

MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

“Ich schau mir das Video noch einmal an”.
Sprachförderung im Deutschunterricht mittels Flipped
Classroom

verfasst von / submitted by

Mag. Brigitte Frank, BA

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Master of Arts (MA)

Wien, 2019 / Vienna 2019

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

A 066 814

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

Masterstudium Deutsch als Fremd- und
Zweitsprache

Betreut von / Supervisor:

Ass.-Prof. Mag. Dr. Hannes Schweiger

Danksagung

Ich möchte an dieser Stelle allen voran meinem Betreuer Ass.-Prof. Mag. Dr. Hannes Schweiger danken, der mir von der Konzeption bis zur Fertigstellung der Arbeit stets mit Rat und Tat zur Seite gestanden ist. Darüber hinaus geht mein Dank an meine Schulleiterin Mag. Patricia Mitak-Schabel, die mein Forschungsvorhaben in der Schule von Beginn an unterstützt und mir wichtige Instrumente zur Durchführung desselben in die Hand gegeben hat. Auch meinen Kolleginnen und Kollegen möchte ich hiermit dafür danken, dass sie sich im stressigen Schulalltag stets Zeit für meine Fragen genommen haben und für mich eine beständige Quelle an Ratschlägen und Hilfestellungen waren. Besonderer Dank gilt außerdem meiner Kollegin Mag. Stefanie Schallert für ihre geduldige Unterstützung bei den technischen Aspekten von „Flipped Classroom“. Ich möchte mich außerdem bei den Schülerinnen und Schülern meiner Klasse für die Motivation und Bereitschaft bedanken, an meiner Untersuchung teilzunehmen. Mein persönlicher Dank geht an meine Eltern, die mir während des Schreibprozesses ständigen emotionalen Rückhalt geboten und sich die Zeit genommen haben, meine Arbeit Korrektur zu lesen. Ich möchte außerdem meinem Freund, der mich während der Zeit des Schreibens entlastet hat, und meinen Freunden, die immer ein offenes Ohr für die Herausforderungen des Schreibens hatten, danken.

Inhaltsverzeichnis

1. EINLEITUNG.....	1
1.1. ERKENNTNISINTERESSE.....	1
1.2 STRUKTUR DER VORLIEGENDEN ARBEIT.....	3
2. THEORETISCHE VERORTUNG	5
2.1. SPRACHFÖRDERUNG IN DER MIGRATIONSGESELLSCHAFT	5
2.1.1 Begriffsklärung.....	5
2.1.2 Bildung in der Migrationsgesellschaft.....	6
2.1.3 Didaktische Konzepte und Methoden von Deutsch als Zweitsprache.....	8
2.1.4 Sprachförderung im DaZ-Bereich	10
2.1.5 Deutschunterricht versus DaZ-Unterricht.....	12
2.1.6 Anforderungen an einen modernen Deutschunterricht.....	14
2.2 FLIPPED CLASSROOM ALS INSTRUMENT DER SPRACHFÖRDERUNG.....	16
2.2.1 Abgrenzung des Begriffs	16
2.2.2 Forschungsstand	18
2.2.3 Flipped Classroom im Unterricht.....	20
2.2.4 Mediale Aspekte des Konzepts	25
2.2.5 Didaktischer Mehrwert.....	27
2.2.6. Sprachförderung durch Flipped Classroom.....	30
3. METHODISCHES VORGEHEN	31
3.1 FORSCHUNGSDESIGN	31
3.1.1 Operationalisierung des Erkenntnisinteresses und Forschungsfragen.....	31
3.1.2 Beschreibung des Forschungsprozesses	34
3.1.3 Triangulation	36
3.1.4 Gütekriterien	38
3.1.5 Ethische Überlegungen	42
3.2 DATENERHEBUNG.....	45
3.2.1 Forschen im Kontext Schule.....	45
3.2.2 Sampling.....	46
3.2.3 Die ProbandInnen	47
3.2.3 Pre- und Post-Test.....	48
3.2.4 Fragebogen	51
3.2.5 Unterrichtsplanung zum Themenkomplex „Wechselpräpositionen“	52
3.3 DATENAUFBEREITUNG	56

3.4 DATENANALYSE	58
3.4.1 Deskriptive Statistik.....	58
3.4.2 Grounded Theory.....	60
3.4.3 Prototypisches Auswertungsbeispiel.....	62
3.4.4 Problematische Auswertungsbeispiele	63
4. ERGEBNISSE DER ANALYSE	65
4.1 KURZE FEHLERANALYSE	65
4.1.1 Untersuchungsrelevante Fehler.....	66
4.1.2 Nicht untersuchungsrelevante Fehler	67
4.2 ANALYSE DER TESTERGEBNISSE	68
4.2.1 Allgemeine Auswertung.....	68
4.2.2 Einfluss von Flipped Classroom auf den Lernerfolg von schwächeren ProbandInnen.....	78
4.2.3 Einfluss von Flipped Classroom auf den Lernerfolg von lernstarken ProbandInnen	81
4.3 AUSWERTUNG DER KURZFRAGEBÖGEN	83
4.3.1 Generelle Einstellungen zu Flipped Classroom.....	83
4.3.2 Einstellungen bezüglich Lernvideos, Übungsphasen, Arbeitsaufwand und Motivation	85
4.3.3 Auswertung der offenen Fragen	90
4.4 ZUSAMMENHÄNGE ZWISCHEN TESTERGEBNISSEN UND FRAGEBÖGEN.....	95
4.5 ERFAHRUNGEN ALS LEHRPERSON	101
4.5.1 Videoerstellung	101
4.5.2 Erfahrungen im Unterricht	102
5. CONCLUSIO.....	104
5.1 ZUSAMMENFASSUNG UND REFLEXION DER ERGEBNISSE	105
5.2 AUSBLICK UND DESIDERATA.....	110
LITERATURVERZEICHNIS.....	112
ABBILDUNGSVERZEICHNIS.....	119
ANHANG	120
A. UNTERRICHTSPLANUNG UND -MATERIALIEN	121
B. MATERIALIEN ZUR DATENERHEBUNG	127
C. DATENMATERIAL.....	144
ABSTRACT	163

1. Einleitung

„Wie kann ich meine Schülerinnen und Schüler im Unterricht ideal unterstützen und fördern?“

Dies ist eine Frage, die sich vermutlich jede Lehrperson schon das eine oder andere Mal im Laufe ihrer Karriere gestellt hat. Es gibt einen großen Reichtum an unterschiedlichsten Fördermaßnahmen und -methoden und die Herausforderung ist es wohl, die für sich passenden Konzepte zu finden. Aus diesem Gedankengang entspannt sich die Idee für die vorliegende Forschungsarbeit. Es sollte ein Förderkonzept gefunden werden, bei dem Schülerinnen und Schüler einer ersten Handelsschule im Deutschunterricht unterstützt werden können. Dieses sollte im Anschluss empirisch untersucht und getestet werden. Im Rahmen der vorliegenden Arbeit soll der Forschungsprozess, der sich aus dem oben genannten Wunsch ergab, im Detail beschrieben werden.

1.1. Erkenntnisinteresse

In einer modernen österreichischen Schule muss eine Lehrperson in jedem Fall mit einer gewissen Heterogenität innerhalb einer Klasse rechnen. Diese beginnt bei unterschiedlichen Stärken, Schwächen und Interessensfeldern der Schülerinnen und Schüler. Doch insbesondere bezogen auf die sprachlichen Kompetenzen muss von unterschiedlichen Kenntnissen und Begabungen ausgegangen werden. Österreichweit lag der Anteil an Schülerinnen und Schülern mit einer anderen Umgangssprache als Deutsch im Schuljahr 2016/17 bei 25,3% (vgl. Statistik Austria 2018). In Wien, als Schmelztiegel unterschiedlicher Kulturen, Sprachen und Ethnien, betrug der Prozentsatz sogar 51,2% (vgl. ebd.). Ein solch heterogenes Umfeld bringt viele Chancen, jedoch auch einige Herausforderungen für das Bildungssystem und vor allem die Lehrenden innerhalb des Systems mit sich. Deutschlehrkräfte müssen sich häufig besonders intensiv mit der Heterogenität der Lernenden und den daraus erwachsenden Schwierigkeiten auseinandersetzen. So sitzen in ein und derselben Klasse teils Lernende, deren Erstsprache Deutsch ist und die in ihrer Freizeit

hauptsächlich Deutsch sprechen, deutsche Medien konsumieren und zusätzlich deutsche Bücher lesen, neben Lernenden, die erst seit einigen Jahren in Österreich sind oder deren Umgangs- und Familiensprache nicht Deutsch ist und die möglicherweise Schwierigkeiten haben, dem Unterricht zu folgen. Unter diesen Umständen kann Unterricht durch Über- oder Unterforderungen sehr schnell zu Frustrationserlebnissen führen und Lernende stark demotivieren.

Ich selbst unterrichtete Deutsch an einer Wiener Handelsakademie und Handelsschule in solch heterogenen Gruppen. Diese extremen Unterschiede in den Kompetenzen der Lernenden sind vor allem in den ersten Jahrgängen der HAK und HAS auffallend und führen häufig dazu, dass ein Teil der Lernenden überfordert ist, während ein anderer Teil sich langweilt. Ziel meiner Forschung soll daher sein, ein Unterrichtskonzept zu finden und zu erproben, bei dem die Schülerinnen und Schüler, die besondere Schwächen im Fach Deutsch aufweisen, optimal gefördert werden und den Anschluss schaffen, um in den nächsten Jahrgang aufsteigen zu können, und jene Lernenden, die zu den besten in der Klasse gehören, in einer Weise gefordert werden, dass auch sie vom Unterricht profitieren können.

Bei der Suche nach einem Unterrichtskonzept, das diesen sehr spezifischen Anforderungen entspricht, bin ich auf „Flipped-Classroom“ gestoßen. Dabei soll es durch Auslagerung der theoriebasierten Unterrichtseinheiten und besonders schülerInnenzentrierte und -aktivierende Methoden im Unterricht möglich sein (siehe Kück 2014), auf Lernende individuell einzugehen und sie dort abzuholen, wo sie gerade stehen.

Im Rahmen meiner Masterarbeit möchte ich daher untersuchen, wie Lernende mithilfe des Flipped Classroom-Konzepts individuell gefördert werden können. Um dieser Frage nachzugehen, muss jedoch ein bestimmter Aspekt des Deutschunterrichts gefunden und identifiziert werden. Da besonders die deutsche Grammatik Lernende mit nicht-deutscher Muttersprache vor große Hürden stellt, soll ein Teilaspekt derselben zum Untersuchungsgegenstand werden. Unter Beachtung der verschiedenen Optionen, habe ich mich dazu entschieden, die Wechselpräpositionen genauer zu untersuchen. Diese bedürfen eines gewissen Verständnisses für Genus und Kasus der Nomen, welches für viele Lernende eine spezielle Schwierigkeit darstellt und einer besonders langen und dauerhaften Auseinandersetzung bedarf (vgl. Rösch 2017: 190).

Die geplante Forschungsfrage lautet daher folgendermaßen: Wie können Lernende durch „Flipped Classroom“ bei der Verwendung der Wechselpräpositionen im Deutschunterricht unterstützt werden und wie kann mithilfe des Flipped Classroom-Konzepts Unterricht binnendifferenziert gestaltet werden, um sowohl schwache Lernende zu fördern und leistungsstarke Lernende zu fordern? Der Erfolg der Methode soll durch zwei Testungen, die erste vor, die zweite nach der Fördermaßnahme, festgestellt werden. Gleichzeitig soll in einer Kontrollgruppe nach traditionellen Unterrichtsmethoden unterrichtet werden, um Vergleichsdaten zu erhalten.

Um zusätzlich zur Performanz der Lernenden auch ihre Perspektive auf die neue Methode zu erhalten, sei ein kurzer Fragebogen angedacht, bei dem festgestellt werden soll, wie die Lernenden das neue Konzept erlebt haben. Daher ist die zweite Forschungsfrage, die im Rahmen des Fragebogens untersucht werden soll: Welchen Einfluss hat Flipped Classroom auf Motivation, Arbeitsaufwand, Effektivität und Zufriedenheit der Lernenden? Diese zweite Untersuchung soll einen mehrperspektivischen Einblick in das Forschungsvorhaben im Sinne der Triangulation zulassen.

Das beschriebene Forschungsvorhaben ist nicht nur von theoretischem Interesse für mich. Sollte die untersuchte Methode erfolgreich sein, wird dies weitreichende Implikationen für meine Unterrichtstätigkeit der nächsten 40 Jahre haben und mein Unterrichtskonzept im Fach Deutsch dauerhaft verändern.

1.2 Struktur der vorliegenden Arbeit

An dieser Stelle soll kurz auf die Struktur der vorliegenden Forschungsarbeit und den Gang der Untersuchung eingegangen werden. Die Arbeit gliedert sich insgesamt in 5 Kapitel. Es ist leicht ersichtlich, dass die Empirie das Herzstück dieser wissenschaftlichen Arbeit darstellt. Im Eingangskapitel wurden Erkenntnisinteresse und Kontext der Arbeit erläutert und die grobe Forschungsfrage definiert.

Das Kapitel 2 soll die theoretischen Grundlagen klären, auf die sich die Arbeit im empirischen Teil stützt. Dazu wird im ersten Abschnitt auf Sprachförderung in der Migrationsgesellschaft eingegangen (2.1). In diesem Kapitel werden Begriffe, didaktische Konzepte und Methoden, Sprachfördermodelle, Unterschiede zwischen Deutsch- und Daz-Unterricht und Anforderungen an einen modernen

Deutschunterricht präsentiert. Ziel dieses Abschnitts ist es eine theoretische Basis zum Thema Sprachförderung im Bereich Deutsch als Zweitsprache herzustellen. Anschließend wird im zweiten Abschnitt das Unterrichtsmodell „Flipped Classroom“ genauer beschrieben (2.2). Dazu werden Begriffe geklärt und der Forschungsstand präsentiert. Es soll vor allem auf die didaktischen und methodischen Besonderheiten des Konzepts eingegangen und gefragt werden, ob Sprachförderung mit Flipped Classroom möglich ist.

Kapitel 3 und 4 widmen sich anschließend dem empirischen Teil dieser Forschungsarbeit. Dazu werden in Kapitel 3 das methodische Vorgehen detailliert beschrieben und alle notwendigen Fragen im Zusammenhang mit dem Forschungsvorhaben geklärt. Es wird dabei auf das Forschungsdesign (3.1), die Datenerhebung (3.2), die Datenaufbereitung (3.3) und die Datenanalyse (3.4) eingegangen.

Kapitel 4 beinhaltet im Anschluss die Ergebnisse der Analyse und gliedert sich wiederum in fünf Unterkapitel. In Abschnitt 4.1 wird eine kurze Fehleranalyse durchgeführt, um zu klären, wie bei der Datenauswertung vorgegangen wurde. Dem folgt in Abschnitt 4.2 die Auswertung der Testergebnisse anhand der zuvor erläuterten, operationalisierten Forschungsfragen. Im Anschluss werden auch die Kurzfragebögen ausgewertet (4.3). In einem weiteren Kurzabschnitt wird versucht, einen Zusammenhang zwischen den Ergebnissen der ProbandInnen der Experimentalgruppe und ihren Antworten auf den Kurzfragebogen herzustellen. In einem letzten Schritt soll im Sinne der Aktionsforschung (vgl. Feldmeier 2014) die Innensicht der Forschenden als Lehrperson dargestellt werden (4.4).

Das letzte Kapitel (5) beinhaltet die Conclusio. Zu dieser zählen die Zusammenfassung und Reflexion der Ergebnisse (5.1) und ein Abschnitt, in dem auf Ausblick und Desiderata für zukünftige Forschung eingegangen wird (5.2).

2. Theoretische Verortung

An dieser Stelle soll vorerst auf allgemeine Begriffe und Prinzipien der Sprachförderung im Unterricht eingegangen werden (Abschnitt 2.1). Darauf aufbauend wird in Kapitel 2.2 erörtert, was „Flipped Classroom“ ist und wie mittels dieser Unterrichtsmethode einige dieser Prinzipien eingehalten und Möglichkeiten geschaffen werden können, Sprachförderung im Deutschunterricht zu optimieren.

2.1. Sprachförderung in der Migrationsgesellschaft

2.1.1 Begriffsklärung

Die Heterogenität in der gesellschaftlichen Zusammensetzung Österreichs hat lange Tradition. Schon die Bezeichnung „Vielvölkerstaat“ für das Habsburgerreich verweist auf die Vielfältigkeit der Bewohner Österreichs. Diese Heterogenität hat sich auch nach dem Zerfall der Monarchie in Form von Arbeits- und Flüchtlingsmigration fortgesetzt (vgl. Krumm 2007: 199) und auch heute noch ist Österreich ein Land, das von Migrationsbewegungen geprägt ist. Um dieser „Migrationstatsache“ (Mecheril 2010: 10) Rechnung zu tragen, soll in weiterer Folge der von Paul Mecheril (2010: 11) geprägte Begriff „Migrationsgesellschaft“ verwendet werden, da „der Begriff ‚Migration‘ weiter als der der ‚Einwanderung‘ oder ‚Zuwanderung‘ ist und dadurch einem weiteren Spektrum an Wanderungsphänomenen gerecht wird.“ Dies ist vor allem in Betracht auf den pädagogischen Fokus dieser Arbeit relevant, da der Begriff in diesem Zusammenhang bildungsrelevante Aspekte miteinschließt.

Der Ausdruck ‚Migration‘ erfasst eine Vielzahl von Phänomenen, die für eine Gesellschaft charakteristisch sind, in der Aus- und Einwanderung, das Entstehen von Zwischenwelten oder ‚Fremdheit‘ erfindende Diskurse von großer Bedeutung sind. Weil es sich hierbei um Phänomene handelt, die bildungsrelevant sind, da sie auf Bildungsverläufe wirken und für Bildungsinstitutionen von Bedeutung sind, sind ‚Migrationsgesellschaft‘ und ‚Migration‘ terminologisch angemessene Referenzen pädagogischen Nachdenkens. (ebd.: 11)

Im Anschluss soll infolgedessen der Begriff Migrationsgesellschaft verwendet werden, wenn gesellschaftliche Aspekte von Bildung behandelt werden.

Es sollen außerdem einige praktische Begrifflichkeiten geklärt werden, die für diese Arbeit relevant sind. Da der Fokus der Arbeit auf Sprachförderung im schulischen Bereich liegt, soll klargestellt werden, dass es sich bei der Verwendung des Begriffs „Deutschunterricht“ um den regelhaften Deutschunterricht in der Schule handelt, an dem alle Schülerinnen und Schüler einer Klasse gemeinsam teilnehmen. Dies geschieht in Abgrenzung zu anderen Arten des Deutschunterrichtes – etwa dem Deutsch-Förderunterricht, an dem all jene Lernende teilnehmen können, die Schwächen in Deutsch haben, unabhängig von deren Erstsprache, oder dem DaZ-Unterricht, der speziell auf Lernende zugeschnitten ist, die eine andere Erst- und Umgangssprache als Deutsch haben und der in Form von Deutschkursen von Privatanbietern oder zusätzlich in der Schule als Nachmittagsunterricht angeboten werden kann.

2.1.2 Bildung in der Migrationsgesellschaft

Es soll an dieser Stelle ein kurzer Abriss über unterschiedliche Aspekte präsentiert werden, die mit Bildung und Migration zusammenhängen. Dabei wird auf verschiedene Probleme, sowie mögliche Lösungsansätze eingegangen werden.

In dem Bericht „Schule-Migration-Gender“ der Donau-Universität Krems aus dem Jahr 2011 wurde festgestellt, dass in Bezug auf Schulerfolg männliche Schüler mit Migrationshintergrund deutlich schlechtere Chancen haben, als weibliche Schülerinnen oder Schüler ohne Migrationshintergrund. Dies zeigt sich besonders deutlich in der Sekundarstufe II, wo beispielsweise im Schuljahr 2009/10 in der Handelsschule 28,6% der männlichen Schüler mit Migrationshintergrund nicht aufstiegsberechtigt waren. Im Vergleich dazu waren 23,9% der Schülerinnen mit Migrationshintergrund nicht aufstiegsberechtigt, bzw. 16,4% der Schüler und 13% der Schülerinnen ohne Migrationshintergrund (vgl. Biffel/ Skrivaneck 2011: 19).

Die Frage ist nun, welche Ursachen diese Bildungsbenachteiligung haben kann. Dirim und Mecheril (2010: 127) definieren eine Reihe von „innerschulischen Aspekten der Schlechterstellung“. Dazu gehören die Erwartungshaltung, dass Schülerinnen und Schüler Deutsch in einem gewissen Maß beherrschen, die meist einsprachige Realität des Bildungsangebotes und die Unfähigkeit, die sprachliche Alltagsrealität der Lernenden wahrzunehmen und auf diese einzugehen. Diese Aspekte betreffen Schülerinnen und Schüler in besonderer Weise, schon allein in

Bezug auf die erwarteten Deutschkenntnisse (vgl. ebd.: 131). Es wird außerdem darauf eingegangen, dass häufig die Organisation Schule zu Benachteiligungen von Kindern mit Migrationshintergrund führt, wodurch diese Art der Benachteiligung in das Feld der „institutionellen Diskriminierung“ fällt (vgl. ebd.: 134). Dies beginnt bei der grundsätzlichen Einstellung, dass Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund als Problem im Schulsystem angesehen werden und daher Einfluss auf wichtige Stationen der Bildungslaufbahn hat.

Die Option, Migrantenkinder unabhängig von ihren je individuellen Eigenschaften und Fähigkeiten als Problem zu definieren, wird – wie im Untersuchungszeitraum der Bielefelder Studie aufgezeigt werden konnte – an grundsätzlichen Entscheidungsstellen bedeutsam, insbesondere bei der Einschulung, beim Übergang in die Sekundarstufe und bei der Aufnahme eines Sonderschulverfahrens. (ebd.: 134)

Ähnlich benennen de Cillia und Krumm (2009: S.22) die Problematik, dass Kinder mit Migrationshintergrund häufig dauerhaft als „defizitär“ angesehen werden. Dies wird auch gespiegelt in einer Leistungsbeurteilungsverordnung, „die es nicht erlaubt, den individuellen Lernfortschritt von Kindern mit nichtdeutscher Familiensprache positiv zu bewerten.“ Sie kritisieren dabei besonders die starre Orientierung an einer homogenen Lerngruppe, deren Erstsprache Deutsch ist.

Rösch (2003a: 31) bezeichnet vor allem die Sprache in der Schule als Stolperstein. Da sich Unterrichtssprache, vor allem in höheren Jahrgängen, an der Schriftsprache orientiert, ist sie für DaZ-Lernende oftmals schwierig zu verstehen. Für Lernende, die eine andere Erstsprache als Deutsch haben, müsste dieser Unterschied zur umgangssprachlichen Alltagssprache daher explizit gemacht werden.

Einer der wichtigsten Lösungsansätze für diese institutionellen Probleme der Schule ist laut Dirim und Mecheril (2010: 141) die Differenzfreundlichkeit. Diese sollte in Form von „Anerkennung unterschiedlicher kultureller Lebensformen und –praxen [...] als normativer Kern inter- und multikultureller Ansätze gelten.“ Dazu gehört, dass die kulturelle und sprachliche Vielfalt, die Lernende in die Schule mitbringen sowohl von der Institution selbst, als auch von den Pädagoginnen und Pädagogen im Sinne einer multilingualen Schule wertgeschätzt und gefördert wird (vgl. ebd.: 143-144).

Möglichkeiten zur Verbesserung der schulischen Situation von Lernenden mit Migrationshintergrund finden sich auch bei Rösch (2017: 203-204). Sie fordert einerseits DaZ-Angebote für Lernende in der Schule, um die Lernenden gezielt

fördern zu können und damit die Benachteiligung aufzuheben. Andererseits fordert sie sprachsensiblen Fachunterricht, bei dem Sprache auch in nicht-Sprachen-Fächern eine gewisse Aufmerksamkeit geschenkt wird.

Krumm (2007: 22) schreibt, dass im Jahr 2008 begonnen wurde, eine neue Fassung der Leistungsbeurteilungsverordnung zu entwerfen, bei der individuelle Fortschritte berücksichtigt werden können und auf Mehrsprachigkeit eingegangen werden kann. Dies hat sich jedoch bis heute nicht erfüllt. Es gab zwar einige Änderungen im Wortlaut der LBVO, doch grundlegend hat sich die derzeit gültige LBVO seit 1974 nicht geändert (Rechtsinformation des Bundes 2018a).

Interkulturelles Lernen und Respekt vor verschiedenen Kulturen und Sprachen hat aber zumindest in die Lehrpläne der verschiedenen Schultypen Eingang gefunden. So finden sich in den Lehrplänen von der Volksschule (BMBWF 2012b), über die Neue Mittelschule (BMBWF 2012a) und die AHS (BMBWF 2000a) bis zu den berufsbildenden höheren und mittleren Schulen wie der HAK (BMBWF 2014a) und HAS (BMBWF 2014b) Einträge zum wertschätzenden Umgang mit kultureller und sprachlicher Vielfalt und der Hinweis auf Behandlung der Themen auf altersgerechte Weise im Unterricht. Diese Einträge sind meist unter dem „Allgemeinen Bildungsziel“ zu finden und beziehen sich damit auf alle Unterrichtsfächer.

Während die Wertschätzung und Einbeziehung von Zweitsprachen im Unterricht für die Lernenden von hoher Wichtigkeit sein kann, muss dennoch zusätzlich daran gearbeitet werden, die Deutschkenntnisse der Lernenden auf ein Niveau zu bringen, das ihnen die erfolgreiche Teilnahme am Unterricht und dadurch in weiterer Folge die Teilhabe am gesellschaftlichen und beruflichen Leben ermöglicht.

2.1.3 Didaktische Konzepte und Methoden von Deutsch als Zweitsprache

An dieser Stelle soll kurz darauf eingegangen werden, welche didaktische Konzepte dem DaZ-Unterricht zugrunde liegen und welcher Methoden oder Methodenklassifikationen sich der DaZ-Unterricht bedient. Um auf die didaktischen Konzepte eingehen zu können, muss vorerst geklärt werden, wer die Adressaten von DaZ-Unterricht sind. Bei diesen handelt es sich gemeinhin um Kinder und Jugendliche vor beziehungsweise im Schulalter. Diese werden je nach Alter und der Aufenthaltsdauer im deutschsprachigen Land unterschieden (vgl. Knapp 2010: 133). DaZ-Unterricht zeichnet sich durch einige Bedingungen aus, die für ihn in

Abgrenzung zum DaF- oder DaM-Unterricht spezifisch sind. Dazu gehört eine Mischung aus gesteuertem und ungesteuertem Spracherwerb. DaZ-Lernende sind der deutschen Sprache in ihrem Umfeld ständig ausgesetzt. Zusätzlich erfahren sie normalerweise gesteuerten Unterricht in Form von Schulunterricht in unterschiedlichen Fächern und zusätzlich möglicherweise spezifischen DaZ-Unterricht. Hinzu kommt, dass DaZ-Lernende die gelernten sprachlichen Neuheiten sofort in ihrem Umfeld anwenden können. Außerdem zeichnet sich DaZ-Unterricht häufig durch hohen Zeitdruck – denn gewissen Meilensteine in der schulischen Entwicklung der Kinder und Jugendlichen müssen zu bestimmten Zeiten erreicht werden – und eine hohe Heterogenität der Lernendengruppen aus (vgl. ebda: 135-136).

Historisch gab es im Fremdsprachenunterricht – mit diesem ist DaZ-Unterricht eng verbunden – oft große Umwälzungen was die Methodenkonzeption oder die didaktischen Vorstellungen angeht. So entwickelte sich der Fremdsprachenunterricht von der „Grammatik-Übersetzungsmethode“ des 19. Jahrhunderts über die „direkte“ oder „Reformmethode“ (ebenfalls aus dem 19. Jahrhundert) und die „audiolinguale/audiovisuelle Methode“ aus den 50er und 60er Jahren des 20. Jahrhunderts bis hin zum „kommunikativ-pragmatischen Ansatz“ der 50er und 70er und der „interkulturellen Didaktik“ der 80er und 90er Jahre vgl. ebda.: 137-138). Jeder dieser Ansätze ist in gewissen Aspekten unzulänglich (vgl. ebda: 138) und ein guter Unterricht wird sich vermutlich unterschiedlicher Praktiken verschiedener Konzeptionen bedienen.

Zusätzlich wird nach Knapp (2010: 138-139) im DaZ-Unterricht von einem Repertoire differierender Ansätze ausgegangen, die alle unterschiedliche Implikationen für das Unterrichtsgeschehen haben. Dabei findet sich der „kontrastive Ansatz“, bei dem die Erstsprache der Lernenden eine große Rolle spielt, der „kommunikationsorientierte Ansatz“, bei dem Kommunikation im Vordergrund steht, der „handlungsorientierte Ansatz“, bei dem die Durchführung und Übung lebensweltlicher Handlungen das Unterrichtsgeschehen dominiert und der „integrative Ansatz“, der Aspekte der verschiedenen anderen Ansätze in sich vereint.

Die Didaktik von Deutsch als Zweitsprache bedient sich Methoden, die sowohl in der Fremdsprachendidaktik als auch in der Deutschdidaktik Verwendung finden. Sie beziehen sich daher meist auf die vier Grundfertigkeiten – Hören, Sprechen, Lesen und Schreiben sowie auf Grammatik- und Wortschatzvermittlung (siehe

Decker/Oomen-Welke 2010 und Apeltauer 2010). In Bezug auf die vier Fertigkeiten können unterschiedliche Methoden unterschieden werden, je nachdem, welches Ziel im Unterricht gerade verfolgt wird. So können zur Verbesserung der Sprechfertigkeit beispielweise Übungen zur Aussprache, Sprechtraining oder freies und dialogisches Sprechen angewandt werden (vgl. Decker/Oomen-Welke 2010: 329). Wichtig ist jedoch, die Fertigkeiten integrativ und abwechselnd zu bearbeiten (vgl. ebda.: 328). Bei der Grammatikvermittlung steht im DaZ-Unterricht im Gegensatz zum DaM-Unterricht die praktische Anwendung grammatischer Strukturen im Vordergrund. Außerdem soll eher mit prozeduralem statt deklarativem Wissen gearbeitet werden (vgl. ebda.: 333). Bezogen auf den Wortschatz muss gesagt werden, dass die Erweiterung des Wortschatzes aufgrund vieler verschiedener Faktoren sehr schwierig ist. Einerseits ist es für Lehrpersonen nicht einfach, Wissenslücken zu identifizieren. Andererseits kann es durch Frustrationserlebnisse bei Nichtverstehen im Unterricht schnell zu Resignation bei den Lernenden kommen. Durch kontextualisierte Wortschatzarbeit ist es jedoch möglich, die Erweiterung des Wortschatzes der Lernenden zu erreichen, insbesondere wenn Texte mehrmals gelesen bzw. vorgelesen werden und schwierige Wörter erklärt werden (vgl. Apeltauer 2010: 244-249).

Zusätzlich zu diesen Methodenkomplexen gibt es auch Methoden, welche die Autonomie der Lernenden fördern sollen. Zu diesen gehören beispielsweise „Methodenreflexion und Methodenentscheidungen“, die „Projektmethode“, „Portfolioarbeit“ und das „Sprachentandem“. Ziel dieser Methoden ist es, die Lernenden zur eigenständigen Auseinandersetzung mit Sprache zu motivieren (vgl. Decker/Oomen-Welke 2010: 334-338).

2.1.4 Sprachförderung im DaZ-Bereich

Die Bedeutung von Sprachförderung für Lernende mit Migrationshintergrund darf nicht unterschätzt werden, denn in der Schule haben die Sprachkenntnisse nicht nur Auswirkungen auf den Deutschunterricht, sondern auf fast alle Fächer, in denen etwas auf Deutsch verstanden, geschrieben oder erklärt werden muss. Auch im gesellschaftlichen und beruflichen Leben sind Deutschkenntnisse von großer Wichtigkeit. Dies halten auch Plutzar und Kerschhofer-Puhalo (2009: 9) fest:

Grundlage der gesellschaftlichen Partizipation von MigrantInnen ist die Entwicklung und Förderung von Sprachkenntnissen. Maßnahmen zur Sprachförderung in allen Bereichen des Bildungssystems sind damit ein grundlegender Beitrag für gesellschaftlichen Zusammenhalt und sozialen Frieden.

Die Förderung von Deutsch als Zweitsprache im schulischen Bereich ist Teil unterschiedlicher Didaktiken. So besteht eine große Nähe zu Deutsch als Fremdsprache, im schulischen Bereich ist sie jedoch auch stark mit der deutschen Fachdidaktik verbunden (vgl. Rösch 2017: 181).

Rösch (2003b: 34) hat einige pädagogische Prinzipien festgelegt, die für erfolgreiche DaZ-Förderung notwendig sind. Dabei unterscheidet sie zwischen grundlegenden und DaZ-spezifischen Prinzipien. Zu den grundlegenden Prinzipien gehören Punkte, die in jedem Unterricht gegeben sein sollten, wie eine motivierende Lernumgebung, Ermutigung zur Kommunikation, die Fähigkeit, Interesse für die Umgebung der Lernenden zu wecken und differenzierte Unterrichtsmaßnahmen, die der Heterogenität der Lernenden gerecht werden. All diese Prinzipien sollten für jeglichen Unterricht gelten, da sie eine Voraussetzung für Lernen darstellen. Zu den DaZ-spezifischen Prinzipien gehören nach Rösch besonders jene Grundsätze, welche die Lebenswelt der Lernenden in den Blick nehmen. Unter anderem werden hier die Integration der Erstsprache in den Unterricht, das Aufgreifen der schulischen und außerschulischen Lebenssituation von Minderheiten oder der lernerInnenzentrierte Unterricht postuliert.

Generell spricht sie sich für interkulturelles Lernen in der Schule aus. Dies sollte im Regelunterricht und im spezifischen DaZ-Unterricht erfolgen. Es sollen dabei die Perspektiven von DaZ-Lernenden in den Unterricht miteinbezogen und Vergleiche zwischen Erst- und Zweitsprache angestellt werden. Generell ist das Ziel, Interesse für die Betrachtung von Sprache an sich zu schaffen (vgl. ebd.: 35).

Auch Bredel (2007: 115) setzt sich mit Sprachförderung auseinander und geht dabei zuerst auf die Verwendung des Begriffs „Förderung“ ein. So wird er häufig verwendet, um Maßnahmen zu beschreiben, die Schülerinnen und Schüler mit Lernschwächen zusätzlich unterstützen sollen. „Förderung“ an sich kann jedoch als jede Form schulischen Handelns bezeichnet werden, da das Ziel der Schule in jedem Fall sein muss, die Lernenden in ihrem Lernprozess zu fördern.

Anschließend unterscheidet sie unterschiedliche Maßnahmen der Förderung, die innerhalb oder außerhalb der Schule angewendet werden können. Sie differenziert

einerseits zwischen antizipatorischen und nachlaufenden Fördermaßnahmen. Um antizipatorisch fördern zu können, müssen jedoch die sprachlichen Kompetenzen, die zur erfolgreichen Teilnahme am Unterricht in einer bestimmten Jahrgangsstufe erforderlich sind, genau bekannt sein. Sollte dies gegeben sein, könnte antizipatorisch, also vorbereitend gefördert werden. Bei der nachlaufenden Förderung wird meistens während des Unterrichts ein sprachliches Defizit festgestellt und versucht, dieses durch zusätzliche Fördermaßnahmen auszugleichen. Es werden außerdem integrierte und gesonderte Förderung unterschieden. Wird integriert gefördert, finden die Fördermaßnahmen innerhalb des regulären Unterrichts statt. Die gesonderte Förderung hingegen passiert außerhalb des Unterrichts in Form von Zusatz- oder Förderkursen (vgl. ebd.: 116).

Es zeigt sich also, dass es unterschiedliche Möglichkeiten gibt, wie Sprachförderung aussehen kann. Um erfolgreich zu sein, muss sie jedoch stets gewissen Grundsätzen folgen, die vor allem die Lernenden ins Zentrum des Interesses stellen.

2.1.5 Deutschunterricht versus DaZ-Unterricht

Es soll an dieser Stelle nochmals auf wesentliche Unterschiede und Gemeinsamkeiten des regulären Deutschunterrichts und des DaZ-Unterrichts, sowie auf die Integration des DaZ-Unterrichts in den Deutschunterricht eingegangen werden.

Generell muss darauf hingewiesen werden, dass das primäre Ziel des DaZ-Unterrichtes darin liegt, die Deutschkenntnisse der Lernenden zu verbessern. Diese manifestieren sich in den vier Fertigkeiten des Sprachunterrichts¹: Hörverstehen, Leseverstehen, Sprechen und Schreiben (Rösch 2003: 25). Um diese vier Fertigkeiten ausreichend zu beherrschen stellen auch Wortschatz und Grammatik einen essenziellen Bereich dar (vgl. ebd.: 26). Ein wichtiger Punkt liegt bei DaZ-Unterricht im schulischen Bereich vor allem auf einer Hinführung zum korrekten Verständnis und der Verwendung der sogenannten „Schulsprache“ (ebd.: 30).

Die Lehrpläne der verschiedenen Schultypen für das Fach Deutsch beinhalten im Gegensatz dazu viele unterschiedliche Fertigkeiten und Stoffbereiche. Es gibt dabei natürlich verschiedene Überschneidungen.

¹ Anmerkung: Im DaF/DaZ-Bereich wird häufig auch die zusätzliche Fertigkeit „Hör-Seh-Verstehen“ in Betracht gezogen.

In dem Lehrplan für die Volksschule findet sich ein eigener Zusatz „Deutsch für Schüler mit nichtdeutscher Muttersprache“. Es wird hier ein eigener Lehrstoff präsentiert, der sich mit der Lebenswelt der Lernenden befasst und darauf hingewiesen, dass es sich hierbei nicht um Zusatzunterricht, sondern um den Unterricht ergänzende und unterstützende Maßnahmen handeln soll (vgl. BMBWF 2012b). DaZ-Unterricht soll also explizit in den regulären Fachunterricht integriert werden.

