3.2.2.2. Methodisch-didaktische Überlegungen

Begonnen werden diese Beschreibungen zunächst mit nüchternen Betrachtungen zu den Bestimmungen des **Lehrplans**, um hier Bezüge herzustellen.

Handlungsorientierte Fremdsprachenkompetenz

„Ziel des Fremdsprachenunterrichts der Oberstufe ist es, die Schülerinnen und Schüler zu befähigen, in der jeweiligen Fremdsprache **grundlegende kommunikative Anforderungen** des gesellschaftlichen Lebens zu erfüllen und sich in den Fertigkeitsbereichen Hören, Lesen, Sprechen, **Schreiben** in einer breiten Palette von **privaten**, beruflichen und öffentlichen **Situationen** sprachlich und kulturell angemessen zu verhalten.“ (vgl. RIS) [Markierungen Samantha Anušić]

„Darüber hinaus kommt dem Fremdsprachenunterricht die Aufgabe zu, einen wesentlichen Beitrag zur **Entwicklung dynamischer Fähigkeiten** (Sachkompetenz, **Sozialkompetenz**, **Selbstkompetenz**, methodische Kompetenz ua.) zu leisten. **Sozialen Kompetenzen in multikulturellen Umgebungen** ist dabei besonderes Augenmerk zu widmen.“ (vgl. RIS) [Markierungen Samantha Anušić]

Kreativität und Gestaltung

„In Fortsetzung zur Unterstufe ist im Fremdsprachenunterricht der Oberstufe methodisch und inhaltlich die **Möglichkeit zu kreativen Aktivitäten** in der Fremdsprache anzubieten (wie zB Theater, Spiel, Simulationen, **Schreiben als kreative Ausdrucksform**). Dabei sind die Schülerinnen und Schüler in die Reflexion über den **lernpsychologischen Gewinn des Einsatzes vielfältiger Kreativtechniken mit einzubeziehen**.“ (vgl. RIS) [Markierungen Samantha Anušić]

Kurz sollen nun die relevanten Informationen erläutert werden. Dem Schreiben wird eine große Bedeutung zugeschrieben. Der Lehrplan erwähnt kreatives Schreiben als eine eigene Form der Beschäftigung im Unterricht. Dies bekräftigt den vorliegenden Unterrichtsentwurf in der

Verwendung dieser Mesomethode. Auf Kreativität im Allgemeinen ist auch Rücksicht zu nehmen. Durch die individuelle Gestaltung von Plakaten soll dies ermöglicht werden. Private Inhalte sollen hier durchaus thematisiert werden. Selbst- und Sozialkompetenz spielen als übergeordnete Größen eine wesentliche Rolle.

Was bedeutet es, zu schreiben? Zu welchem Zweck wird geschrieben? Wird das Schreiben als eine Last empfunden? Gibt es einen Ort an dem der Schreibfluss begünstigt wird? Diese reflexiven Fragen zu individuellen Schreiberfahrungen sind wichtig, sofern mit Lernenden die Schreibkompetenz geübt werden soll. Zahlreiche Lernende fürchten sich regelrecht vor einem weißen Blatt Papier, andere wiederum könnten tagelang im Schreibprozess eintauchen. Sich jener Faktoren, die im Schreiben hemmend wirken, bewusst zu werden, bedeutet Möglichkeiten für einen neuen Umgang mit schriftlichen Texten zu eröffnen. Durch das Schreiben wird ein Stück des Individuums offenbart, wodurch es kritisierbar wird, es gilt also hier für gelingende Lernprozesse, besonders feinfühlig vorzugehen. Das Schreiben in einer Fremdsprache stellt alle Lernenden durch die sprachliche Begrenztheit vor eine besondere Herausforderung. Wie kann also damit umgegangen werden? Zunächst sollte sich jede Lehrkraft die vordergründigen Schreibziele ins Bewusstsein holen: Lernende sollen nicht literarisch, poetisch vollkommene Texte hervorbringen, sondern sich durch ihr Schreiben verständlich ausdrücken und so mit der Welt in Kontakt treten. Persönliche Gedanken, Erfahrungen und Konzepte sollten dabei strukturiert und sinnerfassend schriftlich festgehalten werden. Durch die ganz persönliche Wahl von Wörtern und Sätzen kommt auch ein gewisser Selbsterkenntnisprozess in Gang. Die Sprache und ihr Gebrauch soll nicht zuletzt als Genuss empfunden werden. Die Methode des kreativen Schreibens möchte eben diese Erfahrungen möglich machen (vgl. Finke/Thums-Senft 2008: 9-13).

Kreatives Schreiben macht sich zum Ziel, die sprachliche Begrenztheit durch Vertrauen im Umgang mit einer fremden Sprache zu ersetzen (vgl. Finke/Thums-Senft 2008: 12). Es ist nicht zuletzt der Versuch einer spielerischen und lustvollen Annäherung an das Schreiben. Das Erlernen einer Fremdsprache soll nicht nur zum Erfüllen von Alltagsanforderungen reichen, sondern auch Spaß, Genuss und Wertschätzung einer Sprache und Kultur gegenüber hervorbringen. Auch ohne fortgeschrittene Sprachkenntnisse ist es so möglich, einen bedeutungs- und ausdrucksvollen Text zu produzieren, wodurch die Motivation beim Erlernen einer Fremdsprache gesteigert wird.

Der Begriff des Schreibens im didaktischen Sinne wurde soeben genauer ausgeführt, doch was bedeutet es, kreativ zu sein und wie kann hier der Unterricht als Stütze dienen? Kreativ sein bedeutet, schöpferisch zu sein, wobei die Ideenquelle der Geist ist, welcher eine eigene Idee entwickelt. Kreativ sein bedeutet entdecken, ausprobieren oder spielen, wodurch Neues überhaupt erst zu Vorschein kommen kann. In der Didaktik kommt kreatives Schreiben zur Reflexion des eigenen Handelns zum Einsatz, aber auch durch die spielerische Methode zur Auflösung von Schreibblockaden. Das Ziel ist es hier also Hemmungen beim Schreiben abzubauen und so Spaß am Schreiben zu entwickeln. Mesomethodische Möglichkeiten, kreatives Schreiben im Unterricht umzusetzen, sind:

- Phantasie Reisen und späteres schriftliches Fixieren der persönlichen Gedanken
- Anregung zum Schreiben durch einen Gegenstand
- Weiterentwickeln von Geschichten auf Basis von literarischen Vorgaben oder Hörbüchern
- Führen von Lerntagebüchern
- Clustering – gewissermaßen ein bildliches Ordnungssystem
- Freewriting – freies, assoziatives Schreiben
- Blogbeiträge

Kreatives Schreiben ermöglicht auch eine autobiographische Selbstreflexion. Es steht im Rahmen ganzheitlicher Persönlichkeitsentwicklung, individueller Ausdrucksfähigkeit, höherer Wahrnehmungsfähigkeit, Aufmerksamkeit und phantasievoller Annäherung. Kreatives Schreiben kann fächerübergreifend gestaltet werden, etwa mit dem Kunstunterricht. Karl Spinner (2005: 82-93) nennt folgende notwendige Elemente, um kreative Prozesse auszulösen:

- Irritation
- Expression
- Imagination

Dies kann etwa durch ein Bild, einen Textinhalt oder ein erfundenes Wort erzielt werden. Wie bereits erläutert, dient das Wort „priRODA“ genau zu diesen Zwecken.

3.2.2.3. Sequenzen

Unterrichtsbaustein 1: Vorbereitungsphase

In der der Vorbereitungsphase bereiten sich die Lernenden selbstständig auf die Unterrichtssequenz vor, indem sie das Vorbereitungsvideo⁹ anschauen und die darin formulierte Aufgabe erfüllen. Das Video dient dazu, Impulse und Phantasieanregungen zum Schreiben zu geben. Hier kommt das Kernwort „priRODA“, eine Art Wortbild als Reizmittel, vor und die Lernenden sollen zu diesem Wort in ihrem persönlichen Fremdsprachenwissensstand mittels der Methode Clustering zentrale Ideen sammeln. An dieser Stelle wird unzensuriert gesammelt: Worte, Bilder und Zeichen aller Art können hier passend zum Thema festgehalten werden. An dieser Stelle gibt es kein richtig oder falsch. Auswahl und Korrektur erfolgen erst in späteren Schritten. Die Fremdsprache kann hier ganz nach ihren eigenen Gesetzen gedacht und gebraucht werden. Zudem steht den Lernenden ausreichend Zeit für Gedanken zur Verfügung. Die Lernenden befreien sich quasi von Normen. Zuvor wird noch einmal kurz zur Einstimmung die Methode des Clustering erklärt, wobei die Kenntnis dieser Methode als vorausgesetzt gilt.

Unterrichtsbaustein 2: Präsenz- und Übungsphase

In der Präsenzphase des Unterrichtes sollen die Lernenden ihre verschriftlichten Begriffe zur Herstellung einer visuellen Poesie, also kurzer Bildgeschichten, nutzen. Auch hier arbeiten alle Lernenden an ihren eigenen Materialien. Im ersten Durchgang sollen wieder unzensurierte Bildgedichte entstehen. Die Erstellung von Bildgedichten stellt einen handlungsorientierten Ansatz dar.

Unterrichtsbaustein 3: Präsenz- und Abschlussphase

Erst in dieser dritten Phase sollen die Lernenden ihre phantasievollen Beschreibungen überarbeiten. Diese Überarbeitung erfolgt angeleitet und in Teilschritten. Indem die einzelnen systemlinguistischen Aspekte der Orthographie, Morphologie, Lexik, Semantik und der Syntax aufgebrochen werden, kann das Denken verlangsamt werden und dadurch können Wörter der Fremdsprache überlegt formuliert werden. Abschließend sollen alle Lernenden ihre Bildgeschichten präsentieren, wobei ihnen freisteht, welche persönlichen Informationen sie offenbaren möchten.

⁹ Video abrufbar unter <https://www.youtube.com/watch?v=kjoJRGK6Cc4>.

3.2.3. Modul Lesen

Zielgruppe:	Sekundarstufe II, ab der 6. Schulstufe
Makromethodik:	Flipped Classroom
Mesomethodik:	Lernen durch Lehren
Lernziele:	Die Schülerinnen und Schüler sollen den Aufbau einer Fabel verstehen und selbstständig anhand eines Beispiels erläutern können. Schülerinnen und Schüler sollen ihr Allgemeinwissen zum Thema Aufklärung in Europa, speziell in Serbien, auffrischen beziehungsweise aufbauen. Die Schülerinnen und Schüler sollen anhand der Wortwahl der Fabel erkennen, wie der kulturelle Kontext der Zeit mit der Sprache verschmilzt (Belehrung, weise...).
Voraussetzungen:	Kenntnis des kyrillischen Alphabets

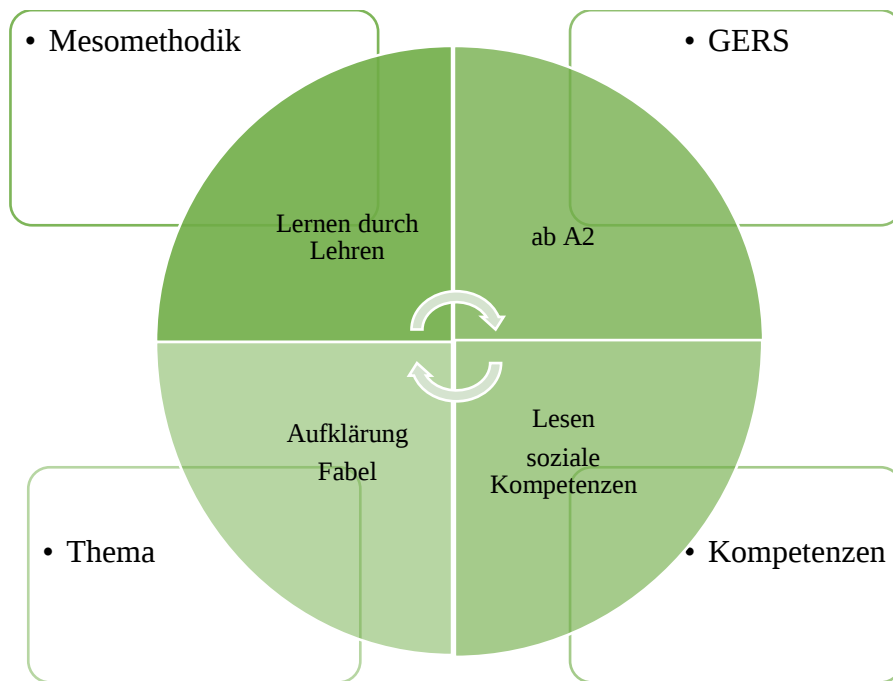


Abbildung 15: Modul Lesen

Das Lesen der kyrillischen Schrift gilt als Voraussetzung für diese Unterrichtsplanung. Dieser Unterrichtsentwurf (siehe Abb. 15) soll in erster Linie die **Kompetenzen** des Lesens sowie die der sozialen Fähigkeiten fördern. Außerdem werden medientechnische Kompetenzen durch die selbsterstellten Videos geschult. Das sogenannte Lernen durch Lehren ist die **Mesomethodik** dieser Unterrichtseinheit. Benötigte **Ressourcen** sind außer eines Internetzugangs für die Vorbereitungsphase auch ein Smartphone pro Gruppe. Als **Dauer** könnten etwa drei Unterrichtsstunden eingeplant werden. Die Impulssteuerung erfolgt im Rahmen einer Vorbereitungsphase durch ein Video. In der ersten Unterrichtsstunde lesen die Lernenden den Text und beantworten Fragen dazu. Anschließend stehen zwei Unterrichtsstunden für die Abschlussphase zur Verfügung, in der die Schülerinnen und Schüler in den Gruppenarbeiten die Erklärvideos erstellen.

3.2.3.1. Annäherung an das Thema

Der Schriftsteller Dimitrije, nach seinem Aufenthalt im Kloster fortan Dositej genannt, Obradović kann aus dem historischen Bild des serbischen Volkes nicht weggedacht werden, da er das literarische Leben maßgebend prägte. Außer seiner Funktion als Schriftsteller war er auch als Philosoph, Pädagoge und Aufklärer tätig. Obradović steht für die Modernisierung Serbiens im späten 18. Jahrhundert, als sich ein Bürgertum entwickelte und religiöse Weltbilder sowie deren Instanzen in Kritik gerieten. Er gab Antworten auf die Frage, in welche geistig

kulturelle Richtung sich das serbische Volk entwickeln sollte. Obradović wählte den westlichen, modernen, bürgerlichen und aufklärerischen Weg. Für den Gebrauch einer serbischen Volkssprache plädierte er in seiner Funktion als Sprachreformer. Häufig gerät gerade diese Funktion in den Schatten des „großen“ Sprachreformers Vuk Stefanović Karadžić. Selbstverständlich ist Dositej Obradović nicht Erfinder aufklärerischer und moderner Gedanken, sondern lediglich im Kontext der Geschichte des 18. Jahrhunderts zu verstehen. Die osmanische wie auch die habsburgische „Fremdherrschaft“ wurde kritisiert, da diese die nationale Entwicklung verhindere. Tatsächlich stellte das serbische Volk im Lichte der Habsburger, der Osmanen und der Ungarn keine selbstständige politische Rolle dar. Lediglich an der Militärgrenze im habsburgischen Reich konnten sie einen Sonderstatus durch militärische Dienstleistungen erringen. Die Privilegien beliefen sich etwa darauf, den orthodoxen Glauben ausleben zu dürfen oder weitgehend freie Bildungspolitik bis zum Jahr 1769 zu betreiben. Dennoch ist ein Bemühen, um ein differenziertes historisches Bild der damaligen Lage, anzustreben. Nicht allen Serbinnen und Serben erging es schlecht, wie etwa den Banater Viehhändlern, welche die habsburgische Herrschaft durchaus befürworteten. Die Volksgruppe der Roma wurde dagegen tatsächlich systematisch unterdrückt. Kulturell brachte das 18. Jahrhundert den, um es politisch korrekt auszudrücken, serbischen Völkern neue Textsorten, wie etwa den Roman, die Chronik, die Lyrik oder das Drama. Ein Bürgertum entstand und auch die Rolle der Frau fand hier nun ihren Platz. Kurz sei noch darauf verwiesen, dass Obradovićs Ideen einer aufklärerischen Stimmung nur vor dem Hintergrund einer gesamteuropäischen Entwicklung zu verstehen sind. Das rationale Denken, die Vernunft und der Glaube an den Fortschritt prägten die Zeit ab 1700 (vgl. Fischer 2007: 11-61).

3.2.3.2. Methodisch-didaktische Überlegungen

An dieser Stelle soll zunächst ein Blick in den Lehrplan erfolgen, welcher den Rahmen für die erstellte Unterrichtseinheit bildet.

Handlungsorientierte Fremdsprachenkompetenz

„Ziel des Fremdsprachenunterrichts der Oberstufe ist es, die Schülerinnen und Schüler zu befähigen, in der jeweiligen Fremdsprache grundlegende kommunikative Anforderungen des gesellschaftlichen Lebens zu erfüllen und sich in den Fertigkeitsbereichen Hören, **Lesen**, Sprechen, Schreiben in einer breiten Palette von privaten, beruflichen und öffentlichen Situationen sprachlich und kulturell angemessen zu verhalten.“

Darüber hinaus kommt dem Fremdsprachenunterricht die Aufgabe zu, einen wesentlichen Beitrag zur Entwicklung dynamischer Fähigkeiten (Sachkompetenz, **Sozialkompetenz**, Selbstkompetenz, methodische Kompetenz ua.) zu leisten. (vgl. RIS) [Markierungen Samantha Anušić]

Kreativität und Gestaltung

„In Fortsetzung zur Unterstufe ist im Fremdsprachenunterricht der Oberstufe methodisch und inhaltlich die Möglichkeit zu **kreativen Aktivitäten** in der Fremdsprache anzubieten [...]. (vgl. RIS) [Markierungen Samantha Anušić]

Grammatik ist im Fremdsprachenunterricht vorrangig **unter funktionalem Aspekt** zu erarbeiten; das heißt, die Beschäftigung mit spezifischen Sprachstrukturen und Grammatikübungen hat überwiegend im Rahmen themen- und situationsbezogener kommunikativer Aktivitäten und Strategien zu erfolgen. Das kognitive Erfassen von Regeln der Wort- und Satzbildung ist dabei in erster Linie als Lernhilfe zu nutzen und soll besonders strukturbetonen Lernertypen entgegenkommen. (vgl. RIS) [Markierungen Samantha Anušić]

Die zitierten Stellen heben hervor, dass die Kompetenzen des Lesens und des Sozialen einen zentralen Stellenwert im schulischen System aufweisen. Sofern kreative Lernmöglichkeiten realisiert werden können, so sollen diese auch entsprechend umgesetzt werden. Das Erlernen der Grammatik soll anhand konkreter Themen und Situationen erfolgen. Diese Aspekte werden im Folgenden näher berücksichtigt.

Bevor sich der Abschnitt dem Begriff des Lesens widmet, sollen zunächst einige didaktische Fragen zum Thema, wieso historische Aspekte im Fremdsprachenunterricht notwendig sind, geklärt werden. Geschichte wird häufig als etwas Vergangenes definiert, etwas das weit zurück liegt und das es zu erforschen gilt. Doch Geschichte wirkt in die Gegenwart, erklärt diese und ist ein untrennbarer Bestandteil der Menschheit. Die Schriftlichkeit erlaubt, eine Verbindung zwischen der Menschheit und der Geschichte herzustellen. Das, was erlebt wird, ist von Menschen gemacht und wird von diesen schriftlich festgehalten. Eine fremdsprachliche Geschichte zu verstehen, bedeutet Empathiefähigkeit zu besitzen. Geschichten beurteilen zu können, bedeutet urteilsfähig zu sein. Empathie- und Urteilsfähigkeit stehen im Rahmen eines interkulturellen Lernens, welches, wie bereits erläutert, im didaktisch-methodischen Diskurs berechtigterweise längst seinen Platz fand. Das Lesen, ein dialogischer Prozess, fördert das

interkulturelle Verstehen. Selbst literarische Texte stehen in engem Zusammenhang mit der kulturellen, politischen und wirtschaftlichen Realität, welche diese Texte auch hervorbringt, und soll im Unterricht offen besprochen werden. Kenntnisse der Geschichte(n) fördern das Dekodieren literarischer Werke, wie am folgenden Unterrichtsentwurf noch erläutert wird. Lothar Bredella (2013: 157) sieht ebenso in fiktiven Geschichten auch einen gewissen Realitätsbezug.