Auch im Lehrplan der neuen Mittelschule findet sich im Zusammenhang mit dem Deutschunterricht ein eigener Passus zum DaZ-Unterricht. Es wird dabei auf die Förderung der vier Fertigkeiten im Rahmen des Deutschunterrichtes eingegangen (BMBWF 2012a). Der gleiche Passus findet sich auch im Lehrplan für die AHS-Unterstufe für das Fach Deutsch (BMBWF 2000b). Im Lehrplan der AHS-Oberstufe kann im Fach Deutsch jedoch kein entsprechender Abschnitt für DaZ-Lernende gefunden werden (Rechtsinformation des Bundes 2018b). Der Lehrstoff beinhaltet im Deutschunterricht jedoch viele verschiedene Inhalte, die sich nicht mit den Inhalten eines DaZ-Unterrichtes decken, bzw. für Lernende mit nicht-deutscher Erstsprache in manchen Fällen vermutlich eine Herausforderung darstellen. Zur Förderung von SchülerInnen für die Deutsch eine Zweitsprache darstellt, wurde jedoch ein Lehrplanzusatz veröffentlicht, nach dem in der AHS-Oberstufe eine Unverbindliche Übung „Deutsch als Zweitsprache“ vorgesehen ist. Ziel derselben ist es, eine Deutschkompetenz aufzubauen, die für das Bestehen im Pflichtgegenstand Deutsch notwendig ist, sowie zur Teilnahme am Unterricht in allen anderen Fächern befähigt (vgl. BMBWF 2016: 24).

Für die Handelsakademien und Handelsschulen wurde ebenfalls eine Unverbindliche Übung implementiert. Diese trägt den Titel „Unterstützendes Sprachtraining Deutsch“ und ist spezifisch jeweils für die HAK oder die HAS. Die Didaktischen Grundsätze sind jedoch für beide Schularten gleichlautend. Ziel ist es die Sprachkompetenz in der Unterrichtssprache zu fördern. „Der korrekte Gebrauch (Sprach-, Sprech- und Schreibrichtigkeit) soll intensiv trainiert und vertieft werden (vgl. BMBWF 2016: 29/31).

Allerdings handelt es sich bei den genannten Angeboten für die AHS-Oberstufe und die HAS bzw. HAK um Zusatzangebote zum normalen Unterricht. Die Frage ist nun, wie ein moderner Deutschunterricht, der die Bedürfnisse von Lernenden mit nicht-deutscher Erstsprache integriert, aussehen kann.

2.1.6 Anforderungen an einen modernen Deutschunterricht

Es hat sich gezeigt, dass ein Deutschunterricht, der in einer modernen, heterogenen Gesellschaft effektiv sein will, verschiedene Kriterien erfüllen muss. Dazu gehört ein gewisses Maß an DaZ-Förderung, die in den Unterricht integriert wird.

Rösch (2017: 212) präsentiert verschiedene Möglichkeiten, wie ein moderner Deutschunterricht auf die Heterogenität der Schülerinnen und Schüler eingehen kann. Einerseits soll im Unterricht DaZ-Förderung stattfinden und Sprache an sich thematisiert werden. Es geht dabei darum, Dinge, die oftmals vorausgesetzt und daher nicht behandelt werden, explizit zu machen. Auch ein „konstruktiver Umgang mit Migrationssprachen“ ist ein wichtiger Punkt. Dieser kann in Form von Sprachvergleichen oder Einbeziehung der verschiedenen Erstsprachen in das Unterrichtsgeschehen passieren. Außerdem soll Mehrsprachigkeit im Unterricht thematisiert werden. Dies kann in Form der Behandlung von Migrationsliteratur im Unterricht geschehen.

Rösch (2017: 166) geht außerdem auf interkulturelle Kommunikation im Deutschunterricht ein. Hier geht es vor allem darum, diskriminierende oder kulturalisierende Sprache zu behandeln und als das aufzudecken, was sie ist. Interessant wäre hier, mit authentischen Texten, Videos oder Hörbeispielen zu arbeiten und diese zu analysieren. Rösch weist außerdem darauf hin, dass es Lernenden helfen kann, bei Rollenspielen beispielsweise eine andere ethnische Rolle wählen zu können, um Kulturalisierungen zu vermeiden.

Einer der wichtigsten Punkte, um Deutschunterricht erfolgreich zu gestalten, liegt darin die Lernenden in ihrer Individualität wahrzunehmen und auf diese Individualität mit differenzierten Unterrichtsmaßnahmen einzugehen. Dies gilt sowohl für DaZ-Unterricht als Förderunterricht, aber auch in besonderem Maße für den regulären Deutschunterricht.

Unter Förderung soll auf dem Hintergrund der bereits gegebenen Differenzierungen im folgenden zunächst jede gezielte Herausforderung verstanden werden, die geeignet ist, bei Schülern und Schülerinnen einen erkennbaren Kompetenzzuwachs bezüglich der durch die Herausforderung angestrebten Ziele zu erreichen.

Individuell abgestimmte, spezielle Fördermaßnahmen zeichnen sich dadurch aus, dass ihnen eine gründliche Diagnose der Ressourcen, der Defizite und der Bedürfnisse einzelner Lernender vorausgeht. (Bredel 2007: 117)

Es geht also darum, binnendifferenzierten Unterricht zu gestalten, der auf die individuellen Bedürfnisse der Lernenden eingeht. Eine Möglichkeit, wie dies geschehen kann, wird im folgenden Kapitel erläutert.

2.2 Flipped Classroom als Instrument der Sprachförderung

Im folgenden Abschnitt soll nun das Flipped Classroom Konzept näher erläutert werden. Dabei werden einerseits der Begriff definiert und der Forschungsstand präsentiert und andererseits die didaktischen Möglichkeiten und medialen Anforderungen des Konzepts beschrieben. In einem letzten Schritt soll aufgezeigt werden, inwiefern sich Flipped Classroom als Instrument der Sprachförderung eignet.

2.2.1 Abgrenzung des Begriffs

Der Begriff „Flipped Classroom“ kommt ursprünglich aus dem Englischen und lässt sich ungefähr mit „das umgedrehte Klassenzimmer“ übersetzen. Die Idee dahinter ist, den theoriebasierten Teil des Unterrichtsstoffes in die Hausübung zu verlagern, während der praktische und übungsbasierte Teil in der Unterrichtszeit passiert. Bergmann und Sams (2012: 13) definieren „Flipped Classroom“ folgendermaßen: „Basically the concept of a flipped class is this: that which is traditionally done in class is now done at home, and that which is traditionally done as homework is now completed in class.“ Lage, Platt und Treglia (2000: 32), die schon im Jahr 2000 zu dem Thema forschten und das Konzept unter dem Namen „Inverted Classroom“ (etwa „verkehrtes Klassenzimmer“) umsetzten, kommen zu einer ähnlichen Definition: „Inverting the classroom means that events that have traditionally taken place inside the classroom now take place outside the classroom and vice versa.“

Es soll an dieser Stelle kurz darauf hingewiesen werden, dass es sich bei „Flipped Classroom“ und „Inverted Classroom“ um Synonyme handelt. Traditionell wird der Begriff „Flipped Classroom“ eher im schulischen Kontext verwendet, während sich „Inverted Classroom“ verstärkt auf die Hochschullehre bezieht. Das Konzept dahinter ist jedoch dasselbe.

Die Definitionen des Konzepts werden außerdem um eine technologische Komponente erweitert. Bei Lage, Platt und Treglia (2000: 33) handelte es sich hierbei hauptsächlich um Videoaufzeichnungen von Vorlesungen, Powerpointfolien mit Ton oder ausschließlich Powerpointfolien. Bei Sams und Bergmann (2012: 3) wurde Screen Capture Software verwendet, die es ermöglicht eine Powerpoint-Präsentation inklusive Ton und Kommentare in ein Video umzuwandeln, das über eine Website

heruntergeladen werden kann. In einem modernen Flipped Classroom Konzept werden die Videos auf eine Lernplattform geladen und mithilfe von verschiedenen Applikationen in einer Weise bearbeitet, sodass während der Videos Fragen zum Stoff beantwortet werden müssen. Eine Vielzahl an Lernplattformen, darunter Moodle, erlauben es der Lehrperson zu überwachen, ob, wann und wie lange das Video angesehen wurde und ob die Fragen beantwortet wurden. Es ist jedoch nicht zwingend notwendig selbst Videos zu erstellen oder generell mit Videos zu arbeiten. So können bereits existierende Videos von Plattformen wie Youtube heruntergeladen und schülergerecht bearbeitet werden oder mittels Podcasts, PDF-Dokumenten oder Webseiten gearbeitet werden, die die Lernenden in ihrer Freizeit für den Unterricht vorbereiten (vgl. Ozdamil/ Asiksoy 2016: 100).

Es muss jedoch dringend darauf hingewiesen werden, dass Technologie zwar ein bedeutender Teil des Flipped-Classroom-Konzepts ist, sie jedoch nicht das zentrale Augenmerk des Konzepts darstellt. Denn obwohl technologische „Spielereien“ das Konzept ermöglichen, steht dennoch die Interaktion mit den Lernenden im Unterricht im Vordergrund (vgl. ebd.: 100). Auch Bergmann und Sams (2012: 21) betonen die Wichtigkeit der Nutzung der Unterrichtszeit und der Interaktion zwischen Lehrperson und Lernenden. Es wird klar festgestellt, dass Flipped Classroom nicht eingesetzt werden sollte, bloß um mehr Technologie in den Unterricht zu bringen.

Stattdessen bringen die Autoren eine Reihe an Gründen vor, die für Flipped Classroom sprechen, die jedoch nichts mit dem technologischen Aspekt zu tun haben. Der Hauptgrund für den Einsatz von Flipped Classroom ist die Restrukturierung des Zeitmanagements im Unterricht. Im traditionellen Unterricht wird oftmals ein Großteil der Unterrichtszeit darauf verwendet theoretische Aspekte des Unterrichtsstoffes zu erklären. Folglich bleibt nur wenig Unterrichtszeit für Übungen, weshalb diese oftmals in die Hausübung verschoben werden. Daraus resultieren oft Lernende, die an der Hausübung scheitern, da sie in der Stunde möglicherweise nicht mitgekommen sind oder bestimmte Punkte nicht klar genug kommuniziert wurden. Bei Flipped Classroom wird nun dieser Theorieteil in die Hausübung verschoben und von den Lernenden erwartet, sich selbstständig, aber angeleitet, mit dem Stoff auseinanderzusetzen. Damit kann der Großteil der Unterrichtseinheit für spezifische Fragen zum Stoff und zum Üben verwendet werden. Die Lehrperson erfüllt ihre Rolle als Tutor der Lernenden und kann auf jeden Schüler und jede Schülerin individuell eingehen (vgl. ebd.: 14-17).

Dieser Ansatz spiegelt sich auch in den vier Säulen, die der Idee des Flipped Classroom zugrunde liegen. Hier wird mit den jeweils ersten Buchstaben des Wortes „Flip“ ein Akrostichon gebildet, das einen wesentlichen Aspekt von Flipped Classroom repräsentiert. Dieses sieht folgendermaßen aus:

Flexible Learning

Learning Culture

Intentional Content

Professional Educator (Flipped Learning Network 2014)

Diese vier Säulen stellen die zentralen Ideen dar, die sich in Flipped Classroom finden. „Flexible Learning“ bezieht sich hier auf die Möglichkeit verschiedenartige Lernräume zu schaffen und den Lernenden eine Vielfalt an Lerngelegenheiten anzubieten. „Learning Culture“ soll den schülerInnenzentrierten Unterrichtsfokus unterstreichen und die Teilhabe der Lernenden am Unterrichtsgeschehen betonen. Bei „Intentional Content“ geht es um die Fähigkeit der Lehrpersonen den Unterricht so zu gestalten, dass die Lernenden sowohl ein konzeptionelles Verständnis der Materie entwickeln, als auch in der Lage sind, dieses prozedural anzuwenden. Bei dem „Professional Educator“ handelt es sich um die Lehrperson, die in der Lage ist, die Lernenden gezielt zu beobachten, ihnen Feedback zu geben und auch selbst konstruktives Feedback annimmt. Idealerweise sollte die Lehrperson besonders selbstreflexiv und in der Lage sein, einzuschätzen, was die Lernenden in einem spezifischen Moment gerade brauchen (vgl. ebd.).

2.2.2 Forschungsstand

„Flipped Classroom“ oder „Inverted Classroom“ ist ein Phänomen, bei dem es schwierig ist, den „Entdecker“ oder „Urautoren“ festzustellen. Denn um die Jahrtausendwende gab es einige Lehrende, hauptsächlich an verschiedenen Universitäten, die beschlossen, den Theorieteil ihrer Unterrichtsmaterie aus ihrer Vorlesung auszulagern. Einige der Pioniere dieser Praxis waren Lage, Platt und Treglia (2000: 32-33), die nicht nur Flipped Classroom in ihrem Unterricht einsetzten, sondern das Feld auch wissenschaftlich beforschten. Sie führten im Jahr 2000 eine Studie durch, bei der das Fach Mikroökonomie an der Miami University im Rahmen von „Inverted Classroom“ unterrichtet wurde. Die Studierenden hatten in dieser Studie die Möglichkeit, sich die Vorlesungsinhalte auf verschiedenen Wegen selbstständig anzueignen. Es gab Videos der Vorlesungen,

Powerpointpräsentationen mit Ton oder ausgedruckte Powerpoint-Folien. In den Vorlesungseinheiten wurden nur jene Inhalte der Videos bzw. Folien besprochen, zu denen es von den Lernenden Fragen gab. Anschließend wurde ein Großteil der Zeit für ökonomische Experimente, Arbeitsblätter und Verständnisfragen verwendet. In der Studie wurden die Einstellungen der Lernenden zu der neuen Unterrichtsmethode gemessen. Es konnte gezeigt werden, dass die Methode ein breites Spektrum an Lernenden und Lerntypen anspricht und vor allem von weiblichen Studienteilnehmerinnen als positiv bewertet wird (vgl. ebd.:41-42).

Seither wurde eine Reihe von Studien durchgeführt, die sich mit der Wirksamkeit und der Wahrnehmung der Lernenden von Flipped Classroom befasst. Ein großer Teil dieser Studien fand im Rahmen der Hochschullehre statt. Green und Schlairet (2017) beispielsweise führten eine Studie durch, bei der festgestellt werden sollte, wie Studenten und Studentinnen eines Bachelorprogrammes in Krankenpflege in Georgia die Lehrmethode empfinden. Ziel war es, durch die Auslagerung des Theorieteils mehr Zeit für praktische Übungen in einem Krankenhaussetting zu haben. Dabei konnte im Rahmen von Interviews festgestellt werden, dass 50% der Studienteilnehmer negative Gefühle gegenüber der neuen Methode hatten, da es für sie eine neue größere Herausforderung darstellte. Gleichzeitig wurde jedoch postuliert, dass die gelernten Inhalte eine hohe Relevanz für die berufliche Zukunft darstellten.

Auch im Rahmen der Fremdsprachendidaktik wurden Studien zu Flipped Classroom durchgeführt. So untersuchten Hsieh, Wu und Marek (2017) die Effekte von Flipped Classroom auf das mündliche Training von Studierenden des Faches Englisch als Fremdsprache in Taiwan. In dieser Studie ging es hauptsächlich um die Entwicklung des idiomatischen Vokabulars. Lernende mussten mithilfe von Lesetexten, Verständnisfragen und der Lern-App „Line“ online Dialoge führen, um sich damit auf die Unterrichtseinheiten vorzubereiten. In der Unterrichtszeit wurden vor allem kollaborative Aktivitäten durchgeführt, um das idiomatische Wissen der Lernenden zu stärken und aktives Lernen zu forcieren. Durch Pre- und Post-Tests konnte festgestellt werden, dass die Lernenden im Rahmen von Flipped Classroom die Idiome effektiver lernen und anwenden konnten als eine Kontrollgruppe. Anschließend wurden die Lernenden gebeten, anzugeben, wie sie das neue Modell empfanden. Bei dieser Befragung wurden sehr positive Ergebnisse erzielt.

Die bisher präsentierten Studien befassten sich durchgehend mit dem Einsatz von Flipped Classroom in der Hochschullehre, doch auch im Schulbereich wurden bereits Studien durchgeführt. So untersuchten Bhagat, Chang und Chang (2016) die Unterrichtsmethode im Mathematikunterricht in einem High-School-Setting. Es wurden zwei Gruppen untersucht, von denen eine konventionell unterrichtet wurde, die andere mittels Flipped Classroom. Wie bei der zuvor vorgestellten Studie wurden je ein Pre- und ein Post-Test durchgeführt. Beim Pre-Test unterschieden sich die beiden Gruppen nicht signifikant voneinander, beim Post-Test konnte jedoch gezeigt werden, dass vor allem die schwachen Schülerinnen und Schüler der Experimentalgruppe signifikant bessere Ergebnisse lieferten als die Kontrollgruppe. Es konnten bisher keine Studien zu Flipped Classroom im Zusammenhang mit Deutsch als Fremd- und Zweitsprache oder dem Deutschunterricht in der Schule gefunden werden, wodurch in diesem Bereich Forschungsbedarf entsteht. Die geplante Masterarbeit könnte ein erster Einstieg in die Forschung zur Förderung von Lernenden mit Schwierigkeiten im Fach Deutsch durch Flipped Classroom sein.

2.2.3 Flipped Classroom im Unterricht

Im folgenden Abschnitt soll nun geklärt werden wie die beiden Phasen des Flipped Classrooms, die Inputphase zu Hause und die Präsenzphase im Unterricht gestaltet werden können.

Inputphase

Wie bereits erläutert findet beim Flipped Classroom Konzept die theoriebasierte Inputphase selbstständig im Rahmen der Hausübung statt. Dazu müssen passende Materialien geschaffen werden, die den Lernenden eine selbstgesteuerte Erarbeitung der Materie ermöglichen. Essentiell dabei ist, dass ohne die selbstständige Auseinandersetzung mit den Lernmaterialien eine sinnvolle Teilnahme am Präsenzunterricht nicht möglich ist.

Während in den Anfangsstadien des Flipped Classroom Konzepts mit verschiedenen Möglichkeiten gearbeitet wurde, beispielsweise Powerpointfolien oder Tonaufnahmen, ist mittlerweile die Verwendung und Erstellung von Lernvideos ein integraler Bestandteil der Unterrichtsmethode. So bezeichnet Jürgen Handke (2012a:

1) sie als „unverzichtbare[n] Bestandteil“ des Konzepts und auch Alexandra Kück (2014: 12) beschreibt die Erstellung eines Lernvideos als „obligatorisch“.

Die Erstellung eines solchen Videos passiert in den meisten Fällen mithilfe eines Screencasts. Dabei werden mithilfe eines Programms die sichtbaren Inhalte des Computerbildschirms selbst vertont und als Video abgespeichert (vgl. Schäfer 2012: 7). Dieses Video wird anschließend auf eine für die Lernenden zugängliche Plattform, oftmals eine Lernplattform wie Moodle, hochgeladen (genauer im Abschnitt 2.2.4).

Eine Erweiterung des bloßen Lernvideos, bei dem die Lernenden die Inhalte ausschließlich passiv verarbeiten, bilden multimediale Inhalte oder interaktive Videos. Dadurch erhalten Lernende zusätzlich zu den Inhalten, die sie sich erarbeiten, auch Möglichkeiten, ihren Lernfortschritt selbst zu überwachen und eigenständig zu erweitern (vgl. ebd.: 9). Dies kann durch verschiedene Möglichkeiten erreicht werden. Einerseits kann das Video in Kapitel strukturiert werden, die während des Ansehens angeklickt werden können. Dadurch können die Lernenden selbst steuern, welche Teile des Videos sie wiederholen oder überspringen möchten. Außerdem kann mithilfe von Links auf zusätzliches Material zum Thema hingewiesen werden, welches die Lernenden selbstständig erarbeiten können. Besonders schülerInnenaktivierend wird ein Lernvideo jedoch, wenn im Video selbst Fragestellungen eingeblendet sind, die die Lernenden während des Ansehens beantworten müssen. Dadurch können sie selbst nachvollziehen, ob sie die im Video präsentierten Inhalte verstanden haben (vgl. Bülls/Freisleben-Teutscher/Buchner 2018: 68-69).

Es sollte natürlich nicht vergessen werden, dass es unterschiedliche Lerntypen gibt, die divergierende Bedürfnisse an Lernmaterialien haben. Daher wäre es sinnvoll, eine Mischung an verschiedenen Materialien anzubieten, aus denen Lernende die für sich passenden Optionen auswählen können. All diese Materialien sollten jedoch multimedial und qualitativ hochwertig sowie hochgradig schülerInnenaktivierend sein (Handke 2017: 4-5).

Bergmann und Sams (2012: 44) geben einige wichtige Hinweise, die für die Erstellung von Videos von Bedeutung sind. Sie betonen, dass die Lernenden die Videos nur dann mit Begeisterung ansehen und davon lernen, wenn ihnen die Videos auch gefallen. Daher sollten einige Richtlinien bei der Videoproduktion eingehalten werden. Ein wichtiger Punkt dabei ist die Videolänge. Sie raten, eine

Videolänge von unter 10 Minuten einzuhalten, um die Aufmerksamkeit der Lernenden nicht zu strapazieren. Sie halten sich dabei an den Ansatz: Ein Video entspricht einem Themenbereich. Bülles et al. (2018: 68) geben die ideale Videolänge ähnlich mit 6-10 Minuten an.

Bergmann und Sams (2012: 45-46) raten außerdem, mit animierender Stimme zu sprechen, um das Video nicht zu monoton wirken zu lassen. Dies kann vor allem dadurch verbessert werden, wenn zwei Personen sich in dem Video über ein Thema unterhalten, da eine Unterhaltung für Lernende interessanter ist als eine Präsentation. Andere Richtlinien der Autoren sind der Einbau von Humor, Annotationen und die nachträgliche Bearbeitung des Videos mit Effekten. Das Ziel dieser Hinweise ist, die Aufmerksamkeit der Lernenden für die gesamte Dauer des Lernvideos aufrechtzuerhalten.

Nachdem interessante interaktive Videos und multimediale Inhalte erstellt wurden, stellt sich nun die Frage, wie die Lernenden dazu motiviert werden können, diese Lernmaterialien auch wirklich so zu bearbeiten, dass Verstehen stattfinden kann. Handke (2012b: 49) nennt mehrere Möglichkeiten, wie dies passieren kann. So gibt es bei den meisten Lernplattformen die Möglichkeit, die Zugriffe der Lernenden zu überwachen. Als Lehrperson kann dadurch eingesehen werden, wann der oder die Lernende das letzte Mal auf der Lernplattform war oder wie lange er oder sie sich mit dem Video beschäftigt hat. Dadurch werden die Lernenden allerdings ausschließlich extrinsisch motiviert. Sie bearbeiten die Materialien ausschließlich, weil sie negative Konsequenzen durch die Lehrperson fürchten. Besser ist es, wenn die Lernenden intrinsisch motiviert werden können. Dies kann beispielsweise durch Belohnungssysteme geschehen. So könnten verschiedene Quizfragen während und nach dem Video zu bearbeiten sein, deren Bearbeitung den oder die Lernende/n in ein Highscore-System einspeist. Dadurch könnten die Lernenden motiviert werden, immer höhere Plätze erzielen zu wollen und sich dadurch eingehender mit dem Stoffgebiet auseinanderzusetzen.

Bevor man allerdings mit der Videoproduktion startet, sollte man sich Gedanken machen, ob das geplante Stoffgebiet mithilfe eines Videos ideal vermittelt werden kann. Es gilt, die Technologie zur Unterstützung des Unterrichts zu verwenden und nicht um der Technologie willen. Es sollte daher stets überlegt werden, ob der Einsatz eines Lernvideos oder von Flipped Classroom generell pädagogisch und

didaktisch sinnvoll und für die Lernenden gewinnbringend ist (vgl. Bergmann/Sams 2012: 35).

Es muss außerdem entschieden werden, ob es notwendig ist, selbst ein Video zu erstellen, oder ob man ein bereits existierendes Video verwenden kann. Durch den hohen Bekanntheits- und Verwendungsgrad von Videoplattformen wie Youtube gibt es bereits eine hohe Anzahl an guten Lernvideos zu verschiedenen Themen aus unterschiedlichen Fächern. Da man als Lehrperson oftmals einen hohen Arbeitsaufwand zu bewältigen hat, spricht nichts dagegen ein qualitativ hochwertiges bereits existierendes Lernvideo für den eigenen Unterricht einzusetzen (vgl. ebd.: 36).

Es soll an dieser Stelle kurz beschrieben werden, was *nicht* Flipped Classroom ist. Die Ausgabe von Texten, die bis zur nächsten Unterrichtseinheit gelesen werden müssen, kann nicht als Flipped Classroom bezeichnet werden. Einerseits handelt es sich dabei meist nicht um passgenaue Inhalte, die für die Lernenden aufbereitet wurden, andererseits ist die Teilnahme am Unterricht oftmals auch möglich, wenn der Text nicht gelesen wurde (vgl. Schäfer 2012: 6). Ein essentieller Aspekt von Flipped Classroom ist jedoch, dass die Auseinandersetzung mit dem Inputmaterial eine unverzichtbare Voraussetzung für die Teilnahme am Präsenzunterricht ist.

Auch die Bereitstellung zusätzlicher Online-Materialien macht den eigenen Unterricht noch nicht zu einem Flipped Classroom. Denn Zusatzmaterialien werden meistens optional angeboten. Dadurch ist die Auseinandersetzung mit diesen Materialien nicht zwingend notwendig, um am Unterricht teilzunehmen (vgl. ebd.: 6).

Präsenzphase im Unterricht

Nachdem nun erläutert wurde, wie die theoriebasierte Phase des Konzepts abläuft, soll nun geklärt werden, welche Bedeutung der Präsenzphase bei Flipped Classroom zukommt und wie diese ablaufen kann. Kritiker des Konzepts fürchten oft, dass durch die Digitalisierung eines Teils des Unterrichts die Interaktion in den Stunden zu kurz kommt. Es ist bei Flipped Classroom jedoch das Gegenteil der Fall – der Präsenzphase in der Schule kommt besondere Bedeutung für den Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler zu (vgl. Bergmann/ Sams 2012: 25).

Durch die Auslagerung des Theorieteils kann wertvolle Unterrichtszeit zum Üben, Verinnerlichen und Anwenden des Gelernten gewonnen werden, wodurch tatsächliches Lernen stattfinden kann. Vorerst wäre es wichtig, sich die Ziele vor

Augen zu halten, die in der Präsenzphase erreicht werden sollten. Weidmann formuliert diese folgendermaßen:

Die Schüler sollen hier [im Präsenzunterricht] insbesondere

1. mit Blick auf die in der ersten Phase vermittelten Inhalte eventuell aufgetretene Unklarheiten oder Verständnisschwierigkeiten beseitigen,
2. die in der vorausgehenden Aneignungsphase neu erlernten Inhalte festigen und anwenden, indem sie ihrem Kenntnisstand entsprechende Übungen bearbeiten, und
3. durch weiterführende Aufgaben Transferleistungen erbringen (Weidmann 2012: 64).

Wie können diese Ziele nun erreicht werden? Weidmann (2012: 65) empfiehlt zu Beginn der Unterrichtssequenz Zeit für Fragen der Lernenden einzuräumen. Es sollte sich dabei um konkrete Fragen zu im Video thematisierten Inhalten handeln. Keinesfalls soll die Beantwortung der Fragen die Auseinandersetzung mit dem Video obsolet machen. Eine ähnliche Vorgehensweise empfehlen auch Bergmann und Sams (2012: 14).

Anschließend muss den Lernenden Raum gegeben werden, die theoretischen Inhalte aus dem Video praktisch zu üben und anzuwenden. Dazu sollten verschiedene Übungen zum Thema vorbereitet werden, die die Lernenden selbstständig bearbeiten können. Idealerweise bekommen die Lernenden ein Angebot aus Übungen in verschiedenen Schwierigkeitsgraden, aus denen sie selbstgesteuert das für sich passende Lernmaterial auswählen und bearbeiten können (vgl. Weidmann 2012: 65).

Diese Selbstständigkeit der Lernenden erlaubt es der Lehrperson eine betreuende und unterstützende Rolle einzunehmen (vgl. ebd.: 66). Somit ermöglicht diese Unterrichtsmethode es auch, in den Übungsphasen Lernende mit Verständnisschwierigkeiten gezielt zu unterstützen und ihnen individuelle Unterrichtszeit zu widmen, während leistungstärkere Lernende selbstgesteuert arbeiten können.

Schäfer (2012: 9) streicht auch heraus, dass durch die Flipped Classroom Methode „aktives Lernen“ gefördert wird, da den Lernenden die Möglichkeit geboten wird, sich mit Klassenkollegen und –kolleginnen auszutauschen und Gelerntes im Unterricht anzuwenden.

Generell soll die Unterrichtszeit dazu verwendet werden, Aktivitäten zu gestalten, die schülerInnenzentrierter, anregender und motivierender sind und eine aktive Auseinandersetzung mit der Materie erfordern (vgl. Bergmann/Sams 2012: 47). Bergmann und Sams (2012: 25-27) streichen außerdem die erhöhte Interaktion zwischen Lehrperson und Lernenden sowie den Lernenden untereinander als besonderen Mehrwert von Flipped Classroom heraus.

An dieser Stelle sollen nun kurz einige Aktivitäten vorgestellt werden, durch die SchülerInnenaktivierung erreicht werden kann und die sich dadurch ideal für umgedrehten Unterricht eignen.

Loviscach (2013: 9) beschreibt beispielsweise eine Aktivität namens „Peer Instruction“, bei der Lernenden erst Fragen gestellt werden, die sie einzeln beantworten müssen. Anschließend haben sie Zeit, die Fragen in Kleingruppen zu diskutieren, bevor sie dieselben Fragen nochmals beantworten müssen. Durch diese Methode soll die Diskussion zwischen Lernenden angeregt werden.

Schallert und Abila (2018: 17-18) stellen mehrere Methoden vor, die sich zur Anwendung in Flipped Classroom in fast allen Schulfächern eignen. Dazu gehört die Expertenmethode, bei der die Lernenden unterschiedliche Videos ansehen und sich den Inhalt gegenseitig erklären müssen oder das Aktive Plenum, bei der zwei Lernende gemeinsam mit der Klasse Lösungen für ein Problem erarbeiten, das mit dem Stoff aus dem Lernvideo zu tun hat – eine Person ist dabei Moderator, die andere schreibt an der Tafel mit. Dadurch soll ein demokratisches und lernfreundliches Klima im Unterricht geschaffen werden, bei dem alle Lernenden das Gefühl haben, gemeinsam an Lösungen für ein Thema zu arbeiten.

Ideal ist es, wenn die Aktivitäten in der Präsenzphase von Flipped Classroom den Prinzipien des „Kooperativen Lernens“ folgen, da hier Austausch, persönliche Verantwortung, Aktivierung und Beteiligung im Vordergrund stehen (vgl. Brüning/Saum 2017: 15) und somit schülerInnenzentrierter und –aktivierender Unterricht stattfinden kann.

2.2.4 Mediale Aspekte des Konzepts

Das Flipped Classroom Konzept verlangt einige mediale Voraussetzungen, um erfolgreich angewendet werden zu können. So sollten der Lehrperson zumindest ein Computer oder Tablet zur Verfügung stehen, um beispielsweise Powerpointfolien

oder andere visuelle Sequenzen erstellen zu können. Auch ein Mikrofon ist von Vorteil, um die Audio-Qualität des Videos sicherstellen zu können. Manche Lehrpersonen arbeiten außerdem mit Kameras und filmen sich selbst bei ihren Erklärungen. Handke (2013: 63) empfiehlt diese Vorgehensweise, da die Anwesenheit eines oder einer Präsentierenden die Aufmerksamkeit der Lernenden besser sicherstellen kann. In der Hochschullehre werden häufig Vorlesungen direkt aufgenommen. Dies kann durch Filmen der Lehrperson oder Aufzeichnung der Powerpointpräsentation geschehen (vgl. Loviscach 2012: 26).

Die Erstellung eines Lehrvideos ist durch die moderne Technologie sehr einfach und zeitsparend möglich geworden. So reicht es momentan aus, eine Powerpointpräsentation zu erstellen. Diese Präsentation kann im Programm selbst vertont und als Video exportiert werden. Bei der Aufzeichnung können auch Anmerkungen und Hervorhebungen gemacht werden, wodurch das Video ansprechender wird. Dies kann vor allem bei der Verwendung eines Tablets einfach umgesetzt werden, da hier mit einem Stift geschrieben werden kann und der Text in Echtzeit im Video erscheint.

Hat man sein Video erstellt, hat man die Möglichkeit es mittels H5P interaktiv zu gestalten. Bei H5P handelt es sich um eine Applikation, die beispielsweise auf der Lernplattform Moodle verwendet werden kann. Dazu muss das Video auf Moodle hochgeladen werden. Anschließend können mittels H5P ein Quiz, Einsetzaufgaben und Fragen zum Inhalt in das Video selbst eingebaut werden. Diese interaktiven Aufgaben müssen von den Lernenden während des Ansehens bearbeitet werden. Von der Lehrperson kann im Programm später überprüft werden, wer das Video tatsächlich bearbeitet hat und wie erfolgreich die Aufgaben zum Video gelöst wurden. Es gibt natürlich auch mediale Voraussetzungen auf seiten der Lernenden, um erfolgreich sein zu können. Da das Ansehen der Lernvideos verpflichtender Teil des Unterrichts sein sollte, müssen die Lernenden freien Zugang zu den Videos haben. Die Verwendung der am weitesten verbreiteten Videoformate, momentan .MP4 und .webm erlaubt es den Lernenden jedoch von fast allen digitalen Endgeräten auf das Video zugreifen zu können. So kann ein Lernvideo sowohl vom Computer, Laptop, Tablet oder Smartphone aus angesehen werden. Sollte es dennoch zu einem Engpass kommen und den Lernenden privat keines dieser Endgeräte zur Verfügung stehen, bieten Schulen meist einige Standgeräte zur freien Nutzung für Lernende an. Somit kann der mediale Zugang zu den Lernvideos gesichert werden.

2.2.5 Didaktischer Mehrwert

Die Frage, die sich nun stellt ist: Warum arbeiten Lehrende vermehrt mit der Flipped Classroom Methode? Experten und Unterrichtende, welche die Methode ausprobiert und getestet haben, konnten eine Reihe an Vorteilen für Lernende feststellen. Diese sollen im folgenden Abschnitt erläutert werden.

Binnendifferenzierung/individuelle Förderung

Einer der wichtigsten Vorteile des Flipped Classroom ist, dass er Lehrenden erlaubt, Lernende in einer heterogenen Gruppe individuell zu fördern. In jeder Klasse oder Lerngruppe gibt es oftmals Lernende, die ein Thema besonders schnell verstehen und umsetzen können und Lernende, für die bestimmte Inhalte schwieriger zu verarbeiten sind. Flipped Classroom erlaubt es nun Lehrenden, auf diese Heterogenität individuell einzugehen.

Einerseits hat die Lehrperson in der Präsenzphase mehr Zeit, um zu verschiedenen Lernenden zu gehen und Dinge nochmals zu erklären oder sich davon zu überzeugen, dass Lernende gewisse Punkte bereits verstanden haben. Dadurch kann die Lehrperson für einzelne Schülerinnen und Schüler individuelle Lernziele festlegen und überprüfen. Während besonders schnelle Lernende schwierigere Aufgaben bearbeiten und sich mit Bonusmaterialien beschäftigen können, werden für schwächere Lernende Schlüsselkompetenzen festgelegt, die sie erreichen müssen, um ein Themengebiet positiv abschließen zu können (vgl. Bergmann/Sams 2012: 28).

Andererseits kann die Lehrperson Materialien auf unterschiedlichem Schwierigkeitsgrad oder passend für unterschiedliche Lerntypen zur Verfügung stellen, woraufhin die Lernenden den für sich passenden Zugang zum Themengebiet wählen können und dadurch passgenaueren Input für ihre jeweiligen Bedürfnisse bekommen (vgl. Kück 2014: 24-25 und Weidmann 2012: 61).

Individualisierung des Lernprozesses/Öffnung des Unterrichts

Während bei „traditionellem“ Unterricht der Großteil des Lernens (oder auch Nicht-Lernens) im Unterricht stattfindet und die Lehrperson versucht allen Lernenden

gleichzeitig wichtige Informationen näherzubringen, führt Flipped Classroom automatisch zu einer Individualisierung des Unterrichts. Lernende haben mehr Freiheit bei der Entscheidung, wann und wo sie Inhalte bearbeiten und wie oft sie sich mit der Materie auseinandersetzen (vgl. Kück 2014: 22).

Hinzu kommt auch, dass die Präsenzphase des Unterrichts in einer Weise geöffnet wird, die den Lernenden mehr Selbstverantwortung zukommen lässt. So können sie in vielen Fällen auch die Sozialform selbst wählen und entscheiden, welche Materialien sie in welcher Reihenfolge bearbeiten möchten. Dadurch ist es möglich, dem individuellen Lerntempo und Lerntypus der Schülerinnen und Schüler gerecht zu werden (vgl. Schäfer 2012: 9).

Lernendenzentriertheit

Flipped Classroom bietet außerdem die Möglichkeit, die Lernenden ins Zentrum des Unterrichts zu stellen. Sie verfügen über Eigenverantwortung in Bezug auf einen großen Teil des Lernprozesses und des Unterrichtsgeschehens. Außerdem orientieren sich sowohl die Präsenzphase als auch die zur Verfügung gestellten Materialien an den individuellen Bedürfnissen der Lernenden. Dadurch entwickelt sich der Unterricht weg von der Lehrperson und hin zu den Lernenden. Damit geht jedoch auch eine größere Verantwortung für den eigenen Lernprozess einher. Diese muss den Lernenden dringend bewusst gemacht werden (vgl. ebd.: 10).

Aktives kooperatives Lernen

Ein weiterer didaktischer Mehrwert von Flipped Classroom ist, dass die Lernenden sich sowohl in der Input- als auch in der Präsenzphase aktiv mit dem Stoff auseinandersetzen müssen. Ein passives Zuhören und „sich berieseln lassen“ ist nicht mehr möglich. Durch interaktive Videos sind die Lernenden schon in der Inputphase gezwungen, sich aktiv mit den Inhalten zu beschäftigen und in der Unterrichtsphase wird durch die passgenauen Materialien und die Erhöhung der Eigenverantwortung ein ideales Umfeld für aktives Lernen geschaffen (vgl. ebd.: 9).

Dieses aktive Lernen wird durch Kooperation und Interaktion gefördert. Denn im Flipped Classroom gibt es mehr Raum für Interaktionen sowohl zwischen Lehrperson und Lernenden als auch zwischen den Lernenden untereinander. Dadurch wird

kooperatives Lernen gefördert und die Lernenden werden eingeladen voneinander und miteinander zu lernen (Bergmann/Sams 2012: 25-28).

Lernmotivation

Es gibt Lernende, die mit dem traditionellen Schulunterricht aus verschiedenen Gründen nicht zurechtkommen und dadurch ihre Motivation zu lernen und zu verstehen verlieren. Flipped Classroom bietet Möglichkeiten diese Lernenden zu unterstützen und ihnen die Freude am Lernen zurückzugeben. Motivationsfördernd sind dabei vor allem die Vielzahl an unterschiedlichen Aufgaben und die Möglichkeit der individuellen Auseinandersetzung mit dem Stoff in der Inputphase, bei der das Lerntempo reduziert werden kann. Doch auch die Lehrperson kann die Präsenzphase des Unterrichts motivierend gestalten, indem sie Fragen nicht nur zulässt, sondern ermutigt. Dabei sollte es möglich sein, die gleiche Frage wiederholt zu stellen, wenn etwas nicht verstanden wurde und die Lernenden dazu aufzufordern so lange nachzufragen bis sie die Inhalte tatsächlich verstanden haben. Außerdem sollten auch Fehler in der Präsenzphase erlaubt sein. Den Lernenden muss klar gemacht werden, dass Fehler zum Lernprozess dazugehören. Fehler sollten also nicht bestraft werden, sondern auf behutsame Weise mit dem einzelnen Schüler oder der Schülerin besprochen werden. Die Flipped Classroom Methode ermöglicht dieses individuelle Besprechen von Fehlern und Problemen, da diese Dinge nicht mehr vor allen anderen besprochen werden müssen, sondern Raum für individuelle Förderung geschaffen wird (vgl. Kück 2014: 27-28).

Kompetenzorientierung

Sowohl der neue Lehrplan als auch die standardisierte Reife- und Diplomprüfung beruhen auf der Orientierung nach erworbenen Kompetenzen. Nicht mehr Inhalte stehen im Vordergrund, sondern die Kompetenz der Lernenden Kenntnisse und Fertigkeiten anzuwenden. Folglich sollte auch der Unterricht in einer Form gestaltet sein, die diese Kompetenzentwicklung ermöglicht und fördert. Da beim Flipped Classroom Konzept die Anwendung von gelernten theoretischen Inhalten im Zentrum der Präsenzphase steht, eignet es sich ideal, um kompetenzorientiert zu unterrichten. Durch Ergebnissicherung am Ende eines Themenkomplexes kann

sichergestellt werden, dass die Lernenden das vermittelte Stoffgebiet selbstständig anwenden und nutzen können (vgl. ebd.: 26).

2.2.6. Sprachförderung durch Flipped Classroom

Es zeigt sich also, dass Flipped Classroom einige der Kriterien erfüllen kann, die für einen modernen Deutschunterricht notwendig sind (siehe Abschnitt 2.1.5).

So ermöglicht Flipped Classroom es beispielsweise Sprache sichtbar und explizit zu machen, wie es Heidi Rösch (2017: 212) fordert. Flipped Classroom bietet Lehrenden außerdem die Möglichkeit, Lehrvideos zu verschiedensten sprachlichen Themen zu erstellen und den Lernenden zur Verfügung zu stellen. So ist es möglich, sich sowohl an den Anforderungen des Lehrplans zu orientieren, als auch auf die speziellen Bedürfnisse der Lernenden zu einer bestimmten Thematik Rücksicht zu nehmen und diese gesondert zu bearbeiten.

Ein weiteres zentrales Kriterium für einen erfolgreichen Deutschunterricht sieht Bredel (2007: 117) in der Binnendifferenzierung und dem Eingehen auf individuelle Bedürfnisse der Lernenden. Wie bereits im Abschnitt 2.2.5 genauer erläutert stellt Binnendifferenzierung einen wesentlichen Mehrwert des Unterrichts mittels Flipped Classroom dar. Während im traditionellen Unterricht oftmals versucht wurde, einen Mittelweg zu finden, der idealerweise für alle passt, ist es nun möglich sowohl in der Input-, als auch in der Präsenzphase auf einzelne Fragen und Bedürfnisse einzugehen. Lernende, die ein Stoffgebiet gut beherrschen, können beispielsweise besonders schwierige Aufgaben lösen oder sich schon mit dem nächsten Themenkomplex befassen. Derweil können Schülerinnen und Schüler, denen ein Themenbereich schwerer fällt, leichtere Aufgaben lösen und Schlüsselkompetenzen in diesem Gebiet erwerben. Sie haben außerdem die Möglichkeit sich den Input wiederholt ansehen zu können und werden ermutigt, in der Präsenzphase vermehrt Fragen zu stellen, um Verstehen zu sichern.

Ein Versuch, das Flipped Classroom Konzept im Deutschunterricht zu erproben, soll in den folgenden Abschnitten beschrieben werden.

3. Methodisches Vorgehen

Im folgenden Kapitel soll die methodische Vorgehensweise bei der empirischen Untersuchung detailliert dargelegt werden. Dazu wird vorerst das Forschungsdesign mit Bezug auf Triangulation, Gütekriterien und ethische Überlegungen präsentiert (3.1). Anschließend wird der Datenerhebung (3.2), -aufbereitung (3.3) und -analyse (-3.4) Aufmerksamkeit geschenkt. Kapitel 3.2 geht dabei genauer auf Sampling, die ProbandInnen und die für den Forschungsprozess notwendigen Untersuchungsinstrumente ein. Außerdem wird kurz auf die Besonderheiten des Forschens im Kontext Schule eingegangen und die verwendeten Unterrichtsplanungen vorgestellt. Abschnitt 3.3 befasst sich hingegen mit der Auswertung und der Einspeisung der Daten in das Auswertungsprogramm Excel. Im Kapitel 3.4 werden abschließend die Auswertungsinstrumente genauer beschrieben und auf prototypische bzw. problematische Auswertungsbeispiele eingegangen. Dabei sollen alle methodischen Fragen, welche für die vorliegende Forschungsarbeit relevant waren, beantwortet werden.

3.1 Forschungsdesign

3.1.1 Operationalisierung des Erkenntnisinteresses und Forschungsfragen

An dieser Stelle soll das im Eingangskapitel beschriebene Erkenntnisinteresse nochmals kurz vorgestellt und in messbare und überprüfbare Forschungsfragen gekleidet werden.

Das Ziel der Untersuchung liegt darin, den Erfolg der Sprachfördermaßnahme „Flipped Classroom“ festzustellen und im Rahmen eines Pre- und Post-Tests (siehe Harsch 2016: 205) messbar zu machen. Um Vergleichsmöglichkeiten mit einer Gruppe zu schaffen, die ohne diese Fördermaßnahme unterrichtet wurde, werden beide Tests in einer Experimentalgruppe und in einer Kontrollgruppe durchgeführt. Thema der Untersuchung sind die Wechselpräpositionen. Die Studie wird in der ersten Klasse einer Wiener Handelsschule durchgeführt, bei der ein Großteil der SchülerInnen nicht-deutsche Muttersprache haben und teils Probleme bei der

Verwendung des Deutschen (vor allem in Bezug auf Fallbildung und -verwendung im Zusammenhang mit Präpositionen) bestehen.

Zusätzlich soll die Untersuchung um eine Befragungskomponente erweitert werden, bei der die TeilnehmerInnen angeben, wie sie die Fördermaßnahme „Flipped Classroom“ für sich erlebt und welche Einstellungen sie zu dem Unterrichtskonzept haben.

Dadurch kann das im Eingangskapitel genannte Forschungsinteresse in mehrere quantifizierbare Unterforschungsfragen operationalisiert werden.

Forschungsinteresse: Wie können Lernende durch „Flipped Classroom“ bei der Verwendung der Wechselpräpositionen im Deutschunterricht unterstützt werden und wie kann mithilfe des Flipped Classroom-Konzepts Unterricht binnendifferenziert gestaltet werden, um sowohl schwache Lernende zu fördern als auch leistungsstarke Lernende zu fordern? Welchen Einfluss hat Flipped Classroom auf Motivation, Arbeitsaufwand, Effektivität und Zufriedenheit der Lernenden?

Forschungsfrage 1: *Können SchülerInnen einer ersten Klasse Handelsschule durch das Unterrichtskonzept „Flipped Classroom“ bei Erwerb und Verwendung der Wechselpräpositionen besser gefördert werden als durch traditionellen Unterricht?*

Diese Frage soll durch einen allgemeinen Vergleich der Ergebnisse von Pre- und Post-Test der beiden Gruppen beantwortet werden. Im Zentrum steht die Frage, wie hoch der Lernzuwachs in den beiden Gruppen ist, wodurch die Effektivität der Fördermaßnahme gemessen werden kann.

Forschungsfrage 2: *Erzielen schwache TeilnehmerInnen nach dem Unterricht mit Flipped Classroom bessere Ergebnisse als bei „traditionellem“ Unterricht?*

Forschungsfrage 3: *Erzielen lernstarke TeilnehmerInnen nach dem Unterricht mit Flipped Classroom bessere Ergebnisse als bei „traditionellem“ Unterricht?*

Forschungsfragen 2 und 3 können beantwortet werden, indem den TeilnehmerInnen eine Nummer zugewiesen wird, durch die der Lernzuwachs des einzelnen Schülers bzw. der einzelnen Schülerin gemessen werden kann. Hat ein Teilnehmer / eine

Teilnehmerin wenig Punkte beim Pre-Test erzielt kann verglichen werden, inwiefern sich dieser Teilnehmer/diese Teilnehmerin verbessert hat. Dies gilt ebenso für TeilnehmerInnen, die hohe Punktzahlen beim Pre-Test erreichen konnten.

Forschungsfrage 4: *Sind die TeilnehmerInnen der Experimentalgruppe dem Unterrichtskonzept „Flipped Classroom“ gegenüber generell positiv oder negativ eingestellt?*

Ein Fragebogen soll bei der Beantwortung dieser Forschungsfrage behilflich sein. Diese Forschungsfrage wird innerhalb des Fragebogens in mehrfacher Form erfragt. Einerseits werden mittels Likert-Skala (siehe Zydati 2012: 123-124) die Einstellung zum Konzept und der Wunsch nach Wiederholung dieses Unterrichtsmodells erhoben. Andererseits geben zwei offene Fragen zum Thema den TeilnehmerInnen Gelegenheit ihre Einstellungen zum Konzept preiszugeben.

Forschungsfrage 5: *Welche Einstellungen haben die TeilnehmerInnen der Experimentalgruppe gegenüber den Faktoren „Lernvideo“, „Übungsmöglichkeiten“, „Arbeitsaufwand“ und „Motivation“?*

Die in dieser Forschungsfrage genannten Faktoren werden mithilfe mehrerer Fragen im oben genannten Fragebogen erhoben. Die TeilnehmerInnen können dabei in vier passenden Fragen ihre Meinung im Rahmen einer Likert-Skala (siehe ebda: 123-124) zum Ausdruck bringen.

Forschungsfrage 6: *Gibt es einen Zusammenhang zwischen dem Lernzuwachs der Experimentalgruppe und ihren Einstellungen zu „Flipped Classroom“?*

Durch die Vergabe von Teilnehmernummern sowohl bei den beiden Testungen als auch bei dem Kurzfragebogen kann festgestellt werden, inwieweit die Testergebnisse mit den Einstellungen der ProbandInnen zusammenhängen, bzw. ob ein solcher Zusammenhang überhaupt besteht.

3.1.2 Beschreibung des Forschungsprozesses

Die zuvor beschriebenen Forschungsfragen (siehe 3.1.1) zeigen die Mehrperspektivität des geplanten Forschungsvorhabens auf. Es ist daher nicht möglich die Arbeit einem Zugang zum Forschungsfeld eindeutig zuzuordnen. Bei den beiden Testungen wird in ethischer Manier der Erfolg einer Sprachfördermaßnahme gemessen, während der Fragebogen emisch die Innenperspektive der TeilnehmerInnen nachzuzeichnen sucht (siehe Caspari 2016: 8). Darauf aufbauend werden die Daten der beiden Tests und der skalierten Fragen im Fragebogen im Rahmen des quantitativen Paradigmas behandelt, während ein kleiner Teil des Fragebogens, nämlich die offenen Fragen in das qualitative Paradigma fallen. Die beschriebenen Forschungsfragen sind mehrheitlich geschlossen gehalten, wodurch ein hypothesentestendes Verfahren nahegelegt wird (siehe Riemer 2014: 18). Die Untersuchung fällt zusätzlich in den Forschungsansatz der Aktionsforschung (siehe Feldmeier 2014), da Aktionsforschung die Durchführung von Sprachlehrforschung im eigenen Unterricht darstellt. Typisch für Aktionsforschung ist, dass sie Aspekte sowohl des qualitativen als auch des quantitativen Forschungsparadigmas beinhaltet – wie es auch in dieser Arbeit gegeben ist. Eigen ist ihr die Praxisorientierung und die Möglichkeit der Anwendung theoretischer Erkenntnisse in der Unterrichtsarbeit. Auch dies fand in der vorliegenden Forschungsarbeit statt (vgl. ebda: 255-256). Ein entscheidender Schritt in der Durchführung der Aktionsforschung ist außerdem eine Phase der Reflexion der Lehrperson bzw. der Forschenden (vgl. ebda: 262). Aus diesem Grund wurde am Ende des Analysekapitels ein Abschnitt „Erfahrungen als Lehrperson“ angefügt (siehe 4.5).

Das Hauptforschungsfeld der Studie ist die Konzeptforschung, da das Unterrichtskonzept „Flipped Classroom“ von mehreren Seiten beleuchtet und beforscht wird. Zusätzlich könnten als Unterforschungsfelder die Lernerforschung und die Schulbegleitforschung genannt werden, da diese Felder in die Studie hineinwirken (siehe Caspari 2016.: 14-15).

Die Untersuchung lässt sich in drei Phasen gliedern, denen eine Vorbereitungsphase vorausgeht. Die drei Hauptphasen folgen dem „forschungsmethodologischen Dreischritt“ nach Settinieri (2014: 58) und gliedern sich in Datenerhebung, Aufbereitung und Auswertung.

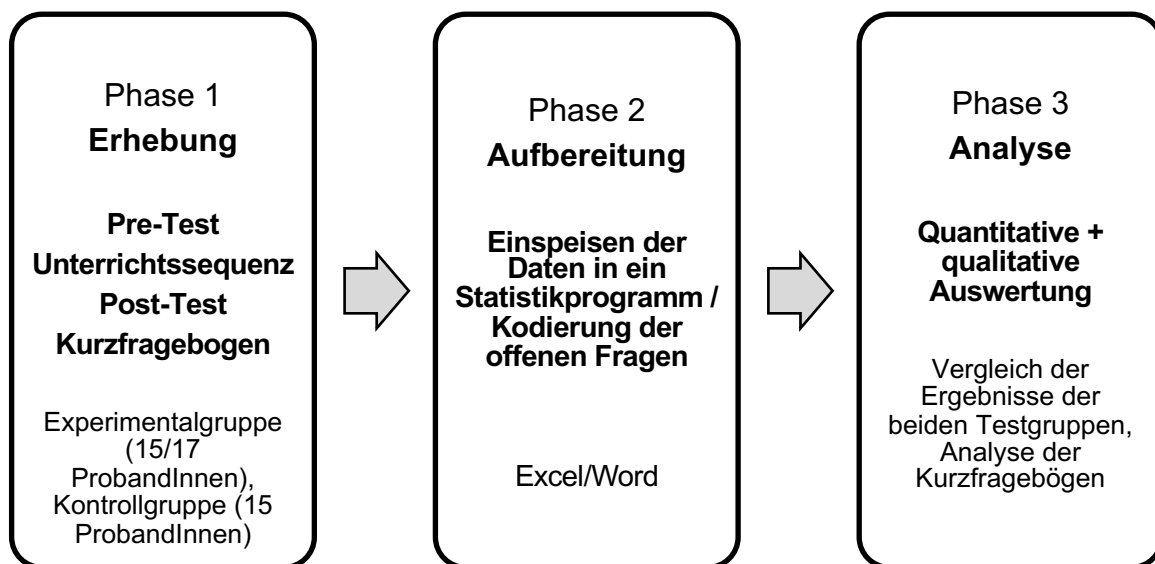


Abbildung 1: Makrostruktur des Forschungsdesigns

Die Vorbereitungsphase war geprägt von der Findung des Erkenntnisinteresses sowie der Einarbeitung in die theoretische und methodische Literatur. In dieser Phase wurden verschiedene Forschungsmethoden untersucht und ein für das gefundene Erkenntnisinteresse gegenstandsangemessenes Vorgehen in Form von Tests und Fragebögen festgelegt. Außerdem wurde die Handelsschule als Forschungskontext festgelegt (siehe 3.2.1), weswegen verschiedene Dokumente erstellt werden mussten, die vom Schulgemeinschaftsausschuss zur Genehmigung einer wissenschaftlichen Erhebung benötigt wurden. Daraus ergab sich auch die Festlegung des Samples (siehe 3.2.2). Geplant war, dass sowohl Experimental- als auch Kontrollgruppe 14-18 ProbandInnen umfasst. Diese ProbandInnen mussten informiert und, da es sich um Minderjährige handelt, eine Einverständniserklärung der Erziehungsberechtigten eingeholt werden. Zusätzlich mussten die Testmaterialien und der Fragebogen erstellt und die Unterrichtssequenz detailliert geplant werden. Für die Experimentalgruppe wurde außerdem ein interaktives Lernvideo zu den Wechselpräpositionen erstellt.

In Phase 1 fand die Datenerhebung für die Untersuchung statt. Es wurde der Pre-Test durchgeführt, um Informationen über den Wissensstand der TeilnehmerInnen zu erhalten. Daran anschließend fanden die Unterrichtssequenzen statt. Die ProbandInnen der Experimentalgruppe mussten bis zu einem festgelegten Termin das auf die von der Schule verwendete Lernplattform www.eduvidual.org hochgeladene Lernvideo bearbeiten. In der Folge fanden die Unterrichtseinheiten statt, die durch offenes Lernen und Methodenmix gekennzeichnet waren. Die

ProbandInnen der Kontrollgruppe wurden ohne Lernvideo „traditionell“ mittels Frontalunterricht, Arbeitsblätter und verschiedener Aufgaben unterrichtet. Nach Abschluss der Unterrichtssequenz fand der Post-Test statt. Daran anschließend wurde der Experimentalgruppe der Fragebogen zum Ausfüllen vorgelegt.

In Phase 2 wurden die in den Tests und dem Fragebogen gewonnenen quantitativen Daten in das Programm Excel eingespeist. Für die offenen Fragen des Fragebogens wurde außerdem eine Kodierung nach Grounded Theory vorgenommen. Aufgrund der geringen Datenmenge bei diesen Fragen wurde der vorgesehene Kodierungsprozess jedoch in reduzierter Form durchgeführt.

Phase 3 umfasste schließlich eine quantitative Auswertung der Testergebnisse und der skalierten Fragen des Fragebogens mittels deskriptiver Statistik. Ziel war der Vergleich des Lernzuwachses zwischen Experimental- und Kontrollgruppe. Die offenen Fragen wurden mittels Grounded Theory analysiert, wobei die wichtigsten Kategorien in den Bereichen positiver bzw. negativer Rückmeldung zu Flipped Classroom identifiziert werden konnten. Zusätzlich wurde untersucht, ob zwischen dem Lernzuwachs der ProbandInnen und ihren Antworten auf die skalierten Fragen des Fragebogens ein Zusammenhang besteht.

3.1.3 Triangulation

Die Entscheidung ein mehrmethodisches Verfahren einzusetzen, wurde schon recht früh im Forschungsprozess getroffen. Ziel dieser Entscheidung war die Vertiefung des Erkenntnisgewinnes der Untersuchung. Im Zentrum der Arbeit steht das Unterrichtskonzept „Flipped Classroom“, dessen Erfolg gemessen werden soll. Der Erfolg einer Methode lässt sich jedoch anhand mehrerer Merkmale festlegen. Einerseits kann der Lernzuwachs gemessen werden, wie dies im Rahmen des Pre- und Post-Tests (siehe Harsch 2016: 205) geschehen soll. Doch auch die persönliche Einstellung der Lernenden zu der Methode hat einen wichtigen Einfluss auf ihre Effektivität, da durch höheres Interesse und gesteigerte Motivation bessere Ergebnisse erzielt werden können. Um das Konzept aus diesen beiden Perspektiven untersuchen zu können, wurde Methodentriangulation mittels Tests und Fragebogen gewählt.

Bei der Anwendung der beiden genannten Forschungsmethoden kann daher von „between-method“ gesprochen werden (siehe Knorr/Schramm 2016: 92). Es gab

mehrere Gründe für die Verwendung der genannten Methoden. Am Beginn der Planung dieser Studie stand der Wunsch, Schülerinnen und Schüler im Deutschunterricht bei der Erarbeitung schwieriger grammatischer Inhalte zu unterstützen und ihnen Möglichkeiten zu bieten, etwaige Schwachstellen zu überwinden. Nach der Festlegung des Förderkonzeptes, stellte sich nun die Frage, wie der Erfolg der Methode gemessen werden könnte. Vorerst wurde die Analyse von Schülertexten überlegt, es wurde jedoch befürchtet, dass durch zu geringe Verwendung des zu untersuchenden grammatischen Merkmals keine schlüssigen Ergebnisse möglich wären. Dies spiegelt sich auch in den von Caspari (2016: 200) beschriebenen Forschungszielen bezüglich unterrichtsbezogener Produkte. Bei diesen steht meist ein „Einblick in die Realität der unterschiedlichsten fremdsprachenbezogenen Lehr- und Lernkontexte[n]“ im Vordergrund, während bei der hier beschriebenen Studie der Einfluss eines Unterrichtskonzepts auf ein spezifisches Merkmal untersucht wird. Daher wurde der Test als Untersuchungsmethode festgelegt.

Die Frage nach den Einstellungen der Lernenden zu dem neuen Unterrichtskonzept könnte ebenfalls durch verschiedene Methoden beantwortet werden. Da die Forschende jedoch selbst die Unterrichtende der ProbandInnen war, mussten jene Forschungsmethoden außer Acht gelassen werden, bei denen die Forschende eine eindeutige Zuordnung von Aussage zu Proband oder Probandin herstellen kann, wie es bei einem Interview der Fall wäre. Dies begründet sich damit, dass gefürchtet wurde, dass die ProbandInnen eine positive Beurteilung des Unterrichtskonzeptes angeben könnten, um dem (vermuteten) Wunsch der Lehrperson nachzukommen, obwohl diese Beurteilung nicht ihrer tatsächlichen Meinung entspricht. Überdies konstatiert Riemer (2016: 170), dass Interviews stets auf Augenhöhe stattfinden sollten. Dies ist jedoch problematisch, wenn SchülerInnen von ihrer eigenen Lehrerin interviewt werden, da auch trotz des Bemühens um ein demokratisches Unterrichtsklima stets eine bestimmte Hierarchie gegeben ist.

Es wurde aus diesem Grund der Fragebogen gewählt, da die ProbandInnen hier in anonymisierter Form ihre Meinung kundgeben können. Durch die Vergabe von Teilnehmernummern können jedoch die jeweiligen Tests einander und dem Fragebogen zugeordnet werden. Dies lässt zusätzlich Rückschlüsse auf den Zusammenhang zwischen der Meinung zu einer Methode und ihrer Effektivität zu. Triangulation soll daher in diesem Fall „ein umfassenderes, die verschiedenen

Facetten des untersuchten Gegenstandes berücksichtigendes und damit angemesseneres Bild“ (Aguado 2014: 52) zulassen. Die zusätzliche Validierung des Forschungsvorhabens (siehe ebd.: 52) ist nicht Ziel der Triangulation dieser Untersuchung.

Zusätzlich kann durch die Verwendung sowohl offener als auch geschlossener Fragen beim Fragebogen von Methodentriangulation im Sinne der „between-methods“ (Knorr/ Schramm 2016: 92) gesprochen werden.

Es soll außerdem angemerkt werden, dass es sich bei dem Einsatz des Pre- und Post-Tests nicht um Datentriangulation handelt, da hier der Lernzuwachs erforscht wird und nicht die Validierung oder die „Vertiefung von Erkenntnissen“ (ebd.: 91) untersucht wird.

3.1.4 Gütekriterien

Bei der Frage der Gütekriterien muss zuerst auf Schmelters (2014: 35-37) „übergreifende Gütekriterien“ eingegangen werden. Er nennt einige Gütekriterien, die sowohl für qualitative als auch für quantitative Forschung gelten. Dazu gehören beispielsweise die Nachvollziehbarkeit oder Transparenz. Da geplant ist, die Studie inklusive Studiendesign, Datenerhebung, Datenaufbereitung und Datenanalyse zu veröffentlichen und auch das Unterrichtskonzept mitsamt Materialien beizulegen, sollte dieses Kriterium erfüllt sein.

Die Frage nach der „Offenlegung und Begründung des Gegenstandsverständnisses“ (ebd.: 35) stellt sich schon schwieriger dar. Dies beginnt bei der Frage, um welchen untersuchten Gegenstand es sich handelt, da die Studie im Deutschunterricht an einer Wiener Schule durchgeführt wird und es sich daher (theoretisch) um muttersprachlichen Unterricht handelt. Da bei einem Großteil der Lernenden (allerdings nicht bei allen) jedoch Deutsch nicht die Erstsprache darstellt, kann die Studie teilweise auch ins Feld von Deutsch als Zweitsprache fallen. Beiden Bereichen ist jedoch gemein, dass es sich um die Sprachlehre handelt. Im Rahmen der Studie wird „lernen“ als Prozess verstanden, der durch Fördermaßnahmen verbessert werden kann.

Die „Anschlussfähigkeit“ (ebd.: 35) an vorherige Forschung knüpft sehr stark an das Kapitel 2.2.2 Forschungsstand an, da in diesem Kapitel einige ausgewählte Studien

zum Thema Flipped Classroom präsentiert wurden. Es konnten zum jetzigen Zeitpunkt keine Studien zu Flipped Classroom im Zusammenhang mit Deutsch als Zweitsprache oder schulischem Deutschunterricht gefunden werden. Der Einfluss von Flipped Classroom auf anderen fremdsprachlichen Unterricht wurde jedoch bereits untersucht. In diesem Fall würde die vorliegende Studie an diese Forschung anschließen.

Tests

Es gibt einige Kriterien, die sich auf quantitative Forschung und Tests im Speziellen beziehen. Die bekanntesten sind dabei nach Caspari (2016: 16) „Objektivität, Reliabilität und Validität“.

Bei dem Kriterium der Objektivität können „Durchführungs-, Auswertungs- und Interpretationsobjektivität“ (ebd.: 16) unterschieden werden. Es wurde versucht all diese Kriterien bei der Testung einzuhalten. Die Durchführungsobjektivität wurde dadurch hergestellt, dass beiden Gruppen gleich viel Zeit gegeben und während des Tests keine Fragen beantwortet wurden. Die verschiedenen Aufgabenstellungen wurden beiden Gruppen vor Beginn der Testung erklärt. Um Auswertungsobjektivität zu erreichen, wurde schon vor der tatsächlichen Auswertung entschieden, wie die Antwortmöglichkeiten auszuwerten waren. Bei den geschlossenen Fragen des Tests gab es immer nur eine richtige Antwort, wodurch Objektivität hergestellt werden sollte. Für die offenen Fragen, bei denen Sätze geschrieben werden mussten, in denen die ProbandInnen die Wechselpräpositionen richtig verwenden sollten, wurde entschieden, im Falle von fehlerhaften Sätzen, die Sätze nur dann als „falsch“ zu werten, wenn sich die Fehler auf die Wechselpräpositionen bezogen. Auch dadurch gab es im Endeffekt nur die Möglichkeit, einen Satz als „richtig“ oder „falsch“ zu bewerten. Die Interpretationsobjektivität sollte durch diese Vorgehensweise ebenfalls gewährleistet sein, da im Anschluss mit den durch die Auswertung erlangten Zahlen gerechnet wird. Alle Daten können außerdem im Anhang (Abschnitt C.2) eingesehen werden.

Das Kriterium der Reliabilität stellt sich schon schwieriger dar. Bei der Reliabilität handelt es sich um ein Kriterium, das die Replizierbarkeit einer Untersuchung angibt. Da es sich um eine small-scale Untersuchung handelt, wurde die Reliabilität nicht

empirisch gemessen oder getestet (siehe Schmelter 2014: 39). Harsch (2012: 151) gibt jedoch in diesem Zusammenhang an, dass bei dieser Art an kleinrahmigen Studien oftmals „informelle Tests und Aufgaben zum Einsatz [kommen], die häufig nicht mit der Rigorosität erprobt werden können, wie dies in den großen Untersuchungen möglich ist“. Es wurde jedoch versucht die beeinflussbaren Reliabilitätsbedingungen einheitlich zu gestalten. So wurden die Tests in beiden Gruppen am gleichen Tag mit nur maximal einer Stunde Zeitunterschied am Vormittag durchgeführt. Es wurde darauf geachtet, dass weder vor noch nach der Durchführung der Testungen Schularbeiten oder Tests angesetzt waren, welche die Konzentrationsfähigkeit der ProbandInnen beeinträchtigt hätten.

Das letzte wichtige Gütekriterium in der quantitativen Forschung ist die Validität. Bei der Validität kann zwischen „interner“ und „externer“ Validität unterschieden werden (vgl. Schmelter 2014: 38). Vorweg soll darauf hingewiesen werden, dass die externe Validität, also die „Übertragbarkeit der Ergebnisse über die untersuchten Stichproben, Zeiträume und Situationen hinaus“ (ebd.: 39) nicht gegeben ist, da dazu eine zu geringe Stichprobe untersucht wurde. Es wurde jedoch versucht, das Kriterium der internen Validität so gut wie möglich einzuhalten. Dazu wurde beispielsweise entschieden, bei den geschlossenen Fragen das Geschlecht der Nomen, für die die richtige Wechselpräposition gefunden werden musste, anzugeben, um auszuschließen, dass ProbandInnen Fehler bei den Artikeln machen, weil sie das Geschlecht der Nomen nicht kennen. Dadurch sollte nur gemessen werden können, ob die ProbandInnen die Wechselpräpositionen richtig anwenden können. Es muss an dieser Stelle jedoch darauf hingewiesen werden, dass aufgrund der schulautonomen Tage im Herbst zwischen der Unterrichtssequenz und dem Post-Test über zehn Tage lagen. Da sich die ProbandInnen nicht explizit auf den Post-Test vorbereiten mussten, ist es möglich, dass sie viel Input durch das Video und die Übungseinheiten wieder vergessen haben. Es wurde also ein dauerhafter Lerneffekt ohne explizite Vorbereitung gemessen.

Harsch (2012: 153) führt außerdem das Kriterium der Praktikabilität an. Hier geht es darum, dass die Erstellung und Durchführung eines Tests „nicht unangemessen aufwändig sein“ sollte.

Fragebogen

Der Fragebogen muss als Forschungsinstrument ebenfalls den Gütekriterien Validität, Reliabilität und Objektivität genügen (vgl. Zydatið 2012: 119). Zusätzlich muss meines Erachtens die Anonymität dringend gewahrt werden, um Ehrlichkeit bei den Antworten voraussetzen zu können.

Diese Kriterien können vermutlich vor allem durch klare Formulierungen bei den Fragestellungen erreicht werden. Zydatið (2012: 122) hat dazu eine Liste von problematischen Formulierungen angegeben, die vermieden werden sollen. Dazu gehören all jene Formulierungen, die nicht eindeutig interpretiert werden können, oder die Befragten in irgendeiner Weise beeinflussen. Auch Fragestellungen, die Stereotypen postulieren oder fragwürdige Inhalte bezüglich Rasse, Geschlecht oder ähnlichem beinhalten, haben in einem wissenschaftlichen Fragebogen keinen Platz. Bei der Erstellung des Fragebogens wurde darauf geachtet, die Formulierungen so objektiv wie möglich zu gestalten.

Zusätzlich gibt Zydatið (2012: 133) an, dass für Ratingskalen die Reliabilität mittels „Cronbach Alpha“ bestimmt werden sollte. Damit soll festgestellt werden, ob die Fragen inhaltlich zusammenpassen. Es wurde jedoch aufgrund des sehr kleinen Umfangs des Fragebogens entschieden, diese Kennzahl nicht zu berechnen.

Ein wichtiger Punkt in Bezug auf das Gütekriterium der Objektivität ist auch, dass der oder die Forschende nicht in den Ausfüllprozess der Probanden eingreift. Den Lernenden muss genügend Zeit zur Verfügung stehen und sie sollen sich nicht unter Druck gesetzt fühlen, gewisse Fragen positiv oder negativ zu beantworten. Fragen der Probanden sollten jedoch beantwortet werden dürfen, falls gewisse Punkte unklar sind. All diese Kriterien wurden bei der Durchführung des Fragebogens eingehalten.

Für die beiden offenen Fragen kommen auch Gütekriterien hinzu, die der qualitativen Forschung zugehörig sind. Dazu gehören Offenheit, Flexibilität, Transparenz, Kommunikativität und Reflexivität (vgl. Schmelter 2014: 42). Der Punkt der Offenheit sollte dadurch erreicht werden, dass sowohl nach positiven als auch negativen Eindrücken gefragt wird. Flexibilität ist in diesem Zusammenhang schwierig zu erreichen, da nur ein kleiner Aspekt der Studie qualitativ bearbeitet wird. Daher wird

es schwierig sein, nach der Befragung die Instrumente der Datenerhebung oder -analyse zu verändern. Das Kriterium der Transparenz oder der „intersubjektiven Nachvollziehbarkeit“ (ebd.: 42) kann jedoch durch die Offenlegung aller Antworten der ProbandInnen erreicht werden. Diese können im Anhang (Abschnitt C3) nachgelesen werden. Aufgrund des beschränkten Einsatzes qualitativer Forschung in der vorliegenden Studie sind auch die Aspekte Kommunikativität und Reflexivität schwierig zu konkretisieren.

3.1.5 Ethische Überlegungen

Es gibt einige ethische Fragestellungen zu der präsentierten Studie, die an dieser Stelle reflektiert werden sollen. So ist es natürlich selbstverständlich, dass die ProbandInnen über das Forschungsvorhaben, seine Ziele, Vorgehensweise und Ergebnisse informiert wurden. Es musste den Studienteilnehmerinnen und -teilnehmern klargemacht werden, was in der Studie erforscht werden sollte und was mit ihren Daten passieren würde. Natürlich wurde die Anonymität der Daten hervorgehoben und auch bei der Forschungsarbeit darauf geachtet (siehe Legutke/Schramm 2016: 109).

Ein Punkt, der Zweifel aufbringt, ist die Freiwilligkeit der Teilnahme der Lernenden (siehe ebd.: 111-113). In diesem Fall muss zusätzlich zum Einverständnis der ProbandInnen, die Zustimmung der Erziehungsberechtigten eingeholt werden, da es sich bei den StudienteilnehmerInnen um minderjährige Jugendliche handelt. Die Freiwilligkeit ist im Zusammenhang mit dem beschriebenen Forschungsvorhaben aus mehreren Gründen problematisch. Denn einerseits stellt die Forschende gleichzeitig die Lehrperson der Lernenden dar, die sie das gesamte Jahr über unterstützt, aber auch beurteilt und benotet. Dieses Verhältnis kann natürlich einen gewissen Druck auf die Lernenden und deren Eltern, ausüben, an der Studie teilzunehmen, obwohl sie das vielleicht eigentlich gar nicht möchten. Es kann nur wiederholt darauf hingewiesen werden, dass die Teilnahme freiwillig ist und sich aus der Verweigerung der Teilnahme keinerlei Nachteile, weder auf die persönliche Beziehung, noch auf die Beurteilung der Lernenden, ergeben.

Dazu kommen jedoch die teils mangelnden Sprachkenntnisse sowohl der Lernenden selbst, als auch in manchen Fällen der Eltern. Es ist schon mehrmals vorgekommen,

dass Mütter oder Väter am Elternsprechtag mit älteren Geschwistern erschienen sind, die für die Erziehungsberechtigten gedolmetscht haben. Daraus ergibt sich die Problematik, dass es möglich wäre, dass die Erziehungsberechtigten der Lernenden ihr Einverständnis für die Teilnahme der Studie geben, ohne völliges Verständnis darüber, wofür sie zugestimmt haben. Die Tatsache, dass unter den Lernenden und ihren Familien eine Vielzahl an Erstsprachen gesprochen wird, macht das Erstellen von Informationsblättern in jeder einzelnen dieser Sprachen schwierig. Es wurde daher das Forschungsvorhaben im Rahmen eines Elternabends vorgestellt und dabei Raum für Fragen zur Klärung des Verständnisses gegeben. Allerdings waren auch hier nicht immer alle Eltern anwesend. Es wurde daher den SchülerInnen und Schülern genau erklärt, worum es sich bei dem Forschungsvorhaben handelt und gebeten, die Erziehungsberechtigten über alle wichtigen Punkte wenn notwendig in der Erstsprache zu informieren. Zusätzlich wurde ein Informationsblatt ausgegeben. Die Frage nach der Freiwilligkeit der Teilnahme wird noch komplizierter, wenn man bedenkt, dass Legutke und Schramm (2016: 109) gleichzeitig die Forschungsbeziehung als ein „Verhältnis des Gebens und Nehmens“ bezeichnen, das für beide Seiten gewinnbringend ist. Denn, wenn den Schülerinnen und Schülern ein Anreiz gegeben wird, an der Studie teilzunehmen, beispielsweise, dass das Forschungsvorhaben letzten Endes für die Teilnehmenden Vorteile bringt, da sich dadurch die Unterrichtsqualität und damit verbunden möglicherweise ihre Kompetenzen verbessern, wird möglicherweise implizit Druck auf die SchülerInnen ausgeübt. Es wurde jedoch auch hier mehrmals auf die Freiwilligkeit hingewiesen. Dass einige Erziehungsberechtigte ihr Einverständnis nicht gegeben haben, lässt außerdem vermuten, dass das Kriterium der Freiwilligkeit klar formuliert wurde. Bezüglich der Forschungsbeziehung zwischen Forschender und Forschungsteilnehmenden weisen Legutke und Schramm (2016: 110) weiters auf Transparenz hin, die vor allem bei Studien, in denen die Teilnehmer und Teilnehmerinnen getäuscht werden, von hoher Wichtigkeit ist. Dies hat jedoch für diese Studie keine Relevanz, da Forschungsvorhaben, Ziele und im Nachhinein auch Ergebnisse wahrheitsgemäß mitgeteilt werden können, ohne das Forschungsvorhaben zu gefährden. Auch das Beenden der Forschungsbeziehung wird bei Legutke und Schramm (2016: 110) beschrieben. Diese Frage würde sich jedoch in der beschriebenen Studie gar

nicht stellen, da die Zusammenarbeit als Lehrende und Lernende nach der Studie weiter fortgesetzt wird. Es muss daher die Beziehung zwischen Studienteilnehmern und Forschender nicht beendet werden, sie wird lediglich auf ihren Umfang als Verhältnis zwischen Lehrperson und Lernende reduziert. Es wurde den ProbandInnen jedoch angeboten, sie nach Auswertung der Daten über die anonymisierten Ergebnisse zu informieren.