Nun folgen einige Bemerkungen zum bereits genannten Begriff des Lesens. Was bedeutet es überhaupt lesen zu können? Lesen bedeutet immer zugleich Alphabetisierung. Aktuelle Statistiken weisen darauf hin, dass etwa 750 Millionen Menschen Analphabeten sind, wobei überwiegend Frauen nicht lesen und schreiben können (vgl. UNESCO 2017). Lesen und auch Schreiben zu können ist, ausgehend von den eben genannten Zahlen, in unserer Gesellschaft noch immer ein Privileg. Auch in Österreich kann von einer Million Analphabeten, Menschen, die kaum lesen und schreiben können, ausgegangen werden (vgl. PIAAC 2012). Funktionale Analphabeten können lediglich bruchstückhaft lesen und schreiben. Im Fischer Lexikon wird das Lesen als prozesshafter Informationsgewinn, der zur Erkenntnis leitet, beschrieben. Gerade der Sprachenunterricht oder die Philologie als Bildungsinstitution fördern und lehren Menschen, lesen zu lernen, wodurch der Erkenntnisgewinn gewährleistet werden kann.

An dieser Stelle soll der Begriff des Lesens in fremdsprachendidaktischer Sicht näher beleuchtet werden. Damit die Fähigkeit in einer Fremdsprache lesen zu können erworben werden kann, muss zunächst das Lesen in der Erstsprache möglich sein. Lesen in einer Fremdsprache setzt somit Vorwissen voraus. Zudem gesellt sich eine gewisse Toleranzeinstellung zur Alterität im sprachlichen und kulturellen Sinne (Meißner 2013 11 f.). Hier sei lediglich kurz der Begriff der lebens- und fremdsprachlichen Lesekompetenz erwähnt. Lesekompetenz kann als Dekodierungsfähigkeit bezeichnet werden. Das ist die Fähigkeit, Texte und ihren Aufbau in allen Aspekten der Grammatik, wie etwa der Textkohäsion, der Semantik, etwa der Textkohärenz, zu verstehen und auch interpretieren zu können. Hier soll die Frage gestellt werden, wie Lernende einer Fremdsprache das Lesen lernen können? Und in weiterer Folge, wie der Flipped Classroom hier einen Beitrag leisten kann? Die Leseförderung im Unterricht sollte sich auf folgende drei Säulen beziehen: Den Text, den Spracherwerb und das weltliche Wissen. Der Text sollte als Ganzes erschlossen werden. Es sollte klar werden, aus welchen Textelementen ein Text besteht. Auf der Ebene des Spracherwerbs stehen sprachliche, also grammatikalische, lexikalische und syntaktische Aspekte im Vordergrund.

Das weltliche Wissen bildet das Allgemeinwissen, das Verstehen der Zusammenhänge und die Interpretationsfähigkeit ab. Auf diese genannten Ebenen wird im Folgenden unter dem Unterkapitel 3.2.3.3. Sequenzen Bezug genommen werden.

Abschließend wird noch auf ein didaktisch-methodisches Konzept eingegangen: Das Lernen durch Lehren mittels digitaler Medien nach dem Vorbild einer Simpleshow. Es stellt die Mesomethodik dieses Unterrichtsentwurfes dar. Es ist also jene Methode, die im konkreten Unterricht Anwendung findet. Indem die Lernenden selbst ein Erklärvideo erstellen, durchdenken sie das behandelte Thema intensiver und vermutlich nachhaltiger, da es in handlungsorientierter Weise geschieht. Mittels einfacher Sprache, Zeichnungen, Piktogrammen und zentralen Begriffen werden kurze Videos erstellt in einer maximalen Länge von vier Minuten. Diese kurzen Videos erscheinen kurz, informativ, prägnant und oftmals unterhaltsam. Die Fremdsprache kann auf einem einfachen Niveau aktiv gebraucht werden. Welche Vorteile stellt diese Methode dar?

- Das Gelesene muss verstanden werden und sodann in ein Beispiel, hier ein gemeinsames Gruppenvideo, transformiert werden. Dadurch kann diese Herangehensweise als handlungsorientiertes Lesen verstanden werden.
- Die Arbeit in der Gruppe fördert die sozialen Kompetenzen.
- Zur Planung und Produktion eines Videos muss ein Plot in der Fremdsprache entstehen.
- Die Angst, in der Fremdsprache zu sprechen, wird minimiert.
- Grundlegende technische Aspekte in der Erstellung von Videos können gefördert werden.

3.2.3.3. Sequenzen

Unterrichtsbaustein 1: Vorbereitungsphase

In dieser Phase wird das Vorwissen der Lernenden aktiviert, sofern dieses Wissen bereits vorhanden war, ansonsten neu aufgebaut. Dieses Wissen wird in der Präsenzphase als Vorwissen dienen. Die Lesemotivation kann damit geweckt werden, denn nicht alles wird beim Lesen des Textes unbekannt erscheinen. Zur Einstimmung in das spätere Lesen sollen also unbekannte Begriffe und ungewöhnliche grammatikalische Strukturen mittels eines Videos¹⁰ präsentiert werden. Auch wird Bezug auf das Zeitalter der Aufklärung genommen, denn der spätere Text wird ein Vertreter des Zeitalters der Aufklärung sein. Dieses Video sehen sich die

¹⁰ Videos abrufbar unter https://www.youtube.com/watch?v=t1z_v61P-A und <https://www.youtube.com/watch?v=aBIQxWZgO8s>.

Lernenden vor dem Bearbeiten des Textes an. Dieser erste Schritt dient dem Aufbau sogenannten weltlichen Wissens und bildet zugleich eine Vorentlastung zum späteren Leseverständnis. Die Besprechung unbekannter Wörter und Strukturen dient dem Spracherwerb. Am Ende des Videos erhalten die Lernenden eine Reflexionsaufgabe, wobei sie beurteilen sollen, ob der Glaube an den Fortschritt aus heutiger Perspektive Fluch oder Segen sei. Diese Aufgabe fördert die Urteilskompetenz, den Aufbau einer persönlichen Haltung und bildet einen Grundbaustein für die Diskussion im Klassenzimmer.

Unterrichtsbaustein 2: Präsenzphase und Übungsphase

Indem alle Lernenden vorbereitet sind, kann direkt mit dem Austeilen der Texte und dem Lesen begonnen werden. Das gemeinsame Lesen bringt den Vorteil, dass sich die Regeln der Aussprache gemeinsam üben lassen. Durch induktives Vorgehen soll geklärt werden, was eine Fabel ist und wie der Aufbau dieser aussieht. Anhand des Textes wird auch die Bildung des Perfekts trainiert. Auch die Interpretation des Textes wird in einer Diskussion erörtert. Dies dient dem Aufbau textuellen, sprachlichen und weltlichen Wissens.

Unterrichtsbaustein 3: Abschlussphase

Die abschließende Phase verläuft handlungsorientiert, indem die Lernenden selbst kurze Videos mittels eines Smartphones erstellen und damit erklären, was denn eine Fabel sei und wie diese anhand des gelesenen Beispiels aufgebaut wird. Als Beispiel dient das Impulsvideo der Vorbereitungsphase. Durch das Erstellen von Erklärvideos werden viele Sinne angesprochen. Diese Erklärvideos richten sich von Lernenden an Lernende. Die Erstellung der Videos erfolgt in Gruppen von bis zu vier Personen. Die Gruppen arbeiten nach dem folgenden Schema:

1. Planung des Videos: Besprechen der Inhalte und der benötigten Materialien
2. Erstellung der Materialien
3. Dreh des kurzen Videos (ohne Anspruch auf Perfektion)

3.2.3.4. Arbeitsblatt

Кртица и мати њена

Мала кртица почне једном говотити матери својој: „Мамо, ја видим смокве“; пак опет: „Мени замириса тамјан“; а затим: „Мамо, ја чујем музику!“ Онда јој она одговори: „Моја ћерко, тога ништа нема овде, но, како ја видим, теби се покварио мозак, кад ти чујеш оно што није.“

Наравоученије

Ово је за оне који мисле да знају оно што не знају. Да не знамо што нисмо научили, то је природно сваком; али да себе издајемо за учене у чему нисмо, ово не иде управ. Сви ми можемо неке ствари знати, а неке не знати, но разуман распозна што зна од шта не зна, и ни мало не сумња. [gekürzt und geändert]
(vgl. Tasić 1994)

3.2.4. Modul Hören

Zielgruppe:	Sekundarstufe II, optional für Erstsprachenlernende
Makromethodik:	Flipped Classroom
Mesomethodik:	entdeckendes Lernen
Lernziele:	Die Schülerinnen und Schüler sollen eine zentrale bosnische Lyrikform namens „sevdalinke“ kennenlernen. Schülerinnen und Schüler sollen anhand der Wortwahl („aman“, „nosila“...) den spezifischen bosnischen Kontext sowie die Gefühlsstimmung nachvollziehen. Die Schülerinnen und Schüler sollen den Aorist in einem Text erkennen können.
Voraussetzungen:	Erstsprachenlernende des Niveaus B1

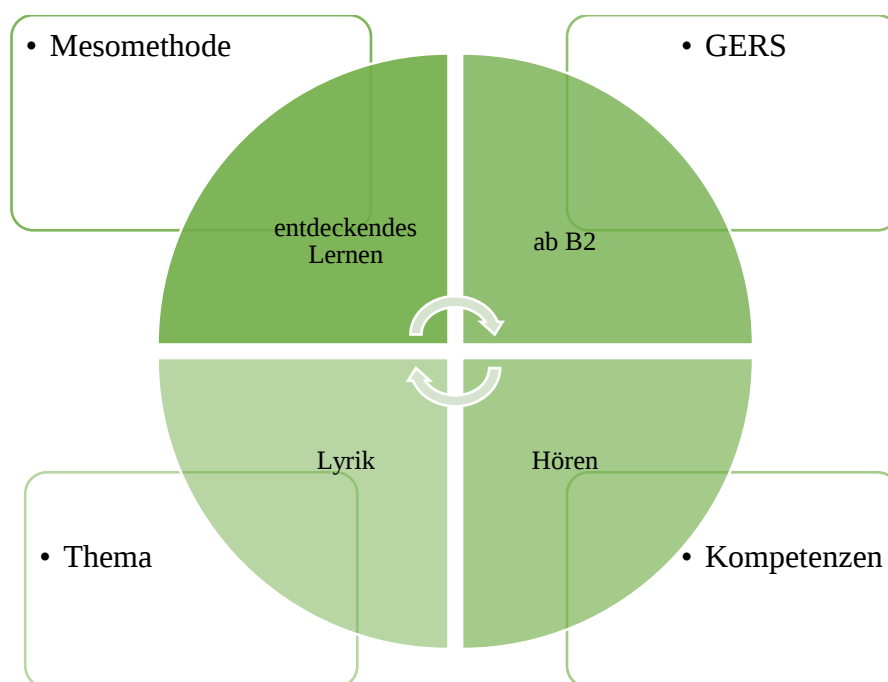


Abbildung 16: Modul Hören

Dieses Konzept richtet sich an Erstsprachlernende des Sprachniveaus B2. Dieser Unterrichtsentwurf (siehe Abb. 16) soll in erster Linie die **Kompetenzen** des Hörens sowie des Verstehens fördern. Außerdem werden interkulturelle Kompetenzen durch die besprochenen Inhalte geschult. Sprachlernstrategien werden in diesem Zusammenhang ebenso gefördert. Das sogenannte entdeckende Lernen ist die **Mesomethodik** dieser Unterrichtseinheit. Benötigte **Ressourcen** sind ein Smartphone pro Gruppe. Die **Dauer** beträgt etwa drei Unterrichtsstunden. Die Impulssteuerung erfolgt durch einen Merkzettel im Rahmen einer Vorbereitungsphase. Diese Vorbereitungsphase dauert etwa zehn Minuten.

3.2.4.1. Annäherung an das Thema

Für diesen Unterrichtsentwurf soll das Lied „Žute dunje“ thematisiert werden. Es handelt sich dabei um eine für Bosnien und Herzegowina typische Liebeslyrik namens „sevdalinka“ und steht im Rahmen typischer Volksmusik. Diese Liebeslyrik vermittelt eine trübe, melancholische Stimmung, meist unerfüllter Liebeswünsche. Auch gegenwärtig trägt diese Art von Musik eine hohe kulturelle Bedeutung für Bosnien und Herzegowina.

1972 sang Himzo Polovina erstmals dieses Lied unter dem Titel „Voljelo se dvoje mladih“, welches erst später unter dem Namen „Žute dunje“ besser bekannt wurde. „Žute dunje“ wurde für den Film „Kuduz“ im Jahre 1989 durch Goran Bregović, gesungen von Davorin Popović,

musikalisch neu interpretiert. Das Lied thematisiert die verbotene Liebe, den Schmerz, die Wünsche, die Krankheit, das Versprechen, psychosomatische Reaktionen und den Tod eines geliebten Partners. Wieso ist der Geliebte drei Jahre lang aus Istanbul nicht zurückgekehrt? Wieso ist jemand gegen die Hochzeit eines Liebespaares? Wieso wünschte sich Fatma gelbe Quitten? Von Liebeslyrik oder Liebesliedern zu sprechen, bedeutet immer zugleich eine konkrete soziale Form zu analysieren. Eben den Umgang mit solchen Les- und Hörarten zu fördern, diese in einen historischen Kontext zu betten, verschiedene Interpretationsmöglichkeiten anzubieten, bildet eine zentrale Aufgabe der Philologie. Die Zeitform des Aorists wird noch in Phrasen oder in literarischen Formen angewendet. Diese erkennen zu können, bedeutet Verständnis für künstlerische Formen zu besitzen.

3.2.4.2. Methodisch-didaktische Überlegungen

Wie funktioniert das Sprachenlernen neurologisch betrachtet, welche Erkenntnisse können für das Sprachenlernen herangezogen werden und welche didaktischen Bedingungen ergeben sich daraus? Der Cortex oder zu Deutsch die Hirnrinde spielt beim Sprachenlernen eine wesentliche Rolle. Der Cortex wiederum besteht aus zwei Teilen, die auch als zwei Gehirnhälften, bestehend aus einer linken und einer rechten Seite, den sogenannten zwei Hemisphären, bezeichnet werden. Für das Sprachenlernen und Sprechen ist die Kombination beider Hemisphären notwendig (Grein: 2013: 8 f.). Diese Tatsache wird auch als interhemisphärisches Lernen bezeichnet. Während die linke Hälfte eher für das rationale Denken verantwortlich ist, so ist die rechte Hemisphäre, vereinfacht gesagt, für das kreative Denken zuständig. Zum Sprachenlernen sollten besten Falls beide Hälften im Arbeitsprozess miteinander verbunden werden und dies kann mittels der Stützkraft der Musik geschehen. Neuronale Umstrukturierungen lassen sich somit durch Musik ermöglichen. Damit das Gehirn optimal funktionieren und erfolgreich lernen kann, braucht es Pausen wie auch Wiederholungen (Grein 2013: 77). Wenn also zum Beispiel das grammatikalische Thema des Aorists erlernt wurde, so kann dies mittels der Musik wiederholt werden. Aber auch während des Liedes selbst gibt es Pausen und Wiederholungen, die dem Lernen entgegenkommen.

Es gibt also zahlreiche Gründe, wieso Musik im Unterricht eingesetzt werden sollte. Linguistisch und didaktisch betrachtet, lassen sich einige Kompetenzen mittels (gesungener) Musik oder Musikclips für den Sprachenunterricht fördern. Dazu gehört zum Beispiel, wie an dem vorliegenden Unterrichtsentwurf zu sehen sein wird, der Aufbau landeskundlicher, interkultureller, grammatikalischer, Lese-, Schreib-, Hörverstehens- und

Sehverstehenskompetenzen. An dieser Stelle soll anhand der Hörverstehenskompetenz kurz erläutert werden, welchen Beitrag Musik dazu leisten kann. Im Fokus des Fremdsprachenunterrichtes steht die globale Hörstrategie. Die Lernenden müssen nicht jedes Wort verstehen, sondern lediglich einen groben Zusammenhang kontextualisieren können.

Entdeckendes Lernen stellt die Mesomethodik dieser Unterrichtseinheit dar und bedeutet, Lernende an der Aufgabenlösung selbst arbeiten zu lassen. Die Vorteile dieses Zugangs wurden bereits im ersten Kapitel dieser Arbeit im Zusammenhang mit den kognitionspsychologischen Lernerfahrungen beschrieben. Durch das individuelle Angleichen neuer Inhalte an vorhandene Muster, würden die Neugier geweckt, das Selbstbewusstsein, sich in einer fremden Sprache zu üben, gestärkt und persönliche Sprachlernstrategien entwickelt werden (vgl. Schlemminger 2001: 15 f.). Traditionell trägt die Lehrperson die Grammatik-Vermittlungskompetenz, doch beim entdeckenden Lernen wird genau dies umgedreht. Die Lernenden erleben lebendiges, eigeninitiatives Grammatiklernen. Durch den Einsatz von Musik lässt sich der Inhalt unterhaltsam umsetzen. Das neue Grammatikphänomen wird induktiv bearbeitet, sprich vom Beispiel hin zur Erarbeitung einer Regel. Dabei werden die Lernenden von einer Lehrkraft begleitet und unterstützt, können aber dennoch individuell arbeiten.

3.2.4.3. Sequenzen

Unterrichtsbaustein 1: Vorbereitungsphase

Zu Beginn werden die Lernenden durch ein vorbereitendes Merkblatt langsam an die Analyse dieses Liedes, welches aufgrund der hohen symbolischen Interpretationskraft und des außergewöhnlichen Wortschatzes schwer ist, herangeführt. Dieses Merkblatt dient in erster Linie einer Vokabelentlastung. Die neuen grammatikalischen Phänomene des Aorists bleiben dagegen ausgespart, denn diese sollen von den Lernenden erst im nächsten Schritt selbstständig, entdeckend bearbeitet werden.

Unterrichtsbaustein 2: Präsenzphase oder Übungsphase

Zunächst wird das entsprechende Lied gemeinsam gehört. Während des Hörens sollen die Lernenden lediglich verständliche Wörter, Phrasen, Sätze oder Sinnzusammenhänge mitschreiben. Nach einer kurzen Diskussionsrunde bekommen alle den verschriftlichten Liedtext. Ab jetzt arbeiten die Lernenden individuell und entdeckend an einem neuen grammatikalischen Phänomen. Durch ein Arbeitsblatt werden sie mittels Fragen dazu angeleitet. Ziel ist es, eine genaue Untersuchung des sprachlichen Phänomens vorzunehmen,

mit der Fremdsprache zu experimentieren, die Angst vor einem grammatikalischen Thema zu verlieren und selbstständig zu arbeiten. Zur Motivation und Einstimmung können auch Bastelmaterialien zur Verfügung gestellt werden. Nach Abschluss dieser Übung, kontrollieren die Lernenden selbst mittels eines Kontrollblattes ihren Forschungsstand. Was wurde richtig erarbeitet, was wurde gelernt und wo gab es Schwierigkeiten? Bei Fragen und Missverständnissen steht die Lehrperson helfend zur Seite.

Unterrichtsbaustein 3: Schlussphase

Als abschließende Aktivität steht wiederum eine kreative, handlungsorientierte Aufgabe im Zentrum. Diese bezieht sich auf den Inhalt der sevdalinka. Die Lernenden sollen in Paargruppen gemeinsam nach Begründungen zur Frage, wieso der Geliebte erst nach drei Jahren zurückgekehrt ist, suchen. Diese Erklärungsversuche werden notiert oder gemalt. Zuletzt wird dies in der Gruppe besprochen.

3.2.4.4. Arbeitsblätter

Liedtext „Žute dunje“ von Davorin Popović

Voljelo se dvoje mladih
šest mjeseci, godinu
kad su htjeli da se uzmu
da se uzmu aman, aman
dušmani im ne dadoše.

Razbolje se lijepa Fatma
jedinica u majke
poželjela žute dunje
žute dunje aman, aman
žute dunje iz Stambola.

Ode dragi da donese
žute dunje Carigradske
al' ga nema tri godine
tri godine aman, aman
nit' se javlja, niti dolazi.

Dođe dragi sa dunjama
nađe Fatmu na nosilima
dvjesto dajem, spustite je
tristo dajem, otkrite je
da još jednom Fatmu ljubim ja.

Vorbereitungsblatt

Wortschatz

Verb	Substantiv	Sonstiges
uzeti se – heiraten	dušman – Feind	aman – verstärkendes Partikel im Bosnischen
	dunja – Quitte	
	nosila – Totenbahre	
	Carigrad – Konstantinopel / heute: Istanbul	
	Stambol – Istanbul	

Wissen zu „Sevdalinke“

Sevdalinke sind eine für Bosnien und Herzegowina typische Liebeslyrik. Diese Liebeslyrik vermittelt eine trübe, melancholische Stimmung, meist unerfüllter Liebeswünsche. Auch gegenwärtig trägt diese Art von Musik eine hohe kulturelle Bedeutung für Bosnien und Herzegowina.

Arbeitsblatt Aorist für die Präsensphase

1. Sieh dir bitte die folgenden Sätze an und beschreibe den Unterschied.

1a) Dušmani im ne dadoše.

1b) Dušmani im nisu dali.

1c) Razbolje se lijepa Fatma.

1d) Razboljela se lijepa Fatma.

1e) Ode dragi da donese.

1f) Otišao je dragi da donese.

1g) Dođe dragi sa dunjama.