Bezüglich der Vertraulichkeit der Daten musste mit Pseudonymisierung (siehe ebd.: 113) gearbeitet werden, da der Forschenden als Lehrperson die Namen der Lernenden selbstverständlich bekannt sind. Wichtig war jedoch, dass die Identität der Teilnehmer nirgendwo aufscheint. Dies ist durch Zuweisung von Nummern erfolgt, die nur der Forschenden bekannt sind und nicht weitergegeben, bzw. nach der Studie vernichtet wurden.

Ein weiterer problematischer Punkt ist auch die Tatsache, dass durch die Studie eine Gruppe an Schülerinnen und Schülern in den Genuss einer speziellen Fördermaßnahme kommt (Experimentalgruppe), während eine andere Gruppe derselben Klasse nicht speziell gefördert wird (Kontrollgruppe). Dies kann besonders bedenklich werden, da beide Gruppen am Ende beurteilt werden müssen und eine Gruppe durch die Fördermaßnahme möglicherweise besser vorbereitet wurde als die andere (siehe Settinieri 2014: 62). Dieses Problem soll dadurch gelöst werden, dass auch der Kontrollgruppe im Anschluss an den Post-Test alle Materialien inklusive des Lernvideos zur Verfügung gestellt werden. Dadurch können beide Gruppen alle Lernmöglichkeiten für spätere Leistungsfeststellungen für sich nutzen.

Ziel ist es generell, die Forschungsteilnehmer vor jedweden Schaden zu bewahren und in der Forschung in jeglichem Sinne redlich vorzugehen.

3.2 Datenerhebung

3.2.1 Forschen im Kontext Schule

Die Schule als Untersuchungsraum dieser Studie war eine der ersten Entscheidungen, die im Rahmen dieser Arbeit getroffen wurde. Dies ergibt sich hauptsächlich durch den persönlichen Hintergrund der Forschenden. Als Lehrperson in der Schule ist das Streben nach neuen Möglichkeiten, die Schülerinnen und Schüler bei Lernprozessen zu unterstützen, sehr stark ausgeprägt.

Es mussten daher gleich zu Beginn einige Entscheidungen getroffen werden. Dazu gehörte die Frage nach der Schulstufe und der Schule, in der die Untersuchung stattfinden sollte. Diese wird im Abschnitt 3.2.2 genauer beschrieben.

Ein wichtiger Punkt war, dass die Studie den Unterrichtsalltag und die Bearbeitung der im Lehrplan vorgegebenen Inhalte nicht zu sehr beeinträchtigen durfte. Es wurden daher als Thema die Wechselpräpositionen gewählt, da die Behandlung dieses Merkmals nicht allzu viele Unterrichtsstunden in

Anspruch nehmen würde und das Thema sich außerdem gut in den größeren Unterrichtskomplex der geplanten Schularbeitsthemen eingliedern ließ, von dem ein Thema die Vorgangsbeschreibung darstellte.

Um an einer Wiener Schule eine wissenschaftliche Untersuchung durchzuführen, mussten einige Hürden überwunden werden. Zuerst wurde die geplante Studie mit der Direktion besprochen. Nach der Zusicherung der Unterstützung durch die Schulleitung wurde darauf hingewiesen, dass für die Bewilligung der Durchführung das Einverständnis des Schulgemeinschaftsausschusses notwendig ist. Dieser besteht aus der Eltern-, SchülerInnen und

LehrerInnenvertretung. Diesem Ausschuss musste ein umfangreiches Dokument vorgelegt werden, das die wichtigsten Informationen zu der geplanten Untersuchung beinhaltet. Dazu gehören ein Abriss der theoretischen Grundlagen, ein Organisationsplan für die Durchführung, die Operationalisierung der Fragestellungen, Angaben hinsichtlich der Dauer der Untersuchung und nach welchen Kriterien die zu

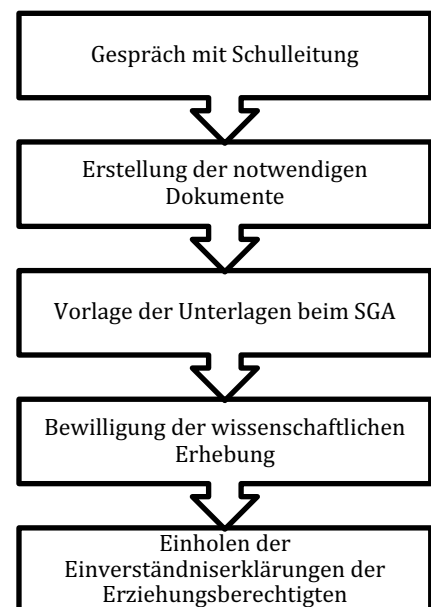


Abbildung 2 Schritte zur Durchführung einer Untersuchung in der Schule

befragenden SchülerInnen ausgewählt wurden sowie Angaben zur geplanten Auswertungsmethode (siehe Anhang B.2). Zusätzlich musste vorweg das geplante Untersuchungsmaterial, in diesem Fall beide Tests und der Fragebogen (siehe Anhang B.3, B.4 und B.5), und ein Elternbrief (siehe Anhang B.1) vorgelegt werden. Da es sich um minderjährige Schülerinnen und Schüler handelt, war es notwendig in dem Elternbrief die Erziehungsberechtigten über die geplante Studie zu informieren und ihr Einverständnis zur Durchführung einzuholen.

Es soll außerdem kurz auf einen weiteren Umstand eingegangen werden, der für eine Untersuchung im schulischen Raum maßgeblich ist. Schulunterricht ist oftmals von unvorhergesehenen und unkontrollierbaren Ereignissen geprägt. Dazu gehören beispielsweise Schularbeiten oder Tests, die in der vorherigen Stunde stattgefunden haben und nun die Konzentrationsfähigkeit der Lernenden beeinflussen oder die Notwendigkeit eine Wiederholung zurückzugeben, über die anschließend gesprochen werden muss, wodurch mehr Zeit in Anspruch genommen wird, als geplant war. Ereignisse wie diese oder ähnliche sind in der Schule alltäglich und müssen auch bei Forschungsvorhaben mit einer gewissen Flexibilität gehandhabt werden.

3.2.2 Sampling

Die Untersuchung befindet sich überwiegend im quantitativen Paradigma, wodurch Repräsentativität bei der Auswahl der Stichprobe wünschenswert wäre. Der Aufbau und die Natur der Untersuchung schränken diese Möglichkeit jedoch stark ein. Da mindestens zwei Gruppen der gleichen Schulstufe in der gleichen Schulform gefunden werden mussten, die von einer Lehrkraft durch die passende Methode unterrichtet werden können, war eine zufällige Stichprobe oder eine Stichprobe, die Rückschlüsse auf eine Grundgesamtheit zulassen würde, nicht möglich.

Es musste daher mittels Ad-hoc-Stichprobe (siehe Grum/ Legutke 2016: 83) gearbeitet werden, bei der im Idealfall alle Schülerinnen und Schüler einer Klasse befragt werden würden. Bei der Analyse der Ergebnisse kann daher nur mit deskriptiver Statistik gearbeitet werden, da die Stichprobengröße für Inferenzstatistik nicht groß genug ist.

Es wurde schließlich überlegt, welche Klasse für ein solches Projekt in Frage kommt. An der Schule der Forschenden werden die ersten Jahrgänge der Handelsschule im

Fach Deutsch und anderen Fächern geteilt unterrichtet. Das heißt, die Klasse wird am Anfang des Jahres in zwei Gruppen geteilt, die teils unterschiedliche Stundenpläne und Lehrpersonen haben. Da die ersten Handelsschulklassen an der genannten Schule meist 36 SchülerInnen aufnehmen, werden diese Teilungen durchgeführt, um den Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler durch Unterricht in kleineren Gruppen zu je 18 SchülerInnen zu erhöhen.

Da die Forschende selbst in diesem Jahr eine erste Handelsschulklasse unterrichtet, welche in zwei Gruppen geteilt ist, lag es nahe, die Untersuchung in der eigenen Klasse durchzuführen. Somit konnten eine Experimentalgruppe und eine Kontrollgruppe festgelegt werden. Dadurch wurde die Kontrolle über die Unterrichtsmethoden behalten und es war möglich, die Unterrichtsplanung mit einer gewissen Flexibilität zu gestalten, insbesondere auf die in 3.2.1 angesprochenen Unvorhersehbarkeiten. Es soll an dieser Stelle kurz darauf hingewiesen werden, dass die Gruppeneinteilung nach dem Alphabet vorgenommen wird und sich in keiner Weise nach dem Leistungsstand der Lernenden richtet.

Die 9. Schulstufe wurde außerdem gewählt, da dies die Schulstufe ist, in der viele neue Schülerinnen und Schüler aus unterschiedlichsten Bildungshintergründen gemeinsam in einer neuen Klasse sitzen und es oftmals zu Schwierigkeiten gerade im Fach Deutsch kommt. Die Hoffnung bestand darin, dass durch einen möglichen Erfolg der Fördermaßnahme mehr Lernende den Sprung in die 10. Schulstufe schaffen würden.

Ein weiterer Grund für die Durchführung der Studie an der Schule der Forschenden war, dass die Schulleitung der Durchführung solcher Untersuchungen grundsätzlich positiv gegenübersteht und die Forschende bei dem Ansuchen vor dem SGA tatkräftig unterstützt hat. Die Erforschung des eigenen Unterrichts fällt damit auch in die Aktionsforschung (siehe Feldmeier 2014).

3.2.3 Die ProbandInnen

Bei den ProbandInnen handelt es sich um Schülerinnen und Schüler einer ersten Handelsschulklasse einer Wiener Schule. Die demographischen Daten Alter, Geschlecht und Erstsprache(n) wurden bei den Tests und Fragebögen erhoben (siehe Anhang C.1). Es wurde dabei eine große Heterogenität dieser Personen festgestellt. Die Schülerinnen und Schüler sind zwischen 14 und 16 Jahren alt und sprechen insgesamt 7 verschiedene Sprachen als Erstsprachen, darunter Deutsch,

Türkisch, BKS (Bosnisch/Kroatisch/Serbisch), Albanisch, Punjabi, Russisch und Arabisch. Es konnten bezüglich der Erstsprache Mehrfachangaben gemacht werden. Es müssen außerdem unterschiedliche Bildungshintergründe vorausgesetzt werden. Einige Schülerinnen und Schüler kommen direkt von einer Neuen Mittelschule, andere haben das 9. Schuljahr bereits an einer anderen höheren Schule absolviert und sind anschließend auf die Handelsschule umgestiegen.

Bezüglich der Geschlechtsverteilung sind die weiblichen Teilnehmerinnen klar in der Mehrzahl, dies ist auch ein Nebeneffekt des genannten Schultyps. In der Experimentalgruppe finden sich 11 weibliche und 6 männliche Probandinnen. In der Kontrollgruppe hingegen gaben 12 Teilnehmerinnen weiblich als Geschlecht an und 3 Teilnehmer männlich.

Die Klasse besteht insgesamt aus 36 Schülerinnen und Schülern. Einige Erziehungsberechtigte wollten allerdings nicht, dass ihre Kinder an der Untersuchung teilnehmen und die Daten einiger SchülerInnen konnten aufgrund von Abwesenheiten beim Pre- oder Post-Test nicht gewertet werden. Am Unterricht, der in den Stunden zum Thema Wechselpräpositionen stattfand, mussten jedoch alle Schülerinnen und Schüler teilnehmen.

3.2.3 Pre- und Post-Test

Um den Lernerfolg der zu untersuchenden Methode „Flipped Classroom“ zu messen, wurde entschieden, zwei Tests durchzuführen, einen Pre-Test vor der Intervention und einen Post-Test danach (siehe Harsch 2016: 205). Diese Tests wurden in beiden Gruppen am jeweils selben Tag durchgeführt. Es wurde entschieden mit „äquivalenten Testvarianten“ zu arbeiten (siehe Harsch 2012: 166), um die Ergebnisse nicht durch die Verwendung desselben Tests zu verfälschen.

Es wurde zu Beginn überlegt, einen schon existierenden Test zu verwenden, leider konnte jedoch kein Test gefunden werden, der die gewünschten Lernbereiche abdeckt. Daher wurde selbst ein Test erstellt. Bei diesem handelt es sich um einen „small-scale“ Test (Harsch 2016: 206), der aufgrund der geringen Stichprobengröße keine generalisierbaren Ergebnisse liefern kann. Der Testzweck besteht in der „Evaluation von Lehrmethoden“, in diesem Fall der Methode „Flipped Classroom“. Da das Testergebnis keinerlei Konsequenzen für die ProbandInnen hat, handelt es sich außerdem um einen „low-stakes“ Test (ebd.: 207). Nachdem es sich um eine Testung mittels Pre- und Post-Test (siehe ebd.: 205) handelt, ist es schwierig, die

Testart festzulegen. Der Post-Test kann als Lernerfolgskontrolle bezeichnet werden, während der Pre-Test zeigt, wie viel die ProbandInnen von vornherein bereits können. Die Tests sind außerdem gleichzeitig formativ als auch summativ, da einerseits der Lernzuwachs im Vordergrund steht, aber andererseits im Post-Test auch die Kompetenzen der TeilnehmerInnen zu einem bestimmten Zeitpunkt gemessen werden. Da das Ziel des Tests darin besteht, herauszufinden, welche Gruppe (Experimental- oder Kontrollgruppe) bessere Ergebnisse liefert, ist er weder eindeutig kriterienorientiert noch normorientiert. Er kann daher als Mischform bezeichnet werden (siehe Harsch 2016: 206-207).

Obwohl es sich um einen small-scale Test handelt, wurde versucht, bei der Erstellung die Gütekriterien der Validität, Reliabilität und Objektivität so gut wie möglich einzuhalten (genauer siehe 3.1.4). Dazu wurde ein beratendes Gespräch mit dem betreuenden Professor geführt. Es wurde entschieden, bei dem Test, dessen Thema die Wechselpräpositionen darstellten, sowohl geschlossene als auch halboffene Aufgabenformate zu verwenden, die auf verschiedene Aufgaben aufgeteilt waren, welche jeweils mehrere Items beinhalteten (siehe Porsch 2014: 90-91). Aufgabe 1 bestand aus 20 geschlossenen Items. Dabei musste in Form eines Lückentextes jeweils der richtige Artikel eingesetzt werden. Es kann hierbei von einem geschlossenen Aufgabenformat gesprochen werden, da es bei jedem Item nur eine richtige Antwort gab.

Aufgabe 2 und 3 waren ähnlich aufgebaut. Bei Aufgabe 2 musste ein Bild in 10 Sätzen beschrieben werden. In jedem Satz musste mindestens eine Wechselpräposition verwendet werden. Hierbei handelt es sich um ein halboffenes Aufgabenformat, da die ProbandInnen zwar die Freiheit haben, ihre Sätze so zu formulieren, wie sie es für richtig

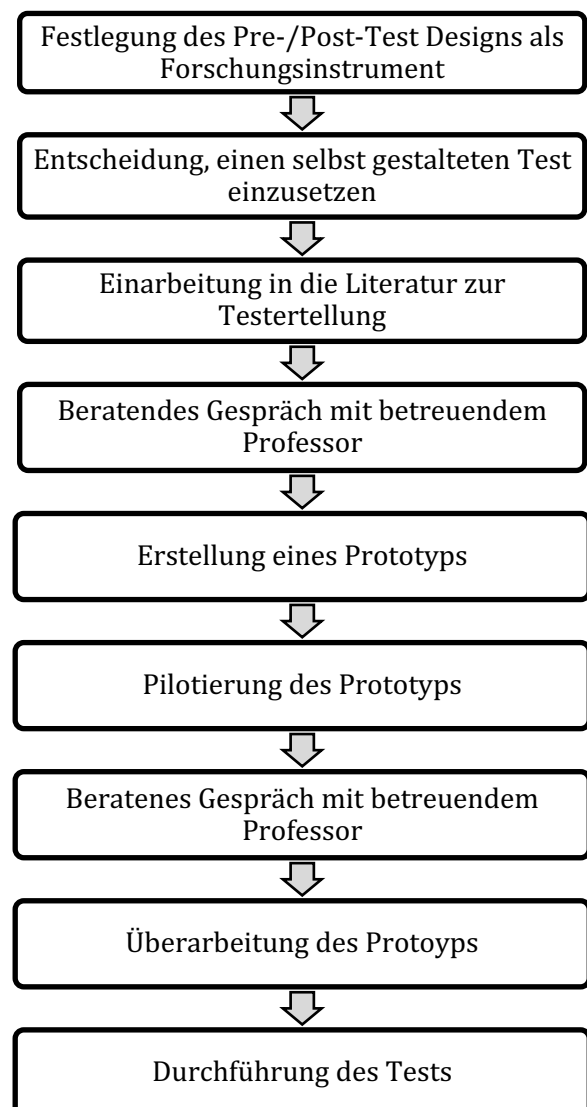


Abbildung 3 Ablauf der Testerstellung

halten, bei der Auswertung jedoch nur die richtige Verwendung der Wechselpräpositionen und der damit verbundenen Fallverwendung ins Gewicht fällt. Aufgabe 3 war sehr ähnlich. Bei dieser mussten die ProbandInnen 10 Sätze dazu schreiben, wie sie ein leeres Zimmer möblieren würden. Auch hierzu gab es ein Impulsbild. Die Vorgabe war auch bei dieser Aufgabe, dass in jedem Satz eine Wechselpräposition verwendet werden musste (siehe Anhang B.3 + B.4). Die Auswertung verlief wie bei Aufgabe 2.

Nachdem dieser prototypische Test erstellt war, wurde er in einer Klassenhälfte der gleichen Schulstufe pilotiert. Es handelte sich hierbei jedoch nicht um die späteren ProbandInnen. Dabei wurde 8 SchülerInnen der Pre-Test vorgelegt und 9 SchülerInnen der Post-Test. Nach der Pilotierung und einem Gespräch mit dem betreuenden Professor wurde entschieden, ein Item des Pre-Tests zu verändern, da es zu Missverständnissen bei einigen SchülerInnen geführt hatte. Außerdem wurde jeder Aufgabe ein Beispielsatz hinzugefügt, nach dem festgestellt wurde, dass Aufgabe 3 von überproportional vielen SchülerInnen falsch bearbeitet worden war. Der Beispielsatz sollte klarstellen, welche Sprache von den ProbandInnen eliziert werden sollte.

Der Pre-Test wurde in beiden Gruppen am gleichen Tag durchgeführt. In beiden Gruppen wurde kurz die Aufgabenstellung erklärt und es war den ProbandInnen erlaubt, Fragen zu stellen. Da sie insgesamt 40 Items zu bearbeiten hatten und davon 20 in Form von Sätzen zu schreiben waren, bekamen die TeilnehmerInnen 25 Minuten Zeit, um den Test zu bearbeiten.

Der Post-Test fand nach einer längeren Unterrichtsunterbrechung statt, da einige Feiertage und schulautonome Tage in diesen Zeitraum fielen. So war es jedoch möglich, Langzeiteffekte der getesteten Unterrichtsmethode zu untersuchen. Da mit einer „äquivalenten Testvariante“ (siehe Harsch 2012: 166) gearbeitet wurde, hatten die ProbandInnen wie beim Pre-Test 25 Minuten Zeit zur Bearbeitung der Aufgabenstellungen.

Um Pre- und Post-Test sowie den Fragebogen jeweils dem/der gleichen TeilnehmerIn zuordnen zu können, wurden Teilnehmernummern vergeben und diese auf einer Liste aufgeschrieben. Die Liste wurde nach der Befragung mittels Fragebogen vernichtet.

3.2.4 Fragebogen

Um einen Einblick in die Einstellungen und Meinungen der ProbandInnen zum Thema „Flipped Classroom“ und ihre Erfahrungen mit demselben zu erhalten, wurde entschieden eine kurze Befragung durchzuführen. Es wurde die Befragung mittels Fragebogen anderen Forschungsinstrumenten vorgezogen, da durch die Verwendung eines Fragebogens alle ProbandInnen der Experimentalgruppe befragt werden konnten und die Hoffnung auf einen höheren Ehrlichkeitsgrad bestand.

Da es sich nur um einen Kurzfragebogen handeln sollte, um die ProbandInnen nicht zu überfordern, wurden acht Items festgelegt (siehe Anhang B.5). Davon fallen sechs Items in das Format der Ratingskalen, genauer einer vierstufigen Likert-Skala (siehe Zydati 2012: 123-124) und zwei Items gehören zu den offenen Fragen (siehe ebd.: 122). Die Verwendung von Likert-Skalen zur Messung von „Einstellungen, Haltungen und Erfahrungen“ wurde von Riemer (2016: 159) als gegenstandsangemessen postuliert. Die vierstufige Antwortskala wurde festgelegt, damit die ProbandInnen sich für eine positive oder negative Antwortmöglichkeit entscheiden müssen, da Mittelkategorien in manchen Fällen zu undifferenziertem Antwortverhalten führen können (vgl. Daase/Hinrichs/Settinieri 2014: 106). Die Beschränkung auf nur vier Skalenpunkte statt sechs, sollte einer „Pseudodifferenzierung“ entgegenwirken (ebd.: 106). Es wurde allerdings entschieden, alle vier Skalenstufen zu benennen (4=trifft sehr zu, 3=trifft eher zu, 2=trifft eher nicht zu, 1=trifft nicht zu), um die Skalierung für die ProbandInnen klar zu halten. Dadurch kann die Skalierung jedoch nicht als Intervallskala bezeichnet werden, da keine „Gleichabständigkeit“ gegeben ist (vgl. Riemer 2016: 159).

Zu Beginn des Fragebogens wurden demographische Merkmale (Alter, Geschlecht, Erstsprachen) der ProbandInnen erfasst. Zusätzlich wurde auch in dem Kurzfragebogen die Teilnehmernummer erhoben, um mögliche Zusammenhänge zwischen Testergebnissen und Befragungsergebnissen feststellen zu können.

Thematisch befassen sich die sechs skalierten Items einerseits mit den Einstellungen der ProbandInnen zur neuen Unterrichtsmethode und mit den Erfahrungen der ProbandInnen mit dieser in Bezug auf die im Theoriekapitel dieser Arbeit beschriebenen Besonderheiten des Unterrichtskonzepts (siehe 2.2). Die Items thematisieren in der angegebenen Reihenfolge die folgenden Punkte: Zufriedenheit mit dem Unterrichtskonzept, Effektivität des Lernvideos, Effektivität der Übungszeit

im Unterricht, Arbeitsaufwand im Unterricht, Motivierfähigkeit des Unterrichtskonzepts und Wunsch nach wiederholtem Unterricht mittels Flipped Classroom.

Die beiden offenen Fragen sollten den ProbandInnen am Ende des Fragebogens die Möglichkeit geben, ihre Meinung zum Unterrichtskonzept in eigenen Worten kundzutun. Es wird dabei nach besonders positiven und negativen Erfahrungen mit dem Konzept gefragt. Da es sich bei diesem Kurzfragebogen um eine „Paper-and-pencil-Befragung“ handelt, kann jedoch nicht sichergestellt werden, dass alle ProbandInnen die offenen Fragen ausführlich oder überhaupt beantworten (siehe Daase/Hinrichs/Settinieri 2014: 108). Es soll ihnen jedoch auch diese Möglichkeit der Nicht-Beantwortung überlassen werden.

Bei der Formulierung aller Items wurde darauf geachtet, einfache Sprache, die der Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler angehört, zu verwenden. So wurden komplizierte Formulierungen und schwierige Wörter vermieden (siehe Zydati 2012: 121-122). Es wurde generell versucht, die von Riemer (2016: 160), Daase, Hinrichs und Settinieri (2014: 105) und Zydati (2012: 122) geforderten Richtlinien für Frageformulierungen einzuhalten.

Nach eingängiger Überlegung wurde entschieden, den Fragebogen nicht zu pilotieren, da keine passende SchlerInnengruppe gefunden werden konnte. Flipped Classroom wurde an der Schule der Forschenden bisher eher in höheren Jahrgängen der Handelsakademie eingesetzt, wodurch keine klaren Rückschlüsse auf das Verständnis der Lernenden möglich gewesen wären. Die Formulierungen wurden jedoch sowohl mit Kolleginnen in der Schule mit viel Unterrichtserfahrung als auch mit dem betreuenden Professor abgesprochen.

3.2.5 Unterrichtsplanung zum Themenkomplex „Wechselpräpositionen“

An dieser Stelle soll kurz der Unterrichtsablauf zum Themenkomplex „Wechselpräpositionen“ vorgestellt werden. Die detaillierte Planung kann im Anhang Teil A nachgelesen werden. Da das Ziel der Untersuchung der Vergleich des Unterrichtskonzepts „Flipped Classroom“ zu traditionellem Unterricht ist, wurden unterschiedliche Zugänge zum Unterricht gewählt. Das Thema „Wechselpräpositionen“ wurde gewählt, da dieses Grammatikphnomen gut zu einem der Schularbeitsthemen des ersten Semesters der Handelsschule im Fach

Deutsch passt. Bei diesem Thema handelt es sich um die Vorgangsbeschreibung. Üblicherweise wird an der gewählten Schule bei dieser Textsorte verlangt, die Vorbereitungen für eine Feier zu beschreiben. Um diese Schreibhandlung erfolgreich erfüllen zu können, ist die korrekte Verwendung der Wechselpräpositionen maßgeblich.

Die Ziele der Unterrichtseinheiten waren in beiden Gruppen gleich formuliert. Sie lauteten folgendermaßen:

- Die Lernenden kennen die Wechselpräpositionen und können sie richtig anwenden.
- Die Lernenden können die Wechselpräpositionen im Rahmen einer Vorgangsbeschreibung richtig verwenden.

Experimentalgruppe „Flipped Classroom“

Für den Unterricht in der Experimentalgruppe wurde schon vor Unterrichtsbeginn eine Hausübung gegeben. Die Lernenden mussten sich das auf die Lernplattform eduvirtual.org hochgeladene, interaktive Lernvideo zu den Wechselpräpositionen ansehen, die integrierten Aufgabenstellungen bearbeiten und eine Zusammenfassung der wichtigsten Informationen händisch abschreiben. Auch diese Zusammenfassung wurde auf die Lernplattform hochgeladen. Durch das Abschreiben sollten die Lernenden auch eine Papierversion der wichtigsten Informationen stets zur Verfügung haben. Es wurde außerdem eine Schülerin ausgewählt, die die wichtigsten Informationen aus den Lernvideos kurz rekapitulieren und Fragen beantworten musste. Die Auswahl der Schülerin erfolgte auf freiwilliger Basis.

Es war geplant den Themenkomplex im Rahmen von drei Unterrichtsstunden zu behandeln. In der ersten Stunde sollten die Informationen des Lernvideos von der genannten Schülerin zusammengefasst und Fragen beantwortet werden. Im Anschluss wurde eine Übung durchgeführt, um die neun Wechselpräpositionen zu festigen. Der Rest der Stunde, sowie die gesamte folgende Stunde wurden mittels offenen Lernens bearbeitet. Dazu wurden acht verschiedene Lernstationen zusammengestellt, die aus unterschiedlichen Arbeitsblättern, Partnerarbeiten, Lernspielen und Arbeit mit schuleigenen Tablets zusammengesetzt waren. Für die

Arbeitsblätter wurden den Lernenden Lösungen zur Selbstkontrolle zur Verfügung gestellt. Es wurden den Lernenden keine Vorgaben dazu gemacht, wie viele Lernstationen in den beiden Unterrichtsstunden erfüllt werden mussten. Die Entscheidung, offene Lernformen zu verwenden, ergab sich durch die Empfehlung von Weidmann (2012: 65).

Da in den ersten beiden Stunden einige Zeit für administrative Dinge und die Rückgabe von Wiederholungen verwendet werden musste, wurde entschieden, eine weitere Unterrichtsstunde für die Bearbeitung der Lernstationen zur Verfügung zu stellen.

In der letzten Unterrichtseinheit zum Themenkomplex „Wechselpräpositionen“ mussten die Lernenden eine Vorgangsbeschreibung verfassen. Bei dieser sollten sie die Wechselpräpositionen richtig verwenden können. Im Sinne der Unterstützung der Lernenden im Schreibprozess wurde von Hedge (2000: 301) empfohlen, den Akt des Schreibens in die Unterrichtszeit zu verlagern. Durch den Einsatz von Flipped Classroom stand dafür genügend Zeit zur Verfügung.

Während all dieser Unterrichtsstunden stand die Lehrperson den Lernenden beratend zur Seite und beantwortete alle anfallenden Fragen.

Kontrollgruppe „Traditioneller Unterricht“

Da es keine klare Definition von „traditionellem Unterricht“ gibt, soll hier kurz erläutert werden, wie die Stunden der Kontrollgruppe geplant waren. In der ersten Einheit wurden mittels Frontalunterrichts und Lehrer-Schüler-Gespräch die Wechselpräpositionen und ihre Verwendung erklärt. Anschließend wurden verschiedene Arbeitsblätter ausgeteilt, die in Einzel- oder Partnerarbeit ausgefüllt werden mussten. Diese wurden zur Ergebnissicherung nach der Fertigstellung durch ein Lehrer-Schüler-Gespräch verglichen. Sollten die Lernenden mit einem Arbeitsblatt nicht fertig geworden sein, musste es als Hausübung fertiggestellt werden.

Die folgende Stunde wurde mit einer Stundenwiederholung zu den Wechselpräpositionen begonnen. Anschließend wurde eine Partnerarbeit durchgeführt, bei der die Lernenden die Wechselpräpositionen richtig verwenden mussten. Diese wurde gemeinsam reflektiert und besprochen.

In der letzten Stunde zum Themenkomplex wurden die Merkmale einer Vorgangsbeschreibung wiederholt und anschließend die Textsorte mündlich in Partnerarbeit geplant und geübt. Dabei mussten die richtigen Wechselpräpositionen verwendet werden. Außerdem sollten sich die Lernenden die wichtigsten Punkte notieren. Als Hausübung war eine Vorgangsbeschreibung zu verfassen. Auch dabei sollten die Wechselpräpositionen richtig verwendet werden.

In dieser Planung wurden weniger alternative Unterrichtsmethoden verwendet. Auch für das Verfassen eines Textes im Unterricht blieb keine Zeit übrig. Dennoch stand die Lehrperson für die Beantwortung von Fragen während der Arbeitsphasen stets zur Verfügung.

3.3 Datenaufbereitung

Da sowohl die Tests als auch der Fragebogen in „Paper-and-pencil“-Form (siehe Daase/Hinrichs/Settinieri 2014: 108) durchgeführt wurden, mussten die Daten vor der eigentlichen Analyse in ein digitales Auswertungsprogramm eingespeist werden.

Die beiden Tests wurden vor der Digitalisierung außerdem händisch ausgewertet. Die gewonnenen Daten wurden anschließend in das Microsoft-Programm Excel eingespeist und in numerischer Form dargestellt, um Rechenoperationen zu ermöglichen. So wurden die Daten tabellarisch passend zur Teilnehmernummer eingegeben. Die jeweiligen Items wurden mit 1 für „richtig“ und 0 für „falsch“ bewertet, wodurch anschließende Berechnungen erleichtert wurden.² Auch die demographischen Daten der ProbandInnen wurden in numerischer Form in das Programm eingespeist.

Anschließend wurden die Ergebnisse der ProbandInnen aus Experimental- und Kontrollgruppe, die insgesamt im Pre-Test 20 oder weniger richtige Antworten erreichen konnten, in eine eigene Tabelle eingespeist. Die Marke „20 oder weniger richtige Antworten“ wurde festgelegt, da auch in einem Großteil schulischer Testungen 50% als Mindestanforderung angegeben wird. Dadurch konnten Berechnungen bezüglich Einflusses von Flipped Classroom auf schwächere ProbandInnen vorgenommen werden.

Ähnlich wurde mit den Ergebnissen der ProbandInnen vorgegangen, die 30 oder mehr richtige Antworten auf den Pre-Test erreicht haben. Somit konnte auch in diesem Bereich der Einfluss von Flipped Classroom auf den Lernzuwachs der TeilnehmerInnen errechnet werden.

Auch die Ergebnisse der skalierten Fragen des Kurzfragebogens wurden in das Programm Excel eingegeben. Diese wurden ebenfalls numerisch dargestellt. Da die Antwortmöglichkeiten in vier Intervalle eingeteilt waren, wurden die Daten passend dazu eingegeben: 4 = trifft sehr zu, 3 = trifft eher zu, 2 = trifft eher nicht zu, 1 = trifft nicht zu.

Um einen möglichen Zusammenhang zwischen den Testergebnissen und den Antworten auf die skalierten Fragen des Kurzfragebogens feststellen zu können, wurde der Lernzuwachs der ProbandInnen der Experimentalgruppe und ihre in Zahlen dargestellten Antworten auf die Fragen des Kurzfragebogens in eine

² Genauere Informationen über die Beurteilung der Tests in Abschnitt 4.1

gemeinsame Tabelle übertragen. Es wurden dabei zwei verschiedene Tabellen erstellt: eine Tabelle, in welcher der Lernzuwachs in ganzen Zahlen dargestellt wurde und eine zweite, in welcher der Lernzuwachs in Prozent angegeben wurde.

Die Antworten auf die offenen Fragen wurden wortgenau in ein Word-Dokument übertragen (siehe Anhang C.3.2). Da die Datenmenge (17 ProbandInnen zu je zwei offenen Fragen) überschaubar war, konnte die Codierung ohne zusätzliche Programme vorgenommen werden. Aufgrund der geringen Datenmenge wurde außerdem hauptsächlich offen codiert. Die axiale und selektive Codierung nach Grounded Theory (siehe Aguado 2016: 247) wurde nur in Ansätzen vorgenommen.

3.4 Datenanalyse

3.4.1 Deskriptive Statistik

Das Ziel statistischer Untersuchungen liegt darin, aus einer großen Menge Datenmaterial, erkennbare und verständliche Forschungserkenntnisse abzuleiten (vgl. Grum/Zydati 2016: 319). Auch in der Analyse der Ergebnisse der beiden durchgeführten Tests und des Fragebogens sollen statistische Messwerte und Kennzahlen zum Tragen kommen, um die in Abschnitt 3.1.1 gestellten Forschungsfragen zufriedenstellend beantworten zu können.

Da in der vorliegenden Studie die Stichprobe einerseits willkürlich festgelegt wurde (siehe Krapp / Nebel 2011: 14) und andererseits von zu geringem Umfang ist, um „als exemplarisch für vergleichbare Kontexte gelten [zu] können“ (Settinieri 2016: 327), wurde sowohl bei der Analyse der Testergebnisse als auch bei der Auswertung der skalierten Fragebogenantworten mit deskriptiver Statistik gearbeitet.

Analyse der Tests

Um statistisch arbeiten zu können, muss vor der Datenanalyse klar sein, mit welchem Skalenniveau gearbeitet wird, um die passenden Messwerte berechnen zu können (vgl. ebd.: 325). Da die Items der beiden Tests lediglich mit „richtig“ oder „falsch“ beurteilt werden können, handelt es sich hierbei um eine Nominalskala (siehe Settinieri 2016: 326; Gültekin-Karakoç/Feldmeier 2014: 185). Die Nominalskala stellt das „niedrigste Skalenniveau [dar], weil sie nur Aussagen über die Gleichheit bzw. Verschiedenheit von Merkmalsausprägungen machen kann“ (Gültekin-Karakoç / Feldmeier 2014: 185). Damit waren die berechenbaren Messwerte sehr eingeschränkt. Es bestand jedoch eine Möglichkeit, um die beiden Gruppen (Experimentalgruppe und Kontrollgruppe) einerseits und die Ergebnisse des Pre- und Post-Tests andererseits, sinnvoll miteinander vergleichen zu können. Diese Möglichkeit bestand darin, die Anzahl der richtigen Antworten zu zählen. Dadurch wurden metrische Daten gewonnen, mithilfe derer ein Mittelwert an richtigen Antworten einer Gruppe im Pre- oder Post-Test berechnet werden konnte. Dies wurde im Programm Excel durch die Dateneingabe vereinfacht. So wurden richtige Antworten mit „1“ codiert, während falsche Antworten mit „0“ codiert wurden. Diese

Vorgehensweise erlaubte die automatische Zählung richtiger Antworten, die ein Proband oder eine Probandin in einem Test gegeben hatten. Durch Subtraktion der Anzahl richtiger Antworten im Pre-Test von der Anzahl richtiger Antworten im Post-Test konnte außerdem der Lernzuwachs pro ProbandIn berechnet werden. Auch hiervon konnte ein Mittelwert kalkuliert werden. All diese Daten konnten außerdem als Anteil in % dargestellt werden, wodurch die Lesbarkeit erleichtert werden konnte. Es wurden in ähnlicher Weise Berechnungen zu den Ergebnissen der einzelnen Aufgaben in den jeweiligen Tests angestellt, um auch pro Aufgabe Vergleiche anstellen zu können.

Zusätzlich wurde die Standardabweichung vom Mittelwert für den Lernzuwachs berechnet, um die Streuungsmaße klarer darzustellen. Um diese Daten klarer darzustellen, wurde die Streuung in Diagrammform dargestellt.

Um die Forschungsfragen 2 und 3 (siehe Abschnitt 3.1.1) beantworten zu können, wurden anschließend die angegebenen Kennwerte einerseits für schwächere ProbandInnen und andererseits für lernstarke ProbandInnen errechnet. Es wurde festgelegt, jene TeilnehmerInnen der Gruppe der schwächeren ProbandInnen zuzuweisen, welche beim Pre-Test 20 oder weniger richtige Antworten hatten. Diese Zahl wurde festgelegt, da 20 richtige Antworten 50% der gesamten Items darstellen und auch in der Schule ein Erreichen von 50% den Mindestwert für das Bestehen einer Prüfung angibt. In die Gruppe der lernstarken ProbandInnen wurden jene TeilnehmerInnen eingeteilt, welche beim Pre-Test 30 oder mehr richtige Antworten erreichen konnten. Dies wurde festgelegt, da die Teilnehmenden dadurch mehr als 75% der Items richtig beantwortet hatten.

Analyse der skalierten Fragen in den Kurzfragebögen

Auch die skalierten Fragen des Fragebogens wurden mithilfe von deskriptiver Statistik ausgewertet. Bei der in den Fragebögen verwendeten Likert-Skala (siehe Zydatiś 2012: 123-124) handelt es sich um eine Ordinalskala, da die Antworten der ProbandInnen in eine Rangfolge gebracht werden (siehe Settineri 2016: 325). Die Codierung wurde von 4 bis 1 angegeben, wodurch die ProbandInnen die Möglichkeit hatten, ihre Meinung zu einer angegebenen Aussage in einer vierstufigen Bandbreite von „trifft sehr zu“ bis „trifft nicht zu“ darzulegen. Es muss an dieser Stelle darauf hingewiesen werden, dass es sich bei dieser Skala nicht um eine Intervallskala

handelt, da bei den vier verschiedenen Ankreuzmöglichkeiten keine Äquidistanz gegeben ist und sie daher nicht metrisch skaliert werden können (siehe Settinieri 2016: 325; Zydati 2012: 127; Gültekin-Karakoc 2014: 185).

Nach der Eingabe in das Programm Excel wurden die jeweiligen Antworten gezählt und es konnte eine Häufigkeitsverteilung in Prozent berechnet werden (siehe Zydati 2012: 128). Diese wurde pro Frage in einem Tortendiagramm bildlich dargestellt. Es wurde entschieden mit Häufigkeitsverteilungen zu arbeiten, da diese Darstellung für den Leser/die Leserin am übersichtlichsten und der Median für die angegebene Skala wenig aussagekräftig erschien. Andere Maße der zentralen Tendenz oder Streuungsmaße konnten aufgrund des Skalenniveaus nicht berechnet werden (siehe ebd.: 128).

Korrelation zwischen Testergebnissen und Antworten auf Kurzfragebögen

Es wurde entschieden, die mögliche Korrelation zwischen den Testergebnissen und den Antworten auf die Kurzfragebögen der Experimentalgruppe in Form eines Diagrammes darzustellen. Dazu wurden die bereits in einem vorherigen Schritt berechneten Lernzuwächse einerseits in ganzen Zahlen, andererseits in Prozent in eine neue Tabelle eingespeist und die in Zahlen umgewandelten Antworten der ProbandInnen auf die Kurzfragebögen diesem Lernzuwachs gegenübergestellt. Anschließend wurden die Daten nach der Höhe des Lernzuwachses absteigend geordnet. Die Zahlen, welche die Antworten auf die Fragebögen darstellten, wurden dabei automatisch mitsortiert. Anschließend wurde entschieden, die Daten als Diagramm darstellen zu lassen. Der Lernzuwachs wurde dabei als Säule dargestellt, während die Antworten auf die Fragen als Linie durch dasselbe Diagramm laufen sollte. Indem beide Achsen ihre eigene Skalierung erhielten, kann ein eventueller Zusammenhang dieser beiden Angaben sichtbar gemacht werden. Dieser Vorgang wird in Abschnitt 4.4 genauer beschrieben und durch die Einbettung der Diagramme klarer werden.

3.4.2 Grounded Theory

Demirkaya (2014: 213) bezeichnet die Analyse qualitativer Daten als „zentrale[n] Arbeitsprozess mit den Informationen aus und zu einem Wirklichkeitsausschnitt“.

Häufig werden in der qualitativen Forschung natürliche sprachliche Vorkommnisse untersucht, beispielsweise Sprache, die aus Interviews oder Gruppendiskussionen gewonnen wurde. Die Zielsetzung dieses Forschungszweiges stellt das „Sinnverstehen“ (ebd.: 213) dar. Dieses wird jedoch anhand einer bestimmten Forschungsfrage interpretiert (vgl. ebd.: 213).

Es muss an dieser Stelle darauf hingewiesen werden, dass die vorliegende Arbeit größtenteils im quantitativen Paradigma angesiedelt ist. Einzig zwei Fragen des Fragebogens sind offen gestaltet und können somit mittels qualitativer Analyse untersucht werden. Aufgrund der geringen Datenmenge, die qualitativ untersucht werden kann, und der Natur dieser Daten wurde entschieden, die qualitative Analyse in reduzierter Form vorzunehmen. Die geringe Datenmenge machte auch die Verwendung eines eigens dafür vorgesehenen Computerprogrammes redundant. Es wurde dennoch entschieden, die Vorgehensweise der „Grounded Theory“ als Stützpfeiler für die Codierung und Analyse der Daten anzuwenden.

Zu den Daten soll an dieser Stelle gesagt werden, dass die ProbandInnen gebeten wurden, im Rahmen des Fragebogens zwei offene Fragen in eigenen Worten zu beantworten. Diese waren „Das hat mir an Flipped Classroom **besonders gut** gefallen.“ und „Das hat mir an Flipped Classroom **nicht** gefallen“. Der Großteil der ProbandInnen hat die angegebenen Fragen in Stichworten beantwortet. Die erste Frage wurde von allen ProbandInnen beantwortet, während bei der zweiten Frage sechs ProbandInnen keine Angaben machten.

Nach der ersten offenen Codierung (siehe Aguado 2016: 247; Demirkaya 2014: 223-224) konnten für die erste Frage sieben Codes festgelegt werden. Für die zweite Frage waren es fünf Codes (inklusive des Codes „Keine Angabe“).

Bei der axialen Codierung konnten bei zwei Codes für die erste Frage

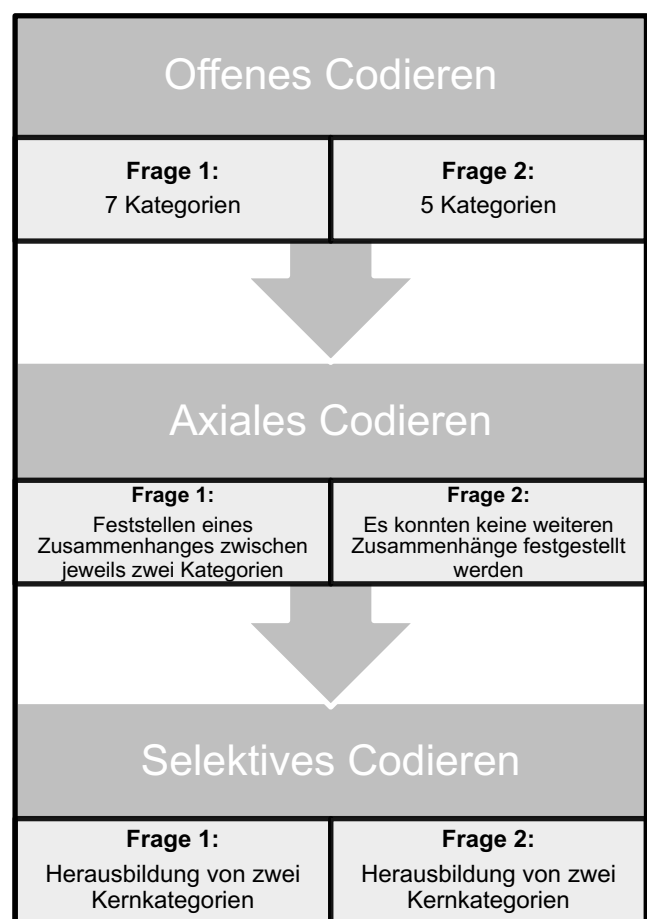


Abbildung 4 Codierungsprozess

Gemeinsamkeiten mit zwei anderen Codes gefunden werden. Diese wurden festgehalten.

Ziel der selektiven Codierung als letzten Schritt soll nach Aguado (2016: 247) die Herausbildung einer Kernkategorie sein, die die Grundlage für die Theoriebildung sein soll. In der vorliegenden Arbeit konnten jedoch für die beiden genannten offenen Fragen jeweils zwei Kernkategorien gefunden werden. Diese werden in einem späteren Abschnitt (4.3.3) genauer analysiert, sie bilden jedoch nicht die Grundlage für die Theoriebildung der gesamten Forschungsarbeit.

3.4.3 Prototypisches Auswertungsbeispiel

An dieser Stelle soll ein Beispiel präsentiert werden, das sich im Auswertungsprozess als prototypisch dargestellt hat. Diese Darlegung soll im Sinne des Gütekriteriums „Nachvollziehbarkeit“, bzw. „Transparenz“ (siehe Schmelter 2014: 35) Klarheit darüber geben, wie bei der Datenauswertung vorgegangen wurde.

Ein prototypischer Fall bei der Auswertung war beispielsweise TN12³. Bei TN12 handelt es sich um eine weibliche Probandin im Alter von 15 Jahren mit den Erstsprachen Deutsch und BKS. Die Teilnehmerin war Probandin der Experimentalgruppe. Sie war bei beiden Tests und allen Unterrichtseinheiten zu den Wechselpräpositionen anwesend. Diese Probandin konnte bei den Pre- und Post-Tests einen Lernzuwachs von 7,5% nachweisen. So erreichte sie beim Pre-Test 22 richtige Antworten von 40 oder 55% und beim Post-Test 25 richtige Antworten von 40 oder 62,5%. Mit einem Lernzuwachs von 7,5% liegt diese Probandin leicht über den Durchschnitt der Experimentalgruppe. Bei den Antworten auf den Fragebogen stimmten ihre Antworten mehrheitlich mit jenen Antworten überein, die von dem überwiegenden Teil der Gruppe angegeben wurden. So beantwortete sie beispielsweise die Fragen 1 („Ich bin generell mit Flipped Classroom zufrieden“), 2 („Das Lernvideo hat mir geholfen, die Wechselpräpositionen zu verstehen“), 3 („Durch das Üben im Unterricht kann ich die Wechselpräpositionen gut anwenden“) und 6 („Ich möchte Flipped Classroom noch einmal machen“) mit „trifft sehr zu“. Auf die Frage 4 („Bei Flipped Classroom musste ich mehr mitarbeiten als normalerweise in Deutsch“) antwortete sie „trifft eher nicht zu“ und auf die Frage 5 („Flipped Classroom hat mich motiviert“) antwortete sie „trifft eher zu“. Bei den offenen Fragen

³ TN steht für Teilnehmernummer

betonte sie bei der Frage „Das hat mir an Flipped Classroom besonders gut gefallen“ die Arbeit mit Tablets und die Möglichkeit auch von zu Hause aus lernen zu können. Diese Antworten wurden zwei verschiedenen Codes zugewiesen: Einerseits dem Code „Arbeit mit Tablets“, andererseits den Code „Lernvideo“. Bei der Frage „Das hat mir an Flipped Classroom nicht gefallen“ merkte sie an, dass sie die interaktiven Übungen im Video gestört hätten und es ihr lieber wäre, wenn diese am Ende des Videos eingebettet wären. Dies wurde dem Code „Übungen im Video“ zugeordnet. Durch die Testergebnisse dieser Teilnehmerin, die sehr nah am Durchschnittswert der Gruppe liegen und die Antworten auf den Fragebogen, die in allen sechs skalierten Fragen jenen der Mehrheit der Gruppe entsprechen, können die Ergebnisse dieser Probandin als prototypisch bezeichnet werden.

3.4.4 Problematische Auswertungsbeispiele

Es gab jedoch auch zwei Probanden, bei denen die Auswertung durch verschiedene Faktoren nicht planmäßig durchgeführt werden konnte. Bei diesen handelte es sich einerseits um TN1 aus der Experimentalgruppe. TN 1 ist ein 15-jähriger männlicher Proband mit der Erstsprache Russisch. Dieser Teilnehmer war leider bei der Durchführung des Pre-Tests nicht in der Schule und konnte daher nicht daran teilnehmen. Dadurch war es nicht möglich, einen Lernzuwachs zu berechnen. Es wurde daher entschieden, seine Daten nicht in die Berechnungen der Testergebnisse einzubeziehen. Da dieser Proband jedoch während jeder Unterrichtseinheit anwesend war und auch den Post-Test und den Fragebogen ausfüllte, wurde entschieden, seine Fragebogenantworten sehr wohl zu berücksichtigen, da der Teilnehmer sehr wohl Erfahrungen mit dem Unterrichtskonzept gemacht hatte und diese angeben wollte.

Der zweite Proband, bei dem es Schwierigkeiten gab, war TN3. Bei ihm handelte es sich um einen männlichen Probanden im Alter von 15 Jahren mit den Erstsprachen Deutsch und BKS. Auch dieser Proband war Teilnehmer der Experimentalgruppe. Bei ihm trat eine Schwierigkeit auf, die nicht vorhergesehen wurde. Es war ihm nämlich aufgrund technischer Probleme nicht möglich, das Video anzusehen. Es konnte während der Unterrichtseinheiten trotz vermehrter Versuche nicht festgestellt werden, woran das Problem lag. Der Teilnehmer war nicht in der Lage, sich auf eduvidual.com einzuloggen und von dort aus das Video anzusehen. Gründe für diese

technischen Probleme konnten bis zuletzt nicht gefunden werden. Auch in diesem Fall wurde entschieden, die Daten des Probanden nicht in die Berechnungen für die Experimentalgruppe einzubeziehen, da ein maßgeblicher Aspekt von Flipped Classroom nicht gewährleistet werden konnte. Interessant ist jedoch, dass gerade dieser Teilnehmer ein besonders schwaches Ergebnis bei den Tests aufwies. Er erzielte einen negativen Lernzuwachs von -32,5%. Auch bei den Antworten auf den Fragebogen zeigten sich die negativen Erfahrungen mit dem technischen Aspekt des Konzepts. Darauf soll genauer in Abschnitt 4.3 bzw. 4.4 eingegangen werden. Die Antworten des Probanden auf den Fragebogen wurden allerdings in die Auswertung einbezogen.

4. Ergebnisse der Analyse

Im folgenden Abschnitt sollen die Ergebnisse der Erhebung und Analyse detailliert dargestellt werden. Um die Auswertung der Testergebnisse klarer verständlich zu machen, wurde zu Beginn ein Kapitel eingefügt, in dem die Fehler, welche die ProbandInnen bei den Pre- und Post-Tests gemacht haben, analysiert werden (4.1). Dabei wird außerdem erklärt, ob es sich um Fehler handelt, die für die Untersuchungsergebnisse relevant sind, oder nicht. Die folgenden Abschnitte orientieren sich anhand der Forschungsfragen, die im Abschnitt 3.1.1 ausgeführt wurden. So geht es im Kapitel 4.2 um die Analyse der Testergebnisse, wobei zuerst auf allgemeine Ergebnisse (4.2.1) eingegangen wird und anschließend auf die Ergebnisse der schwachen ProbandInnen (4.2.2) und der lernstarken ProbandInnen (4.2.3). Anschließend werden in Kapitel 4.3 die Ergebnisse der Befragung mittels Kurzfragebogen präsentiert. Dabei werden einerseits generelle Einstellungen der ProbandInnen analysiert (4.3.1) und andererseits Meinungen zu bestimmten Aspekten von Flipped Classroom untersucht (4.3.2). Auch die offenen Fragen werden in diesem Abschnitt analysiert (4.3.3). Weiters wird in Kapitel 4.4 versucht, ein Zusammenhang zwischen dem Lernzuwachs der ProbandInnen und ihren Einstellungen zu Flipped Classroom festzustellen. In einem letzten Schritt werden im Sinne der Aktionsforschung die Erfahrungen der Forschenden als Lehrperson mit dem neuen Konzept präsentiert. Die Daten werden im Rahmen der Datenanalyse mithilfe von Diagrammen dargestellt, die der besseren Illustration der Ergebnisse dienen sollen.

4.1 Kurze Fehleranalyse

Im Folgenden soll kurz zusammengefasst werden, welche Fehler bei der Bearbeitung der Pre- und Post-Tests gemacht wurde. Dies soll klarstellen, wann ein Item als richtig oder als falsch gewertet wurde. Dabei wird zwischen untersuchungsrelevanten Fehlern – also Fehlern, die einen Einfluss darauf haben, ob das Item als richtig oder falsch gewertet wurde – und nicht untersuchungsrelevanten

Fehlern – also Fehlern, deren Auftreten keinen Einfluss auf die Bewertung der Items haben – unterschieden.

4.1.1 Untersuchungsrelevante Fehler

In Bezug auf die erste Aufgabe von sowohl Pre- als auch Post-Test wurde aufgrund des geschlossenen Item-Formats jede Verwendung eines falschen Artikels als falsch gewertet. Da das Genus der betroffenen Nomen angegeben war und die ProbandInnen nur den Artikel im richtigen Fall einsetzen mussten, musste bei der Analyse davon ausgegangen werden, dass jeder falsche Artikel einen Fehler in der Verwendung der Wechselpräpositionen bedeutet.

Bei den Aufgaben 2 und 3 war der Beurteilungsspielraum aufgrund der offenen Formate um einiges größer. Hierbei muss zu Beginn gesagt werden, dass einen großen Anteil an „falschen“ Items die Nichtausfüllung der Items ausmacht. Es mussten bei jeder Aufgabe 10 Sätze unter Verwendung der Wechselpräpositionen geschrieben werden. Bei diesen Aufgaben kam es oft vor, dass ProbandInnen nach einigen Sätzen einfach aufhörten oder eine Aufgabe sogar gar nicht bearbeiteten. Da aufgrund der Anonymisierung im Nachhinein nicht herausgefunden werden kann, welche ProbandInnen die Aufgaben nicht oder nicht vollständig bearbeitet haben, kann auch nicht erhoben werden, was die Ursachen für das Nichtausfüllen waren. Es könnte sich dabei ebenso um Zeitmangel oder Mangel an Interesse handeln wie um ein Aufgeben oder „Nicht-Weiterkommen“ der ProbandInnen. Es wurde daher jedes nicht ausgefüllte Item als „falsch“ gewertet.

Bei den restlichen „falschen“ Items kam die Beurteilung überwiegend aufgrund von morpho-syntaktischen oder inhaltlichen Fehlern zustande (siehe Chlosta/Schäfer/Baur. 2010: 272). Als morpho-syntaktische Fehler werden im Rahmen der Untersuchung Fehler gewertet, denen ein Nicht-Anwenden-Können der Wechselpräpositionen zugrunde liegt. Darunter fallen hauptsächlich Fehler, bei denen der falsche Artikel verwendet wurde, wie „In den Bücherregal [sic!] sind viele Bücher.“ (TN11) oder „Zwischen das Regal [sic!] und die Pflanze [sic!] gibt es eine Sofa [sic!].“ (TN19). Es gab jedoch auch Vorfälle, in denen syntaktische Fehler gemacht wurden, wie bei: „Den Schrank an die linke Wand. [sic!]“ (TN10). In diesem Fall wurde zwar die Wechselpräposition richtig verwendet, allerdings fehlt ein Verb, um den Satz als „richtig“ gelten lassen zu können.

Fehler, die der Kategorie „inhaltlicher Fehler“ zugeordnet werden können, sind jene Fehler, bei denen die Angabe nicht korrekt ausgeführt wurde. So mussten die ProbandInnen bei Aufgabe 3 Sätze schreiben, in denen sie ein Zimmer möblieren. Diese Sätze sollten die Frage: „Wohin stellst du die Möbel?“ mithilfe der Wechselpräpositionen beantworten. Erwartet wurden Sätze wie: „Das Sofa stelle ich unter das Fenster.“ (TN9). Dies wurde jedoch von einigen ProbandInnen missachtet und sie schrieben Sätze wie: „Auf der Decke hängt eine Lampe.“ (TN10). Dieser Satz ist zwar nicht grammatikalisch falsch, allerdings beinhaltet er nicht die Form, welche gesucht war, nämlich die Verwendung der Wechselpräposition mit dem Akkusativ.

4.1.2 Nicht untersuchungsrelevante Fehler

Zusätzlich wurden bei der Bearbeitung der Aufgaben 2 und 3 sowohl bei Pre- als auch Post-Test Fehler gemacht, welche keinen Einfluss auf die Bewertung der Items hatten. Darunter fallen beispielsweise orthographische Fehler (siehe ebda.: 272) wie: „Eine Kaffetasse [sic!] steht auf der Komode [sic!].“ (TN19) Dieser Satz wurde bei Aufgabe 2 trotz der beiden orthographischen Fehler als „richtig“ gewertet, da die Wechselpräposition richtig verwendet wurde. Ebenso wurde der Satz „Unter dem Sessel liegen überall blätter [sic!].“ (TN21) als korrekt gewertet, da die Wechselpräpositionen richtig verwendet wurden.

Auch der Satz „Auf dem Teppich liegen Schuhen [sic!].“ (TN20) wurde als „richtig“ bewertet, da der Fallfehler keinen Zusammenhang mit den Wechselpräpositionen darstellt. Dies galt auch für den Satz „Auf dem Tisch sind Stifte liegen [sic!].“ (TN22), da hier zwar die Syntax falsch, aber die Wechselpräposition richtig ist.

Auch lexiko-semantische Fehler (siehe ebda.: 272) wie in diesem Fall „Das Radio lege [sic!] ich auf den Tisch“ (TN2) wurden richtig gezählt, da hier zwar das falsche Verb („legen“ statt „stellen“) verwendet wurde, der Satz in Bezug auf die Wechselpräpositionen jedoch richtig ist.

4.2 Analyse der Testergebnisse

4.2.1 Allgemeine Auswertung

Die in diesem Abschnitt präsentierten Daten stehen in Zusammenhang mit der Forschungsfrage 1. Es soll also überprüft werden, ob Schülerinnen und Schüler einer ersten Klasse Handelsschule beim Erwerb der Wechselpräpositionen durch Flipped Classroom besser gefördert werden können als durch „traditionellen Unterricht“. Um diese Frage zu beantworten, wurden die Ergebnisse der Tests analysiert und verschiedene Berechnungen angestellt. An dieser Stelle sollen die Daten der ProbandInnen der Experimentalgruppe jenen der Kontrollgruppe gegenübergestellt werden. Dazu wurde pro TeilnehmerIn der Anteil der richtigen Antworten auf Pre- bzw. Post-Test berechnet. Für die Experimentalgruppe ergibt sich dadurch folgendes Bild.

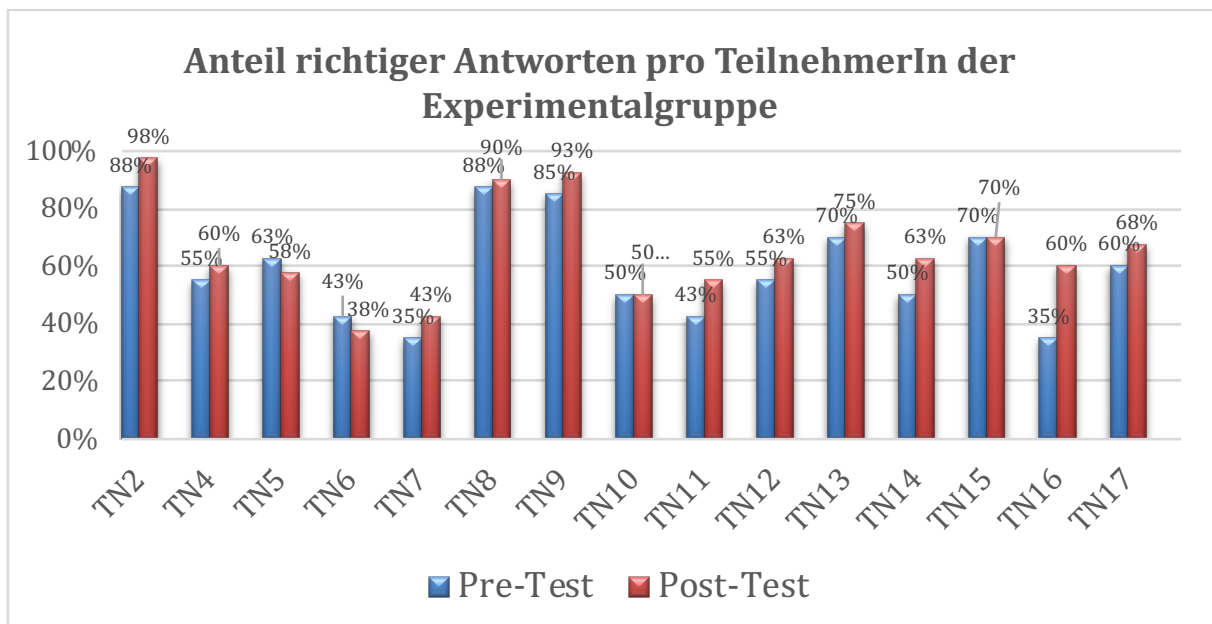


Abbildung 5 Anteil richtiger Antworten pro TeilnehmerIn der Experimentalgruppe

Es zeigt sich, dass bis auf wenige Ausnahmen ein geringer, aber feststellbarer Lernzuwachs stattgefunden hat. Nur bei zwei ProbandInnen (TN5 -5% und TN6 -5%) kam es zu einer Lernabnahme und zwei ProbandInnen (TN10 und TN15) erreichten dieselbe Anzahl an richtigen Antworten bei Pre- und Post-Test. Wie bereits in Abschnitt 3.4.4 ausgeführt, wurden die Ergebnisse von TN1 und TN3 nicht in die allgemeinen Berechnungen mit einbezogen, da es einerseits zu einer Abwesenheit

beim Pre-Test und andererseits zu technischen Schwierigkeiten kam, die das Unterrichtskonzept verunmöglichten.

Dieselben Berechnungen wie oben wurden auch für die Kontrollgruppe angestellt.

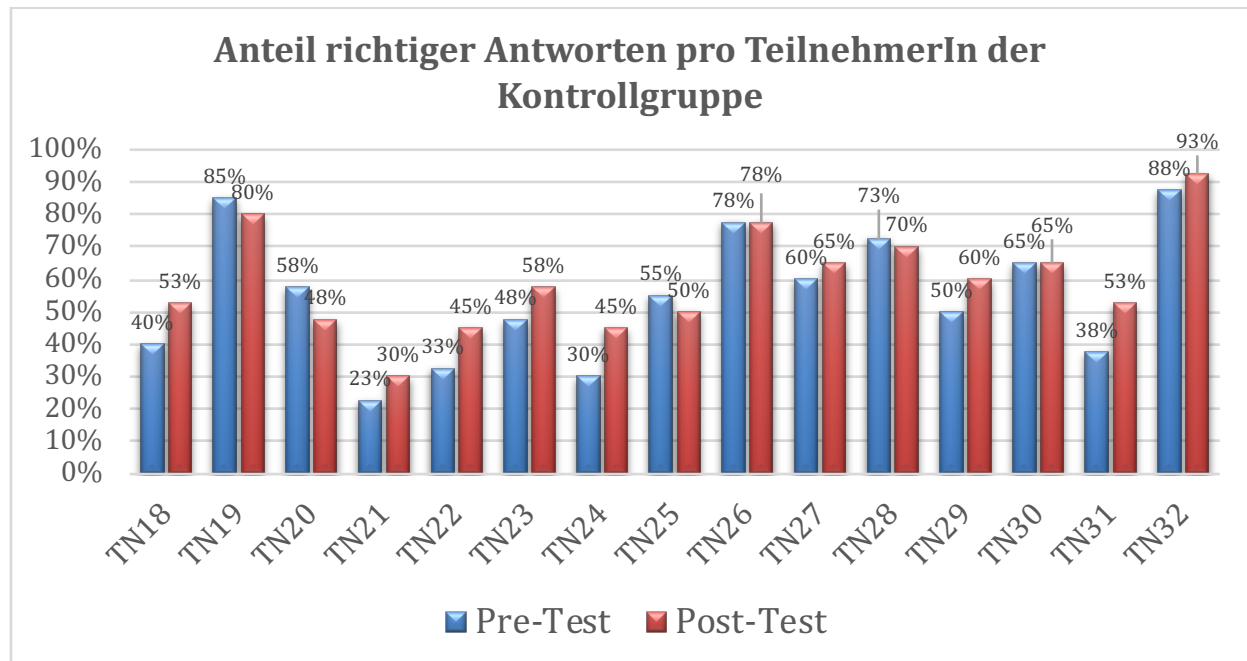


Abbildung 6 Anteil richtiger Antworten pro TeilnehmerIn der Kontrollgruppe

Auch in der Kontrollgruppe kam es bei der überwiegenden Anzahl von ProbandInnen zu einem Lernzuwachs. Doch auch hier gab es einzelne Fälle, in denen eine Lernabnahme stattfand. Dazu gehören TN19 (-5%), TN20 (-10%), TN25 (-5%) und TN28 (-3%). Wie in der Experimentalgruppe kam es auch hier in zwei Fällen zu einem Lernzuwachs von 0% (TN26 und TN30).

Mittelwerte

Um die oben dargestellten Zahlen vergleichbarer zu machen wurde anschließend ein Mittelwert pro Gruppe berechnet. Durch diesen soll dargestellt werden, in welcher Gruppe ein höherer Lernzuwachs gegeben war.

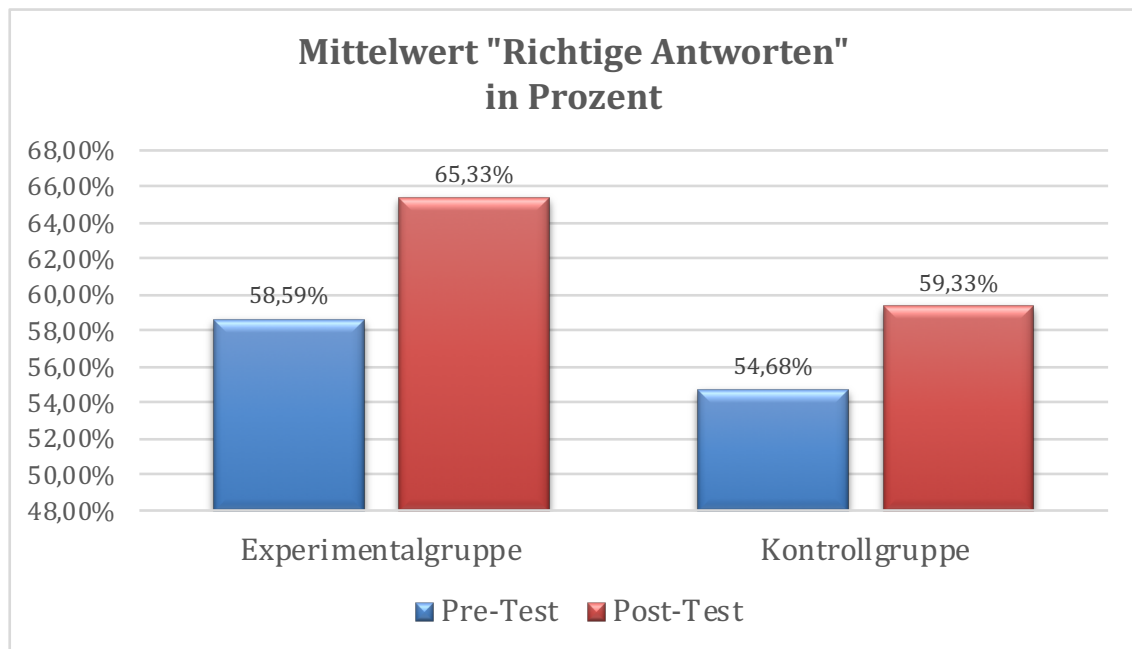


Abbildung 7 Mittelwert "richtiger Antworten" in Prozent

Dieses Diagramm veranschaulicht den Durchschnitt der richtigen Antworten auf Pre- und Post-Test, den die jeweiligen Gruppen erreichten. Dabei zeigt sich, dass die Experimentalgruppe schon vor der Fördermaßnahme bessere Leistungen bei den Wechselpräpositionen erzielen konnte als die Kontrollgruppe. Bei beiden Gruppen ist jedoch ein signifikanter Lernzuwachs erkennbar. Um völlige Vergleichbarkeit zu gewährleisten wurde zusätzlich der Lernzuwachs beider Gruppen berechnet.

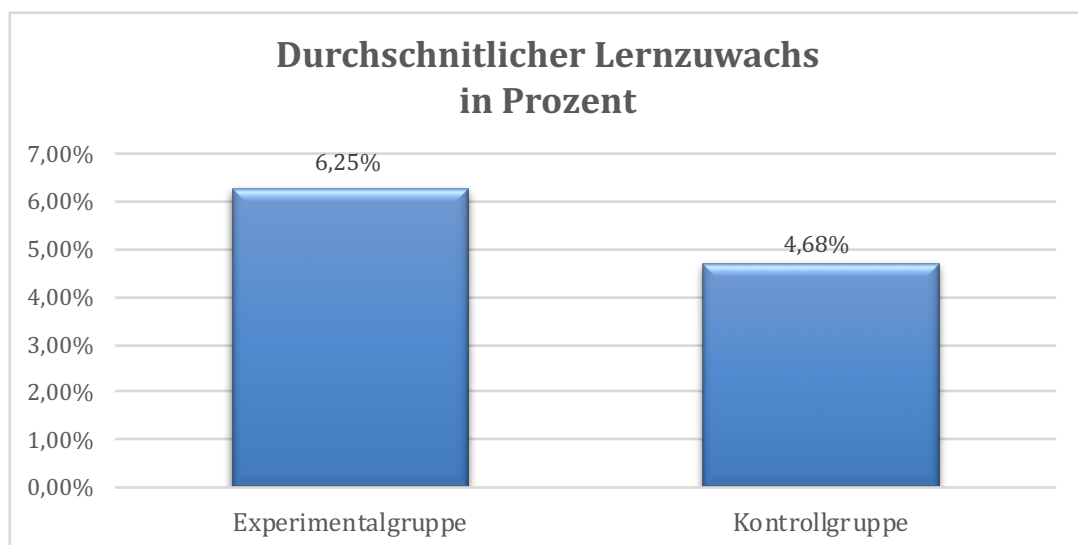


Abbildung 8 Durchschnittlicher Lernzuwachs in Prozent

Das obige Diagramm stellt deutlich den durchschnittlichen Lernzuwachs pro Gruppe dar. Es wird verdeutlicht, dass die Experimentalgruppe mit einem Lernzuwachs von 6,25% bessere Ergebnisse erzielen konnte als die Kontrollgruppe mit 4,68%. An dieser Stelle soll kurz auf mögliche Ursachen für den relativ niedrigen Lernzuwachs eingegangen werden. Es muss unbedingt darauf hingewiesen werden, dass die ProbandInnen sich darüber im Klaren waren, dass die durchgeführten Tests keinerlei Einfluss auf ihre Schulnoten haben würden, so wie es auch bei der Durchführung wissenschaftlicher Erhebungen an Schulen gesetzlich vorgeschrieben ist (siehe Stadtschulrat für Wien 2017: 3). Dadurch hatten die TeilnehmerInnen keinen Anreiz explizit für die Tests zu lernen, wodurch in normalen Lernsituationen bessere Ergebnisse erzielt werden. Sie wurden außerdem nicht im Vorhinein darüber informiert, wann genau die Testungen stattfinden würden. Sie wussten ausschließlich von einem ungefähren Zeitraum innerhalb mehrerer Wochen.

Überdies mussten die Unterrichtseinheiten und damit einhergehend auch der Post-Test aufgrund einer Erkrankung der Lehrperson um einige Tage verschoben werden, wodurch die Unterrichtseinheiten kurz vor den so genannten Herbstferien (10 unterrichtsfreie Tage aufgrund einer Kombination aus Feiertagen und schulautonom freigegebenen Tagen) stattfanden. Der Post-Test musste jedoch auf die Zeit nach den Herbstferien verschoben werden, da davor keine Zeit mehr dafür war. Dadurch lagen zwischen der letzten Unterrichtseinheit zu den Wechselpräpositionen und dem Post-Test mehr als 10 Tage. Berücksichtigt man diese Informationen bei der Analyse der Daten, wirken ein Lernzuwachs von 6,25% bzw. 4,68% recht signifikant.

Standardabweichung und Streuung

Es wurden für beide Mittelwerte auch die jeweilige Standardabweichung berechnet. Diese liegt für die Experimentalgruppe bei 7,28% und für die Kontrollgruppe bei 7,74%. Diese Zahlen wirken bei Mittelwerten von 6,25% bzw. 4,68% jedoch nicht sehr aussagekräftig. Um die Abweichungen der Ergebnisse der einzelnen ProbandInnen vom Mittelwert gut erkennbar darzustellen, wurde daher die Streuung der Werte in Diagrammform dargestellt.