1h) Došao je dragi sa dunjama.

1i) Nađe Fatmu na nosilima.

1j) Našao je Fatmu na nosilima.

2. Welche Wortart unterscheidet sich?

- ☐ Substantiv
- ☐ Adjektiv
- ☐ Partikel
- ☐ Verbum

3. Versuche bitte folgende Sätze im Aorist zu ergänzen:

🔍 Tipp: Vergleiche hierzu Punkt 1.

3a) Oni dad___ odgovor. – **Sie** gaben
eine Antwort.

3d) Dođ_ vjetar. – **Es** kam ein Wind.

3b) Baš ovog trenutka se razbolj_. –
Genau in diesem Moment wurde
sie/er krank.

3e) Nađ_ otrov! – **Sie/Er** hat das Gift
gefunden!

3c) Ona od_ kući. – **Sie** hat sich
gerade auf den Weg nach Hause
gemacht.

4. Sieh dir bitte noch einmal Punkt 1 und Punkt 3 an. Überlege, welche Regel sich zur Bildung der 3. Person Sg. und Pl. formulieren lässt? Wie lautet die Endung?

5. Sieh dir bitte Punkt 3 noch einmal an. In welchen Situationen wurde die Zeitform Aorist angewendet? Beschreibe kurz diese Situationen. Mit welcher Zeitform wurde der Aorist im Deutschen übersetzt?

3.2.5. Modul Sprechen

Zielgruppe: Studierendengruppe des Niveaus A2 (1.Lernjahr)

Makromethodik: Flipped Classroom

Mesomethodik: Tandem-Lernen

Lernziele: Die Studierenden sollen in Gesprächen oder in Liedern Indefinitpronomina erkennen.

Die Studierenden sollen die korrekte Intonation der Indefinitpronomina erlernen.

Voraussetzungen: Kenntnis des lateinischen Alphabets

Grundwortschatz Niveau A1

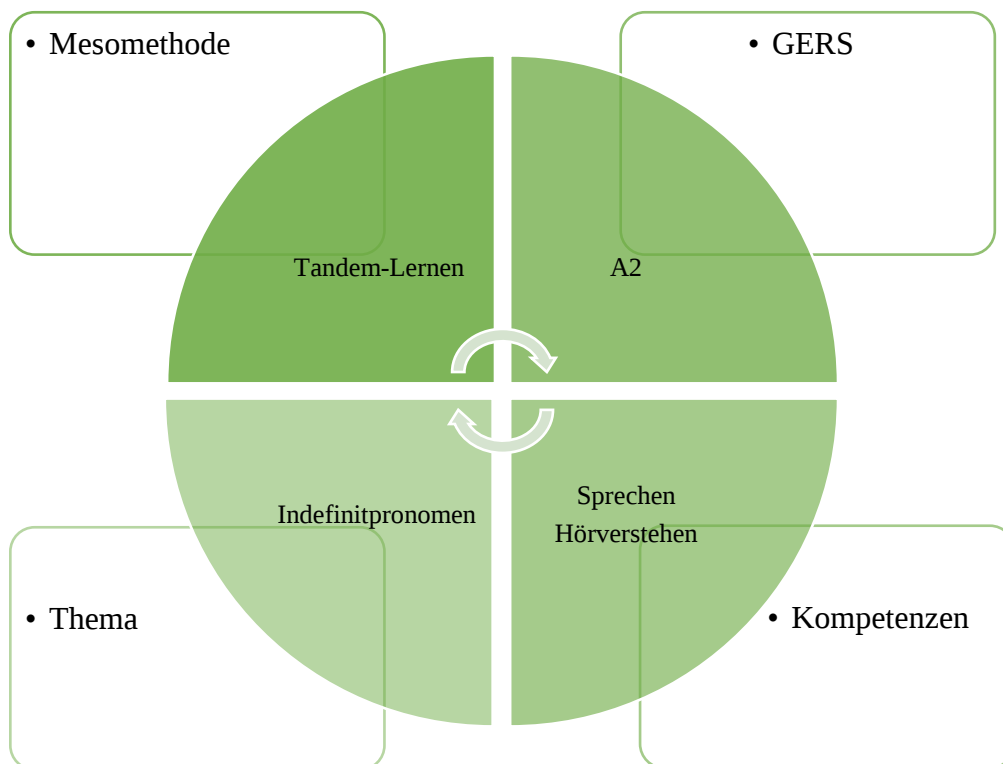


Abbildung 17: Modul Sprechen

Diese Unterrichtsplanung zielt darauf ab, **Kompetenzen** des Sprechens, konkreter der Aussprache, sowie des Hörverstehens zu fördern (siehe Abb. 17). Die Lernenden sind nach dieser Unterrichtseinheit im Stande, die Indefinitpronomina zu bilden, sie anhand von Intonationsregeln in der Praxis korrekt auszusprechen, die Unterschiede im Kroatischen und Serbischen, bezogen auf das Thema, aufzuzeigen und zu begründen. Das Tandem-Lernen ist die **Mesomethodik** dieser Unterrichtseinheit. Bei der **Zielgruppe** handelt es sich um Studierende des Bosnischen, Kroatischen und Serbischen, die nach Beendigung des Semesters über das Sprachlernniveau A2 verfügen sollen. Dementsprechend sind die Materialien dem Curriculum entsprechend für das Niveau A2 erstellt, wohingegen die Freitexte durchaus differenzierter gestaltet sind und über dieses Niveau hinausgehen. Dies richtet sich in erster Linie an Studierende, deren Erstsprache Bosnisch, Kroatisch oder Serbisch ist. Benötigte **Ressourcen** sind außer eines Internetzugangs während der Vorbereitungsphase, auch Arbeitsblätter für die Präsenzphase. Eine Unterrichtsstunde im Umfang von 45 Minuten kann für diese Planung als ungefähre **Dauer** genannt werden. Die Impulssteuerung erfolgt in der Vorbereitungsphase in Form einer Frage am Ende des Videos. Die Länge des Videos beträgt etwa fünf Minuten.

3.2.5.1. Annäherung an das Thema

Indefinitpronomina stehen für eine unbestimmte Menge oder sie verweisen auf eine unbekannte Person. An die Vorsilben ne-, ni-, i- und sva- werden Interrogativ- oder Relativpronomen, wie etwa -tko oder -kakav, angefügt. Formen der Unbestimmtheit können zum Beispiel mittels dieser unbestimmten Fürwörter ausgedrückt werden. Dieses Thema eignet sich insbesondere für das Üben der Aussprache und der richtigen Betonung.

3.2.5.2. Methodisch-didaktische Überlegungen

Beim Tandem-Lernen handelt es sich um eine Sprachenlernmethode, bei der zwei Personen, die eine unterschiedliche Erstsprache aufweisen, miteinander respektive voneinander lernen. In slawistischen Lehrveranstaltungen sind Studierende unterschiedlicher Erstsprachen gemischt vertreten. So gibt es durchaus Lernende, denen das Bosnische, Kroatische oder Serbische eine Fremdsprache ist und ebenso Studierende, für die das eine Erstsprache ist. Oftmals ist die eine Gruppe überfordert, während die anderen sich teils langweilen. Das Tandem-Lernen setzt aber genau hier an und macht sich die unterschiedlichen Sprachkenntnisse sogar zum Vorteil. Die Lernenden erklären einander das Thema und besprechen die Inhalte gemeinsam, während die Lehrperson moderierend den Lernprozess begleitet. Für die individuelle Arbeit stehen hingegen

differenzierte Arbeitsmaterialien zur Verfügung, wodurch alle Lernenden ihrem individuellen Schwierigkeitsgrad entsprechend am Wissensstand weiterarbeiten.

Planungsmatrix

Zeit	Inhalt	Medien	Sozialformen
10 min	Klärung der Impulsfrage	PowerPoint	Plenum
15 min	Übung zu Indefinitpronomen: Bildung, Deklination, Erkennen im Text	Übungsblatt (differenziert in 2 Sprachniveaus -> Erstsprache oder Fremdsprache) Kontrollblätter	Partnerarbeit
15 min	Übungen zu Hörverstehen + Sprechen zum Thema Indefinitpronomen	Musikausschnitte	Tandem-Lernen
15 min	offene Fragen klären	Feedbackbogen	Plenum

3.2.5.3. Sequenzen

Unterrichtsbaustein 1: Vorbereitungsphase

In der vorbereitenden Phase beschäftigen sich die Lernenden mit dem Impulsvideo¹¹ und notieren sich die wichtigsten Erkenntnisse. Abschließend gibt es auch eine Impulsfrage, die vorbereitet werden sollte.

Unterrichtsbaustein 2: Präsenzphase und Übungsphase

Begonnen wird die Präsenzphase durch das Besprechen der Impulsfrage. Ebenso werden Fragen geklärt und wichtige Notizen mündlich besprochen. Es folgt das Bearbeiten von Übungsblättern, die in unterschiedliche Niveaus differenziert sind. Dies wird mit den entsprechenden Partnerinnen und Partnern gemeinsam diskutiert und abschließend mit einem Kontrollblatt überprüft. Daraufhin werden Musikausschnitte gehört und im Tandem analysiert.

¹¹ Video abrufbar unter <https://www.youtube.com/watch?v=PfHI9pu9-d0>.

Unterrichtsbaustein 3: Schlussphase

Die letzte Aktivität dieser Unterrichtsplanung ist das mündliche Diskutieren der Inhalte der Musikausschnitte, der Vergleich der Musikstile, die Erörterung der Bedeutung von Indefinitpronomina im konkreten Fall im Rahmen eines Plenums. Zuletzt steht das Feedback im Zentrum dieser Einheit.

3.2.5.4. Arbeitsblätter

a) Arbeitsblatt zur Bildung von Indefinitpronomen

Indefinitpronomina - Neodredene zam(j)enice

*Anmerkung: Die folgenden Texte/Übungen sind unterteilt in FremdsprachenlernerInnen und ErstsprachenlernerInnen. Die Texte unterscheiden sich im Wesentlichen im gebrauchten Wortschatz. Beispiele gekürzt und verändert (vgl. Drilo 2006).

Auswahl 1: Für FremdsprachenlernerInnen

I. Erkennen

Unterstreicht die Indefinitpronomina und übersetzt den Text.

Neki učenici iz mog razreda često zaborave stvari. Nikakva upozorenja učitelja ne pomažu. Netko zaboravi bilježnicu ili ostanu nečije tenisice u razredu. Svašta se zaboravi. U školu dođu onda roditelji, koji moraju pitati je li itko išta pronašao. Tako svatko traži nešto.



pronaći - finden



bilježnica – Heft



tenisice – Turnschuhe



upozorenje –Ermahnung

II. Bildung und Deklination

Setzt das Indefinitpronomen im richtigen Fall ein.

Čulo se zvono na vratima, ali nije bilo _____ (nitko).

Ne razgovaramo _____ o _____ (ništa).

Ona govori _____ (svašta).

Jesi li _____ (itko) od naših prijatelja vidio?

To je rekla _____ (nekakav) muškarcu.

III. Semantische Bedeutung von Bestimmtheit und Unbestimmtheit

Interpretiert die Bedeutung der folgenden zwei Sätze. Worin unterscheiden sie sich?

Onda je ispred zgrade prošao taj automobil.

Onda je ispred zgrade prošao neki automobil.

Indefinitpronomina - Neodređene zamjenice

*Anmerkung: Die folgenden Texte/Übungen sind unterteilt in FremdsprachenlernerInnen und ErstsprachenlernerInnen. Die Texte unterscheiden sich im Wesentlichen im gebrauchten Wortschatz. Beispiele gekürzt und verändert (vgl. Drilo 2006).

Auswahl 2: Für ErstsprachenlernerInnen

I. Erkennen

Unterstreicht die Indefinitpronomina und übersetzt den Text. *Sokrat (Atena, 469. – Atena, 399. pr. Kr.) grčki filozof*

U potrazi za sobom

Nekakav je čovjek doputovao u Atenu ne bi li mu se posrećilo da se upozna s proslavljenim mudroznancem Sokratom. Raspitivao se dok mu nisu pokazali nekakvu skromnu potleušu. Svi bi očekivali da kuća svakoga slavnog čovjeka bude poput nekoga dvorca. U nekoj nevjerici pokuca na vrata. Otvori mu neki starac u istrošenoj odjeći. Čovjek pomisli da se radio o domaćinovu sluzi. Kad ga je navodni sluga upitao zbog čega je došao, čovjek lanu da traži Sokrata. „Oh, i ja ga tražim čitava života“, odgovori Sokrat. (usp. skraćeno Krmpotić 2006)

potleuša - niska, skromna kućica (usp. Hrvatski jezični portal)

Bildung und Deklination: Setzt das Indefinitpronomen im richtigen Fall ein.

Čulo se zvono na vratima, ali nije bilo _____ (nitko).

Ne razgovaramo _____ o _____ (ništa).

Ona govori _____ (svašta).

Jesi li _____ (itko) od naših prijatelja vidio?

To je rekla _____ (nekakav) muškarcu.

Semantische Bedeutung von Bestimmtheit und Unbestimmtheit

Interpretiert die Bedeutung der folgenden zwei Sätze. Worin unterscheiden sie sich?

Onda je ispred zgrade prošao taj automobil. // Onda je ispred zgrade prošao neki automobil.

Erwartungshorizont

Neki učenici iz mog razreda često zaborave stvari. **Nikakva** upozorenja učitelja ne pomažu. **Netko** zaboravi bilježnicu ili ostanu **nečije** tenisice u razredu. **Svašta** se zaboravi. U školu onda dođu roditelji, koji se raspituju je li **itko išta** pronašao. Tako **svatko** traži **nešto**. (skraćeno usp. Drilo 2006)

Manche Lernende meiner Klasse vergessen oft ihre Sachen. Keine Ermahnung des Lehrers hilft. Jemand vergisst sein Heft oder es bleiben jemandes Turnschuhe in der Klasse. Alles mögliche wird vergessen. In die Schule kommen dann die Eltern, die sich erkundigen, ob irgendjemand etwas gefunden hat. So sucht jeder etwas.

U potrazi za sobom

Nekakav je čovjek doputovao u Atenu ne bi li mu se posrećilo da se upozna s proslavljenim mudroznancem Sokratom. Raspitivao se dok mu nisu pokazali **nekakvu** skromnu potlešu. Svi bi očekivali da kuća **svakoga** slavnog čovjeka bude poput **nekoga** dvorca. U **nekoj** nevjerici pokuca na vrata. Otвори mu **neki** starac u istrošenoj odjeći. Čovjek pomisli da se radi o domaćinovu sluzi. Kad ga je navodni sluga upitao zbog čega je došao, čovjek lanu da traži Sokrata. „Oh, i ja ga tražim čitava života“, odgovori Sokrat. (skraćeno usp. Krmpotić 2006)

Irgendein Mann reiste nach Athen, in der Hoffnung (wörtlich: würde ihm nicht Glück zuteilwerden), dass er den gefeierten, weisen Sokrates kennenlernt. Er erkundigte sich, bis sie ihm nicht irgendein bescheidenes Häuschen zeigten. Alle würden erwarten, dass das Haus eines jeden glorreichen Mannes irgendeinem Schloss gleiche. In einem Unglauben klopfte er an die Tür. Es öffnete irgendein alter Mann in abgetragener Kleidung. Der Mann dachte, es handle sich um einen Diener des Herren. Als ihn der vermeintliche Diener fragte, weshalb er gekommen war, so gab er schnauzend (wörtlich: bellte) zur Antwort, er würde Sokrates suchen. „Oh, auch ich suche ihn mein ganzes Leben“, antwortete Sokrates.

Čulo se zvono na vratima, ali nije bilo nikog(-a) (nitko).

Ne razgovaramo ni o čemu (ništa).

Ona govori svašta (svašta).

Jesi li ikog(-a) (itko) od naših prijatelja vidio?

To je rekla nekakvom (nekakav) muškarcu.

b) Hörbeispiele zum Thema Indefinitpronomina

1. Fusnote

Ali ja sam _____ i _____ za tebe
i ovo nije, nije moje vrijeme.
Ja nisam dovoljan za tebe,
ali ja sam _____ ili _____
ma da sam _____ ili _____



2. Oliver Dragojević i Stjepan Hauser – Nocturno

Ne dam vjetru, ne dam _____
da te prati, s tobom diše
da se kiti tvojom slikom
tjeram vjetar, tjeram kiše.



3. Latino

Divno je biti _____
divno je biti tebi sve
ljubomorno čuvam ove nježne sate
da me uvijek prate dok nisam tu.



3.3. Resümee des dritten Kapitels

Welchen Beitrag leistet nun das Konzept Flipped Classroom respektive Flipped Learning im Kontext der Kompetenzorientierung innerhalb der einzelnen Module? Durch die Verlagerung der komplexen Wissensinhalte in ein kurzes Video wird Fokussierung auf das Wesentliche ermöglicht, Raum und Zeit für passgenaue Übungen geschaffen, persönliche Entwicklung unterstützt, soziales Lernen und somit Handlungsorientierung in konkreten Lernsituationen gefördert. Die Inhalte der Videos beschränken sich nicht ausschließlich auf Wissen, welches leicht verdaulich verabreicht wird, sondern sie fördern das eigenständige Problemlösungsverständnis. Dies wiederum unterstützt eine aktive Auseinandersetzung mit den einzelnen Themen. Die Lernenden können, gleichsam dem offenen Unterricht, an ihrem individuellen Lernstand arbeiten. Die Lehrperson wiederum verfügt über die Möglichkeit, mit den Lernenden in ein persönliches Gespräch zu treten und diesen individuelle Hilfestellungen zu geben.

Die erstellten Impulsvideos wurden zum einen mit PowerPoint, zum anderen mittels eines Smartphones sowie einer Software namens Sparkol erstellt. PowerPoint steht den meisten Computern bereits kostenlos zur Verfügung und ist in der Vorbereitung unkompliziert, enthält jedoch graphisch nicht so viele Möglichkeiten. Demgegenüber ist das Programm Sparkol, wie auch andere Videoschnittprogramme, kostenpflichtig und erfordert eine gewisse Einarbeitungszeit, wodurch sich das anfängliche Drehen der Videos als kompliziert erweist. Zudem erfordern diese zwei Möglichkeiten die Verwendung eines externen Mikrophons, um die gute Tonqualität zu gewährleisten. Das Erstellen eines Smartphone-Videos ist am unkompliziertesten, jedoch lassen sich gravierende Qualitätsunterschiede im Vergleich zu den anderen Varianten darin auch bemerkbar machen. Dennoch eignet sich ein Smartphone-Video für die Erklärung einer Simpleshow, wie am Beispiel des Moduls Lesen ersichtlich wurde.

Die erstellten Videos und Unterrichtsinhalte sollen als beispielhafte Muster verstanden werden, die das Prinzip Flipped Classroom unter Berücksichtigung aktueller Erkenntnisse der Lernforschung zu Vorschein bringen sollen. Möglicherweise unterscheidet sich dies von der gängigen Praxis, in der Flipped Classroom oftmals dem Online-Lernen großteils nachempfunden wird. Diesem Aspekt wird sich das nächste Kapitel unter anderem näher widmen, nicht jedoch um andere Entwürfe schlecht zu reden, sondern um unterschiedliche Auffassungen von Lehren und Lernen im Zusammenhang des Konzepts Flipped Classroom beziehungsweise Flipped Learning aufzuzeigen. Den unterschiedlichen

Gestaltungsmöglichkeiten ist in der Praxis stets Platz zu lassen, jedoch sollten methodisch-didaktische Szenarien stets begründet werden können. Dieses zweite Kapitel war ein Versuch eben dies zu leisten: Durch Anlehnung an die aktuelle Forschung sollten theoriegeleitete Praxisentwürfe des Flipped Classroom hergestellt werden, die der Lernsituation adäquat gerecht werden und somit einen wesentlichen Beitrag für die Gesellschaft leisten. Eine Gesellschaft, die lösungsorientiert, selbstdenkend und reflektiert handelt und sich gerne auf Lernprozesse einlässt.

4. Eine empirische Untersuchung des Konzepts Flipped Classroom

Während das zweite Kapitel dieser Arbeit theoretische Ausführungen ins Auge fasste, beschäftigte sich das dritte Kapitel mit der Umsetzung dieser in der Praxis. Dabei standen stets die Einsichten, die Meinungen und die Handlungen der Lehrpersonen im Vordergrund. Doch was halten Lernende von diesem Konzept? Hilft ihnen Flipped Classroom beim Lernprozess? In diesem vierten Kapitel wird zur Erfassung dieser Sichtweise zunächst ein Experiment beschrieben, bei dem Flipped Classroom in einer konkreten Unterrichtssituation angewendet wurde. Die darin getätigten Beobachtungen, wie etwa der Ablauf des Unterrichts, die Interaktion der Anwesenden, aber auch die Störfaktoren werden geschildert. Ein am Ende des Experiments eingesetzter anonymer Feedbackbogen verhilft darüber hinaus, die Meinungen und Einstellungen der Lernenden zu erfassen. Dieses Experiment ermöglicht, einen Einblick in die geflippten Lernprozesse des Bosnisch/Kroatisch/Serbisch Unterrichts zu erhalten.