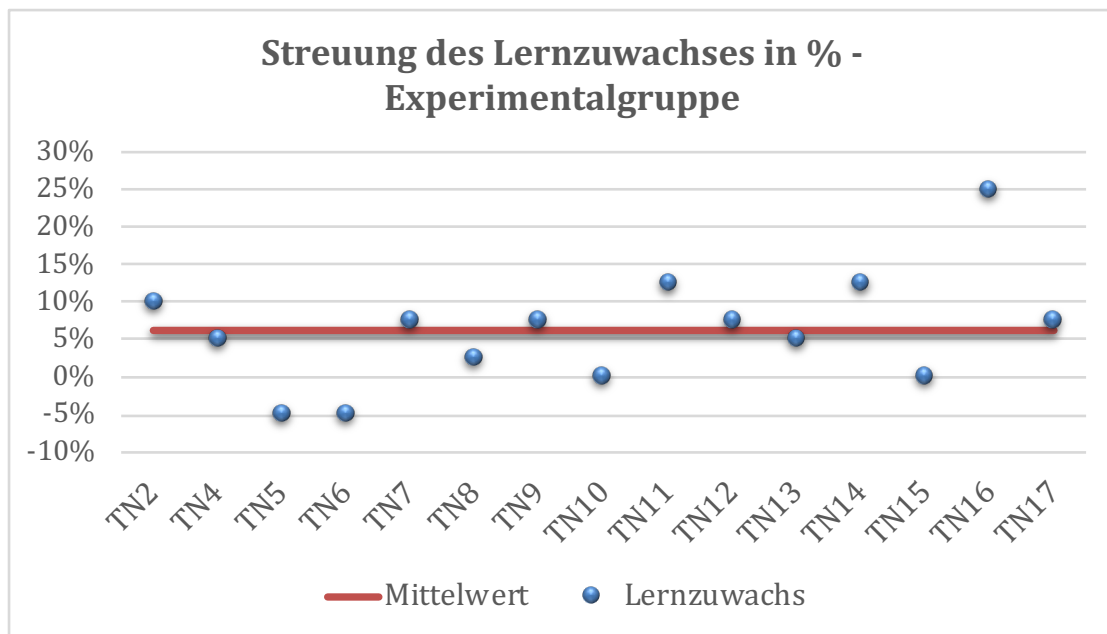


Abbildung 9 Streuung des Lernzuwachses in % - Experimentalgruppe

In diesem Diagramm wird der Mittelwert von 6,25% als Linie dargestellt. Um diese Linie streuen die Ergebnisse der einzelnen TeilnehmerInnen. Durch diese Diagrammform werden Ausreißer deutlich sichtbar gemacht. Es zeigt sich, dass die Ergebnisse des Großteils der ProbandInnen nah um den Mittelwert streuen. Einen signifikant höheren Lernzuwachs zeigt jedoch TN16, bei dem/der ein Lernzuwachs von 25% festgestellt werden kann. Auch TN5 und TN6, die beide negative Lernzuwächse aufweisen sind mit -5% relativ weit vom Mittelwert entfernt.

Ein äquivalentes Diagramm wurde auch für die Kontrollgruppe erstellt.

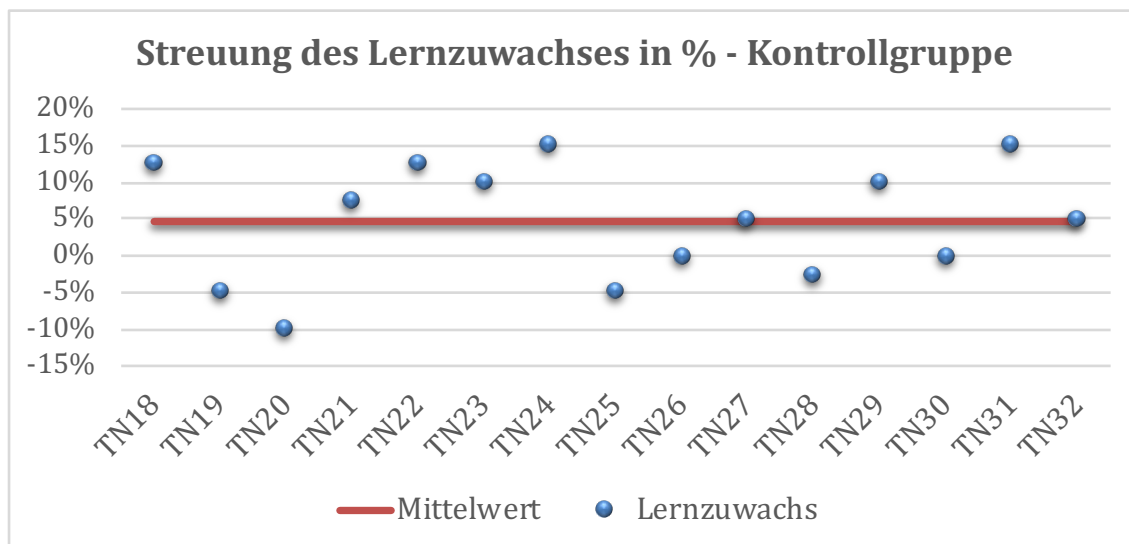


Abbildung 10 Streuung des Lernzuwachses in % - Kontrollgruppe

Auch in diesem Diagramm ist der Mittelwert von 4,68% als Linie dargestellt, um den die einzelnen Ergebnisse streuen. Das Diagramm spiegelt die erhöhte Standardabweichung wider, da die Einzelergebnisse insgesamt höhere Abstände vom Mittelwert aufweisen als bei der Experimentalgruppe. Auch hier gibt es einige extreme Ausreißer, beispielsweise TN20 mit einem negativen Lernzuwachs von -10%. Ähnlich sind auch TN19 und TN25 mit jeweils -5% recht weit von der Mittelwertlinie entfernt. Auf der anderen Seite reißen TN18, TN22, TN24 und TN31 recht stark auf der positiven Seite mit Werten von 13% bis 15% aus.

Analyse der Ergebnisse in den einzelnen Aufgaben

Im Zuge der allgemeinen Auswertung wurde außerdem untersucht, ob in Bezug auf die einzelnen Aufgaben Unterschiede zwischen Experimental- und Kontrollgruppe bestanden. Dazu wurde pro Aufgabe ein Mittelwert richtiger Antworten berechnet und somit der Lernzuwachs zwischen Pre- und Post-Test verglichen. Dies sollte Hinweise darauf geben, ob sich die Unterrichtsmethode auf verschiedene Testformate unterschiedlich auswirken könnte.

Zu Beginn wurden die Ergebnisse für die erste Aufgabe berechnet. Bei dieser handelt es sich um ein geschlossenes Aufgabenformat (siehe Anhang B.3, bzw. B.4)

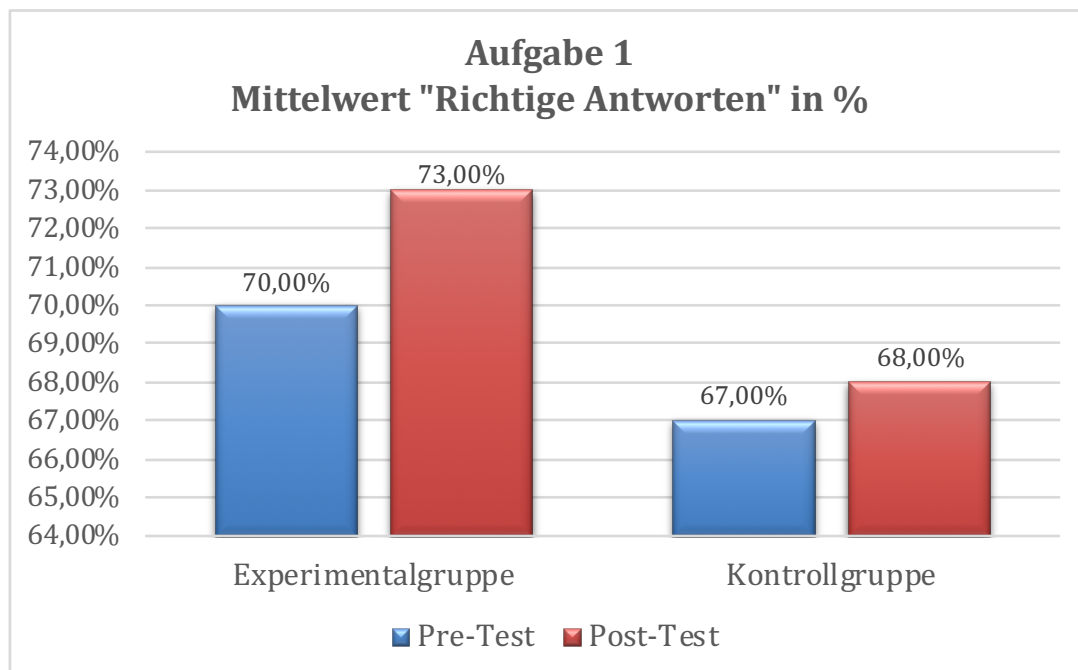


Abbildung 11 Aufgabe 1 - Mittelwert richtiger Antworten in %

Es zeigt sich in diesem Fall, dass die Experimentalgruppe bei beiden Testvarianten deutlich bessere Ergebnisse erzielen konnte. Doch nicht nur die Testergebnisse beider Testungen sind deutlich besser, auch der durchschnittliche Lernzuwachs ist unverkennbar höher.

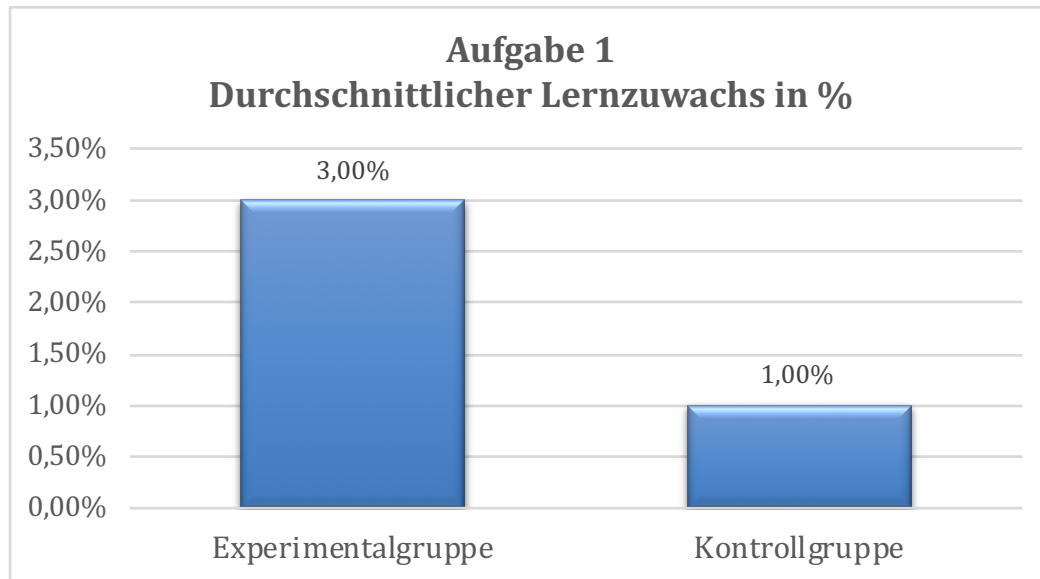


Abbildung 12 Aufgabe 1 - Durchschnittlicher Lernzuwachs in %

In der untersuchten Stichprobe konnte die Gruppe, welche mit Flipped Classroom unterrichtet wurde, bei jener Aufgabenstellung, welche geschlossene Fragen beinhaltete, dreimal so gute Ergebnisse erzielen wie die Kontrollgruppe, nämlich 3% im Gegensatz zu nur 1%. Es kann also abgeleitet werden, dass sich bei dieser Art von Aufgabenstellungen und bei dieser TeilnehmerInnengruppe Flipped Classroom als Unterrichtsmethode bewährt hat.

Anschließend wurden dieselben Berechnungen auch für Aufgabe 2 durchgeführt. Bei Aufgabe 2 handelt es sich um eine offene Testaufgabe, bei der die Lernenden ein Bild beschreiben mussten und dabei die Wechselpräpositionen und in Kombination damit die Artikel (Fall, Genus, Numerus) des Nomens richtig verwenden mussten (siehe Anhang B.3, bzw. B.4). Den ProbandInnen wurde nur die Vorgabe gemacht, dass in ihren Sätzen Wechselpräpositionen vorkommen mussten. Diese wurden ihnen zur Erinnerung nochmals angegeben. Dabei kam es zu folgenden Ergebnissen:

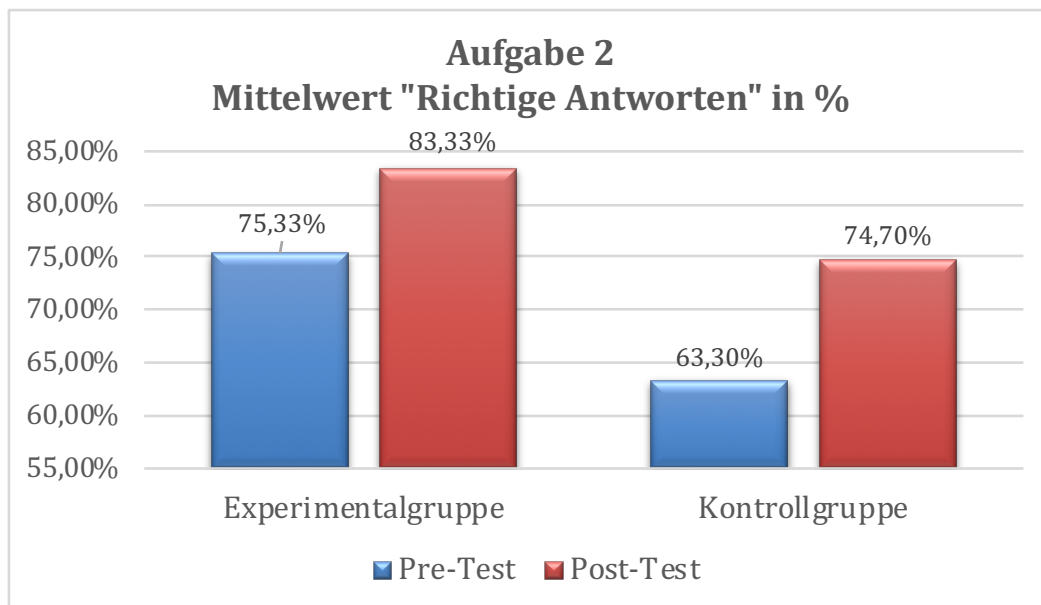


Abbildung 13 Aufgabe 2 - Mittelwert richtiger Antworten in %

Es ist erkennbar, dass auch hier die Experimentalgruppe in beiden Tests bessere Ergebnisse erzielen konnte, als die Kontrollgruppe. Vergleicht man jedoch ausschließlich den Lernzuwachs beider Gruppen, ergibt sich ein anderes Bild.

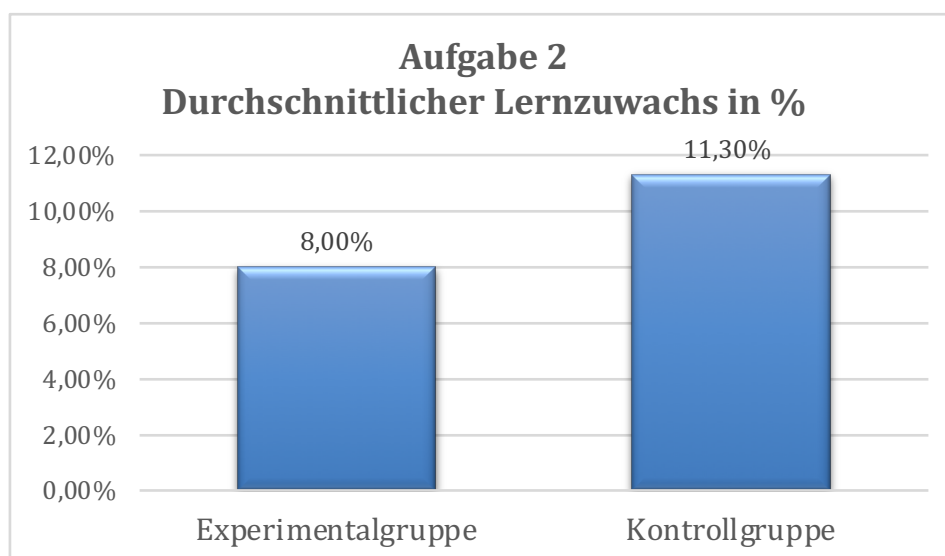


Abbildung 14 Aufgabe 2 - Durchschnittlicher Lernzuwachs in %

Es zeigt sich, dass in diesem Fall die Kontrollgruppe mit 11,30% einen höheren Lernzuwachs erreichen konnte als die Experimentalgruppe mit nur 8%. Dies könnte dadurch erklärt werden, dass bei der Kontrollgruppe alle Schülerinnen und Schüler Übungen machen mussten, die der Aufgabenstellung in Aufgabe 2 sehr ähnlich waren. In diesen Übungen mussten die Lernenden beispielsweise ein Zimmer

beschreiben und dabei die Wechselpräpositionen verwenden. Diese wurden auch gemeinsam verglichen, wodurch alle Lernenden richtige Lösungen zu den im Unterricht gefragten Aufgabenstellungen hatten. In der Experimentalgruppe wurden die verschiedenen Übungsaufgaben als offene Lernstationen zur Verfügung gestellt, wodurch manche Lernende sie erfolgreich durchgeführt, andere sie jedoch möglicherweise ausgelassen hatten (siehe detaillierte Unterrichtsplanung Anhang A).

In einem letzten Schritt wurden auch für Aufgabe 3 Mittelwerte und Lernzuwachs berechnet, um Experimental- und Kontrollgruppe vergleichen zu können. Bei dieser Aufgabenstellung handelt es sich, ähnlich wie bei Aufgabe 2, um eine offene Aufgabe. In diesem Fall wurden die ProbandInnen jedoch gebeten, Sätze darüber zu schreiben, wie sie ein Zimmer möblieren würden, also wohin sie die jeweiligen Möbel stellen. Auch hier wurden sie gebeten, die Wechselpräpositionen zu verwenden. Diese mussten wieder im Zusammenhang mit dem passenden Artikel des Nomens verwendet werden.

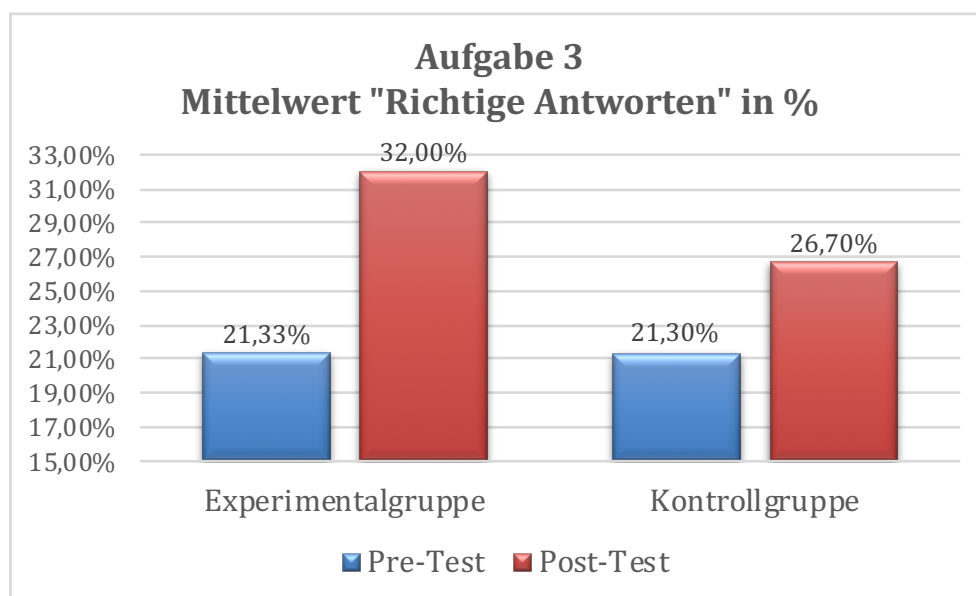


Abbildung 15 Aufgabe 3 - Mittelwert richtiger Antworten in %

Aus dem Diagramm lässt sich deutlich erkennen, dass diese Aufgabe für die ProbandInnen die schwierigste war. Bei den Pre-Tests konnten beide Gruppen durchschnittlich nicht mehr als etwa 21% erreichen. Dies könnte daran liegen, dass die Art der Aufgabenstellung für Lernende neuartig und daher komplizierter war. Die Aufgabe, ein Bild zu beschreiben, erhalten Schülerinnen und Schüler vermutlich von der Volksschule an wiederholt in ihrer Schullaufbahn. Hier mussten die Lernenden

jedoch nicht ein Bild beschreiben, sondern sich selbst die Möblierung für ein Zimmer überlegen und diesen Akt des Möblierens anschließend beschreiben. Dabei mussten sie die Wechselpräpositionen in Kombination mit dem Akkusativ verwenden. Dies dürfte den Schülerinnen und Schülern insgesamt recht schwergefallen sein. Die Probleme, die bei dieser Aufgabenstellung auftraten, wurden in Kapitel 4.1 genauer erläutert.

Sieht man sich jedoch den Lernzuwachs an, zeigt sich sehr deutlich, welche Gruppe die meisten Fortschritte gemacht hat.

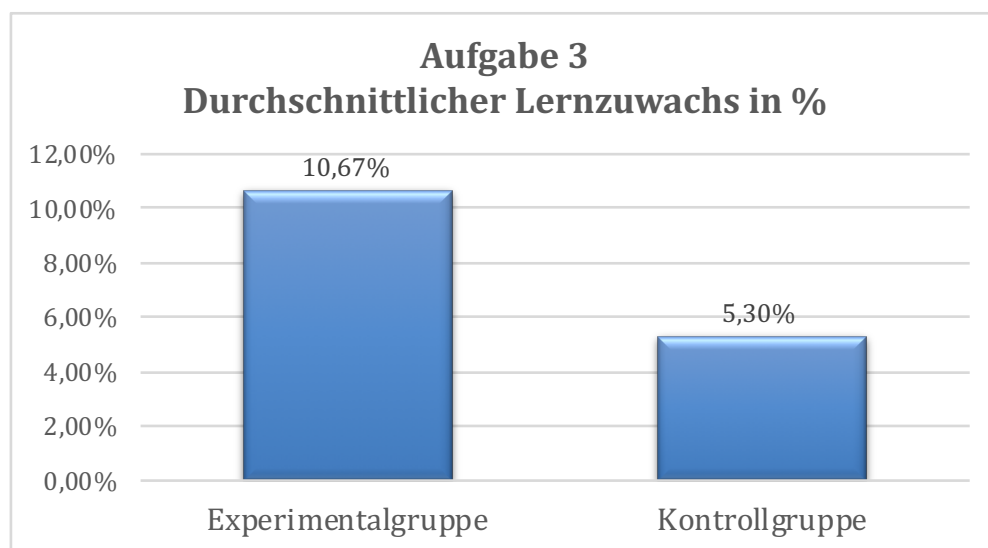


Abbildung 16 Aufgabe 3 - Durchschnittlicher Lernzuwachs in %

Die Ergebnisse dieser Aufgabe unterscheiden sich deutlich von dem Lernzuwachs bei Aufgabe 2. Hier konnte die Experimentalgruppe etwa doppelt so gute Ergebnisse erzielen wie die Kontrollgruppe. Dies könnte daran liegen, dass die vielen verschiedenen und verschiedenartigen Aufgabenstellung der offenen Lernstationen die Kreativität der Lernenden angeregt hat und ihnen dabei geholfen hat, sich unterschiedliche Lösungsmöglichkeiten für Aufgabenstellungen zu überlegen. Möglich wäre auch, dass durch den Fokus des Lernvideos auf die Fragewörter der Wechselpräpositionen („Wo?“ für die Verwendung des Dativs und „Wohin?“ für die Verwendung des Akkusativs) die Lernenden besser darauf trainiert waren, die richtigen Artikel zu verwenden als die ProbandInnen der Kontrollgruppe.

Bezogen auf die Forschungsfrage zeigt sich durch die Analyse der Daten, dass in der untersuchten Stichprobe die ProbandInnen durch Flipped Classroom tatsächlich

besser unterstützt werden konnten als durch traditionellen Unterricht. Dies spiegelt sich einerseits generell in den berechneten Mittelwerten des generellen Lernzuwachses zwischen Pre- und Post-Test wider, manifestiert sich jedoch auch in den Einzelergebnissen der Aufgaben 1 und 3. Nur bei Aufgabe 2 konnte die Kontrollgruppe einen höheren Lernzuwachs erzielen als die Experimentalgruppe. Der Unterricht mit Flipped Classroom kann in diesem Fall dementsprechend als erfolgreich bezeichnet werden.

4.2.2 Einfluss von Flipped Classroom auf den Lernerfolg von schwächeren ProbandInnen

In dem folgenden Abschnitt sollen Daten analysiert werden, welche zur Beantwortung der zweiten Forschungsfrage beitragen sollen. Einen wichtigen Teil dieser Forschungsarbeit stellte die Frage dar, ob schwächere Schülerinnen und Schüler durch den Unterricht mittels Flipped Classroom gefördert werden könnten. Um der Beantwortung dieser Frage näher zu kommen, wurde folgendermaßen vorgegangen: Nach Durchführung beider Testungen wurden die Antwortbögen überprüft und in das Datenverarbeitungsprogramm Excel eingespeist. Es zeigte sich dabei, dass schon beim Pre-Test große Unterschiede zwischen den Ergebnissen der einzelnen ProbandInnen bestanden. Anschließend wurde beschlossen, die Ergebnisse jener ProbandInnen, welche beim Pre-Test 20 oder weniger richtige Antworten erreichen konnten, gesondert zu analysieren. Die Festlegung auf ≤ 20 richtige Antworten erfolgte, da 20 richtige Antworten eine Erfolgsrate von 50% auf den Test darstellten. In schulischen Situationen wird in den meisten Fächern ein Mindestwert von 50% angegeben, um eine Prüfung positiv zu absolvieren. Daher wurde dieser Wert auch für die vorliegende Testung verwendet.

Es gab in dieser Forschungssituation sechs TeilnehmerInnen der Experimentalgruppe (TN6, TN7, TN10, TN11, TN14, TN16) und sieben ProbandInnen der Kontrollgruppe (TN18, TN21, TN22, TN23, TN24, TN29, TN31), welche in diese Kategorie fielen. Um den Erfolg der Methode auf die Leistungen dieser ProbandInnen messen zu können, wurden für diese TeilnehmerInnen neue Mittelwerte und Lernzuwächse berechnet.

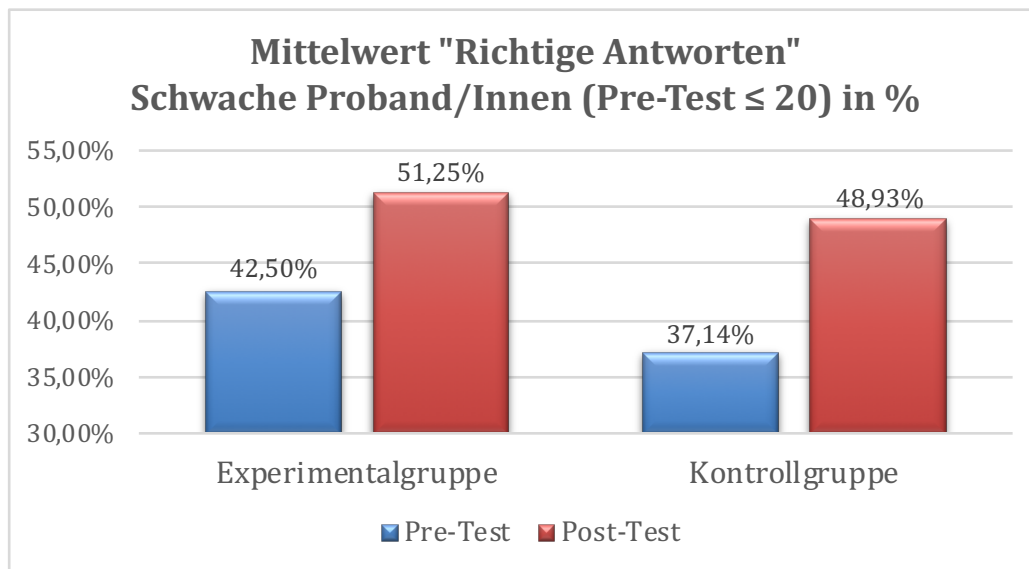


Abbildung 17 Mittelwert richtiger Antworten in % - schwache ProbandInnen

Es zeigt sich, dass auch in dieser neuen Zusammenstellung die Experimentalgruppe generell bessere Ergebnisse liefert als die Kontrollgruppe. Besonders aussagekräftig ist jedoch die Höhe des Lernzuwachses der jeweiligen Gruppen. Bei der Berechnung desselben konnte eine interessante Beobachtung gemacht werden.

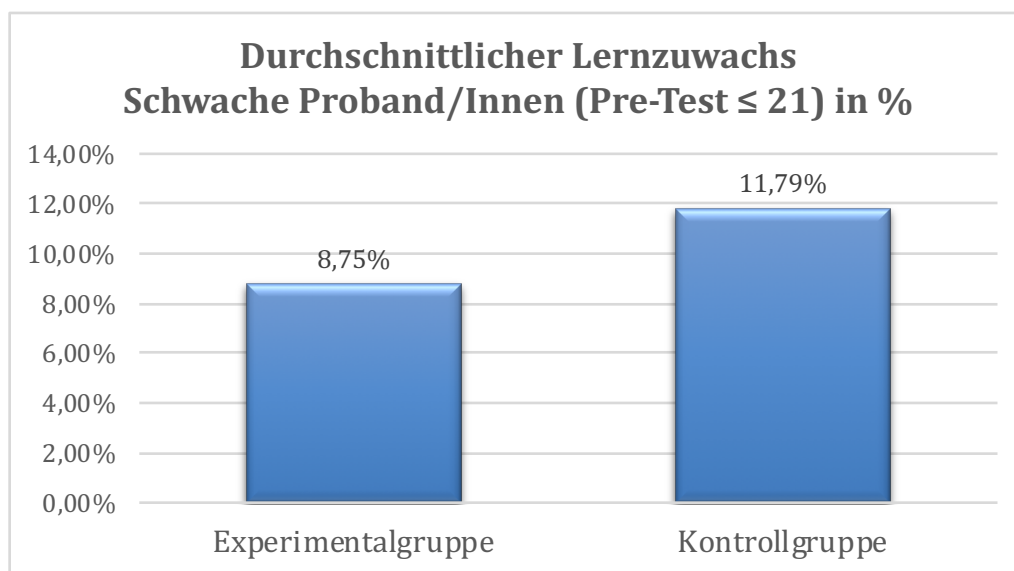


Abbildung 18 Durchschnittlicher Lernzuwachs in % - schwache ProbandInnen

In diesem Fall konnte die Kontrollgruppe mit 11,79% einen deutlich höheren durchschnittlichen Lernzuwachs erzielen als die Experimentalgruppe mit 8,75%. Die Ursachen für dieses Phänomen sind nicht eindeutig zu beantworten, es wurden jedoch einige Überlegungen dazu angestellt.

Eine mögliche Erklärung für dieses Ergebnis ergibt sich aus der persönlichen Erfahrung der Forschenden als Lehrperson. In dieser Rolle konnte des Öfteren beobachtet werden, dass gerade schwächere SchülerInnen und Schüler klarere Strukturen und stärkere Anleitung benötigen, um Lernerfolge zu erzielen. Es könnte daher sein, dass die sehr offene Unterrichtssituation der Lernstationen gerade für schwächere Schülerinnen und Schüler etwas überfordernd war. Während in der Kontrollgruppe die richtigen Lösungen zu Arbeitsaufgaben stets gemeinsam verglichen wurden, mussten die ProbandInnen der Experimentalgruppe selbstständig und selbstverantwortlich ihre Arbeitsblätter mit den zur Verfügung gestellten Lösungen vergleichen und somit ihre eigene Lernleistung überprüfen. Dies könnte für schwächere Schülerinnen und Schüler eine Schwierigkeit dargestellt haben. Durch die Arbeit mit Lernstationen war es auch möglich, dass Lernende zu gewissen Arbeitsaufgaben gar nicht mehr gekommen sind, weil sie eventuell etwas langsamer gearbeitet oder andere Arbeitsaufträge vorgezogen haben. Hinzu kommt, dass diese Unterrichtsform für einige Schülerinnen und Schüler möglicherweise neu war und sie noch keine oder wenig Erfahrungen damit machen konnten.

In der Kontrollgruppe hingegen musste eine von der Lehrperson festgelegte Anzahl an Arbeitsaufträgen in einer gewissen Zeit erledigt werden. Die Durchführung dieser Arbeitsaufträge wurde kontrolliert und die Ergebnissicherung fand gemeinsam statt. Da dies eine Unterrichtsform ist, mit der die ProbandInnen aus ihrer jahrelangen Schulerfahrung vertraut sind, ist es möglich, dass sie damit eventuell besser umgehen können, als mit offenen Methoden.

Es zeigt sich also, dass die zweite Forschungsfrage in diesem Fall negativ beantwortet werden muss, da Flipped Classroom in der untersuchten Stichprobe bei lernschwächeren ProbandInnen nicht zu besseren Ergebnissen führen konnte als „traditioneller“ Unterricht.

Für die Forschende wird daher ein wichtiges Ziel nach dieser Forschungsarbeit sein, bei der Arbeit mit Flipped Classroom Unterrichtsmöglichkeiten zu finden, von denen auch schwächere Lernende ideal profitieren können.

4.2.3 Einfluss von Flipped Classroom auf den Lernerfolg von lernstarken ProbandInnen

Die dritte Forschungsfrage, die gestellt wurde, war, ob durch Flipped Classroom auch lernstarke Schülerinnen und Schüler gefördert und gefordert werden könnten. Um diese Frage beantworten zu können, wurde ähnlich vorgegangen wie im Abschnitt 4.2.2. Nach einer ersten Sichtung der Daten, wurden jene ProbandInnen in eine Gruppe zusammengefasst, welche beim Pre-Test 30 oder mehr richtige Antworten erreichen konnten. Diese Zahl wurde gewählt, da 30 richtige Antworten einer Erfolgsquote von 75% entsprechen. In der Schule werden SchülerInnen, welche Leistungen in diesem Rahmen oder höher erreichen normalerweise mit Noten von „Befriedigend“ bis „Sehr gut“ beurteilt, wodurch sie zu den lernstarken Schülerinnen und Schülern zählen. In der vorliegenden Arbeit fallen sowohl in der Experimentalgruppe als auch in der Kontrollgruppe jeweils drei ProbandInnen in diese Kategorie (TN2, TN8, TN9 bzw. TN19, TN26, TN32).

Es wurden im Anschluss für diese ProbandInnen neue Mittelwerte berechnet, um die beiden Gruppen vergleichen zu können.

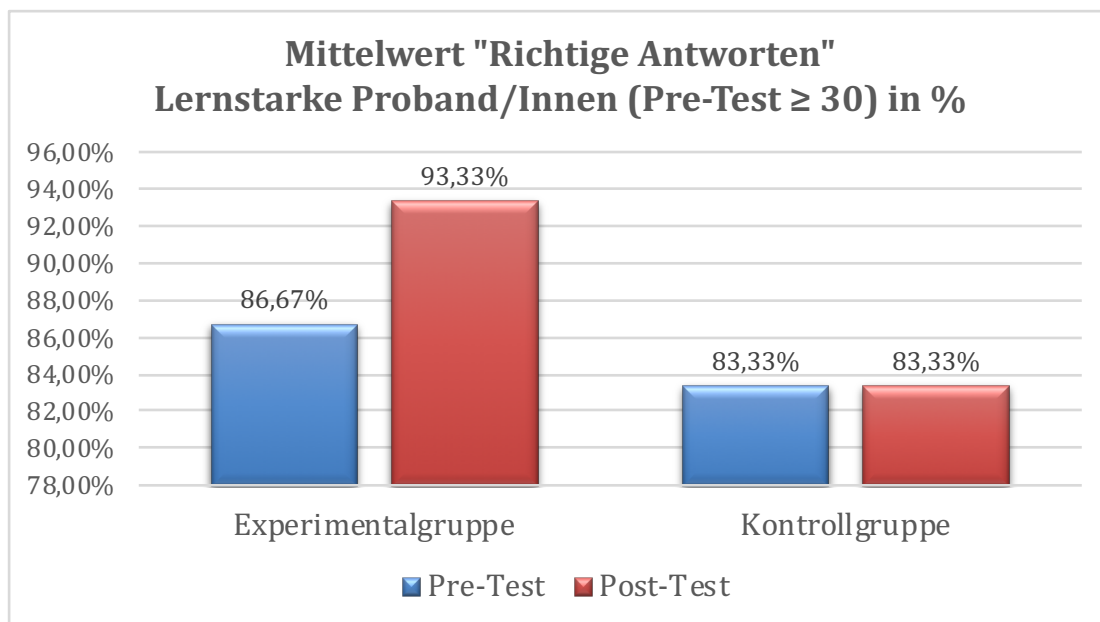


Abbildung 19 Mittelwert richtiger Antworten in % - lernstarke ProbandInnen

Es kann abgelesen werden, dass die Experimentalgruppe insgesamt deutlich bessere Ergebnisse erreichen konnte als die Kontrollgruppe. Dieses Bild verstärkt sich, wenn man sich den Lernzuwachs genauer ansieht.

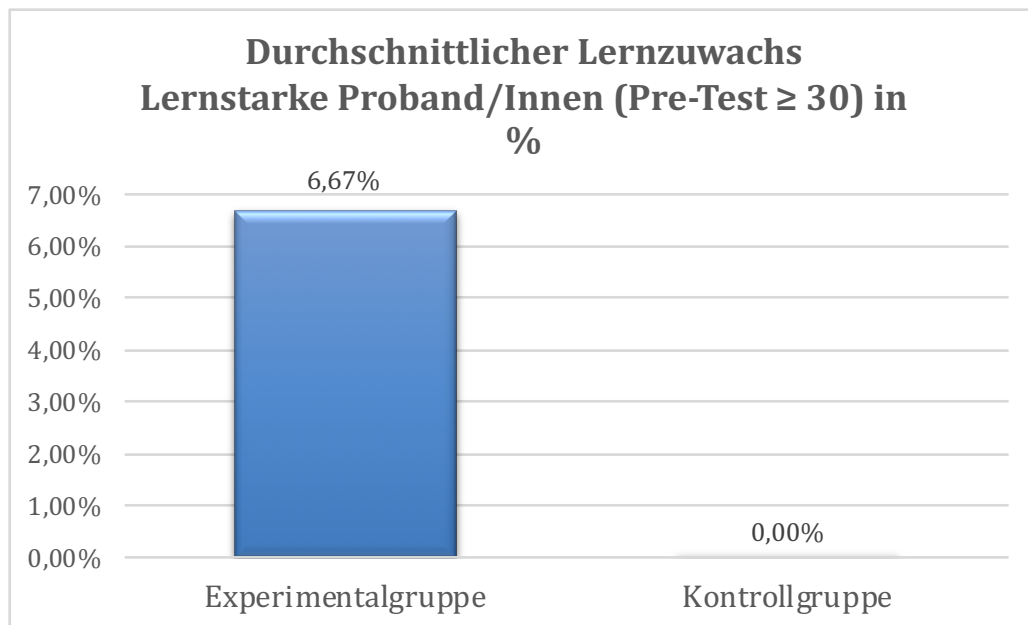


Abbildung 20 Durchschnittlicher Lernzuwachs in % - lernstarke ProbandInnen

Es konnte in diesem Fall bei der Kontrollgruppe kein Lernzuwachs festgestellt werden, während die Experimentalgruppe beim Post-Test um 6,67% bessere Ergebnisse erzielen konnte als beim Pre-Test. Auch hier wurden mögliche Ursachen für diese Ergebnisse reflektiert.

Eine Möglichkeit wäre, dass gerade lernstarke Schülerinnen und Schüler sich von „traditionellem“ Unterricht wenig angesprochen fühlen und sich in klassischen Lernsituationen möglicherweise langweilen. Es konnte in den Unterrichtsphasen außerdem beobachtet werden, dass gerade lernstarke SchülerInnen bei der Bearbeitung von Lernstationen einen gewissen Ehrgeiz entwickeln und gerne alle Aufgabenstellungen im Unterricht fertig machen möchten. Dadurch, dass lernstarke SchülerInnen oftmals auch etwas schneller arbeiten als durchschnittliche oder schwächere Lernende, werden ihnen bei der Arbeit mit Lernstationen mehr Lernmöglichkeiten eröffnet, da sie in der Lage sind, alle Stationen zu bearbeiten.

Folglich kann die dritte Forschungsfrage positiv beantwortet werden, da Flipped Classroom in der untersuchten Stichprobe zu besseren Leistungen geführt hat als „traditioneller“ Unterricht.

Um sowohl lernschwache als auch lernstarke Schülerinnen und Schüler fördern zu können, muss also ein Weg gefunden werden, der sowohl Eigenverantwortung und selbstbestimmtes Lernen als auch Leitung und Unterstützung durch die Lehrperson beinhaltet.

4.3 Auswertung der Kurzfragebögen

4.3.1 Generelle Einstellungen zu Flipped Classroom

Der folgende Abschnitt ist der Beantwortung der vierten Forschungsfrage gewidmet. An dieser Stelle sollen die Einstellungen der ProbandInnen der Experimentalgruppe zu dem Unterrichtskonzept Flipped Classroom untersucht und ausgewertet werden. In diesem Abschnitt wird jedoch ausschließlich auf die beiden skalierten Fragen zu den generellen Einstellungen zu Flipped Classroom eingegangen. Die offenen Fragen werden im Abschnitt 4.3.3 gesondert bearbeitet.

Aus dem Forschungsdesign ergab sich, dass nur die ProbandInnen der Experimentalgruppe den Fragebogen beantworten konnten, da die ProbandInnen der Kontrollgruppe keine Erfahrungen mit Flipped Classroom machen konnten. Es gab demzufolge 17 ProbandInnen, welche den Fragebogen ausgefüllt haben. In diese Auswertung wurden die Teilnehmer mit der Nummer TN1 und TN3 wieder miteinbezogen, da die Problematiken, welche sie aus den Berechnungen der Testergebnisse ausgeschlossen haben, entweder für die Beantwortung des Fragebogens irrelevant oder gerade deshalb besonders interessant waren.

Die erste Frage, die mit dieser Forschungsfrage zusammenhängt, war auch die erste Frage des Fragebogens. Diese lautete: „Ich bin generell mit Flipped Classroom zufrieden.“ Den ProbandInnen wurde (wie in Abschnitt 3.2.4 beschrieben) eine vierstufige Skala vorgelegt, bei der sie die für sie am stärksten zutreffende Antwort wählen mussten.

Für die Auswertung wurde gezählt, wie oft die jeweiligen Antworten vorkamen und dies in einen Anteil am Gesamtwert umgerechnet. Bildlich dargestellt sieht das Ergebnis dieser Frage folgendermaßen aus:

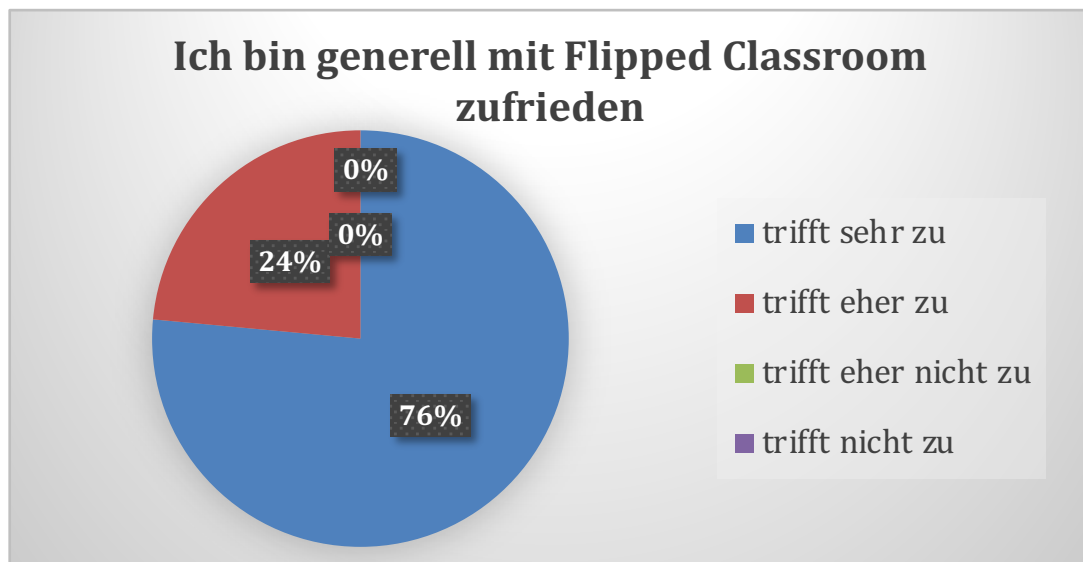


Abbildung 21 Zufriedenheit

Diese Frage wurde von allen ProbandInnen positiv beantwortet. Kein einziger Proband machte eine Angabe, die den Antwortmöglichkeiten im negativen Spektrum der Skala zugeordnet werden kann. 76% der Probandinnen gingen sogar so weit zu sagen, dass sie mit der Unterrichtsmethode sehr zufrieden waren. Nur 24% waren eher zufrieden.

Die zweite Frage, welche mit der gegebenen Forschungsfrage zusammenhängt, war die letzte Frage des Kurzfragebogens. Diese lautete: „Ich möchte Flipped Classroom gerne noch einmal machen.“ Die Überlegung hinter dieser Frage war, dass Schülerinnen und Schüler, denen das Konzept gut gefallen hat, dieses gerne öfter im Unterricht erleben möchten. SchülerInnen hingegen, die mit der Methode unzufrieden waren, würden vermutlich lieber darauf verzichten. Auch hier wurde den ProbandInnen eine vierstufige Skala vorgelegt. Das Ergebnis lautet folgendermaßen:

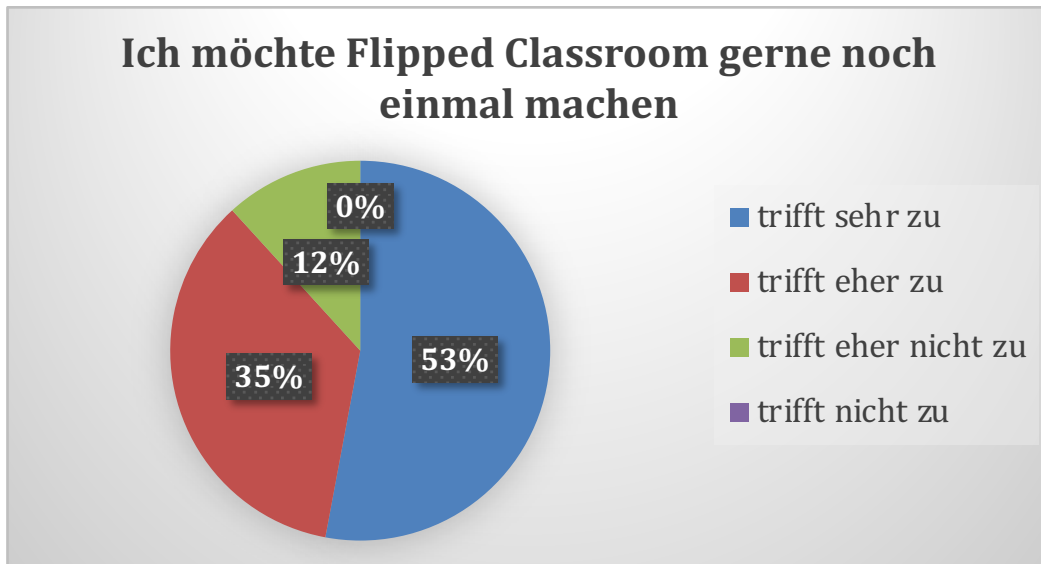


Abbildung 22 Wunsch nach Wiederholung

Auch bei dieser Frage fielen die Antworten der ProbandInnen überwiegend positiv aus. Insgesamt 88% möchten das Unterrichtskonzept noch einmal erleben. Davon antworteten mehr als die Hälfte (53%), dass die genannte Aussage sehr zutreffe und 35%, dass sie eher zutreffe. Nur 12% antworteten mit „trifft eher nicht zu“. Eine völlig negative Antwort mit „trifft nicht zu“ wurde von keinem/r ProbandIn gemacht.

Die vierte Forschungsfrage kann dieser Auswertung folgend dementsprechend positiv beantwortet werden. Die Einstellungen der ProbandInnen zur Unterrichtsmethode waren durchwegs positiv und der Großteil möchte das Unterrichtskonzept wiederholen. In diesem Sinne kann die Unterrichtsarbeit mit Flipped Classroom als erfolgreich erachtet werden.

4.3.2 Einstellungen bezüglich Lernvideos, Übungsphasen, Arbeitsaufwand und Motivation

Der folgende Abschnitt bezieht sich auf die Beantwortung der fünften Forschungsfrage. Diese ist in mehrere Kategorien aufgeteilt. All diese Kategorien wurden im Rahmen des Kurzfragebogens erhoben und sollen an dieser Stelle analysiert werden. Jede Kategorie wurde im Rahmen einer vierstufigen Likert-Skala (siehe Zydati 2012: 123-124) untersucht.

Das Lernvideo

Die zweite Frage des Fragebogens bezog sich auf das Lernvideo. Die Frage lautete folgendermaßen: „Das Lernvideo hat mir geholfen, die Wechselpräpositionen zu verstehen.“ Diese Frage wurde gewählt, da das Lernvideo einen essentiellen Teil von Flipped Classroom darstellt und es der Forschenden wichtig war, die Einstellungen der Lernenden zu dem Video in Erfahrung zu bringen.

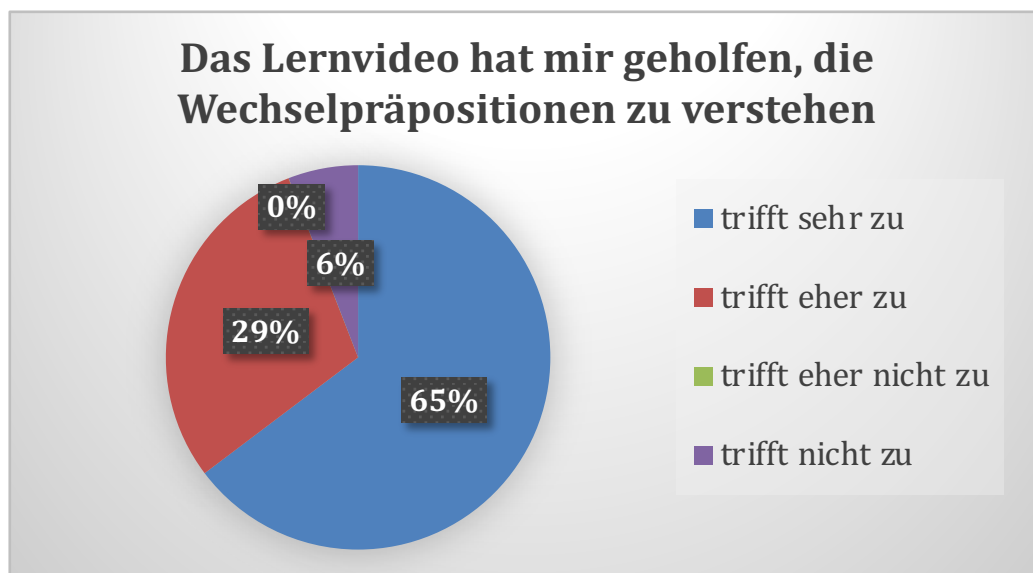


Abbildung 23 Einstellungen zum Lernvideo

Die überwiegende Mehrheit der ProbandInnen, insgesamt 94%, steht dem Lernvideo sehr positiv gegenüber. Fast ein zwei Drittel der TeilnehmerInnen, nämlich 65% beantworteten die gestellte Frage mit „trifft sehr zu“, während 29% mit „trifft eher zu“ antworteten. Nur 6% der ProbandInnen entschieden sich für eine negative Beurteilung. In diesem Fall war es jedoch die stärkste negative Beurteilung „trifft nicht zu“. Bei der Sichtung der Daten konnte festgestellt werden, dass diese 6% einem Probanden entsprachen. Bei diesem handelte es sich um TN3 – jener Proband, bei dem das Lernvideo nicht funktionierte. Die Beurteilung ist damit recht verständlich. Wenn das Ansehen des Videos nicht möglich war, kann es auch nicht dabei helfen, die Wechselpräpositionen zu verstehen.

Diese Erfahrung zeigt deutlich, dass bei der Arbeit mit technischen und digitalen Geräten stets damit gerechnet werden muss, dass gewisse Dinge nicht so funktionieren wie geplant. Es können in den meisten Fällen spontane Lösungsmöglichkeiten gefunden werden, jedoch leider – wie in diesem Fall – nicht

immer. Dies sollte bei der Arbeit mit Flipped Classroom im Hinterkopf behalten werden. Die durchwegs positive Reaktion der ProbandInnen, welche das Video sehen konnten, zeigt jedoch auch die Stärken des Unterrichtskonzepts. Jene SchülerInnen, die das Video sehen konnten, standen ihm generell positiv gegenüber.

Die Übungsphasen

Da auch die Übungsphasen im Unterricht einen zentralen Aspekt von Flipped Classroom darstellen, wurde ihnen die dritte Frage des Kurzfragebogens gewidmet. Es ging darum, festzustellen, ob die vermehrten Übungsmöglichkeiten im Unterricht auf positive Reaktionen seitens der ProbandInnen stoßen würden. Die Frage lautete: „Durch das Üben im Unterricht kann ich die Wechselpräpositionen gut anwenden.“

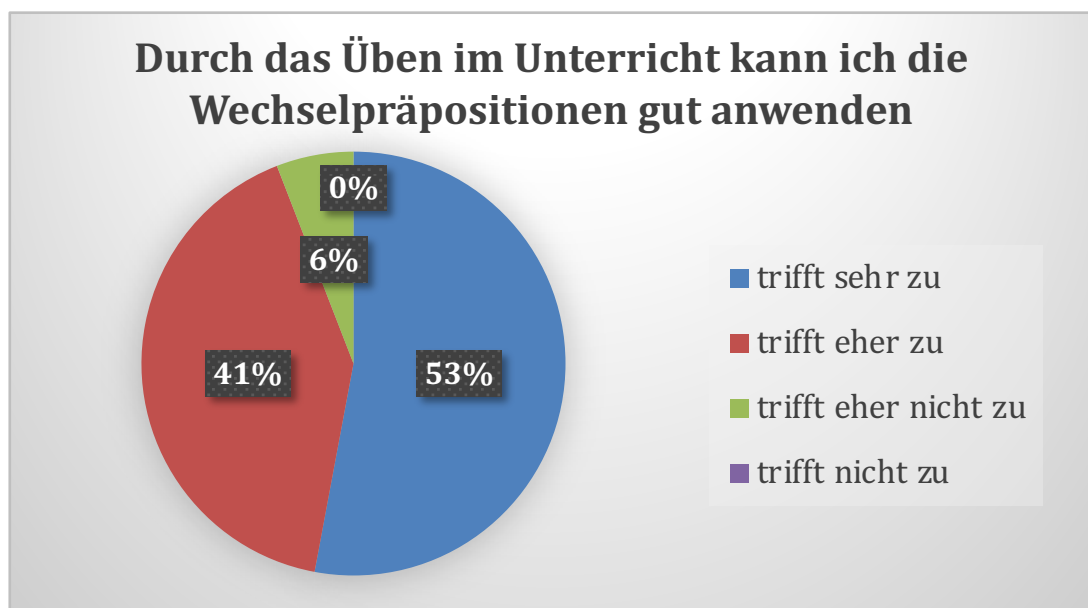


Abbildung 24 Einstellungen zu den Übungsmöglichkeiten

Ähnlich wie bei den vorherigen Fragen, steht die überwiegende Mehrheit der ProbandInnen den Übungsmöglichkeiten im Unterricht positiv gegenüber. 53% der ProbandInnen stimmten der Aussage sehr zu, während 41% eher zustimmten. Nur 6% antworteten, dass die Aussage eher nicht zutrifft.

In dieser Hinsicht kann auch dieser Aspekt der Forschungsfrage beantwortet werden. Die ProbandInnen waren sowohl dem Lernvideo als auch den Übungsmöglichkeiten gegenüber positiv eingestellt. Es kann vermutet werden, dass die ProbandInnen selbst die Erfahrung machen konnten, dass die Möglichkeit im Unterricht viel zu

üben, zu besseren Ergebnissen und höheren Kompetenzen führt. Welche Aspekte des Unterrichts den ProbandInnen besonders gefallen haben, soll in Abschnitt 4.3.3 untersucht werden.

Der Arbeitsaufwand

Die ProbandInnen wurden auch gebeten, den Arbeitsaufwand von Flipped Classroom im Unterricht einzuschätzen. Diese Frage wurde gewählt, da oftmals Flipped Classroom als schülerInnenaktivierende Methode beschrieben wird (vgl. Schäfer 2012: 9) und erhoben werden sollte, inwiefern die ProbandInnen diesen Aspekt im Unterricht wahrnahmen. Die Formulierung der Frage lautete folgendermaßen: „Bei Flipped Classroom musste ich mehr mitarbeiten als normalerweise in Deutsch.“ Der Begriff des Mitarbeitens wurde gewählt, da dieser den Schülerinnen und Schülern ein geläufiger Begriff ist, der in der Schule häufig verwendet wird, um die Aktivität der Lernenden im Unterricht zu beschreiben. Auch die Formulierung des Vergleichs mit dem „normalen“ Deutschunterricht wurde bewusst gewählt, um für die Lernenden klarzustellen, worauf die Frage sich genau bezieht. Die Lernenden sollten für sich einschätzen, inwieweit der Arbeitsaufwand mit Flipped Classroom für sie höher oder niedriger war, als in den bisherigen erlebten Deutschstunden. Die Ergebnisse waren vergleichsweise überraschend.

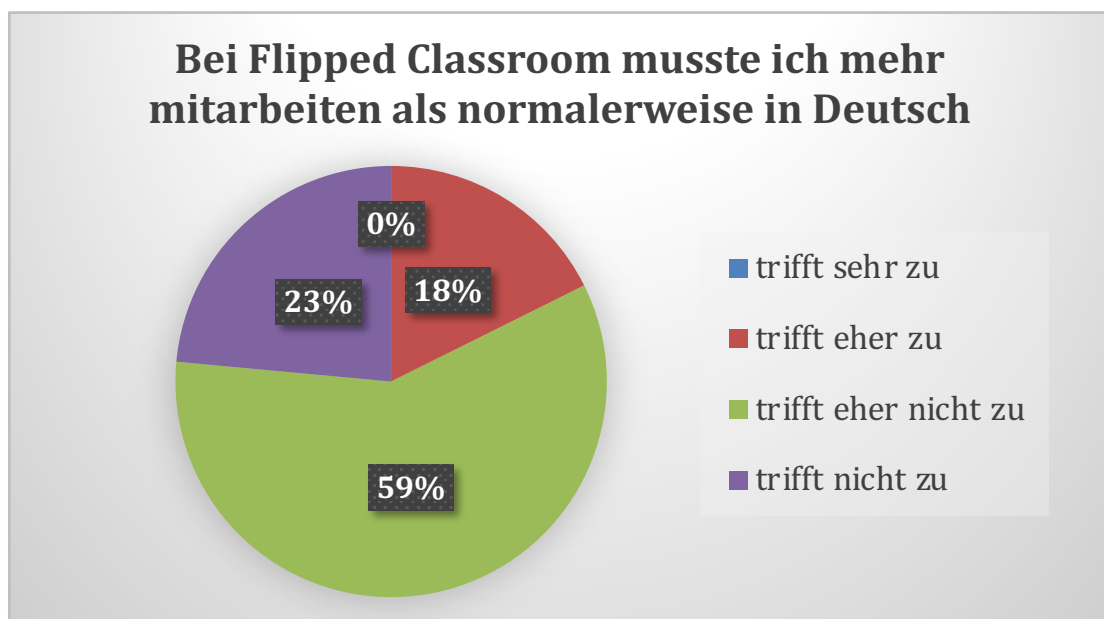


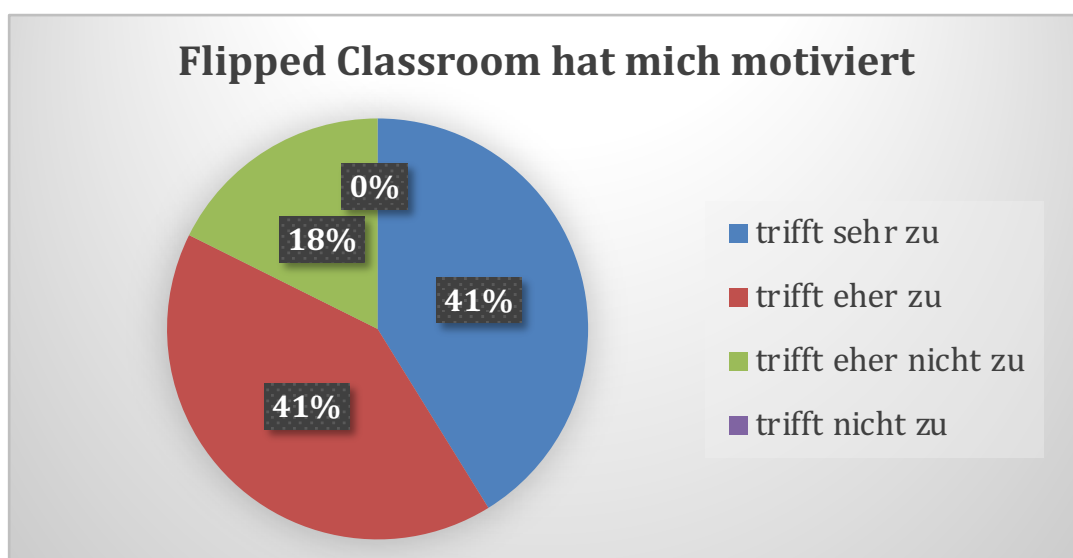
Abbildung 25 Einschätzung des Arbeitsaufwandes

Dies war die erste und einzige Frage des Kurzfragebogens, bei der kein einziger Proband mit „trifft sehr zu“ antwortete. Die überwiegende Mehrheit der ProbandInnen beurteilte den Arbeitsaufwand bei Flipped Classroom niedriger als während „traditioneller“ Deutschstunden, nämlich insgesamt 82%. Davon antworteten 59% mit „trifft eher nicht zu“ und 23% mit „trifft nicht zu“. Nur 18% meinten, dass sie bei Flipped Classroom eher mehr mitarbeiten mussten als normalerweise.

Die Frage, die sich nun stellt ist, wie diese Antworten beurteilt werden können. Dieses Urteil der ProbandInnen könnte an der eher spielerischen Natur der Lernstationen liegen, welche sich weniger wie „Unterrichtsarbeit“ anfühlen als eine Mischung aus Frontalunterricht und dem Bearbeiten von Arbeitsblättern. Da die ProbandInnen der Experimentalgruppe bei den Tests jedoch überwiegend besser abschnitten als die Kontrollgruppe, muss davon ausgegangen werden, dass in den Übungsphasen im Unterricht tatsächlich gelernt wurde und Lernerfahrungen stattgefunden haben. Die Einschätzung der Lernenden, nach der sie weniger arbeiten mussten als in anderen Deutschstunden, kann daher in diesem Fall positiv gesehen werden.

Die Motivation

Da auch die Möglichkeit zur Motivation der Lernenden einen wichtigen Aspekt von Flipped Classroom darstellt (vgl. Kück 2014: 27-28), wurden die ProbandInnen im Fragebogen auch dazu befragt. Es sollte erhoben werden, ob das Unterrichtskonzept die ProbandInnen zur Arbeit im Unterricht und zu Hause motivieren konnte. Die Fragestellung lautete folgendermaßen: „Flipped Classroom hat mich motiviert.“



Diese Frage wurde mit 82% überwiegend positiv beantwortet. Jeweils 41% der ProbandInnen stimmen der Aussage sehr oder eher zu. Nur 18% der Befragten stimmen ihr eher nicht zu. Damit wurde die Aussage von Kück (2014: 27-28) auch in dieser kleinrahmigen Untersuchung bestätigt. Offenbar ist Flipped Classroom für die Lernenden ein motivierendes Unterrichtskonzept.

Insgesamt wurde also festgestellt, dass die Lernenden sowohl den Aspekten des Lernvideos und der Übungsmöglichkeiten überwiegend positiv gegenüberstehen. Das Unterrichtskonzept war auch in der Lage die ProbandInnen zu motivieren. Nur den Arbeitsaufwand schätzen die SchülerInnen generell geringer ein als in „traditionellem Unterricht“.

4.3.3 Auswertung der offenen Fragen

In dem folgenden Abschnitt sollen die Antworten der ProbandInnen auf die offenen Fragen präsentiert werden. Diese stehen in Zusammenhang mit der vierten Forschungsfrage, also den generellen Einstellungen der TeilnehmerInnen zu Flipped Classroom. Bei diesen Fragen wurde den ProbandInnen die Möglichkeit gegeben, selbst auszudrücken, was Ihnen an Flipped Classroom gut beziehungsweise nicht gut gefallen hat. Wie bereits in Abschnitt 3.4.2 erläutert, wurde mit einer reduzierten Version der Grounded Theory gearbeitet. Dies begründet sich durch die überschaubare Datenmenge der Untersuchung.

Auswertung der ersten Frage: „Das hat mir an Flipped Classroom besonders gut gefallen.“

Bei der ersten offenen Frage, welche lautete: „Das hat mir an Flipped Classroom besonders gut gefallen“, konnten im Rahmen des Offenen Kodierens sieben Kodierungen festgestellt werden. Bei diesen handelt es sich – gereiht nach der Häufigkeit der Nennung der TeilnehmerInnen um „Stationenlernen“, „Lernvideo“, „Arbeit mit Tablets“, „Arbeit in Gruppen“, „Nachfragen im Unterricht“, „Von zu Hause aus lernen können“ und „Allgemeines positives Feedback“. Bei einer zweiten axialen Codierung konnte jedoch ein Zusammenhang zwischen den Codes „Stationenlernen“ und „Arbeit in Gruppen“ sowie zwischen den Codes „Lernvideo“ und „Von zu Hause

aus lernen können“ hergestellt werden. Es wurden im nächsten Schritt also der Code „Arbeit in Gruppen“ zum Code „Stationenlernen“ und der Code „Von zu Hause aus lernen können“ zum Code „Lernvideo“ hinzugefügt. Dies kann folgendermaßen begründet werden: Im ersten Fall bei den Codes „Stationenlernen“ und „Arbeiten in Gruppen“ kann eine Verbindung gefunden werden, da Gruppenarbeiten ein wesentlicher Teil der Arbeit mit Lernstationen sind. Die Zusammenfügung der zweiten Sets an Codes ergibt sich aus der Tatsache, dass das zur Verfügung gestellte Lernvideo die Voraussetzung für die Möglichkeit der ProbandInnen ist, zu Hause zu lernen. Darum kann letzten Endes von fünf Codes gesprochen werden.

Jener Code, der von der größten Anzahl an ProbandInnen angegeben wurde, war „Stationenlernen“. Die Antworten reichten von einfachen Nennungen oder Stichworten, zB: „Die Stationen (TN2) oder „Lernstationen“ (TN8) über kurze Sätze „Das mit den Stationen hat mir sehr gut gefallen“ (TN1) bis hin zu kurzen Begründungen „Das [sic!] man selbstständig üben konnte und die Übungen dazu“ (TN6) oder „Durch den Arbeitsaufgaben [sic!] lernt man gut und hat viele Vorlagen“ (TN11) oder

Mir hat die Abwechslung gefallen z.B. mit einem Tablet arbeiten

Ebenfalls hat mir gefallen, dass man auch ein Spiel spielen konnte bei einer Station (TN5)

Dazu kommt die positive Wahrnehmung der ProbandInnen in Gruppen zu arbeiten, welche zu demselben Code gezählt wurde. Dabei fanden sich Antworten wie „Das [sic!] wir in Gruppen gearbeitet haben“ (TN16) oder „[...] das [sic!] wir in einer Teamarbeit [sic!] gelernt haben“ (TN11).

Die Arbeit mit Lernstationen wurde offenbar von den ProbandInnen aus verschiedenen Gründen sehr positiv wahrgenommen. Vor allem das selbstständige Arbeiten, die Zusammenarbeit in Gruppen, die vermehrte Übung und die gewonnene Abwechslung wurden explizit genannt. Dies steht stark in Zusammenhang mit der Möglichkeit des vermehrten Übens durch das Setting bei Flipped Classroom. Muss der theoretische Teil eines grammatischen Phänomens erst in der Stunde genau erklärt werden, bleibt dadurch naturgemäß weniger Zeit für abwechslungsreiche Übungen.

Der am zweithäufigsten genannte Code war „Lernvideo“. Auch hier variierten die Antworten zwischen kurzen Nennungen wie „1. Das Wechselpräpositions Video [sic!]“ (TN9) oder „Videos“ (TN8) und begründeten Aussagen. Besonders die Qualität des Videos und die Möglichkeit es sich zu Hause oder wiederholt anzusehen wurden

hervorgehoben. „[M]an kann sich das Video so oft anschauen bis man es versteht, von zu Hause aus gut lernen“ (TN2). „Das [sic!] man es am Computer, etc., machen konnte und das [sic!] wenn man etwas nicht verstanden hat, das [sic!] man es sich noch einmal anschauen konnte“ (TN15). „Das Video war sehr erklärend und professionell“ (TN17).

Da das Video einen zentralen Aspekt von Flipped Classroom darstellt, kann die mehrfache positive Nennung desselben als Hinweis auf die positiven Einstellungen zu dem Unterrichtskonzept gedeutet werden.

Die folgenden Codes wurden zwar nur vereinzelt genannt, sollen aber dennoch kurz präsentiert werden. Ein Punkt, der von drei ProbandInnen positiv herausgetrichen wurde, war die Arbeit mit Tablets. Diese wurden im Rahmen der Lernstationen eingesetzt. Die Schule hat einen Tabletswagen, der von den Lehrpersonen für den Unterricht verwendet werden kann, allerdings kommt dieser nur recht selten zum Einsatz. Daher kann die Begeisterung der Lernenden für die Arbeit mit diesem Medium verstanden werden. Dabei fand sich beispielsweise folgende Nennung „mir hats [sic!] gefallen das [sic!] man mit tablettts [sic!] arbeiten kann“ (TN12).

Weiters wurde der Code „Nachfragen im Unterricht“ festgelegt. Dazu gab es von einer Probandin den folgenden Kommentar: „Falls man fragen wollte weil man nix versteht konnte man immer die Lehrerin fragen [sic!]“ (TN6). Dazu muss gesagt werden, dass die Schülerinnen und Schüler auch im „normalen“ Deutschunterricht stets die Möglichkeit haben, Fragen zu stellen, doch durch die Situation bei Flipped Classroom war diese Möglichkeit eventuell verstärkt sichtbar, da der Lehrperson mehr Zeit blieb, um auf Fragen der Lernenden detailliert einzugehen.

Der letzte Code, der identifiziert wurde, war „Allgemeines positives Feedback“. Diesem Code wurden drei Antworten von ProbandInnen zugeordnet. Einerseits geht es hierbei um recht eindeutige Aussagen, wie „Durch Flipped Classroom konnte ich besser lernen“ (TN4), andererseits waren auch teils kryptische Antworten dabei, wie von TN10:

Man konnte es sehr gut verstehen.

Sie haben deutlich gesprochen.

Ich kann es jetzt besser verstehen. (TN10)

Die Bedeutung dieser Antwort hat sich der Forschenden nicht völlig erschlossen. Es wird vermutet, dass die ersten beiden Sätze sich auf das Lernvideo beziehen, während der dritte die Fähigkeit der Probandin, die Wechselpräpositionen richtig zu verwenden oder richtig zu verstehen, meint. Da der Fragebogen anonymisiert

ausgewertet wurde, gab es für die Forschende auch keine Möglichkeit nach der Durchführung der Befragung nochmals nachzuhaken.

Abschließend können für diese Frage also zwei zentrale Aspekte festgelegt werden. Was die ProbandInnen an Flipped Classroom besonders schätzen, waren in diesem Fall die offenen Lernstationen und das Lernvideo. Beide Aspekte sind eng mit Flipped Classroom verwoben. Natürlich können offene Lernstationen generell in vielerlei Lernsituationen verwendet werden, sie bieten sich jedoch für die Arbeit mit Flipped Classroom besonders an. Auch die Verbundenheit des Lernvideos mit Flipped Classroom muss nicht nochmals hervorgehoben werden. Sie wurde schon mehrmals deutlich erläutert.

Auswertung der zweiten Frage: Das hat mir an Flipped Classroom nicht gefallen.“

Die zweite offene Frage lautete: „Das hat mir an Flipped Classroom nicht gefallen.“ Bei der Auswertung der Antworten der ProbandInnen konnten beim Offenen Codieren nur fünf Codes identifiziert werden. Diese konnten auch durch axialies Codieren nicht mehr eingeschränkt werden. Bei diesen handelt es sich um „Übungen im Video“, „Lernvideo hat nicht funktioniert“, „Wenig Diskussionen in der Stunde“, „Nichts“ und „Keine Angabe“.

Der bei weitem am häufigsten vorkommende Code war „Keine Angabe“ mit sieben ProbandInnen. Diese ließen das Feld für die Antworten auf die Frage einfach leer.

Ähnlich sieht es beim Code „Nichts“ aus. Bei diesem schrieben sechs TeilnehmerInnen unterschiedliche Aussagen, deren Bedeutung generell war, dass es nichts gab, das ihnen nicht gefallen hat. Darunter sind Antworten wie „Es hat mir eigentlich alles gefallen“ (TN4), „weiß ich nicht!“ (TN6) oder „[...] Eigentlich garnichts [sic!]“ (TN13).

12 von 17 ProbandInnen fielen folglich entweder keine negativen Punkte ein oder sie wollten sie aus unbekannten Gründen nicht nennen.

Ein Code, der von drei ProbandInnen jedoch genannt wurde, war die Tatsache, dass man bei dem interaktiven Video während des Ansehens Übungen machen musste. Dies wurde von einigen TeilnehmerInnen kritisiert. So schreibt beispielsweise TN2: „Übungen mitten im Video“. Auch TN12 meint dazu: „Das [sic!] die Übungen miten [sic!] im Video waren es ist besser wenn sie am End sind [sic!]“. Die interaktiven Übungen im Video zwingen den Zuseher dazu, sich mit den Inhalten des Videos

aktiv auseinanderzusetzen. Ein bloßes „sich berieseln lassen“ ist dadurch nicht möglich. Dies kann als mögliche Ursache für diese Antworten in Frage kommen.

Ein Proband gab eine Antwort zu einem weiteren Code ab. Dieser lautete „Lernvideo funktioniert nicht“. Bei diesem Teilnehmer handelt es sich um TN3, über den schon in vorigen Abschnitten gesprochen wurde. Leider war es ihm nicht möglich, auf das Lernvideo zuzugreifen. Dies beschreibt er auch bei dieser Frage.

Das Lernvideo ging nicht

Und das [sic!] man das Video erst zu letzt [sic!] machen sollte (TN3)

Der erste Satz dieser Antwort ist recht eindeutig. Der zweite Teil der Aussage ist jedoch weit weniger klar. Möglicherweise meint der Schüler, dass das Video nicht vor den Übungen angesehen werden sollte, sondern erst als letzten Schritt. Für die Forschende ist diese Aussage jedoch generell sehr unklar.

Zu dieser Frage gab es noch einen weiteren Code, nämlich „Wenig Diskussionen in der Stunde“. Dieser wurde von einem Probanden geäußert in Form von „wenig besprochen in der Stunde.“ (TN17) Es wird vermutet, dass dieser Proband sich dabei darauf bezieht, dass im Unterricht viele Punkte nicht gemeinsam verglichen wurden, sondern die Schülerinnen und Schüler eigenverantwortlich die Lösungen mit ihren Antworten vergleichen mussten. Diese Vorgehensweise hat diesem Probanden offenbar nicht zugesagt.

Es konnten also insgesamt nur drei bedeutsame Codes gefunden werden, da zwei davon keine Hinweise darauf geben, was den ProbandInnen nicht gefallen hat. Besonders kritisch standen die ProbandInnen offenbar den interaktiven Übungen im Video gegenüber. Das Nicht-funktionieren des Videos wurde verständlicherweise an dieser Stelle kritisiert und auch der Wunsch nach mehr gemeinsamen Gesprächen im Unterricht geäußert.