Fragen, die sich in diesem Kontext stellen lassen, sind:

- Wie wurde das Konzept von den Lernenden angenommen?
- Welche positiven und negativen Erfahrungen konnten von den Teilnehmenden in diesem Unterricht gesammelt werden?
- Konnte sich das Impulsvideo beim Lernen als hilfreich erweisen?
- Empfinden Fremdsprachenlernende das Konzept anders als Erstsprachenlernende? Welche Unterschiede können hier festgemacht werden?
- Setzten sich auch sprachniveauschwächere Personen in der Präsenzphase aktiv ein?
- Wurde die Vorbereitungsphase von den Studierenden wahrgenommen?
- Welche Gruppendynamik konnte beobachtet werden?
- Bevorzugen die Lernenden traditionelles Lernen oder das Konzept Flipped Classroom?
- Konnte ein individualisierter und differenzierter Unterricht geboten werden?
- Wie verhielt es sich mit dem Spaßfaktor, das ein Ziel des Flipped Classroom darstellt?
- War zeitnahes Feedback möglich?
- Sind introvertierte Lernende während der Präsenzphase involviert worden?
- Handelte es sich um vorgefertigtes oder zu entdeckendem Lernen motivierendes Arbeiten?

Diese Fragen werden im nächsten Unterkapitel beantwortet werden. Der zweite Teil dieses Kapitels widmet sich verschiedenen Arten von Lernvideos, die im Zusammenhang mit dem Konzept Flipped Classroom stehen. Es wird aufgezeigt, wie unterschiedlich dieses Konzept in

der Praxis seine Anwendung findet. Es wird des Weiteren die Hypothese aufgestellt, dass es nicht die eine Methode des Flipped Classroom oder Flipped Learning gibt. Vielmehr bedingen zahlreiche andere Faktoren, wie das Konzept letztlich von der Lehrperson umgesetzt wird. Zu diesen Faktoren zählt unter anderem, welche Methode in der Präsenzphase angewendet wird, welches Rollenbild vorherrscht beziehungsweise ob theoretische Lernforschungen auch tatsächlich ihre Umsetzung finden. In dieser Arbeit wird der Fokus auf der Beobachtung der didaktischen Aufbereitung dieser Impuls- und Lernvideos liegen.

Gleich zu Beginn muss betont werden, dass die folgenden Beschreibungen und Analysen sich auf die Erkenntnisse des Experiments und der kleinen durchgeführten Analyse von 20 Lernvideos bezieht. Es handelt sich also keineswegs um groß angelegte Studien, wodurch vor Verallgemeinerungen gewarnt werden muss. Dementsprechend findet sich unter jeder angeführten Graphik ein entsprechender Hinweis, der auch Leserinnen und Leser beim „Überfliegen“ der Arbeit entsprechend hinweisen soll. Die Bedeutung der folgenden Ausführungen lassen sich damit begründen, dass ein solches Experiment eine Aussage im kleinen Rahmen darstellt. Es ist eine persönliche Erfahrung mit diesem Konzept und eine persönliche Erprobung der theoretischen Inhalte in der Praxis. Weshalb wurde nicht auf Graphiken verzichtet? Graphiken erleichtern die Lesbarkeit in wissenschaftlichen Arbeiten. Die im Folgenden angeführten Graphiken dienen der Leserinnen- und Leserfreundlichkeit und sollen keinesfalls quantitative Aussagen treffen. Wenn von Schlussfolgerungen die Rede ist, so handelt es sich lediglich um ein Resümee, welches aus dem kleinen Experiment und der Videoanalyse gezogen werden kann und keinesfalls um Verallgemeinerungen.

Abschließend folgt ein Resümee dieses vierten Kapitels. Die wesentlichen Inhalte werden sodann zusammengefasst. Hier soll verdeutlicht werden, dass es nicht den einen Flipped Classroom, sondern ganz unterschiedliche Möglichkeiten der Gestaltung gibt. Dieses Konzept kann demnach als Synthese zahlreicher bereits bekannter Methoden angesehen werden, neu ist jedoch die Aufbereitung der Inhalte mittels Videos oder Audiodateien.

4.1. Experiment: Geflippter Unterricht im Bosnisch/Kroatisch/Serbisch Unterricht

Der empirische Ausgangspunkt für diese Arbeit ist ein Experiment sowie der Einsatz eines Fragebogens zur Auswertung der für diese Arbeit wesentlichen Daten. Im Rahmen dieses Experiments wurde Flipped Classroom in zwei Lehrveranstaltungen an der Slawistik der Universität Wien probeweise eingesetzt. An diesem Experiment nahmen zwei

Vergleichsgruppen teil. Die Leistungen der im Experiment beschriebenen ersten Gruppe galten während des Studiensemesters im Notendurchschnitt deutlich besser als jene, der im Folgenden beschriebenen zweiten Gruppe. Inwiefern konnte das Konzept des Lernens der zweiten Gruppe unterstützen oder gar motivieren?

4.1.1. Beschreibung der Vorgangsweise

Beim Untersuchungsdesign handelt es sich um ein Experiment, an welchem zwei unterschiedliche Lerngruppen teilnahmen. Die Teilnehmenden sind Studierende, die meisten befinden sich in einem Alter zwischen 18 und 24 Jahren, des Bosnischen/Kroatischen/Serbischen an der Universität Wien. Bis auf zwei Teilnehmende, die dies als Unterrichtsfach studieren, überwiegt jener Teil, der die Lehrveranstaltung im Rahmen eines Bachelor Studienfachs absolviert. Insgesamt nahmen 13 Studierende, eine Lehrperson, eine Lehrperson als Beobachtung sowie eine hospitierende Person, die das Experiment protokollierte, an den Lehrveranstaltungen teil. Die Hospitation verlief in Form einer freien Beobachtung und wird im nächsten Unterkapitel beschrieben. Keiner der Studierenden hatte bis zu diesem Zeitpunkt Erfahrungen mit der Methode Flipped Classroom gemacht.

Am Ende des Experiments kam zusätzlich ein anonymer Fragebogen zum Einsatz. Dieser hat den Zweck, folgende Daten zu erheben:

- Alter der Studierenden
- Sprachkenntnisse
- Intensität der Vorbereitung für die Präsenzphase
- Einstellungen zu Impulsvideos
- Motivation und Arbeitshaltung während der Präsenzphase
- negative sowie positive Eindrücke von der Präsenzphase und dem Konzept Flipped Classroom

4.1.2. Fragebogen

Der Fragebogen besteht sowohl aus geschlossenen wie auch aus offenen Fragen.

Anonymer Fragebogen

Angaben zur Person

- Mein Alter ist:
 - ☐ 18 – 24
 - ☐ älter als 24
- Sprachkenntnisse:
 - ☐ B/K/M o. S lerne ich als Fremdsprache
 - ☐ B/K/M o. S ist meine Erstsprache (veraltet: Muttersprache)
 - ☐ B/K/M o. S habe ich als Zweitsprache gelernt (z.B. im Ausland)
 - ☐

Angaben zum Lernvideo

- Hast du dir das Lernvideo vor dem Unterricht angesehen?
 - ☐ ja
 - ☐ nein
 - ☐ teils (begonnen, aber nicht zu Ende geschaut)
- War das Lernvideo für dich hilfreich?
 - ☐ ja
 - ☐ nein
- Wünschst du dir mehr Lernvideos?
 - ☐ ja
 - ☐ nein

Wenn ja, zu welchen Themen wünschst du dir Lernvideos?

 - ☐ Grammatik
 - ☐ Landeskunde (Geschichte, Kultur, Musik ...)
 - ☐ Aussprache
 - ☐ Schreibkompetenzen
 - ☐ _____
- Hast du dir Gedanken zur Impulsfrage gemacht?
 - ☐ ja
 - ☐ nein

Angaben zur Präsenzphase

- Ich finde, Präsenzphase und Lernvideo waren aufeinander abgestimmt:
 - ☐ ja
 - ☐ nein
- Ich präferiere:
 - ☐ traditionellen Unterricht
 - ☐ geflippten Unterricht

Offene Fragen

Das hat mir gefallen:

Das würde ich anders machen:

4.1.3. Protokoll des Experiments

Die erste Gruppe bestand aus sechs Personen, fünf weiblichen und einer männlichen. Ein Student, mit der Erstsprache Deutsch, lernte Bosnisch/Kroatisch/Serbisch im Rahmen eines Erweiterungscurriculums als Fremdsprache, studierte jedoch Latein und Altgriechisch als Hauptfach. Für die restlichen vier Studierenden war Bosnisch und Serbisch eine Erstsprache, wobei eine von ihnen Deutsch gerade erst als Fremdsprache erlernte. Das Thema, Indefinitpronomina, wurde für diese Lehrveranstaltung extern vorgegeben. In der Vorbereitungsphase sollten sich die Lernenden ein kurzes Video ansehen. Diese Information wurde auf der moodle-Plattform geteilt. Die Vorbereitungszeit betrug etwa eine Woche.

In der Präsenzphase, die von 11.30 bis 12.30 dauerte, wurde mit einer Begrüßung, sodann mit der Besprechung der Impulsfrage begonnen, indem die Lehrperson die Impulsfrage mittels eines Beamers an die Wand projizierte. Fünf Studierende meldeten sich zeitgleich zur Beantwortung der Frage, deren Antworten nacheinander an der Tafel gesammelt wurden. Im Plenum wurden die Antworten besprochen und auf Fehler hingewiesen. Diese Phase dauerte etwa zehn Minuten. Dem folgte eine 25-minütige Übungsphase mit Arbeitsblättern, die vorerst in Einzelarbeit und anschließend im Tandem stattfand. Die Studierenden arbeiteten an ihren Übungen, später auch mit entsprechenden Lernpartnerinnen und Lernpartnern, die vorab von der Lehrperson nach dem Grad der Sprachkenntnisse eingeteilt wurden. Während der Übungsphase wandten sich die Lernenden bei Fragen und Unklarheiten an die Lehrkraft. Jene Studentin, die Deutsch als Fremdsprache lernt, bekommt die Möglichkeit, konkrete Fragen, die bei der Übersetzung mit der deutschen Sprache entstehen, zu stellen. Ein Student, der Altgriechisch lernt, konnte mit den Übungsmaterialien der Fortgeschrittenen arbeiten, da ihm das Thema der Aspekte ohnehin bereits bekannt war. Jene Tandem-Gruppen, die bereits die Übung erledigt haben, erhielten ein Kontrollblatt. Abschließend wurden im Plenum jene Notizen besprochen, die Schwierigkeiten bereiteten. Gemeinsam wurden sodann explizit die aufgetretenen Fehler besprochen.

Abschließend kündigt die Lehrperson an, das Thema Indefinitpronomina mittels Musikausschnitte zu wiederholen. Zunächst wurden hierzu Arbeitsblätter ausgeteilt und ein individueller Vokabelcheck vorgenommen. Danach wurde ein kurzer Musikausschnitt gehört, dieser mündlich im Plenum besprochen, wobei die Lernenden abwechselnd zu Wort kamen. Zuletzt wurde ein Feedbackbogen ausgeteilt und die Studierenden gebeten, ihr persönliche Meinung mitzuteilen. Wer wollte, konnte auch ein mündliches Feedback geben. So teilte ein

Student mit, er hätte wesentlich mehr mitgearbeitet als in üblichen Lernsituationen und die Präsenzphase hätte ihm Spaß bereitet. Das Impulsvideo empfand er jedoch als nicht hilfreich. Er hätte sich lieber ein vorgefertigtes Handout gewünscht.

Die zweite Gruppe, die an diesem Experiment teilnahm, arbeitete am selben Tag, jedoch von 13.15 bis 14.00 Uhr, zum gleichen Thema. Der Ablauf verlief, wie bereits oben beschrieben, nach demselben Schema und auch die Arbeitsformen waren dieselben. Begonnen wurde mit einer Begrüßung und der Besprechung der Impulsfrage. An dieser Stelle wich der Ablauf von jener der ersten Gruppe ab, da gleich zwei Studierende bekannt gaben, sich nicht vorbereitet zu haben. Eine Studentin teilte mit, sie würde die moodle-Plattform nicht kennen, während ein anderer Student den Zeitmangel für seine unvorbereitete Situation verantwortlich machte. Diese zwei Studierenden wurden somit gebeten, eine eigene Gruppe zu bilden, sich das Video selbstständig anzuschauen und gemeinsam zu reflektieren. Ihre individuelle Übungsphase verlief demnach anders als geplant. Den Übungszettel, der für die Präsenzphase gedacht war, mussten sie erst zu Hause nachbereiten. Ansonsten fand auch bei dieser Gruppe rege Mitarbeit statt. Die Lernenden meldeten sich abwechselnd und es wurde darauf geachtet, dass alle Teilnehmenden zu Wort kamen.

4.1.4. Schlussfolgerungen aus dem Kontext des Experiments

Im Fragebogen wurde das Alter der Studierenden ermittelt, um mögliche Rückschlüsse ziehen zu können. Da außer einer Person alle unter 24 Jahre alt sind (siehe Abb. 18), kann hier keine altersunterscheidende Aussage zur Wahrnehmung des Konzepts Flipped Classroom getroffen werden.

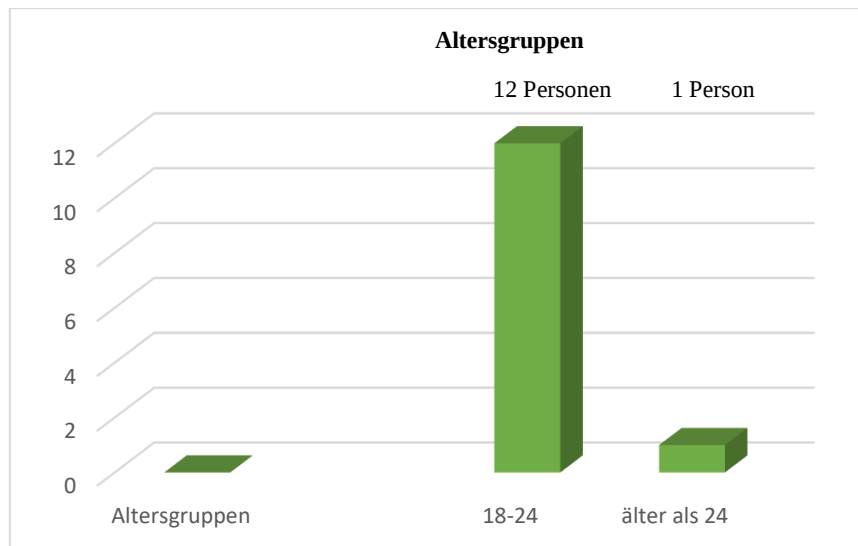


Abbildung 18: Alter der Teilnehmenden

Achtung: Es handelt sich hierbei um ein kleines Experiment mit 13 Personen, vor Verallgemeinerungen muss gewarnt werden.

Interessant ist auch die Verteilung der Sprachkenntnisse innerhalb der beschriebenen Lehrveranstaltungen (siehe Abb. 19). Für die Mehrzahl der Teilnehmenden, genau gesagt für neun Personen, ist Bosnisch, Kroatisch oder Serbisch eine Erstsprache. Die übrigen vier erlernen die Sprachen als Fremdsprache. Von den vier Fremdsprachenlernenden gibt eine Person an, sie findet Flipped Classroom nicht hilfreich in Bezug auf das Erlernen einer Fremdsprache.

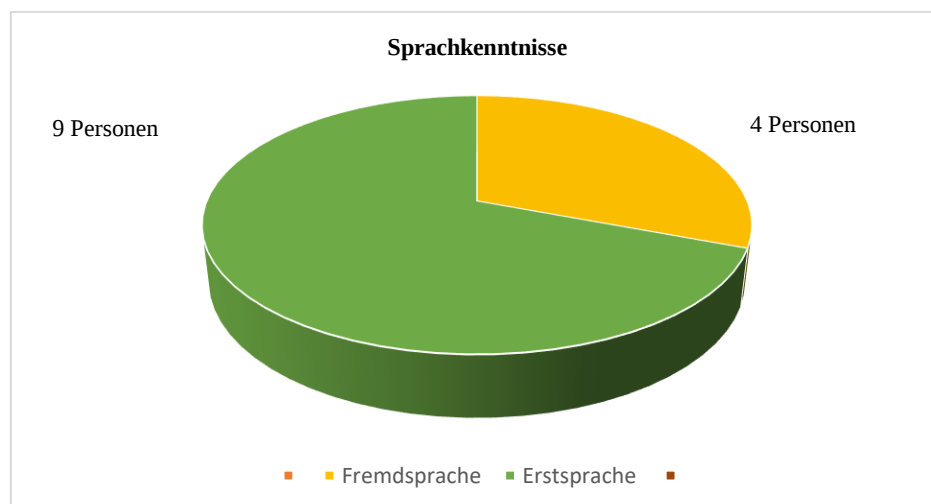


Abbildung 19: Sprachkenntnisse

Achtung: Es handelt sich hierbei um ein kleines Experiment mit 13 Personen, vor Verallgemeinerungen muss gewarnt werden.

Was, wenn die Lernenden das Video nicht ansehen? Wurden die Impulsvideos von den Lernenden als hilfreich empfunden? Wurde die Impulsfrage überhaupt bearbeitet? Dies sind Fragen, die sich Lehrkräfte oftmals vorab stellen. Auffällig ist, dass die überwiegende Mehrheit das Video sah und sich zu Hause mit der Impulsfrage beschäftigte (siehe Abb. 20). Lediglich eine Person von jenen, die sich das Video anschaute, machte sich keine Gedanken zur Impulsfrage. Eine andere Person gibt Auskunft, sie hätte keine Zeit, sich mit dem Video zu befassen, dennoch empfindet diese Person Impulsvideos prinzipiell hilfreich und wünscht sich mehr Impuls- und Lernvideos. Ebenso ist eine Aussage erwähnenswert, die mitteilt, die Person hätte sich mit der Impulsfrage auseinandergesetzt, obwohl das Video nicht angesehen wurde. Ob eine gute Vorbereitung tatsächlich stattfand, kann anhand der Mitarbeit und den Rückmeldungen durch die Lehrkraft rückgeschlossen werden. Die Lösung dieses Problems wäre, jenen Personen, die Impulsvideos beim Sprachenlernen nicht dienlich finden, klassische Handouts zur Verfügung zu stellen.

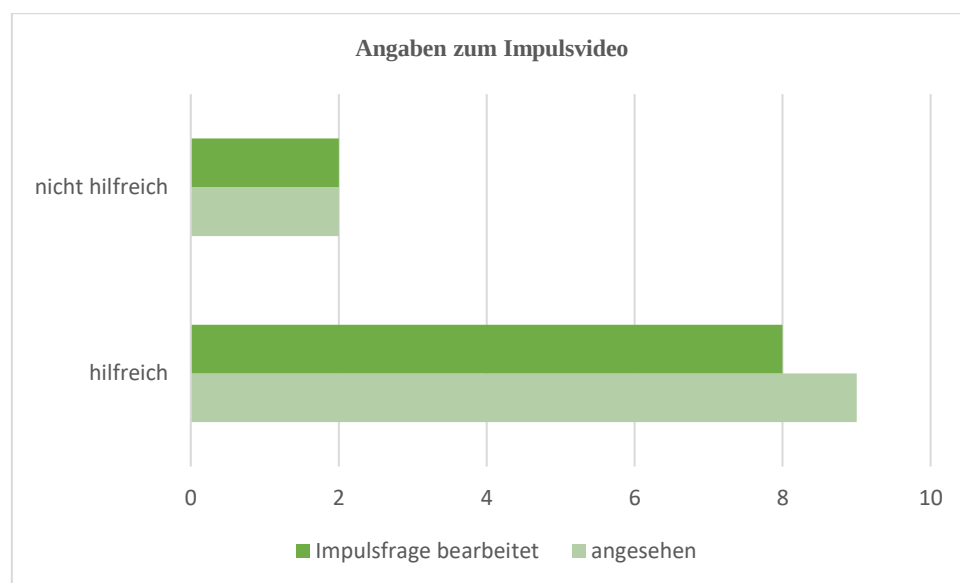


Abbildung 20: Vorbereitungsphase

Achtung: Es handelt sich hierbei um ein kleines Experiment mit 13 Personen, vor Verallgemeinerungen muss gewarnt werden.

Wie verhält es sich mit dem Wunsch nach dem Einsatz des Konzepts Flipped Classroom? Bevorzugen die Lernenden traditionelles Lernen oder doch den Flipped Classroom? Hier stimmt die überwiegende Mehrheit für den Flipped Classroom ab, lediglich zwei Personen geben an, traditionelles Lernen sei für sie erfolgreicher (siehe Abb. 21).

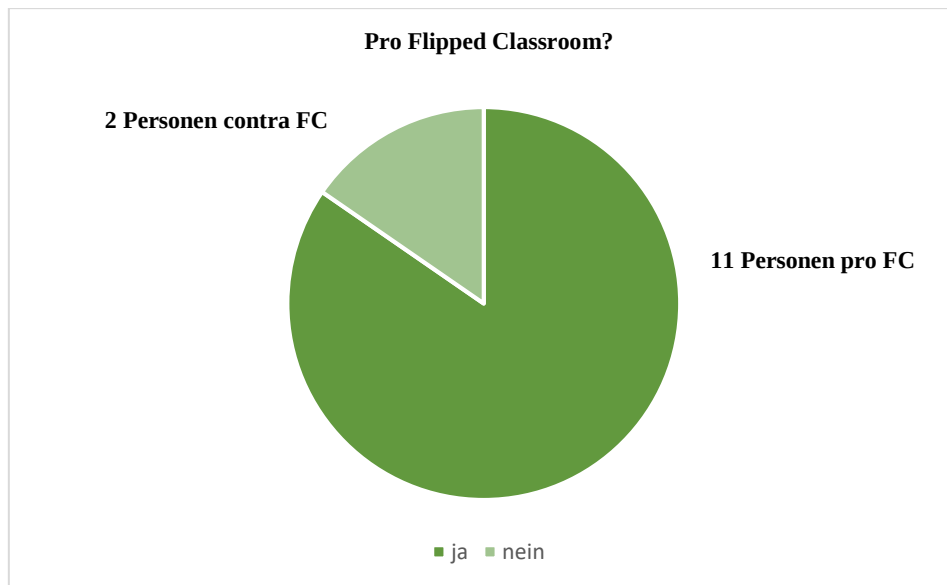


Abbildung 21: Flipped Classroom versus traditioneller Unterricht

Anmerkung: FC = Flipped Classroom

Achtung: Es handelt sich hierbei um ein kleines Experiment mit 13 Personen, vor Verallgemeinerungen muss gewarnt werden.

Für welche Themen wünschen sich Lernende Impulsvideos? Gerade für schwierige, komplexe Themen eignen sich Impulsvideos, da sie die Komplexität reduzieren und sich auf das Wesentliche beschränken. Diese These wurde von den Studierenden bestätigt: Die überwiegende Mehrheit der Studierenden wünscht sich Impulsvideos zum Thema Grammatik, da dies den komplexesten Lernanteil am Sprachenlernen ausmacht (siehe Abb. 22). Gefolgt wird dies von Videowünschen unter dem Fokus der Aussprache, der Landeskunde und dem Schreiben. Bei den Feedbackbögen fällt auf, dass von jenen zwei Personen, die Impulsvideos für nicht hilfreich halten, eine von diesen die Aussprache und das Schreiben für hilfreich empfände, dementsprechend schließt sie Flipped Classroom nicht gänzlich von der Liste hilfreicher Methoden aus. Eine Person kreuzte an, Lernvideos würden sich für jedes Thema eignen.

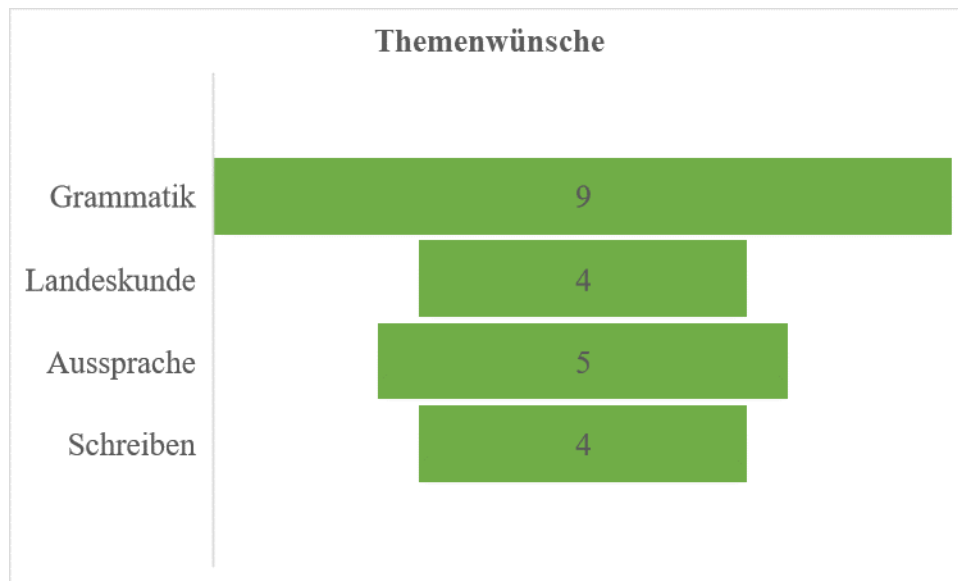


Abbildung 22: Themenwünsche

Anmerkung: Zahlen beziehen sich auf die Anzahl der Personen

Achtung: Es handelt sich hierbei um ein kleines Experiment mit 13 Personen, vor Verallgemeinerungen muss gewarnt werden.

Abschließend sollen Erkenntnisse aus den offenen Fragen besprochen werden. Negativ bewertet wird von einem Teilnehmenden, dass sie/er das Video zu schnell empfindet und sie/ihn diese Animationen ablenken. Gerade für diesen Lerntyp können zukünftig vorgefertigte Handouts zur Verfügung gestellt oder bei der Gestaltung der Videos Acht genommen werden. Eine andere Person wünscht sich eine noch längere Übungsphase. Diese war aus zeitlich, organisatorischen Gründen an diesem Tag des Experiments leider nicht möglich. Auf die Bedeutung einer ausführlichen Übungszeit wird jedoch noch an späterer Stelle eingegangen.

Positiv bewertet wurde/n hingegen (siehe Abb. 23):

- die Lernvideos und ihre Kompaktheit.
- die differenzierten Aufgaben.
- der kommunikative Unterricht.
- die Impulsfragen.
- die Hilfsbereitschaft.
- die „Offenheit“.
- „dass jeder auf seinem Sprachniveau arbeiten konnte“ und so zwischen Fremdsprachen- und Erstspracherwerb unterschieden wurde.
- der Einsatz von „Liedern“ im Unterricht.

- der „Spaßfaktor“ im Unterricht.
- die „Methodenvielfalt“.
- die „Übungsphase“.
- dass der Unterricht als „anders“ empfunden wurde.
- das „Interaktive“.
- „dass man das Video ab jetzt immer schauen kann“.
- das Konzept der Vorbereitung an sich mit den Worten: „Das ganze Konzept gefällt mir, dass man mit Vorwissen/Vorbereitung in den Unterricht kommt. Das hätte mir während meiner Schulzeit in Latein sehr weiter geholfen.“



Abbildung 23: Schlagwörter des positiven Feedbacks

Anmerkung: Diese Schlagwörter wurden wiederholt von den Teilnehmenden im schriftlichen Feedback genannt. Es handelt sich um subjektive Einschätzungen der 13 Teilnehmenden, resultierend aus dem Experiment.

Welche Schlussfolgerungen können aus diesem Experiment gezogen werden? Morisse (2016: 17) nannte die Individualisierung sowie die Flexibilisierung als Grundvoraussetzungen für erfolgreiches Lernen. Dem Feedback der Lernenden zufolge, kann dieses Ziel für diese eine konkrete Lehrveranstaltung als erreicht erachtet werden. Die differenzierten Aufgabenstellungen für Fremdsprachen- und Erstsprachenlernende sowie die kommunikative und aktive Präsenzphase, bei der hauptsächlich die Studierenden zu Wort kamen, wurden als positiv bewertet. Bei der Erstellung der Unterrichtsmaterialien wie auch im konkreten Unterricht stand die Individualisierung im Zentrum der Überlegungen. Von den Lernenden selbst wurde die Flexibilisierung mit den Worten: „dass man das Video ab jetzt immer schauen kann“ als hilfreich bezeichnet. Die Lernenden schätzen das Angebot, per Videoklick auch in

der U-Bahn lernen zu können. Weshalb dieses Gefühl nicht auch beim Öffnen eines Buches entsteht, bleibt wohl fraglich. Die Übungsphase wurde ebenso bestätigend hilfreich empfunden, wodurch alle Lernenden ihre individuellen Fragen an den nicht verstandenen Inhalt, angeleitet durch eine Lehrperson, stellen konnten.

Tatsächlich muss festgehalten werden, dass ein übliches Lehrbuch nicht im Stande wäre, einer derart heterogenen Lerngruppe, wie dies meist in slawistischen Sprachlehrveranstaltungen der Fall ist, gerecht zu werden. Durch den Flipped Classroom konnten unterschiedliche Aufgabenstellungen erschaffen werden, wodurch Fremd- und Erstsprachenlernende ihren eigenen passenden Zugang zum Lernen fanden. Wie verschieden die einzelnen Lernzugänge sein können, sei hier kurz umrissen: Bei der einen Person spielten Vorkenntnisse des Altgriechischen, bei einer anderen die konkrete Überlegung für die berufliche Arztpraxis, wobei reale Gespräche vorgestellt wurden, bei einer dritten wiederum der Einsatz von Liedern eine Rolle. Hier ist auch auf die Bedeutung der Improvisation während der Präsenzphase hinzuweisen. Dennoch gab es ein Impulsvideo, welches die wesentlichen Inhalte zusammenfasste, die lerntyp- und interessenunabhängig beherrscht werden sollten.

Dieses Konzept hält sich die Freude am Lernen als Ziel vor Augen (vgl. Morisse 2016:17-22). Mit der schriftlichen Bewertung, der „Spaßfaktor“ im Unterricht hätte als positive Stütze gegolten, kann auch dieses Ziel zumindest in einem Fall als gelungen genannt werden. Während des Experiments schienen die Studierenden tatsächlich nicht gelangweilt oder überfordert zu sein. Weder im schriftlichen noch im mündlichen wurde ein solches Feedback erwähnt. Cockrum (2014: 1-19) nannte unter anderem die Problemlösungsorientierung, die stetige Ermöglichung von Feedback und das kooperative Lernen als weitere zentrale Ziele des Flipped Classroom. In der erprobten Einheit konnte durch die gewonnene Zeit, die durch das Erstellen eines Impulsvideos entstand, kooperatives Lernen und intensives Üben ermöglicht werden. Gerade in dieser beschriebenen Lehrveranstaltung, wo die Aussprachekenntnisse gestärkt werden sollten, spielte das zeitnahe Feedback eine zentrale Rolle.

Im mündlichen Feedback wurde festgehalten, dass gerade die verschwiegeneren Studierenden, insbesondere die Fremdsprachenlernenden, sich zu Wort getraut hätten. Im üblichen Unterricht stünde ihnen für das Nachdenken nicht ausreichend Zeit zur Verfügung und aus dem unangenehmen Gefühl heraus, etwas falsch zu sagen, würden sie sich ruhiger verhalten. Durch den geflippten Unterricht hätten diese Studierenden jedoch ausreichend Zeit gehabt, sich

vorzubereiten und so ihre Gedanken zu sortieren. Hier muss auf die These von Zimmermann (2015: 57-60) verwiesen werden, die im Einsatz von Blended Learning einen Vorteil des Involvierens introvertierter Personen sieht. Schriftlich konnte zu diesem Aspekt Folgendes ins Protokoll genommen werden: „Das ganze Konzept gefällt mir, dass man mit Vorwissen/Vorbereitung in den Unterricht kommt.“

Sofern die Störfaktoren des Experiments analysiert werden, so fällt auf, dass die lückenhafte Vorbereitung kein so zentraler Störfaktor war, wie dies anfänglich zu vermuten ließ (vgl. Cockrum 2014: 123 f.). Tatsächlich waren in der Lehrveranstaltung zwei Personen nicht vorbereitet erschienen. Durch Improvisation war dies in der konkreten Situation zu überbrücken möglich und stellte somit im Unterrichtsgeschehen keine Probleme dar. Die Befürchtung, die Lehrperson würde sich durch dieses Konzept überflüssig machen, konnte nicht bestätigt werden und kann als unbegründet in Erfahrung gebracht werden. Die Lernenden nahmen die Möglichkeit des Fragenstellens, nicht nur zum aktuell besprechenden grammatikalischen Thema, sondern gesamtsprach- und kulturinholdlich dankend in Anspruch.

Nachhaltiges Lernen gelingt durch den Reibungswiderstand mit dem Neuen und Herausforderndem (vgl. Rumpf 2008: 23 f.). Dem traditionellen Flipped Classroom fehlt oftmals die Berücksichtigung dieser Erkenntnis, indem das komplette Wissen in ein Video verpackt wird. Durch den Einsatz von Impulsfragen lassen sich jedoch auch im Flipped Classroom diese für das Lernen notwendigen Umsetzungen auch in der Praxis realisieren. Bei dem vorgestellten Beispiel zu den Indefinitpronomina wurde etwa verkürzt das Thema umrissen, aber ausführliche Behandlungen dieses grammatikalischen Inhaltes folgten erst in der Lehrveranstaltung, indem sich die Lernenden selbst anhand mehrerer Beispiele damit auseinandersetzen. Die Bildung der Verneinung wurde deswegen auch in eine konkrete Impulsfrage formuliert. Interessanterweise wurde auch die Facette der Impulsfragen von den Studierenden positiv bewertet, obwohl diese dadurch einen Mehraufwand an Vorbereitung einplanen müssen. Es ist vom Prinzip die Erfüllung der Forderung nach Problemlösungsorientierung, der auch im konstruktivistischen Lernzugang vorzufinden ist.

Die lernpsychologische Cognitive-Load-Theory erkennt die hohe Bedeutung einer intensiven Übungsphase. Auch Hilbert Meyer (2010: 104 f.) betont, dass intelligentes Üben für erfolgreiches Lernen als didaktisches Gütekriterium gelten muss. Statt die gesamte Lehrveranstaltungszeit für die Inputphase zu „verschwenden“, kommen die Lernenden

vorbereitet in den Unterricht und die Präsenzphase kann als Übungsphase verwendet werden, innerhalb derer die Studierenden die Möglichkeit haben zu diskutieren, Fragen zu stellen oder angeleitet neue sprachliche Erkenntnisse zu entwickeln. Das Zur-Verfügung-Stellen einer Übungsphase wurde auch von den Lernenden als hilfreich und positiv erwähnt. Eine Person wünscht sich im Feedback sogar eine längere Übungsphase.

Der Aufbau des Lerninhaltes zum Thema der Indefinitpronomina entspricht dem Aufbau der bereits im ersten Kapitel beschriebenen Priming-Theorie. Zuerst beschäftigten sich die Studierenden mit dem Inhalt des Videos, wodurch sie sich mit dem inhaltlichen Reiz auseinandersetzten. Während der Präsenzphase wurden sie mit eben diesen inhaltlichen Reizen konfrontiert, zum Teil auch unbewusst aktivierten sie den bereits kennengelernten Reiz, konnten so auch eigene Vorerfahrungen einbeziehen. Mit dem Einsatz der Lieder wurde dieses Wissen beziehungsweise dieser Reiz wiederholt und ermöglicht damit die Speicherung der erlernten Inhalte. Die untenstehende Graphik fasst noch einmal diese einzelnen Lernphasen zusammen (siehe Abb. 24).

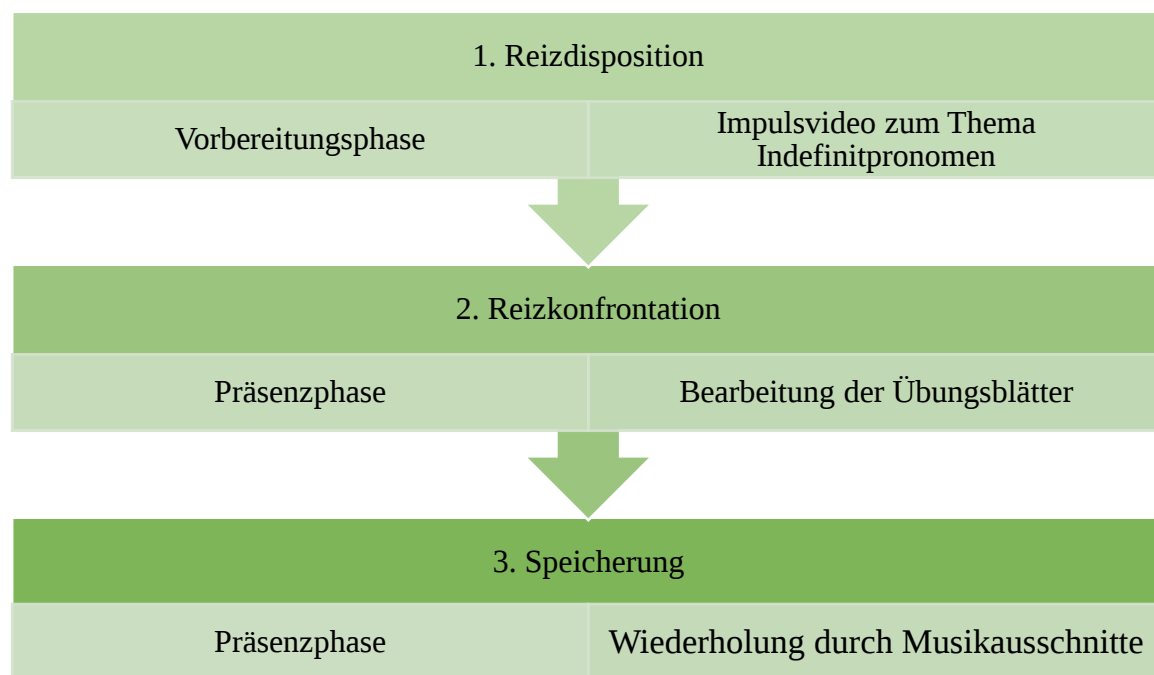


Abbildung 24: Lernen mittels Priming

Dass der Unterricht als „anders“ und damit als positiv empfunden wurde, verweist auf die Bedeutung des Neuen im Lernprozess. Der Gesichtspunkt des neuen, mitunter virtuellen Lernortes, der Lerninstrumente und der Lerngemeinschaft gilt als didaktisches Grundprinzip des Flipped Classroom (vgl. Cockrum 2014: 14).

4.2. Beobachtungsvorgang von Lern- bzw. Impulsvideos

Nachdem nun festgestellt werden konnte, dass die Lernenden das Konzept im Sprachenunterricht annehmen konnten und sogar als hilfreich empfinden, kann nun die Frage gestellt werden: Wie können bestmögliche Lern- bzw. Impulsvideos erstellt werden? Dafür sollen zunächst bereits bestehende Videos untersucht werden. Beobachtungen sind eine wichtige Aufgabe sowie eine zentrale Methode der Sozialwissenschaften. Ziel dieses Unterkapitels ist, den Vorgang der Lern- bzw. Impulsvideos zu beobachten und mittels Notizen festzuhalten. Es handelt sich dabei um eine Fremdbeobachtung, die durch die Analyse der Videos vollzogen wird. Diese Beobachtungsart ist nicht-teilnehmend beziehungsweise verdeckt. Die in dieser Arbeit geplante Beobachtung verläuft nach einem strukturierten Muster, wodurch eine zielgerichtete als auch gelenkte Dokumentation stattfindet. Um die Dokumentation der Ergebnisse möglichst detailliert sowie auch möglichst objektiv zu gestalten, wurde ein eigenes Beobachtungsraster erstellt, welches während der Beobachtung zum Einsatz kommt. Die Vorteile einer strukturierten Beobachtung beruhen darauf, dass die Auswertung kontrolliert, eindeutig und standardisiert festgelegt wird. Dadurch kann die Objektivität stärker in den Vordergrund rücken und persönliche, subjektive Wahrnehmungen in den Hintergrund geraten. Zur Klärung der Vorgangsweise sollen zunächst die nachfolgenden Fragen beantwortet werden:

- Was wird beobachtet?

Beobachtet werden Lern- beziehungsweise Impulsvideos, die veröffentlicht wurden und für den Schul- oder Universitätsunterricht gestaltet wurden. Inhaltlich werden sich die Videos auf den sprachlichen Bereich konzentrieren. Jeweils fünf Lernvideos folgender Seiten beziehungsweise folgende Vertreterinnen und Vertreter werden dabei analysiert:

- ☐ ivi-unterricht.de gegründet von Marcus von Amsberg (Deutsch-Unterricht)
- ☐ Christian Schett (Deutsch-Unterricht)
- ☐ Alicia Bankhofer (Englisch-Unterricht)
- ☐ Mareike Gloeckner (Spanisch-Unterricht)

Welche Videos genau zur Analyse herangezogen wurden, kann im Quellenverzeichnis nachgelesen werden.

- Warum wird dies beobachtet?

Der Einsatz neuer Medien ist ein zentraler Gegenstand des Konzepts Flipped Classroom und Lernvideos sind gegenwärtig deutlich verbreiteter als die Verwendung von Audiodateien. Didaktisch sinnvoll zusammengestellte Videos können den Lernprozess unterstützen.

- Was spielt bei der Beobachtung keine Rolle?

Der Ablauf der Präsenzphase wird keine Rolle spielen. Damit kann auf zahlreiche weitere wichtige didaktische Gütekriterien kein Bezug genommen werden, wie etwa die Methodenvielfalt im Unterricht, die Förderung nachhaltiger Kompetenzentwicklung, das pflegen eines gelingenden Arbeitsbündnisses oder das Erlesen messbarer Lernerfolge.

- Wie wird protokolliert?

Protokolliert wird mittels eines Beobachtungsrasters, welcher fünf unterschiedliche Kategorien, welche die didaktischen Gütekriterien abbilden, berücksichtigt.

- Erfolgt eine Interpretation der Ergebnisse?

Zunächst wird bei der Analyse der Videos lediglich beobachtet und die Daten werden erhoben. Dazu wird ein Beobachtungsraster zum Einsatz kommen. Erst im Resümee dieses dritten Kapitels wird eine Interpretation der Ergebnisse erfolgen.

Aufgrund der Übersichtlichkeit beschränkt sich dieser Beobachtungsbogen auf fünf Beobachungskriterien. Die erste Kategorie behandelt das Thema Fragen, wobei hier auch auf die unterschiedlichen Fragearten eingegangen wird. Während Reproduktionsfragen darauf abzielen, das Gelernte zusammenzufassen oder abzuprüfen, so sind divergente Fragen durch zahlreiche Antwortmöglichkeiten zu beantworten. Lernende müssen zunächst intensiv darüber nachdenken, bevor sie eine Antwort geben können. Evaluative Fragen bilden ein Spektrum persönlicher Meinungen, die ebenso Denkprozesse anregen. Dieser aktive Umgang mit den Videos fördert die aktive Auseinandersetzung. Die zweite Kategorie widmet sich der Länge der Videos, da es wissenschaftlich bestätigt ist, dass eine Videolänge von über fünf Minuten nicht mehr konzentrationsförderlich ist (vgl. Cockrum 2014: 113-120). Inwiefern die Videos sprachlich und inhaltlich verständlich sind, wird in der dritten Kategorie beobachtet. Werden

komplexe Inhalte verständlich erklärt? Ist der Einsatz von Fremdwörtern gerechtfertigt? Sind die Inhalte mit Beispielen aus dem alltäglichen Leben der Lernenden zu verstehen? Dienen die gezeigten Bilder der Komplexitätsreduktion? Werden die Videos von der Lehrkraft persönlich gestaltet? Dies sind Fragen, die zur Beantwortung der dritten Kategorie herangezogen werden. Wie wichtig eine klare Struktur des Unterrichtes ist, darauf verwies bereits Hilbert Meyer (2011: 25 f.). Für ihn ist Klarheit ein oberstes Qualitätsmerkmal eines guten Unterrichtes. Einige seiner genannten Kriterien können auch bei der Analyse von Lernvideos dienlich sein. Sind Ziele und Inhalte aufeinander abgestimmt? Ist eine logische Gliederung der Inhalte erkennbar? Herrscht Aufgabenklarheit im Falle einer Impulsfrage? Die fünfte Kategorie thematisiert die möglichen Lehrhaltungen: Lässt sich ein begeisterungsfähiger Umgang mit den Inhalten bemerkbar machen?

4.2.1. Beobachtungsraster

Kategorie 1: Fragen

Gibt es Fragen an die Zuhörenden?

- ☐ ja
- ☐ nein

Welcher Kategorie können die Fragen zugeordnet werden?

- ☐ Reproduktionsfragen
- ☐ evaluative Fragen
- ☐ divergente Fragen

Kategorie 2: Die Länge der Clips

- ☐ unter 5 Minuten
- ☐ über 5 Minuten

Kategorie 3: Persönliche und lernendennahe Videos

Der Inhalt des Videos ist sprachlich verständlich.

- ☐ trifft zu
- ☐ trifft teilweise zu
- ☐ trifft nicht zu

Der Inhalt des Videos ist inhaltlich verständlich.

- ☐ trifft zu
- ☐ trifft teilweise zu
- ☐ trifft nicht zu

Ist der Einsatz von Fremdwörtern gerechtfertigt?

- ☐ ja
- ☐ nein

Sind die Inhalte mit Beispielen aus dem alltäglichen Leben der Lernenden zu verstehen?

- ☐ ja
- ☐ nein

Dienen die gezeigten Bilder der Komplexitätsreduktion?

- ☐ ja
- ☐ nein

Werden die Videos von der Lehrkraft persönlich gestaltet?

- ☐ ja
- ☐ nein

Kategorie 4: Strukturiertheit der Lernvideos

Sind Ziele und Inhalte aufeinander abgestimmt?

- ☐ ja
- ☐ nein

Ist eine logische Gliederung der Inhalte erkennbar?

- ☐ ja
- ☐ nein

Herrscht Aufgabenklarheit im Falle einer Impulsfrage?

- ☐ ja
- ☐ nein

Kategorie 5: Lehrhaltungen

Lässt sich ein begeisterungsfähiger Umgang mit den Lerninhalten bemerkbar machen?

- ☐ ja
- ☐ nein

Es handelt sich um eine wissenschaftliche Beobachtung, da die Beobachtung zielorientiert und kontrolliert abläuft. Die Auswahl der Beobachtungsaspekte verlief theoriegeleitet. Diese Art Daten zu erheben ist qualitativ. Es besteht dabei die Bemühung um eine objektive, systematische Beobachtung. In diesem Unterkapitel wird das Beobachtete protokolliert. Festgehalten werden die genauen Vorgänge sowie das zu Sehende und zu Hörende in Bezug auf die didaktische Gestaltung. Technische Details, wie etwa die Kameraeinstellung oder die Verwendung von Videoschnittprogrammen, werden dabei keine Rolle spielen. Nur jene Beobachtungen, die auch eine konkrete didaktische Bedeutung besitzen, werden protokolliert. Die Vorgänge werden dabei indirekt beobachtet, indem die Vorgänge im Gesamten sowie hinsichtlich der Spuren und Auswirkungen erfasst werden. Im nächsten Unterkapitel folgt sodann eine Interpretation dieser Ergebnisse.

4.2.2. Schlussfolgerungen aus dem Kontext der Analyse

Bei der ersten analysierten Kategorie wurde der Fokus auf das Vorkommen sowie die Art der Fragen gelegt. Wie aus der Graphik ersichtlich wird, beinhalten die meisten Videos des Flipped Classroom keine Fragen an die Zuhörenden (siehe Abb. 25).

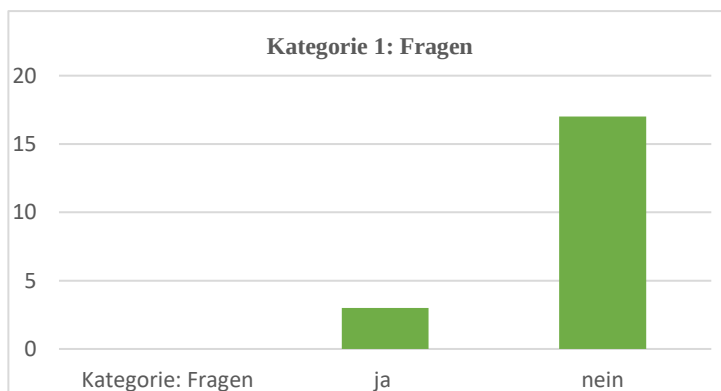


Abbildung 25: Kategorie der Fragen

Achtung: Diese Erkenntnisse beziehen sich auf die 20 analysierten sprachlichen Lernvideos, die für den Flipped Classroom konzipiert wurden. Vor Verallgemeinerungen ist abzuraten.

Fragen kommen in drei der 20 untersuchten Lernvideos vor. Diese drei Fragearten bestehen ausschließlich aus Reproduktionsfragen (siehe Abb. 26). Das sind Fragen, die darauf abzielen das Erzählte noch einmal zu wiederholen. Dabei werden die Lernenden aufgefordert, das Erzählte in eigenen Worten festzuhalten. In keinem der analysierten Videos konnten evaluative noch divergente Fragen gefunden werden. Dies ist ein kritisch zu beachtender Aspekt, sofern bedacht wird, wie lernförderlich Fragen gelten, die zu selbstständigem Urteilen oder Denken

führen. Cockrum (2014: 113-120) betrachtet gerade den aktiven Umgang mit Videos als wesentlich.

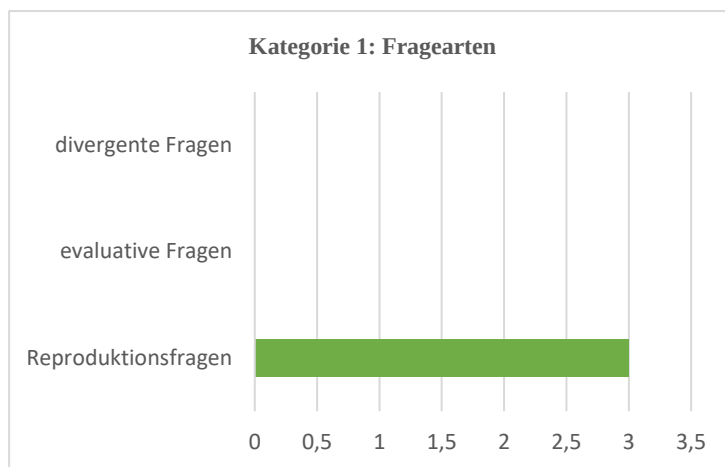


Abbildung 26: Fragearten

Achtung: Diese Erkenntnisse beziehen sich auf die 20 analysierten sprachlichen Lernvideos, die für den Flipped Classroom konzipiert wurden. Vor Verallgemeinerungen ist abzuraten.

Bei der Länge der Videos lässt sich feststellen, dass sich die überwiegende Mehrzahl der Clips an die Zeitbeschränkung von fünf Minuten tatsächlich hält (siehe Abb. 27). In sieben Fällen wird diese Zeit jedoch überschritten mit einer Länge von zum Teil über zehn Minuten.

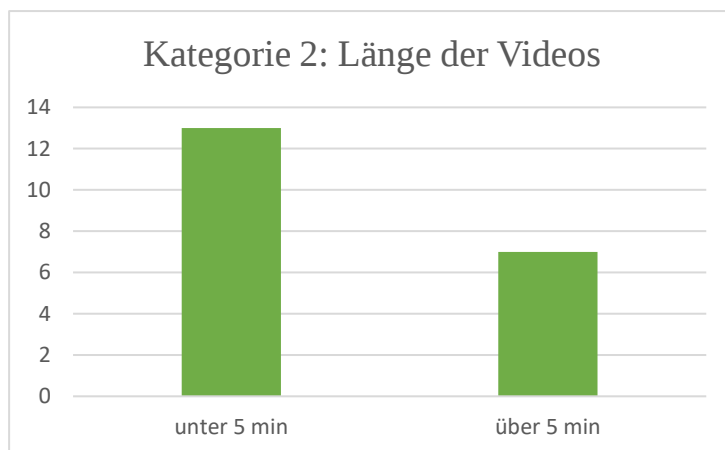


Abbildung 27: Länge der Videos

Achtung: Diese Erkenntnisse beziehen sich auf die 20 analysierten sprachlichen Lernvideos, die für den Flipped Classroom konzipiert wurden. Vor Verallgemeinerungen ist abzuraten.

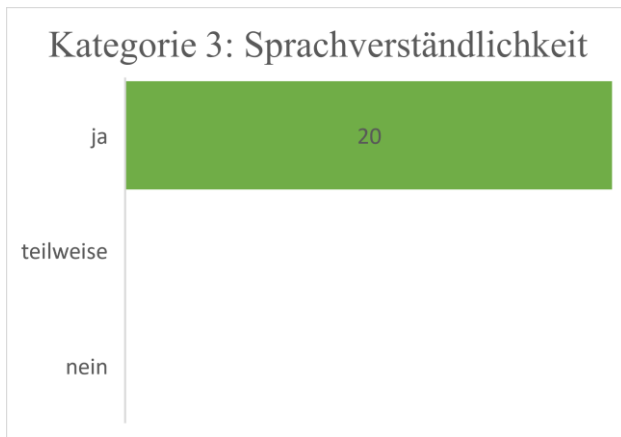


Abbildung 28: Sprachverständlichkeit

Achtung: Diese Erkenntnisse beziehen sich auf die 20 analysierten sprachlichen Lernvideos, die für den Flipped Classroom konzipiert wurden. Vor Verallgemeinerungen ist abzuraten.

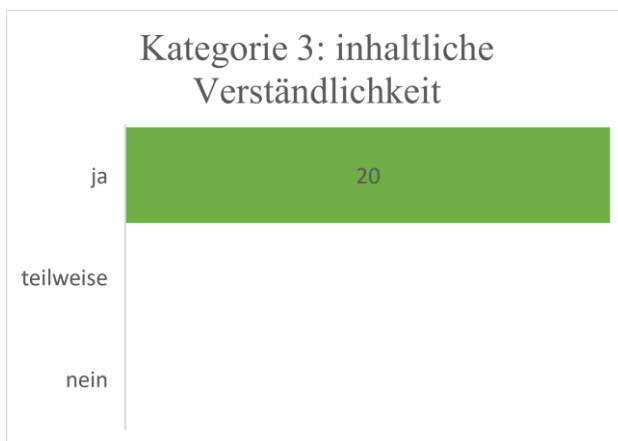


Abbildung 29: Inhaltliche Verständlichkeit

Achtung: Diese Erkenntnisse beziehen sich auf die 20 analysierten sprachlichen Lernvideos, die für den Flipped Classroom konzipiert wurden. Vor Verallgemeinerungen ist abzuraten.

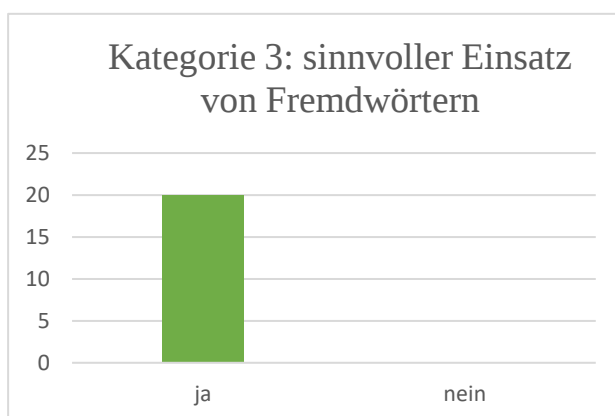


Abbildung 30: Einsatz von Fremdwörtern

Achtung: Diese Erkenntnisse beziehen sich auf die 20 analysierten sprachlichen Lernvideos, die für den Flipped Classroom konzipiert wurden. Vor Verallgemeinerungen ist abzuraten.

Sowohl sprachliche als auch inhaltliche Verständlichkeit wird in allen Lernvideos berücksichtigt (siehe Abb. 28 und 29). Ebenso ist der Umgang mit Fremdwörtern stets gerechtfertigt eingesetzt (siehe Abb. 30). Möglicherweise lässt sich dieses Ergebnis folgendermaßen deuten: Über die Bedeutung von Verständlichkeit und Strukturiertheit des Unterrichtes wird in der Didaktik bereits über einen langen Zeitraum diskutiert. Lehrkräfte werden in ihrer Ausbildung stets darauf hingewiesen. Auf die Signifikanz des Neuen, des Offenen, der Herausforderung oder der individuellen Auseinandersetzung mit den Lerninhalten wurde jedoch erst in den letzten Jahren verwiesen (vgl. Rumpf 2008). Es kann angenommen werden, dass aus diesem Grund die erste Kategorie der Fragen in den analysierten Clips keine Berücksichtigung fand.

Die gewählten Beispiele beziehen sich im Beobachteten bis auf eine Ausnahme auf anschauliche und alltägliche Exempel. Dies unterstützt die Aussagekraft der vermittelten Inhalte. Anschauliche Beispiele wie auch Bilder fördern die Komplexitätsreduktion (siehe Abb. 31 und 32). Diese eine Ausnahme erweckt den Eindruck, der Inhalt sei unstrukturiert und kompliziert. Ebenso ist der Videoeinsatz fragwürdig, wenn die gezeigten Inhalte lediglich schriftlicher Natur sind und gar keine Bilder enthalten. So ist es methodisch wohl sinnvoller auf ein Handout zurückzugreifen als auf ein Lernvideo.

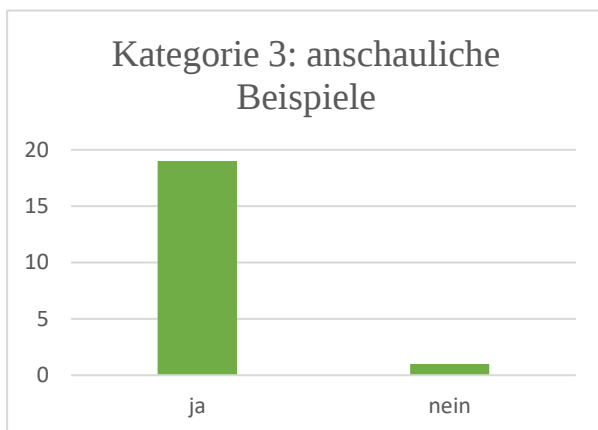


Abbildung 31: Anschauliche Beispiele

Achtung: Diese Erkenntnisse beziehen sich auf die 20 analysierten sprachlichen Lernvideos, die für den Flipped Classroom konzipiert wurden. Vor Verallgemeinerungen ist abzuraten.

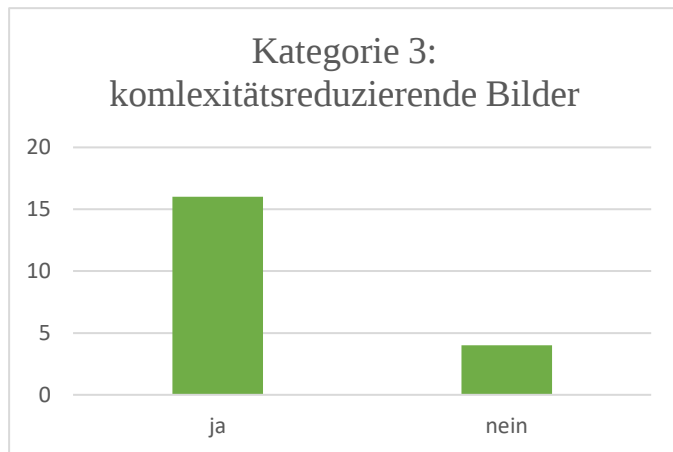


Abbildung 32: Einsatz von Bildern

Achtung: Diese Erkenntnisse beziehen sich auf die 20 analysierten sprachlichen Lernvideos, die für den Flipped Classroom konzipiert wurden. Vor Verallgemeinerungen ist abzuraten.

Die letzte Frage, mit der sich die dritte Kategorie beschäftigt, ist jene der persönlich gestalteten Videos. Laut Cockrum (2014: 113-120) seien von Lehrkräften persönlich gestaltete Videos den Lernenden lieber. Acht der beobachteten Clips werden nicht von der Lehrkraft persönlich zusammengestellt (siehe Abb. 33).

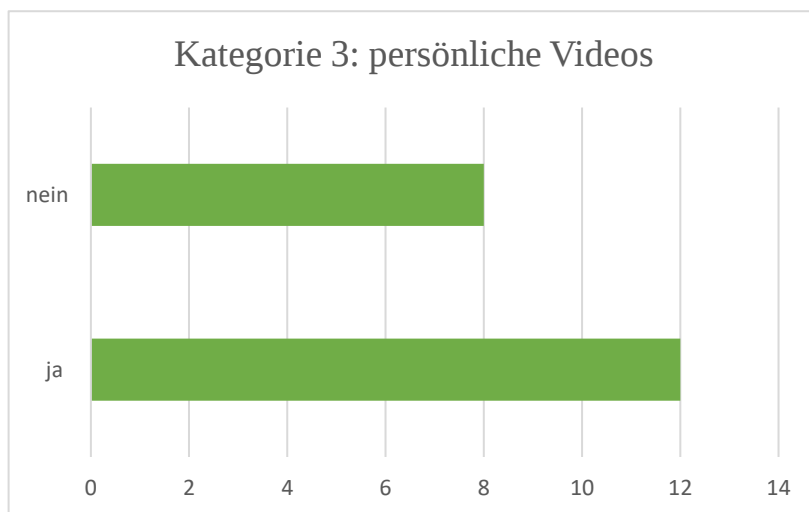


Abbildung 33: Persönliche Gestaltung der Videos

Achtung: Diese Erkenntnisse beziehen sich auf die 20 analysierten sprachlichen Lernvideos, die für den Flipped Classroom konzipiert wurden. Vor Verallgemeinerungen ist abzuraten.

In allen Lernvideos werden die Ziele mit den Inhalten passend übereingestimmt, welche sich wie ein roter Faden durch die Erzählung zieht (siehe Abb. 34). Auch hier kann wahrscheinlich mit der didaktischen Bekanntheit dieses Aspektes argumentiert werden. In sieben der

beobachteten Clips werden auch konkrete Aufgaben an die Lernenden gestellt. Jede dieser Aufgaben besteht aus einem zusammenfassenden Charakter. Hier steht wie auch schon bei der ersten Kategorie der Fragen die Überprüfbarkeit lerntechnisch im Vordergrund.

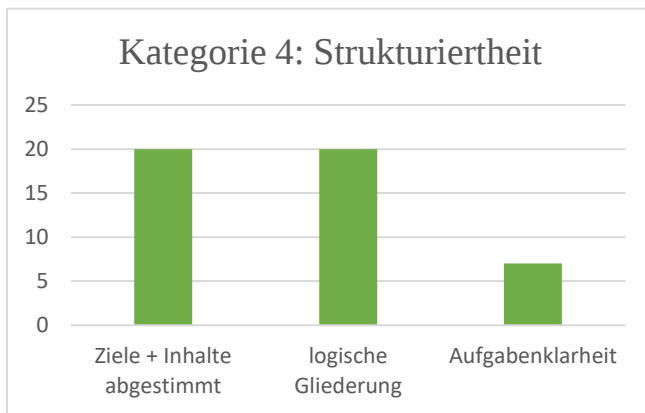


Abbildung 34: Strukturiertheit

Achtung: Diese Erkenntnisse beziehen sich auf die 20 analysierten sprachlichen Lernvideos, die für den Flipped Classroom konzipiert wurden. Vor Verallgemeinerungen ist abzuraten.

Die letzte Kategorie ist zugegebenermaßen eine persönliche. Was wird als begeisterungsfähig eingeschätzt? Doch trotz dieser persönlichen Note ist auch dieser Aspekt ein wesentlicher. In fünf der beobachteten Lernclips wurden Videos beobachtet, die persönlich als nicht mitreisend eingeschätzt werden können.

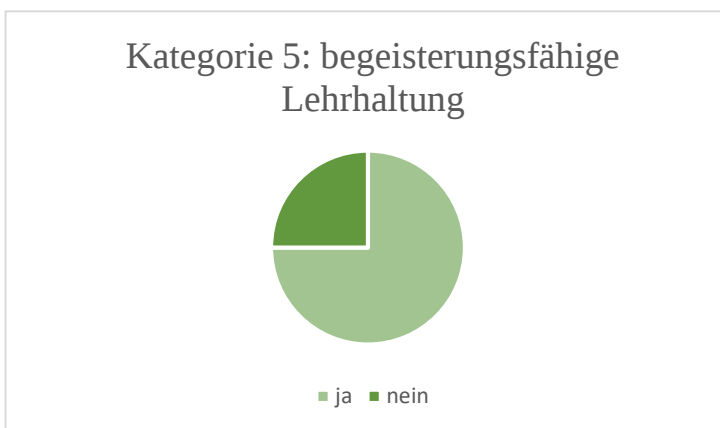


Abbildung 35: Lehrhaltung

Achtung: Diese Erkenntnisse beziehen sich auf die 20 analysierten sprachlichen Lernvideos, die für den Flipped Classroom konzipiert wurden. Vor Verallgemeinerungen ist abzuraten.

4.3. Resümee

Dieses vierte Kapitel fasste zunächst die Sicht der Lernenden ins Auge. Bis auf eine Person, die Flipped Classroom beim Lernprozess nicht bevorzugt, konnte festgestellt werden, dass sich die überwiegende Zahl der Lernenden durch ein positives Feedback in Bezug auf dieses Konzept bemerkbar machte. Für diesen Erfolg ist jedoch nicht nur das Erstellen und Zur-Verfügung-Stellen eines Impulsvideos verantwortlich, sondern auch die Gestaltung der Präsenzphase sowie der Umgang mit den Teilnehmenden. Möglicherweise hätte eine andere Aufbereitung oder ein anderes Verhalten kein so positives Ergebnis mit sich gebracht. Damit soll die These begründet werden, weshalb es nicht nur ein Konzept und ein Aspekt des Flipped Classroom gibt, sondern es sind stets zahlreiche Facetten, die den gelingenden Flipped Classroom ausmachen. Die einzelnen Kriterien wurden bereits im ersten und zweiten Kapitel thematisiert. Gelingender Unterricht hätte auch ohne das Konzept Flipped Classroom stattfinden können, wenn all diese Kriterien berücksichtigt worden wären. Statt eines Videos wären sodann Handouts zum Einsatz gekommen. Das Konzept Flipped Classroom, welches sich zumeist der neuen Medien bedient, stellt bloß eine Methode unter vielen anderen dar. Nicht das Konzept Flipped Classroom verbessert den Unterricht, sondern das Einhalten der einzelnen Kriterien, die von Hilbert Meyer oder etwa Horst Rumpf gefordert wurden. Wenn diese Kriterien in den Flipped Classroom einfließen, wieso sollte es dann nicht ein guter Unterricht sein? Ob Flipped Classroom bei einer solchen Synthese an Kriterien und Methoden überhaupt noch etwas Neues darstellt, kann sich jede und jeder selbst beantworten.

Die Analyse der Fremdvideos ergab in Bezug auf die Strukturiertheit, die Verständlichkeit sowie die Lehrhaltung ein überwiegend positives Ergebnis. Dahingehend wurde der Aspekt des Offenen, des Neuen, des Selbstdenkenden und Problemlösungsorientierten gänzlich vernachlässigt. Im ersten Kapitel wurde jedoch gerade diese Bedeutung für das Lernen herausgestrichen (vgl. Rumpf 2008). Gelingende Impulsvideos, die nachhaltiges Lernen fördern, zu gestalten, bedeutet auf die Erkenntnisse der Learning Sciences Rücksicht zu nehmen. Daher wurde in den für dieses Experiment erstellten Impulsvideos und Impulsfragen großer Wert auf jene Fragen gelegt, die evaluativen oder divergenten Charakters sind.

„Bildung ist das, was übrig bleibt, wenn man alles vergessen hat, was man gelernt hat.“
(vgl. Heisenberg 1973 in der „Rede zur 100-Jahrfeier des Max-Gymnasiums“: 106)

5. Zusammenfassende Darstellung

Das fünfte Kapitel macht sich zur Aufgabe, diese Arbeit zu resümieren. Hierin werden die wesentlichen Inhalte und Aussagen kurz zusammengefasst. Die Forschungsfragen, welche im Hauptteil diskutiert wurden, werden wiederholt und abschließend beantwortet. Konsequenzen für die künftige Unterrichtspraxis sowie ein Ausblick zu offen gebliebenen Fragestellungen werden zuletzt präsentiert.

5.1. Zusammenfassung der wesentlichen Aussagen

Die Methode des Flipped Classroom sieht vor, dass die Instruktionsphase in die individuelle Lernumgebung der Lernenden verlagert wird. Damit steht in der Präsenzphase des Unterrichts Zeit zur Diskussion oder für Übungen zur Verfügung. Lehrpersonen verstehen sich in einem solchen Lernsetting in einer Rolle der Lernbegleitung. Es gibt jedoch nicht den einen Flipped Classroom, sondern unterschiedliche Modelle, denen die Kategorien traditionell und kreativ zugewiesen wurden, die jedoch alle vereinfacht unter dem Begriff Flipped Classroom geführt werden. Inwiefern sich diese Modelle voneinander unterscheiden, wurde im zweiten Kapitel beschrieben. Grundsätzlich besteht das Lernen diesem Konzept zufolge aus zwei Phasen: Einer individuellen Vorbereitungsphase und einer Übungsphase während der Unterrichtszeit.

Der Begriff Flipped Classroom wurde im Jahre 2011 populär. Tatsächlich aber gibt es die Idee eines umgekehrten Unterrichts, wie an den Beispielen des Lateinunterrichtes oder des konstruktivistischen Lernzugangs erläutert, bereits deutlich länger. Ein geflippter Unterricht ist zudem kein Garant für einen guten Unterricht. Welche Aspekte für die Beurteilung eines guten Unterrichts herangezogen wurden, kann dem zweiten Kapitel entnommen werden. Bei der Analyse einiger sprachenbezogener Lernvideos konnte beobachtet werden, dass diese die Informationen in vereinfachter Weise präsentieren. Die benötigte Herausforderung des Neuen wird dadurch im Lernprozess missachtet. Kritisiert werden kann ganz allgemein der wirtschaftliche Aspekt im Zusammenhang mit dem Flipped Classroom, bei dem die Lehrpersonen zu Werbeflächen der Industrie anwachsen könnten. Weitere Kritikpunkte sind die Unmöglichkeit der Diskussion während der Vorbereitungsphase und eine mögliche lückenhafte Vorbereitung der Lernenden, wodurch sich die Präsenzphase schwierig gestalten würde. Durch das Konzept Flipped Learning ließe sich dieses Problem umgehen, da auch die

Vorbereitungszeit während der Unterrichtszeit stattfinden würde. Eine eingehende Diskussion zu den Schwächen dieses Konzepts fand im zweiten Kapitel statt.

Als wichtigste Ziele des Flipped Classroom werden die Individualisierung, die Flexibilisierung und die Selbstverantwortung genannt. Der Aspekt der Individualisierung kann dadurch begründet werden, dass die Lernenden in der Vorbereitungsphase die Zeit in Anspruch nehmen, die sie tatsächlich zum Lernen brauchen sowie durch die Möglichkeit, im Unterricht Fragen zu stellen und zu üben. Zudem lassen sich die Materialien differenziert gestalten, wodurch gleich einem offenen Unterricht alle Lernenden an ihrem persönlichen Wissens- und Entwicklungsstand arbeiten. Die Flexibilisierung wird durch die Chance, sich in der Freizeit zu jeder Zeit den Unterrichtsstoff in Form von Videos oder Audios anzueignen, definiert. Dem wurde entgegengesetzt, dass auch ein Buch jederzeit zur Hand genommen werden könnte, um Wissen zu erwerben. Die Selbstverantwortung gilt zwar als erstrebenswert, stellt jedoch besonders leistungsschwächere Lernende vor eine Herausforderung. Erst durch das Flipped Learning ließe sich diese Spannung aufheben.

Mit diesem innovativeren Modell des Flipped Classroom lässt sich gelingendes Lernen aus lernpsychologischer wie auch aus didaktischer Perspektive realisieren, indem sich die Lernenden mit den Inhalten aktiv beschäftigen und üben können. Statt „leicht verdaulicher“ (Rumpf 2008) Videos sollte das selbstständige Problemlösungsverständnis gefördert werden. Auffällig ist in der durchgeführten Analyse der für den Flipped Classroom konzipierten sprachlichen Lernvideos, die öffentlich zugänglich sind, dass diese in den untersuchten Fällen, wenn überhaupt dann nur Reproduktionsfragen aufwiesen. In diesen Fällen handelt es sich tatsächlich um „mundgerecht“ (Rumpf 2008) portioniertes Wissen, welches einfach und ohne eigene Denkprozesse erworben werden kann. Damit ist der Flipped Classroom jedoch nicht innovativ, sondern ganz in Manier der alten Schule.

In dieser Arbeit wurden für das Unterrichtsfach Bosnisch/Kroatisch/Serbisch vier beispielhafte Unterrichtsentwürfe und Impulsvideos erstellt. Diese Entwürfe umfassen die vier wesentlichen Grundfertigkeiten im Gebrauch einer Sprache: Das Schreiben, das Lesen, das Hören und das Sprechen. Zu diesem Zweck wurden die Entwürfe in vier Module, gegliedert nach den Grundfertigkeiten, strukturiert und kompetenzorientiert angefertigt. Inwiefern die Kompetenzorientierung die Erstellung der Konzepte beeinflusste und welche Umsetzungsmöglichkeiten des Konzepts für den Sprachenunterricht denkbar wären, wurde im

dritten Kapitel diskutiert. In der technischen Gestaltung gibt es künftig noch Verbesserungsmöglichkeiten. Besondere Rücksicht galt der Aufbereitung des Wissens, welches in Form von evaluativen oder divergenten Fragen das selbstständige Denken fördern sollte. Es wurde dabei Rücksicht auf die neuesten Erkenntnisse der Lernforschung genommen. Ein Entwurf wurde in der Praxis erprobt und die Abläufe dieser Unterrichtseinheit, an welcher 13 Personen teilnahmen, beschrieben. Die Studierenden bewerteten unter anderem die Kompaktheit des Impulsvideos, die differenzierten Übungsmaterialien, den kommunikativen Unterricht sowie den Spaßfaktor als positiv. Eine rege Diskussionskultur konnte in dem durchgeführten Experiment tatsächlich beobachtet werden. Auch jene Studierenden, die sich üblicherweise in der Lehrveranstaltung aus Angst vor Fehlern ruhiger verhielten, arbeiteten mit. Sie bestätigten den Eindruck damit, indem sie erklärten, dass die Vorbereitungsphase ihr Selbstbewusstsein für die Präsenzphase stärkte. Überwiegend waren die Studierenden in den zwei Lehrveranstaltungen vom Konzept Flipped Classroom stärker überzeugt als vom traditionellen Unterricht. Dennoch gab es zwei Personen, die mit diesem Konzept nicht so zufrieden sind und mittels Videos nur schlecht lernen können. Dies beweist, nicht alle lernen gleich, weil auch die Menschen unterschiedlich sind. Es gilt darauf Rücksicht zu nehmen und als Lehrperson durch Methodenvielfalt diesen Reichtum der Heterogenität zu schützen. Erst die Abwechslung macht die Würze aus.

5.2. Beantwortung der Forschungsfragen

Einige Forschungsfragen wurden in der Einleitung aufgeworfen, im Hauptteil dieser Arbeit diskutiert und sollen nun abschließend kurz zusammengefasst werden, sofern sie nicht ohnehin bereits in der Zusammenfassung beantwortet wurden.

- Wie lernen wir eigentlich? Welche Erkenntnisse der Lernforschung gibt es hierzu?
Lassen sich diese mit dem Konzept Flipped Classroom in Einklang bringen?

Im Lernprozess haben das Staunen, das Unvollständige oder das Sich-Einlassen eine wichtige Aufgabe (Rumpf 2008). Hierfür muss jedoch ausreichend Zeit zur Verfügung gestellt werden. Statt einer schnellen Informationsweitergabe sollte das Lernen verlangsamt, selbstständig und lustvoll sein. Konstruktivistische Lernzugänge weisen ein stufenförmiges Erkenntnismodell auf, bei dem zunächst eine Konfrontation mit einem neuen Sachverhalt stattfindet, darauffolgend eine individuelle Auseinandersetzung und abschließend der Erwerb einer Erkenntnis.

Im traditionellen Flipped Classroom, welches meist, wie in der Lernvideoanalyse offengelegt wurde, mittels kurzer Videos das benötigte Wissen schnellstmöglich zusammenfasst und wenig inhaltlich offen lässt, kann man keineswegs eine Berücksichtigung der eben beschriebenen Lernkultur des Offenen oder des Unvollständigen festmachen. Das mag wohl weniger daran liegen, dass der Flipped Classroom nicht dafür geeignet wäre, sondern an der unterschätzten Rolle des Neuen und Unvollständigen. Das sich dieses Konzept um eine Berücksichtigung dieser erwähnten didaktischen Sachverhalte bemühen kann, wurde mit den Unterrichtsentwürfen aufgezeigt.

- Gibt es bereits Wirksamkeitsstudien zum Nutzen des Konzeptes Flipped Classroom?
Die Studienlage hierzu ist, wie bereits im zweiten Kapitel erläutert, divergent. 2013 (Bishop; Verleger) konnte eine durchgeführte Studie eine bessere Notenlage sowie eine höhere Zufriedenheit der Lernenden nachweisen. Eine Geschlechtergleichstellung durch dieses Konzept konnte im Jahre 2015 (Chen; Yang; Hsiao) aufgedeckt werden. 2016 bestätigten Sohrabi und Iraj diese positiven Ergebnisse mit einer weiteren Untermauerung: Flipped Classroom würde zu besserer Problemlösungsbereitschaft führen. Dem wiederum setzen Osman, Jamaludin und Mokhtar (2014) entgegen, sie können keinen signifikanten Unterschied zwischen traditionellem und umgedrehtem Unterricht erkennen.

- Lässt sich der Flipped Classroom auch ohne Gestaltung von Videos umsetzen?
Medial können sowohl Videos, Audios oder schlicht Bücher, Bilder, Karten und dingliche Quellen eingesetzt werden. Tatsächliche Berühmtheit haben zwar Videos erhalten, es kann jedoch immer abhängig vom didaktischen Nutzen jedes andere Medium eingesetzt werden. Im Literaturstudium konnte zu dieser Aussage nichts Gegenteiliges gefunden werden.

5.3. Konsequenzen und Ausblick

Beim Konzept Flipped Classroom handelt es sich um eine Mischung unterschiedlicher Methoden. Vergleichbar wäre es mit einem offenen oder handlungsorientierten Unterricht. Als neu kann der Einsatz des Lernvideos betrachtet werden. Das jeweilige Lernziel und die pädagogische Haltung entscheiden letztlich über die geeignete Methodenwahl. Flipped Classroom ist lediglich eine mögliche Methode. Sofern Lernenden-zentrierter Unterricht stattfinden soll, bei dem ein Video- oder ein Audioeinsatz das Lernen erleichtern würde, wenn eine Brücke zwischen analoger und digitaler Welt gebaut werden soll, so könnte sich der Einsatz von Flipped Classroom lohnen. Der größte Vorteil dieser Methode ist die Möglichkeit

zu differenzierter Materialgestaltung, wodurch die Lernenden ihre persönlichen Interessen vertiefen könnten. Tatsächlich könnte ein Lehrbuch den slawistischen Lehrveranstaltungsteilnehmenden nicht gerecht werden, da diese derart heterogen vertreten sind. In diesen Lehrveranstaltungen befinden sich Erstsprachenlernende wie auch Fremdsprachenlernende, wobei auch hier zwischen anderen slawischen Fremdsprachen und nicht slawischen Fremdsprachen unterschieden werden sollte. Aber nicht nur die Sprachenkenntnisse, sondern auch die Interessen und Studienrichtungen spielen hier eine wesentliche Rolle. Dies bedingt unterschiedliche Herangehensweisen an das Lernen des Bosnischen/Kroatischen/Serbischen. Flipped Classroom ist jedoch kein Garant für guten Unterricht. Nicht nur die Methodenwahl, sondern auch die Lehr- und Lernhaltung entscheiden, wie erfolgreich das Lernen wird.

In dieser Arbeit wurden Studien angeführt, die den Flipped Classroom hinsichtlich der Geschlechtergleichstellung, der Bereitschaft der Lernenden zur Problemlösung oder der allgemeinen Zufriedenheit mit dem Unterricht positiv bewerten. Andere wiederum konnten keinen signifikanten Unterschied zwischen einem geflippten und einem traditionellen Unterricht ausmachen. Diese divergierende Studienlage beweist, dass die Effektivität eines Unterrichtes nicht nur von der Methodenwahl abhängt, sondern auch von zahlreichen anderen Faktoren. An dieser Stelle für Klarheit zu sorgen, wird Gegenstand weiterer Forschungen sein.

6. Literaturverzeichnis

Aaron 2012

Sams Aaron (2012): „Der „Flipped“ Classroom, Inverted Classroom in der Hochschullehre.“
In: Haag, Johann und Freisleben-Teutscher, Christian F.(Hrsg.): Das Inverted Classroom Modell. Begleitband zur 5. Konferenz „Inverted Classroom an Beyond“ 2016 an der FH St. Pölten am 23. und 24. Februar 2016, 13-23.

Abeysekera/Dawson 2015

Abeysekera, Lakmal; Dawson, Phillip (2015): „Motivation and cognitive load in the flipped classroom. Definition, rationale and a call for research“, in: *Higher Education Research & Development*, 34/1; 1-14.

Bauer/Kerzendorfer 2015

Bauer, Alexandra; Kerzendorfer, Herbert (2015): „Welchen Beitrag können E-Learning und neue Medien zur Individualisierung des Unterrichtes leisten?“ In: Sfiri, Anastasia; Weinzödl, Julia (Hrsg.): Lernen abseits festgelegter Formen. Tagungsband zum 14. E-Learning Tag der FH JOANNEUM am 19.9.2015. Graz: FH JOANNEUM, 69-76.

Beentjes 1993

Beentjes, Johannes; Van der Voort, Tom H. (1993): „Television viewing versus reading. Mental effort, retention, and inferential learning“, in: *Communication Education*, 42/3; 191-205.

Bormann 2014

Bormann, Jarod (2014): Affordances of flipped learning and its effects on student engagement and achievement.

<https://pdfs.semanticscholar.org/f813/d76360937858e808ef9028c4709ee9b68d9e.pdf>

[Zugriff am 26.09.2017].

Bredella 2013

Bredella, Lothar: „Wozu lesen wir Geschichten im Fremdsprachenunterricht?“ In: Klein, Erwin; Meissner, Franz-Joseph; Prokopowicz, Tanja (Hrsg.): Giessener Fremdsprachendidaktik Online. Lesen, Lesekompetenz, Leseförderung. Akten des GMF-Sprachentages, Aachen 2011 http://geb.uni-giessen.de/geb/volltexte/2013/9525/pdf/GiFon_1.pdf [Zugriff am 04.06.2018].

Burow 2015

Burow, Olaf-Axel (2015): „Pädagogik 3.0: Lernen durch Flipped Classrooms und Gamification.“ In: Rolff, Hans-Günter (Hrsg.): Handbuch Unterrichtsentwicklung. Weinheim/Basel: Beltz, 342-361.

Cain 2012

Cain, Susan (2012): Quiet- The Power of Introverts in a Worl That Can´t Stop Talking. London: Penguin Books.

Chen u.a. 2015

Chen, S.-C., Yang, S., & Hsiao, C.-C. (2015). Exploring student perceptions, learning outcome and gender differences in a flipped mathematics course. British Journal of Educational Technology. <http://dx.doi.org/10.1111/bjet.12278> [Zugriff am 16.04.2018].

Cockrum 2014

Cockrum, Troy (2014): Flipping your english class to reach all learners. Strategies and lesson plans. New York: Routledge.

Csanyi 2016

Csanyi, Gottfried S. (2016): „Kompetenzorientierung. Die Mühen der Ebene und ein passendes Trainingsprogramm für Marathon-NovizInnen.“ In: Haag, Johann; Weißenböck, Josef; Gruber, Wolfgang; Freisleben-Teutscher, Christian F. (Hrsg.): Kompetenzorientiert Lehren und Prüfen. Basics – Modelle – Best Practices. Tagungsband zum 5. Tag der Lehre an der FH St. Pölten am 20.10.2016. St. Pölten: Fachhochschule St. Pölten, 27-38.

Drilo 2006

Drilo, Stjepan (2006)²: Kroatisch. Teil I. Lehrbuch für Anfänger. Tübingen: Stauffenburg.

Finke/Thums-Senft 2008

Finke, Eva; Thums-Senft, Barbara (2008): Begegnung in Texten. Kreatives-Biographisches Schreiben in der Interkulturellen Bildung und im Unterricht Deutsch als Fremdsprache oder Zweitsprache. Stuttgart: Schmetterling.

Fischer 2007

Fischer, Wladimir (2007): Dositej Obradović als bürgerlicher Kulturheld. Zur Formierung eines serbischen bürgerlichen Selbstbildes durch literarische Kommunikation 1783-1845. Frankfurt am Main u.a.: Lang [= Studien zur Geschichte Südosteuropas; 16].

Gardner 2011

Gardner, Howard (2011): Frames of Mind. The Theory of Multiple Intelligences. New York: Basic Books.

Geißler/Hege 2001

Geißler, Karlheinz; Hege, Marianne (2001)¹⁰: Konzepte Sozialpädagogischen Handelns. Ein Leitfaden für soziale Berufe. Weinheim: Beltz.

Glanz 2016

Glanz, Udo (2016): Digitale Diskurskultur in der Bildung. Kommunikationstheoretische Grundlagen, Analyse von Onlineforen und Folgerungen hinsichtlich der Konzeption eines Bildungsportals. Freiburg: Glanz.

Grein 2013

Grein, Marion (2013): Neurodidaktik – Grundlagen für Sprachenlehrende. Ismaning: Hueber.

Guo 2013

Guo, Philip (2013): <http://blog.edx.org/optimal-video-length-student-engagement> [Zugriff am 26.09.2017].

Hamdan u.a. 2013

Hamdan, N., McKnight, P., McKnight, K., & Arfstrom, K. M. (2013). A review of flipped learning. Flipped Learning Network. http://flippedlearning.org/cms/lib07/VA01923112/Centricity/Domain/41/LitReview_FlippedLearning.pdf [Zugriff am 21.04.2018].

Heisenberg 1973

Heisenberg, Werner (1973): Schritte über Grenzen. Gesammelte Reden und Aufsätze. München: Piper.

Herzig 2017

Herzig, Bardo (2017): „Digitalisierung und Mediatisierung – didaktische und pädagogische Herausforderungen.“ In: Fischer, Christian (Hrsg.): Pädagogischer Mehrwert? Digitale Medien in Schule und Unterricht. Münster/New York: Waxmann, 25-57.

Höfler 2017

Höfler, Elke (2017): Wenn ich im Sprachunterricht ausflippe... <http://www.flipped-classroom-austria.at/elke-hoefler-wenn-ich-im-sprach-unterricht-ausflippe/#more-279> [Zugriff am 04.09.2017].

Horak u.a. 2010

Horak, Angela; Moser, Wolfgang; Nezbeda, Margarete; Schober, Michael (2010): Der gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen in der Unterrichtspraxis. ÖSZ Praxisreihe 12. Graz: ÖSZ.

Khan 2013

Khan, Salman (2013): Die Khan-Academy. Die Revolution für die Schule von morgen. München: Riemann.

King 1993

King, Alison (1993): „From sage on the stage to guide on the side“ in: College Teaching, 41/1; 30-35.

Krmpotić 2006

Krmpotić, Vesna (2006): *Anegdote i zgodopisi*. Zagreb : V.B.Z.

McNally u.a. 2016

McNally, Brenton; Chipperfield, Janine; Dorsett, Pat; Del Fabro, Letitia; Frommolt, Valda; Goet, Sandra; Lewohl, Joanne; Molineux, Matthew; Pearson, Andrew; Reddan, Gregory; Roiko, Anne; Rung, Andrea (2016): „Flipped classroom experiences. Student preferences and flip strategy in a higher education context“ in: *High Educ*, 73; 281–298.

Meißner 2013

Meißner, Franz-Joseph (2013): „Lesen, Lesekompetenz, Leseförderung in fremden Sprachen.“ In: Klein, Erwin; Meissner, Franz-Joseph; Prokopowicz, Tanja (Hrsg.): *Giessener Fremdsprachendidaktik Online. Lesen, Lesekompetenz, Leseförderung. Akten des GMF-Sprachentages, Aachen 2011* http://geb.uni-giessen.de/geb/volltexte/2013/9525/pdf/GiFon_1.pdf [Zugriff am 04.06.2018].

Meyer 2011

Meyer, Hilbert (2011)⁸: *Was ist guter Unterricht?* Berlin: Cornelsen.

Morisse 2016

Morisse, Karsten (2016): „Inverted Classroom in der Hochschullehre.“ In: Haag, Johann; Freisleben-Teutscher, Christian F.(Hrsg.): *Das Inverted Classroom Modell. Begleitband zur 5. Konferenz „Inverted Classroom an Beyond“ 2016 an der FH St. Pölten am 23. und 24. Februar 2016*, 17-28.

Müter 2016

Müter, Julia (2016): „Die 4 T's von Bergmann und Sams: Hürden im Flipped Classroom und wie man sie nehmen kann.“ In: Haag, Johann; Freisleben-Teutscher, Christian F. (Hrsg.): *Das Inverted Classroom Modell. Begleitband zur 5. Konferenz „Inverted Classroom an Beyond“ 2016 an der FH St. Pölten am 23. und 24. Februar 2016*, 17-28.

Osman u.a. 2014

Osman, Siti; Jamaludin, Rozinah; Mokhtar, Nur (2014). „Flipped classroom and traditional classroom. Lecturer and student perceptions between two learning cultures, a case study at Malaysian polytechnic“, in: *International Education Research*, 2/4/; 16-25.

PIAAC 2012

Programme for the International Assessment of Adult Competencies (2012): http://www.statistik.at/web_de/statistiken/menschen_und_gesellschaft/bildung_und_kultur/piaac/index.html [Zugriff am 06.06.2018].

Radzimski-Coltzau/Burghardt 2017

Radzimski-Coltzau, Jenny; Burghardt, Stefan (2017): „Digitale Medien: Eine Chance für Schulentwicklung.“ In: Fischer, Christian (Hrsg.): Pädagogischer Mehrwert? Digitale Medien in Schule und Unterricht. Münster/New York: Waxmann, 131-138.

Roth 2011

Roth, Gerhard (2011): Bildung braucht Persönlichkeit. Wie Lernen gelingt. Stuttgart: Klett Cotta.

Rumpf 2008

Rumpf, Horst (2008): „Lernen als Vollzug und als Erledigung. Sich einlassen auf Befremdliches oder: Über Lernvollzüge ohne Erledigungsdruck.“ In: Mitgutsch, K., Sattler, E., Westphal, K. & Breinbauer, I.M. (Hrsg.): Dem Lernen auf der Spur. Die pädagogische Perspektive. Stuttgart: Klett-Cotta, 21 – 32.

Salomon 1983

Salomon, Gavriel (1983): „The differential investment of mental effort in learning from different sources“, in: *Educational Psychologist*, 18 /1; 42-50.

Sammel u.a. 2018

Sammel, Alison; Townend, Geraldine; Kanasa, Harry (2018): „Hidden Expectations Behind the Promise of the Flipped Classroom“ in: *College Teaching*, 66/2; 49-59.

Schäfer 2012

Schäfer, Anna Maria (2012): „Inverted Classroom in der Hochschullehre.“ in: Haag, Johann und Freisleben-Teutscher, Christian F. (Hrsg.): Das Inverted Classroom Modell. Begleitband zur 5. Konferenz „Inverted Classroom an Beyond“ 2016 an der FH St. Pölten am 23. und 24. Februar 2016, 3-12.

Schett 2017

Schett 2017: Wie mir der Flipped Classroom half, Zeit zum Unterrichten zu haben.

<http://www.flipped-classroom-austria.at/christian-schett-wie-mir-der-flipped-classroom-half-zeit-zum-unterrachten-zu-haben/#more-356> [Zugriff am 04.09.2017].

Schlemminger 2001

Schlemminger, Gerald (2001): „Fremdsprachenunterricht und reformpädagogische Einflüsse.“ In: Weskamp, Ralf (Hrsg.): Methoden und Konzepte des fremdsprachlichen Unterrichts. Diesterweg: Schroedel, 15-23.

Schmid 2016

Schmid, Stefan (2016): „Vom Flipped Classroom zum Flipped Learning an der BHAK Wien 11.“ In: Haag, Johann und Freisleben-Teutscher, Christian F. (Hrsg.): Das Inverted Classroom Modell. Begleitband zur 5. Konferenz „Inverted Classroom an Beyond“ 2016 an der FH St. Pölten am 23. und 24. Februar 2016, 125-131.

Sohrabi/Iraj 2016

Sohrabi, Babak; Iraj, Hamideh (2016): „Implementing flipped classroom using digital media. A comparison of two demographically different groups perceptions“, in: *Computers in Human Behavior*, 60; 514-524.

Söser 2015

Söser, Kurt (2015): „Flipped classroom und interaktive Lernmaterialien zum individuellen Lernen.“ In: Sfiri, Anastasia; Weinzödl, Julia (Hrsg.): Tagungsband zum 14. E- Learning Tag der FH JOANNEUM am 16.9.2015. Graz: FH JOANNEUM, 77-84.

Spannagel 2017

Spannagel, Christian (2017): „Flipped Classroom: Den Unterricht umdrehen?“ In: Fischer, Christian (Hrsg.): Pädagogischer Mehrwert? Digitale Medien in Schule und Unterricht. Münster/New York: Waxmann, 155-159.

Spannagel 2016a

Spannagel, Christian (2016): <https://www.youtube.com/watch?v=ws3liOeHWBc> [Zugriff am 24.04.2018].

Spannagel 2016b

Spannagel, Christian (2016): <https://www.youtube.com/watch?v=ws3liOeHWBc> [Zugriff am 24.04.2018].

Steinkogler 2013

Steinkogler, Walter (2013): „Computergestütztes Fernstudium am Abendgymnasium. Inverted Classroom im Fernstudium?“ In: Micheuz, Peter; Reiter, Anton; Brandhofer, Gerhard; Ebner, Martin; Sabitzer, Barbara (Hrsg.): Digitale Schule Österreich. Wien: Österreichische Computer Gesellschaft, 168-174.

Tasić 1994

Tasić, Milutin S. (1994): Dositej Obradović. Beograd/Zemun: NIL.

UNESCO 2017

UNESCO (2017): <https://www.unesco.at/presse/artikel/article/8-september-unesco-welttag-der-alphabetisierung/> [Zugriff am 06.06.2018].

Weidmann 2012

Weidmann, Dirk (2012): „Das ICM als Chance für die individuelle Förderung von Schülern?“ In: Handke, Jürgen und Sperl, Alexander (Hrsg.): Das Inverted Classroom Modell. Begleitband zur ersten deutschen ICM-Konferenz. München: Oldenbourg, 53-70.

Weiglhofer 2013

Weiglhofer, Hubert (2013):
https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/unterricht/uek/kl_25648.pdf?61ecj0 [Zugriff am
16.05.2018].

Zimmermann 2015

Zimmermann, Lisa (2015): „Chancen und Grenzen von Blended Learning im Fremdsprachenunterricht.“ In: Sfiri, Anastasia; Weinzödl, Julia (Hrsg.): Lernen abseits festgelegter Formen. Tagungsband zum 14. E-Learning Tag der FH JOANNEUM am 19.9.2015. Graz: FH JOANNEUM, 54-61.

7. Quellenverzeichnis

Alicia Bankhofer

Bankhofer, Alicia (2016): Telling the time in English.

<https://www.youtube.com/watch?v=MHY3W13haXE> [Zugriff am 23.07.2018].

Bankhofer, Alicia (2015): English Tenses: Asking questions in the past.

<https://www.youtube.com/watch?v=PIAWmMbsQc> [Zugriff am 23.07.2018].

Bankhofer, Alicia (2015): English Grammar: Wanting someone to do something.

<https://www.youtube.com/watch?v=uB3Ek2O-qw> [Zugriff am 23.07.2018].

Bankhofer, Alicia (2015): Verb Revision I.

<https://www.youtube.com/watch?v=doq3ZeNzjkl> [Zugriff am 23.07.2018].

Bankhofer, Alicia (2015): English tenses. Past progressive (continuous).

<https://www.youtube.com/watch?v=ScomfEgkB0k> [Zugriff am 23.07.2018].

Mareike Gloeckner

Gloeckner, Mareike (2014): Clase de gramática española los verbos en ar,er.

<https://www.youtube.com/watch?v=RZUZMG-swOY> [Zugriff am 23.07.2018].

Gloeckner, Mareike (2014): El presente continuo.

<https://www.youtube.com/watch?v=QH5cJ66Aw0s> [Zugriff am 23.07.2018].

Gloeckner, Mareike (2015): La hora.

<https://www.youtube.com/watch?v=oQ1bGpzyvpeE> [Zugriff am 23.07.2018].

Gloeckner, Mareike (2016): La frase española.

<https://www.youtube.com/watch?v=CFfEdWD0cxA> [Zugriff am 23.07.2018].

Gloeckner, Mareike (2016): Indefinido.

<https://www.youtube.com/watch?v=eFGJS7T9Xrk> [Zugriff am 23.07.2018].

ivi-unterricht.de

Ivi-Education (2015): Kurzgeschichte.

<https://www.youtube.com/watch?v=kt6VwrgdS6w> [Zugriff am 23.07.2018].

Ivi-Education (2015): Prädikat.

<https://www.youtube.com/watch?v=UPWgi2gYrYc> [Zugriff am 23.07.2018].

Ivi-Education (2016): Rechtschreibstrategie Verlängern.

<https://ivi-education.de/video/rechtschreibstrategie-verlaengern/> [Zugriff am 23.07.2018].

Ivi-Education (2016): Zeitform Perfekt.

<https://www.youtube.com/watch?v=wqUFwtRlc6Q> [Zugriff am 23.07.2018].

Ivi-Education (2016): Partizip 2.

https://www.youtube.com/watch?v=xdYyexS_USw [Zugriff am 23.07.2018].

RIS

<https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10008568> [Zugriff am 16.05.2018].

Christian Schett

Schett, Christian (2013): Grammatik: Satzglieder – Verschiebeprobe.

<https://www.youtube.com/watch?v=jsRi8I5cZt4> [Zugriff am 23.07.2018].

Schett, Christian (2013): Rechtschreibung: Wörtliche Rede.

<https://www.youtube.com/watch?v=OniIRVcUqtM> [Zugriff am 23.07.2018].

Schett, Christian (2018): Schreiben: Exzerpt.

<https://www.youtube.com/watch?v=jjoAESNtuHA> [Zugriff am 23.07.2018].

Schett, Christian (2015): Lesen: Diagramme.

<https://www.youtube.com/watch?v=1MBHRust6ws> [Zugriff am 23.07.2018].

Schett, Christian (2014): Rechtschreibung: Silben- und Worttrennung.
<https://www.youtube.com/watch?v=xuoQZXD4KGc> [Zugriff am 23.07.2018].

Links zu den Impulsvideos:

<https://www.youtube.com/watch?v=kjoJRgK6Cc4>

https://www.youtube.com/watch?v=t1z_v_61P-A

<https://www.youtube.com/watch?v=aBIQxWZgO8s>

8. Anhang

8.1. Eidesstattliche Erklärung

Ich erkläre, dass ich die vorliegende Arbeit selbst verfasst habe und dass ich dazu keine anderen als die angeführten Behelfe verwendet, die Autorenschaft eines Textes nicht angemaßt und wissenschaftliche Texte oder Daten nicht unbefugt verwertet habe. Außerdem habe ich ein Belegexemplar verwahrt.

Samantha Anušić

8.2. Abstract (Deutsch)

Flipped Classroom wird oft als ein neues und innovatives Unterrichtsmodell gepriesen. Das Ziel dieser Diplomarbeit ist es, dies kritisch zu hinterfragen und das Konzept Flipped Classroom hinsichtlich seines Nutzens für den Fremdsprachenunterricht, konkret des Bosnischen/Kroatischen/Serbischen im österreichischen Schulsystem, zu reflektieren. Hierfür wurde zunächst die grundlegende Literatur ausgewertet, um den aktuellen Forschungsstand aufzuzeigen. Darauf basierend wurden Unterrichtsentwürfe sowie dazugehörige Impulsvideos für das Fach Bosnisch/Kroatisch/Serbisch erstellt, die einen möglichen Verlauf eines geflippten Lernprozesses abbilden. Ein Experiment, bei welchem diese Methode an zwei Lehrveranstaltungen mit insgesamt 13 Personen eingesetzt wurde, wird beschrieben. Die Sicht dieser Lernenden im Umgang mit Flipped Classroom ist überwiegend positiv. 20 im Internet auffindbare, geflippte Unterrichtsmodelle, die für den Fremdsprachenunterricht konzipiert sind, wurden analysiert, wodurch die gängige Praxis der inhaltlichen, didaktischen Zusammenstellung von Lernvideos für den Flipped Classroom beobachtet und interpretiert wurde. Lernvideos spielen in diesem Unterrichtsmodell eine zentrale Rolle. Dass die Idee eines umgedrehten Unterrichtes nicht so neu ist, wie dies angepriesen wird, soll hiermit aufgezeigt werden, indem unter anderem auf den klassischen Lateinunterricht oder auf konstruktivistische Lernzugänge verwiesen wird. Die aktuelle Lernforschung, auf welche sich diese Arbeit inhaltlich stützt, fordert einen offenen, zu selbstständigem Denken führenden und herausfordernden Umgang mit Wissensinhalten, welcher das Neue und den Lernprozess in den Mittelpunkt des Lernens stellt. Die für diese Arbeit analysierten sprachlichen Lernvideos bauen nicht auf diesen Erkenntnissen auf, da das Wissen mittels kurzer Videos schnell und einfach erworben wird. Sofern Fragen eingesetzt wurden, dann zum Zweck der Reproduktion. Dass das Konzept Flipped Classroom jedoch die Erkenntnisse der aktuellen Lernforschung durchaus

berücksichtigen und somit für das Lernen von Sprachen dienlich sein kann, sollen die erstellten Unterrichtsentwürfe aufzeigen.

8.3. Abstract (Englisch)

Flipped Classroom is often praised as a new and innovative teaching model. The aim of this diploma thesis is to question this critically and to reflect Flipped Classroom concerning his use for the foreign linguistic lessons, specifically of the Bosnian/Croatian/Serbian in the Austrian school system. For this the basic literature was evaluated to indicate the current research state. Based on this teaching drafts as well as matching impulse videos were provided for the subject Bosnian/Croatian/Serbian, which illustrate a possible course of a flipped learning process. An experiment, with which this method was used in two lectures with a total of 13 people, is described. The view of these learners in dealing with Flipped Classroom is predominantly positive. 20 flipped learning videos, discoverable on the Internet, which are conceived for the foreign linguistic lessons, were analysed by which the current practise of the content and didactic arrangement was observed and interpreted. Learning videos play a central role in this teaching model. The fact that the idea of flipped lessons is not as new as this is extolled, herewith should be indicated, through a reference to the classical Latin class or to constructivist learning accesses. The topical learning research, on which this work rests, demands an open and challenging contact leading to independent thinking with knowledge contents, which put the new and the learning process in the centre of the learning. The linguistic learning videos analysed for this work are not based on this knowledge, because the knowledge is acquired by means of shortness, quickness and simplicity. Provided that questions were used, then for the purpose of the reproduction. The presented teaching drafts show that Flipped Classroom can absolutely consider the knowledge of the topical learning research and can be useful therefore for the learning of languages.