4.4 Zusammenhänge zwischen Testergebnissen und Fragebögen

Der folgende Abschnitt dient der Beantwortung der sechsten und letzten Forschungsfrage. Es wurde untersucht, ob eine Korrelation zwischen den Testergebnissen der einzelnen ProbandInnen und ihren Antworten auf die skalierten Fragen des Kurzfragebogens gefunden werden kann. Da allen TeilnehmerInnen zu Beginn eine Nummer zugewiesen wurde und diese sowohl auf den Tests als auch auf den Fragebögen angegeben wurde, war es einfach, die Fragebögen und Tests einem/r ProbandIn zuzuweisen. Um Zusammenhänge sichtbar zu machen wurden diese unterschiedlichen Daten in einem Diagramm mit Primär- und Sekundärachse dargestellt. Bezogen auf die erste Frage des Fragebogens sieht dies folgendermaßen aus.

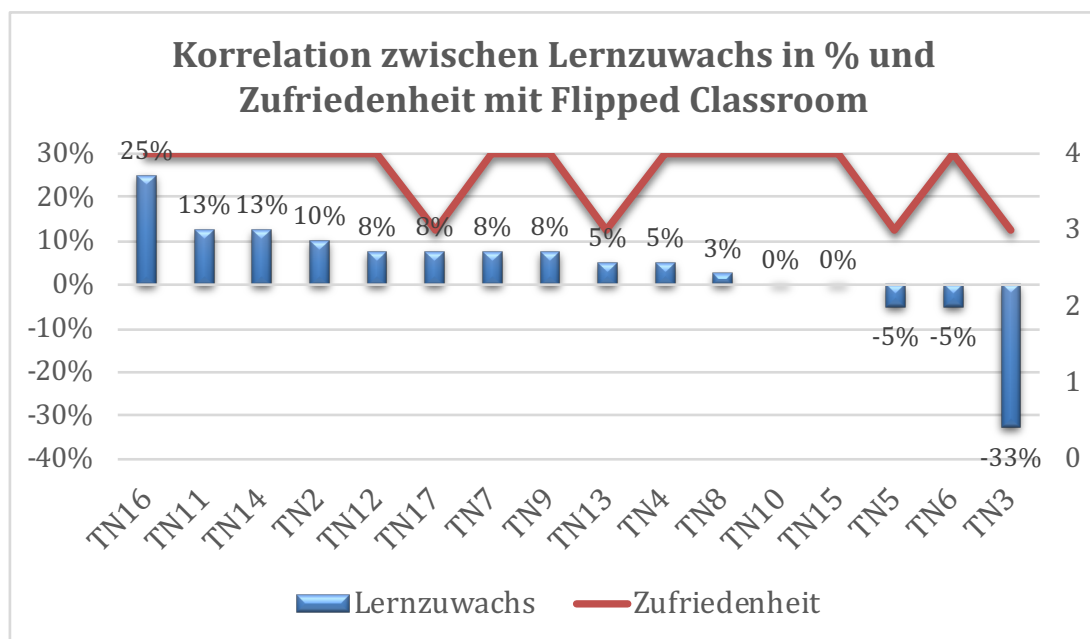


Abbildung 27 Korrelation zwischen Lernzuwachs in % und Zufriedenheit mit Flipped Classroom

In diesem Diagramm wurde der Lernzuwachs der einzelnen ProbandInnen als Säulen dargestellt und absteigend geordnet. Gleichzeitig, läuft eine Linie durch das Diagramm, welche die Antworten der ProbandInnen auf die erste Frage des Fragebogens „Ich bin generell mit Flipped Classroom zufrieden“ zeigt. Die Zahlen auf der rechten Seite des Diagramms entsprechen dabei folgenden Antwortmöglichkeiten:

4 = trifft sehr zu, 3 = trifft eher zu, 2 = trifft eher nicht zu, 1 = trifft nicht zu.

Es kann bei dieser Frage keine sehr starke Korrelation festgestellt werden, jedoch zeigt sich, dass ProbandInnen mit einem höheren Lernzuwachs tendenziell leicht positivere Antworten gaben als ProbandInnen mit einem niedrigen oder negativen Lernzuwachs. Ein leichter Zusammenhang ist in diesem Fall also zu erkennen.

Anschließend wurde versucht, einen Zusammenhang zwischen Lernzuwachs und der Beantwortung der zweiten Frage des Kurzfragebogens herzustellen. Diese lautete: „Das Lernvideo hat mir geholfen, die Wechselpräpositionen zu verstehen.“ Hierbei ergab sich die am stärksten ausgeprägte Korrelation.

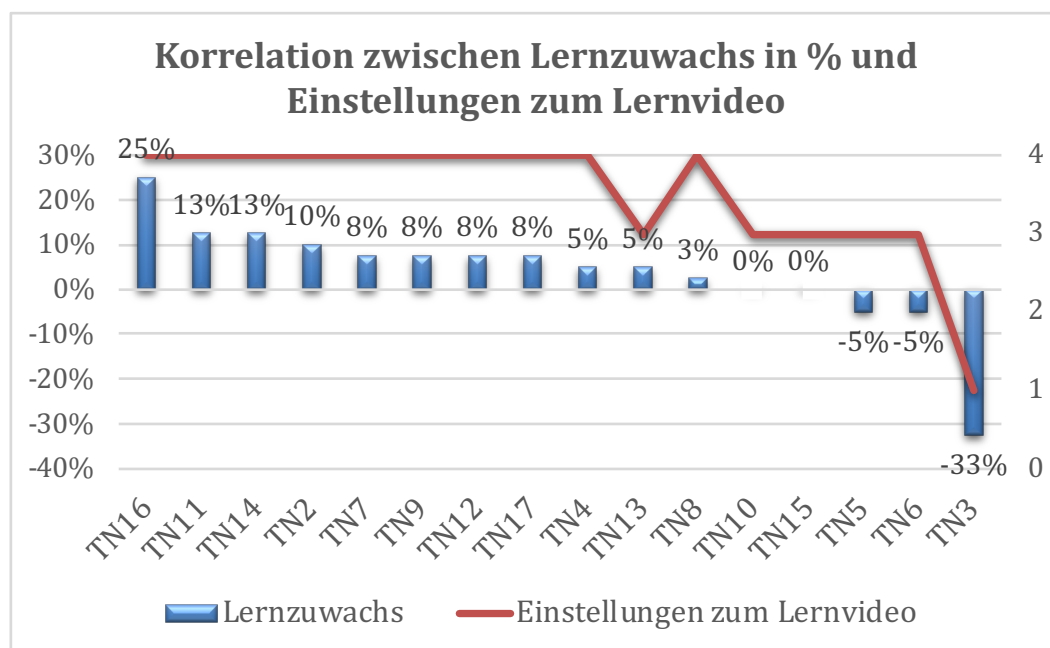


Abbildung 28 Korrelation zwischen Lernzuwachs in % und Einstellungen zum Lernvideo

Es ist deutlich sichtbar, dass ProbandInnen mit hohen Lernzuwächsen auch eine positive Einstellung gegenüber dem Lernvideo hatten. Jener Teilnehmer (TN3) mit dem größten negativen Lernzuwachs (-33%) war gleichzeitig der Teilnehmer, bei dem das Lernvideo nicht funktioniert hat. Doch auch generell nimmt die Begeisterung für das Lernvideo mit der Verringerung des Lernzuwachses stark ab. Es kann also festgehalten werden, dass in diesem Fall ein Zusammenhang zwischen den Einstellungen der ProbandInnen zu dem Lernvideo und deren Leistungen bei den Tests besteht.

Auch bezüglich der dritten Frage des Fragebogens wurde versucht, eine mögliche Korrelation zu finden. Die Frage lautete „Durch das Üben im Unterricht kann ich die Wechselpräpositionen gut anwenden.“ Bei der Korrelation ergab sich folgendes Bild:

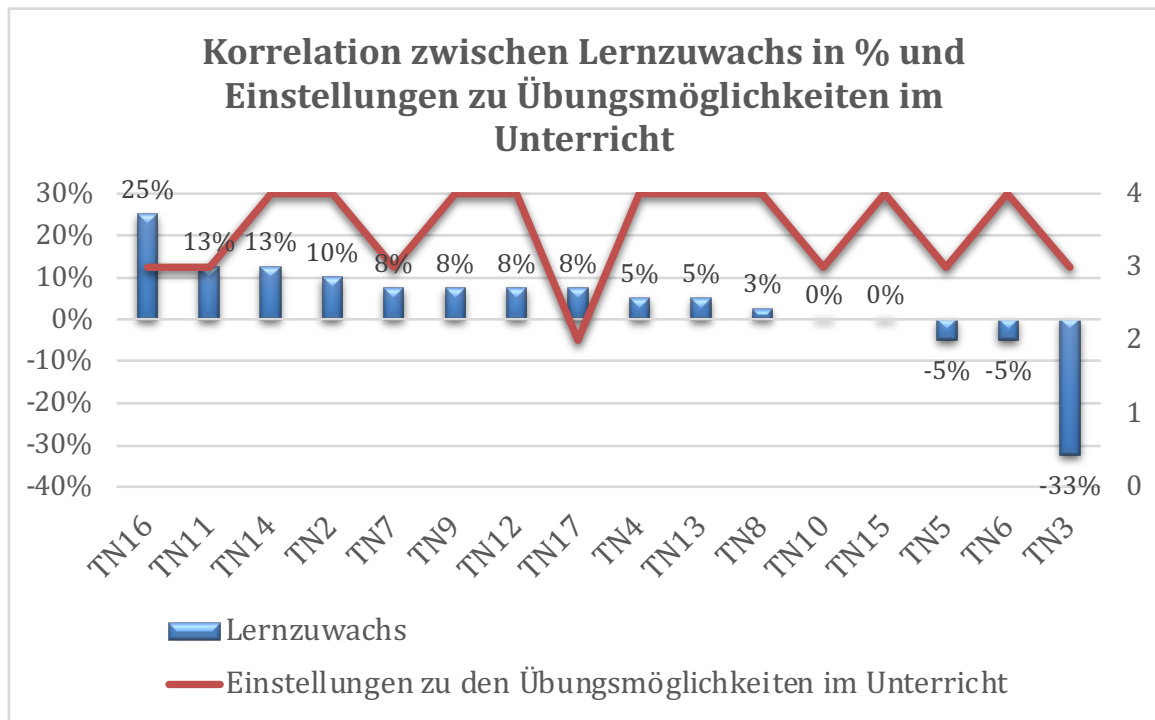


Abbildung 29 Korrelation zwischen Lernzuwachs in % und Einstellungen zu Übungsmöglichkeiten

In diesem Fall weist die Linie zu den Einstellungen der ProbandInnen eine sehr hohe Volatilität auf. Es kann kein eindeutiger Zusammenhang zwischen den Leistungen der Lernenden und ihren Einstellungen zu den Übungsmöglichkeiten hergestellt werden.

Im Folgenden wurde auch die Korrelation zwischen dem Lernzuwachs und der Einschätzung des Arbeitsaufwandes der ProbandInnen untersucht. Der Arbeitsaufwand wurde von den meisten ProbandInnen als geringer eingestuft als im normalen Deutschunterricht. Die Korrelation legte folgendes dar:

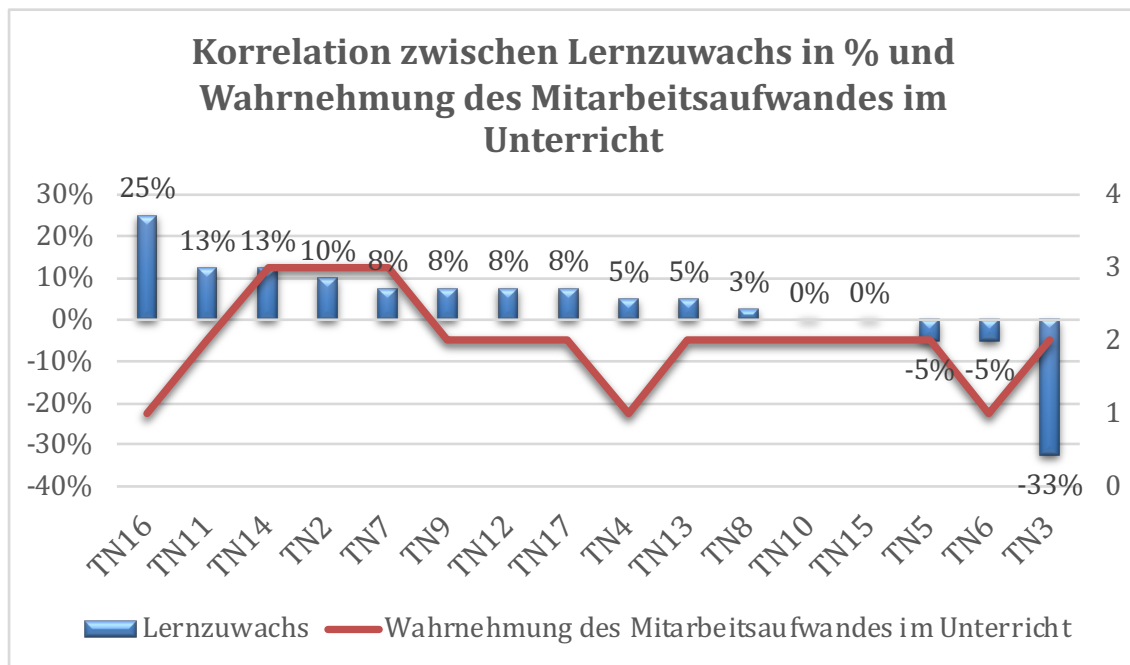


Abbildung 30 Korrelation zwischen Lernzuwachs in % und Einschätzung des Arbeitsaufwandes

Auch hier lassen sich keine eindeutigen Aussagen über einen Zusammenhang zwischen der Einschätzung des Arbeitsaufwandes und dem Lernzuwachs machen. Es zeigt sich, dass einige ProbandInnen, welche einen etwas höheren Lernzuwachs aufweisen, den Arbeitsaufwand tendenziell etwas höher einschätzten als ProbandInnen mit niedrigerem Lernzuwachs. Allerdings schätzte die Probandin mit dem höchsten Lernzuwachs den Arbeitsaufwand sehr gering ein.

Auch ein Zusammenhang zwischen Lernzuwachs und Motivation der ProbandInnen wurde untersucht. In diesem Fall konnte nur eine sehr geringe Korrelation gefunden werden.

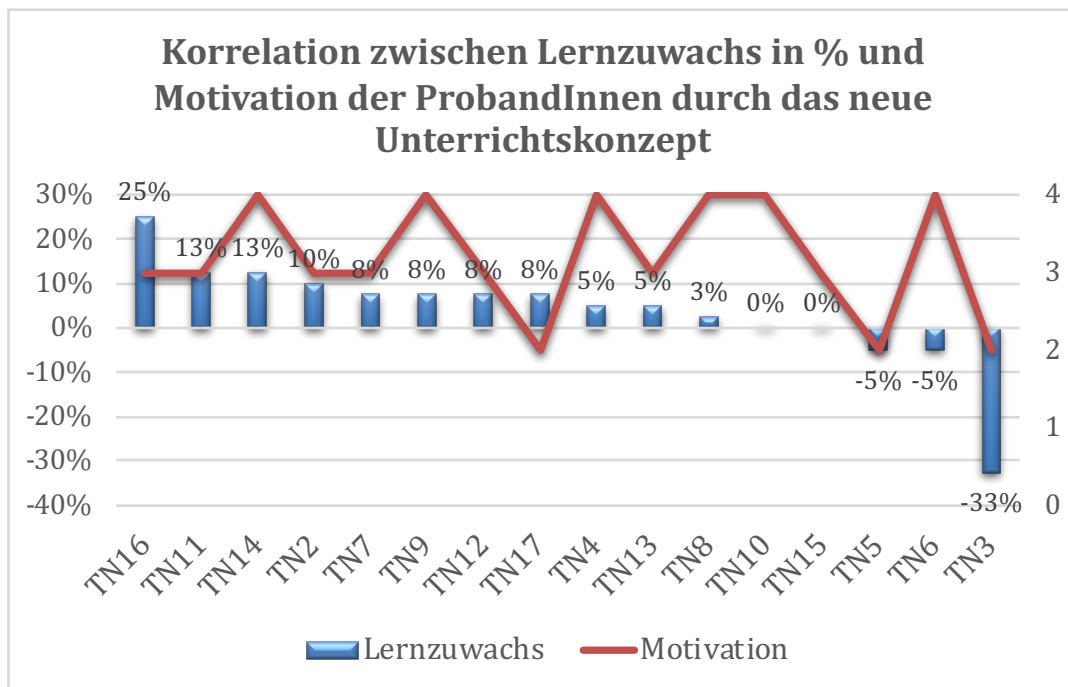


Abbildung 31 Korrelation zwischen Lernzuwachs in % und Motivation

Insgesamt zeigt die Linie, welche die Motivation der ProbandInnen darstellt eine sehr hohe Volatilität. Es ist jedoch auch erkennbar, dass sich negative Bewertungen eher auf der niedrigeren Seite des Lernzuwachses finden. Allerdings können auch besonders positive Einstellungen bei ProbandInnen mit völlig unterschiedlich hohen Lernzuwächsen gefunden werden.

Abschließend wurde auch die letzte Frage auf ihren Zusammenhang mit dem Lernzuwachs der ProbandInnen hin überprüft. Dabei ergab sich folgendes Bild:

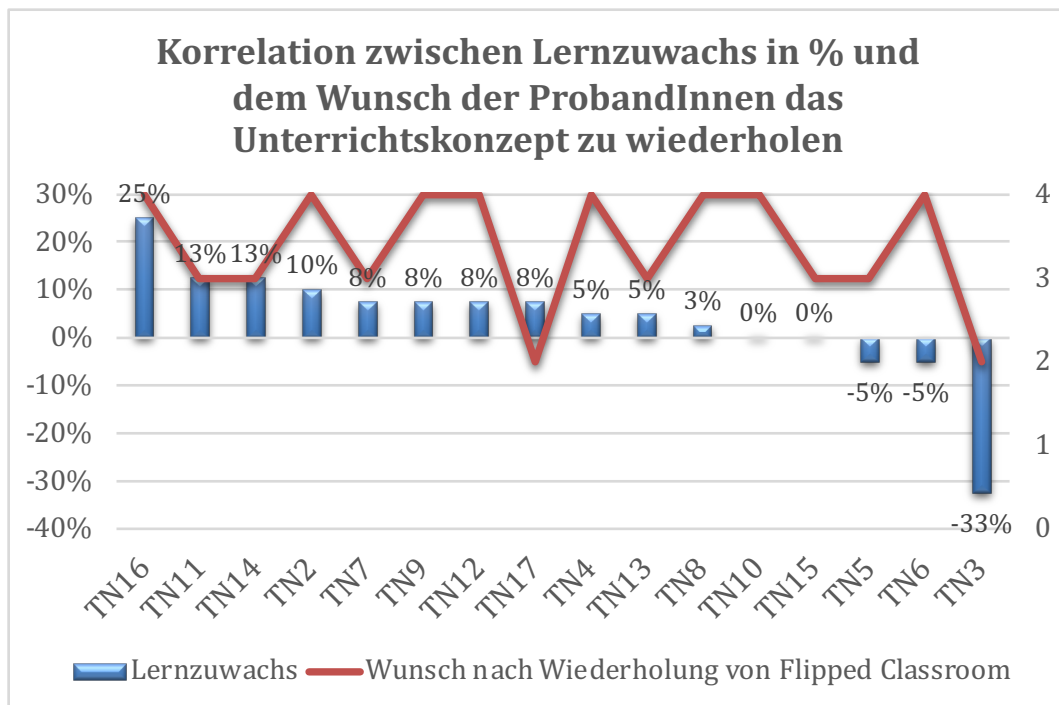


Abbildung 32 Korrelation zwischen Lernzuwachs in % und Wunsch nach Wiederholung

Auch bei diesem Diagramm zeigt sich eine hohe Volatilität der Antworten in Bezug auf den Wunsch nach Wiederholung von Flipped Classroom. Es kann in diesem Fall nicht von einem Zusammenhang zwischen dem Lernzuwachs der ProbandInnen und ihrem Wunsch nach Wiederholung des Konzepts gesprochen werden.

Die Frage, ob eine Korrelation zwischen den Antworten der ProbandInnen und ihrem jeweiligen Lernzuwachs besteht, kann damit nicht eindeutig beantwortet werden. Während einige Diagramme einen Zusammenhang nahelegen, zeigt sich dieser in anderen Fällen kaum oder gar nicht. Da die Stichprobe sehr gering war, kann natürlich jederzeit der Zufall eine große Rolle bei den Ergebnissen spielen. In der untersuchten ProbandInnengruppe konnte nur bei der Frage nach den Einstellungen zu dem Lernvideo eine recht eindeutige Korrelation festgestellt werden.

4.5 Erfahrungen als Lehrperson

An dieser Stelle soll im Sinne der Aktionsforschung (siehe Feldmeier 2014) kurz Raum gegeben werden, um die Implementierung der Unterrichtsmethode zu reflektieren. Dabei soll vor allem darauf eingegangen werden, wie die Forschende das neue Unterrichtskonzept als Lehrperson erlebt hat.

4.5.1 Videoerstellung

Den ersten tatsächlichen Schritt zur Umsetzung von Flipped Classroom im Unterricht stellte die Erstellung des Lernvideos dar. Diesem ging natürlich die Planung des Forschungsvorhabens, das Einlesen in Fachliteratur und die Einhaltung aller gesetzlichen Vorschriften voraus. Da zum Zeitpunkt der erstmaligen Videoerstellung keinerlei Erfahrung auf diesem Gebiet vorhanden war, musste ich mich mit völlig neuen Vorgängen auseinandersetzen. Eine Kollegin, die bereits einige Jahre mit Flipped Classroom im Mathematikunterricht gearbeitet hatte, konnte mir einige hilfreiche Tipps zur Videoerstellung geben.

Es wurde entschieden, eine Powerpointpräsentation zu den Wechselpräpositionen zu erstellen und diese zu vertonen. Dazu las ich zuerst in einigen Grammatiken nach, wie dieses Grammatikphänomen leicht erklärt werden könnte. Die Erstellung der Powerpointpräsentation stellte keine Schwierigkeiten dar, da ich mit diesem Programm vertraut bin. Zur Vertonung brauchte ich jedoch ein Mikrofon, welches ich mir von der oben genannten Kollegin ausleihen durfte. Für die Erstellung von Videos in der Zukunft wurde allerdings später ein eigenes Mikrofon angeschafft. Dies kann ich allen zukünftigen Videoproduzenten ans Herz legen, da ein gut verständlicher Ton essenziell für eine hohe Videoqualität ist. Nach einigen Anfangsschwierigkeiten war auch die Vertonung relativ einfach durchzuführen.

Anschließend musste das fertige Video auf die Plattform [eduvidual.com](https://www.eduvidual.com) hochgeladen werden. Dies führte zu einigen anfänglichen Problemen, da es zu Komplikationen mit dem Videoformat kam, wodurch das Video nur von bestimmten Endgeräten dargestellt werden konnte. Mithilfe des E-Learning-Beauftragten der Schule konnte jedoch auch dieses Problem gelöst werden, indem das Video zuerst auf die Plattform Youtube hochgeladen und von dort aus auf [eduvidual.com](https://www.eduvidual.com) eingebettet wurde.

Auf eduvidual.com wurden mittels H5P interaktive Elemente eingefügt, welche die Lernenden während des Ansehens bearbeiten mussten. Das Programm H5P ist sehr benutzerfreundlich und somit auch für Novizen leicht zu verwenden.

Ich musste mich auch mit eduvidual.com befassen und lernen, wie man die Schülerinnen und Schüler als Kursteilnehmer des erstellten Kurses einschreibt. Doch auch dies war nach einer kurzen Erklärung des Eduvidual-Kustoden nicht schwierig. Nachdem all diese Schritte erledigt waren, konnten alle eingeschriebenen Schülerinnen und Schüler das Video ansehen und bearbeiten und hatten die Aufgabe, dies bis zu einem festgelegten Termin zu tun. Die Durchführung dieser Aufgabe konnte von mir auf eduvidual.com kontrolliert werden.

Generell ist die Erstellung des Lernvideos vermutlich einer der Punkte, der viele Lehrkräfte von der Arbeit mit Flipped Classroom abschreckt, da man sich mit einer völlig neuen Thematik und vielen verschiedenen digitalen Programmen auseinandersetzen muss. Ich kann jedoch sagen, als jemand, der selbst nicht viel Erfahrung in der Arbeit mit Programmen außerhalb des Microsoft-Office-Bereichs hat, dass all diese Anwendungen sehr einfach zu bedienen und in vielen Fällen selbsterklärend sind. Oftmals reicht eine kleine Einführung in die verschiedenen Programme von jemandem, der damit schon öfter gearbeitet hat aus, um selbst gut damit umgehen zu können. Bei Problemen gibt es heutzutage eine Vielzahl an Personen, an die man sich als Lehrperson wenden kann, wenn man selbst nicht weiter weiß.

Obwohl ich zu Beginn Zweifel hatte, selbst ein Lernvideo zu erstellen, muss ich nun sagen, dass sich die Überwindung dieser Bedenken gelohnt hat. Die Erstellung des Videos ist natürlich mit einem gewissen Arbeitsaufwand verbunden, allerdings kann man das erstellte Video immer wieder verwenden und es bietet für die Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit, sich gewisse Informationen immer wieder anzusehen, wovon sie auf Dauer nur profitieren können.

4.5.2 Erfahrungen im Unterricht

Durch die Arbeit mit offenen Lernstationen fiel ein großer Teil der Unterrichtsarbeit in die Vorbereitung der verschiedenen Stationen. Dazu wurde in verschiedenen Lehrwerken nach passenden Übungen gesucht, Arbeitsblätter im Internet gefunden und auch selbst einige Materialien erstellt. Auch dieses Zusammenstellen war

aufwändig, doch auch hier habe ich nun einen Fundus an Materialien, die ich in der Zukunft wiederverwenden kann. Im Unterricht wurden die Lernstationen aufgestellt und die Schülerinnen und Schüler konnten sich jene Stationen nehmen und bearbeiten, die sie wollten. Als Lehrperson stand ich ihnen für Fragen jederzeit zur Verfügung. Diese Fragen reichten von Fragen zu den Arbeitsaufgaben und zur korrekten Durchführung derselben bis hin zu Fragen zu den Wechselpräpositionen selbst. Durch die erhöhte Übungszeit stand mir sehr viel Zeit zur Verfügung auf die Fragen jedes/r Lernenden detailliert einzugehen. Während die Lernenden arbeiteten ging ich durch die Klasse, beobachtete den Arbeitsprozess und stellte sicher, dass auch tatsächlich an den Stationen gearbeitet wurde.

Ich habe diese Form des offenen Unterrichts sehr positiv erlebt. Es ist angenehm, nicht im Vordergrund stehen und zu allen sprechen zu müssen, sondern auf einzelne Fragen ruhig eingehen zu können. Dadurch, dass einige Stationen als Partner- oder Gruppenarbeiten angelegt waren, konnten die Lernenden miteinander kooperieren und auch voneinander lernen. Dadurch ergaben sich einige Diskussionen darüber, welcher Fall in gewissen Situationen denn gebraucht würde und wie dieser gebildet wird und ich bin der Meinung, dass gerade solche Peer-Gespräche zu Lernerfolgen führen können.

Eine kleine Anekdote soll an dieser Stelle angeführt werden. Nach Durchführung des Post-Tests fragten mich die Schülerinnen und Schüler der Experimentalgruppe, ob wir diese Art des Unterrichts nun öfter durchführen würden, weil er ihnen großen Spaß gemacht hätte. Ich sagte, dass wir das wahrscheinlich schon tun würden, aber dass eine Wiederholung auch von den Ergebnissen der Pre- und Post-Tests abhängen würde. Daraufhin meinten, die Schülerinnen und Schüler, dass sie sicher wären, weniger gelernt zu haben als in „normalem“ Deutschunterricht, da „wir ja nur gespielt haben“. Im Endeffekt schnitt die Experimentalgruppe in den meisten Fällen jedoch besser ab als die Kontrollgruppe. Ich denke, dass gerade diese spielerische Art zu lernen zu besonders guten Lernerfolgen führen kann und ich freue mich schon darauf, die Lernenden darüber zu informieren, dass sie tatsächlich etwas bessere Ergebnisse liefern konnten als die Kontrollgruppe.

5. Conclusio

Die Idee für die vorliegende Forschungsarbeit entstand aus dem Wunsch heraus Schülerinnen und Schüler beim Erwerb bestimmter Kompetenzen besser unterstützen zu können. Als Deutschlehrerin an einer Handelsakademie und Handelsschule in Wien muss ich mit einer großen Heterogenität in Bezug auf die Deutschkenntnisse meiner Schülerinnen und Schüler umgehen. Daraus entstand die Idee, ein Förderkonzept zu finden und zu testen, mit dem die Lernenden bessere Chancen auf einen positiven Jahres- oder Schulabschluss haben. Bei der Suche nach unterschiedlichen Fördermodellen stieß ich auf das Flipped Classroom-Konzept. Dieses schien alle notwendigen Merkmale zu haben, die für Sprachförderung im Deutschunterricht notwendig sind. Es wurde daher entschieden, eine Studie zu diesem Förderkonzept durchzuführen. Ziel der Untersuchung war es, eine Fördermethode zu finden, welche im zukünftigen Unterricht zielführend eingesetzt werden kann und gute Ergebnisse bei den Leistungen der Schülerinnen und Schüler liefert. Dies wurde im Rahmen der vorliegenden Arbeit durchgeführt.

Die Untersuchung wurde in einen theoretischen Rahmen eingebettet, der die Grundlage für die methodischen Entscheidungen lieferte (Kapitel 2). In diesem Abschnitt wurde sowohl auf Sprachförderung im DaZ-Bereich generell (2.1) als auch auf didaktische Konzepte und Methoden von Flipped Classroom eingegangen (2.2). Auf Basis dieser theoretischen Grundlage wurde anschließend das Unterrichtskonzept und die methodische Vorgehensweise festgelegt.

Kapitel 3 beschreibt sehr detailliert die methodische Vorgehensweise, die in dieser Forschungsarbeit angewandt wurde. Es wurde entschieden den Lernzuwachs zweier Gruppen (Experimental- und Kontrollgruppe) mithilfe zweier Testungen (Pre- und Post-Test) zu untersuchen. Dabei wurde die Experimentalgruppe zu dem Unterrichtsthema „Wechselpräpositionen“ mittels Flipped Classroom und die Kontrollgruppe „traditionell“ unterrichtet. Zusätzlich wurden die ProbandInnen der Experimentalgruppe zu ihren Einstellungen zum Unterricht mit Flipped Classroom befragt. Dadurch, dass bei dieser Arbeit im Rahmen der Aktionsforschung der eigene Unterricht beforscht wurde, ergab sich die Stichprobe von selbst. Es handelte sich um die erste Klasse Handelsschule einer Wiener HAK, die in Deutsch in diesem Jahrgang alphabetisch geteilt wird. Die Entscheidung, welche Erhebungs- und

Auswertungsverfahren verwendet wurden, orientierte sich stark an den Forschungsfragen. Diese können rückblickend als gegenstandsangemessen beschrieben werden, da jene Daten gewonnen werden konnten, die gesucht waren. Für die Auswertung der Daten wurde das Microsoft-Programm Excel verwendet, da es alle für diese Forschungsarbeit notwendigen Funktionen beinhaltet. Mithilfe dieses Programms wurden verschiedene Kennzahlen berechnet, welche einen Einblick in die Lernleistung der beiden Gruppen geben können. Das Programm wurde auch zur Auswertung der Kurzfragebögen verwendet, da es sich auch hierfür ideal eignete. Nur für die Auswertung der offenen Fragen des Fragebogens wurde auf Microsoft Word zurückgegriffen, da die Verwendung eines funktionsreicheren Programms aufgrund der geringen Datenmenge nicht notwendig war. In Kapitel 4 wurden schließlich die Ergebnisse der Datenanalyse präsentiert und auf die verschiedenen Forschungsfragen eingegangen. Im Folgenden sollen die Forschungsergebnisse kompakt zusammengefasst und auf mögliche zukünftige Forschungsvorhaben eingegangen werden.

5.1 Zusammenfassung und Reflexion der Ergebnisse

Im folgenden Abschnitt sollen die Ergebnisse der Analyse überblickshaft zusammengefasst werden. Dabei soll außerdem auf die sechs Forschungsfragen eingegangen werden und diese anhand der Ergebnisse der vorliegenden Studie beantwortet werden. Es muss auch an dieser Stelle darauf hingewiesen werden, dass es sich bei der untersuchten Stichprobe um ein sehr kleines Sample handelt und daher die gewonnenen Erkenntnisse keine Allgemeingültigkeit besitzen. Ziel war es jedoch, den eigenen Unterricht zu beforschen und für die zukünftige Unterrichtstätigkeit Möglichkeiten zu finden, eventuell mittels digitaler Medien die Schülerinnen und Schüler besser fördern und fordern zu können als es bisher möglich war. Die vorliegende Forschungsarbeit war dabei ein großer Schritt in die richtige Richtung.

Forschungsfrage 1: *Können SchülerInnen einer ersten Klasse Handelsschule durch das Unterrichtskonzept „Flipped Classroom“ bei Erwerb und Verwendung der Wechselpräpositionen besser gefördert werden als durch traditionellen Unterricht?*

Im Hinblick auf die Ergebnisse der Untersuchung kann diese Frage in Bezug auf das untersuchte Sample positiv beantwortet werden. Es war bei der Experimentalgruppe tatsächlich ein geringfügig besseres Ergebnis messbar als bei der Kontrollgruppe. Insbesondere der Lernzuwachs – welcher das Herzstück dieser Studie darstellt – war bei der Experimentalgruppe mit 6,25% um 1,57 Prozentpunkte höher als bei der Kontrollgruppe. Nun handelt es sich hier zwar nicht um einen enorm großen Unterschied, eine gewisse Tendenz ist jedoch ablesbar. Der Lernzuwachs kann insbesondere als Erfolg gewertet werden, wenn bedacht wird, dass die ProbandInnen für die Tests nichts gelernt hatten und zwischen dem Unterricht zu den Wechselpräpositionen und dem Post-Test mehr als zehn Tage lagen. Es handelt sich bei dem gemessenen Lernzuwachs also vermutlich um eine dauerhafte Verbesserung der Deutschkompetenz im Hinblick auf die Wechselpräpositionen.

Forschungsfrage 2: *Erzielen schwache TeilnehmerInnen nach dem Unterricht mit Flipped Classroom bessere Ergebnisse als bei „traditionellem“ Unterricht?*

Diese Forschungsfrage muss unter Berücksichtigung der Ergebnisse der Studie verneint werden. Bei Vergleich der Ergebnisse der schwachen ProbandInnen (Ergebnis des Pre-Tests ≤ 20) konnten die TeilnehmerInnen der Kontrollgruppe einen um 3,04 Prozentpunkte höheren Lernzuwachs aufweisen als die Experimentalgruppe. Es wird vermutet, dass möglicherweise die erhöhte Selbstverantwortung sowohl was das Ansehen des Videos zu Hause als auch die offenen Lernstationen in der Schule betrifft gerade für schwächere Schülerinnen und Schüler möglicherweise eine große Herausforderung darstellt. Oft mangelt es ebendiesen Lernenden an der Fähigkeit den eigenen Lernprozess steuern zu können und sie benötigen größere Unterstützung durch die Lehrkraft. Es muss also für die Zukunft ein Weg gefunden werden, wie diese Schülerinnen und Schüler im Unterricht besser gefördert werden können.

Forschungsfrage 3: *Erzielen lernstarke TeilnehmerInnen nach dem Unterricht mit Flipped Classroom bessere Ergebnisse als bei „traditionellem“ Unterricht?*

Diese Frage wurde im Rahmen der Studie eindeutig positiv beantwortet, da die lernstarken ProbandInnen (Ergebnisse des Pre-Tests ≥ 30) der Experimentalgruppe

einen Lernzuwachs von 6,67% verzeichnen konnten, während die Kontrollgruppe keinen feststellbaren Lernzuwachs aufwies. Diese Beobachtung steht jedoch in Verbindung mit den Ergebnissen der Forschungsfrage 2. Es ist möglich, dass gerade lernstarke ProbandInnen den Ehrgeiz und die Selbstdisziplin aufweisen, ihren Lernerfolg selbstverantwortlich zu steuern, während dies für schwache SchülerInnen oft schwierig ist. Demgegenüber ist es möglich, dass sich Schülerinnen und Schüler mit guten schulischen Leistungen in einem „traditionellen“ Unterrichtssetting eher langweilen und nicht genug gefordert fühlen. Ein großes persönliches Ziel wird es daher für die Forschende als Lehrperson sein, beim Unterrichten einen Weg zu finden, der die unterschiedlichen Bedürfnisse solch heterogener Gruppen, wie sie es in dieser Untersuchung waren, berücksichtigt.

Forschungsfrage 4: *Sind die TeilnehmerInnen der Experimentalgruppe dem Unterrichtskonzept „Flipped Classroom“ gegenüber generell positiv oder negativ eingestellt?*

Bei der Analyse der Daten hat sich gezeigt, dass die ProbandInnen der Experimentalgruppe den Unterricht mit Flipped Classroom generell sehr positiv erlebt haben. Dies kann durch mehrere Faktoren erkannt werden. Einerseits zeigt es sich daran, dass auf die Frage nach der Zufriedenheit mit Flipped Classroom nur positive Antworten von „trifft sehr zu“ bis „trifft eher zu“ gegeben wurden. Andererseits lässt es sich auch an dem Wunsch der überwiegenden Mehrheit der ProbandInnen erkennen, das Unterrichtskonzept zu wiederholen, ablesen. Diese Mehrheit („trifft sehr zu“ oder „trifft eher zu“) liegt bei 88% der ProbandInnen.

Doch auch die offenen Fragen liefern Hinweise darauf, dass den ProbandInnen der Unterricht gefallen und was ihnen daran positiv aufgefallen ist. So wurde zur ersten offenen Frage „Das hat mir an Flipped Classroom besonders gut gefallen“ um einiges mehr geschrieben als zur zweiten Frage „Das hat mir an Flipped Classroom nicht gefallen. Es konnten bei der Codierung der Fragen einige zentrale Punkte festgestellt werden. So gehören die Arbeit mit Lernstationen und das Lernvideo zu den Aspekten, die den ProbandInnen besonders positiv aufgefallen sind. So gefiel ihnen offenbar die Abwechslung und Selbstständigkeit im Unterricht in Bezug auf die Lernstationen. Beim Lernvideo wurde die Professionalität und die Möglichkeit zu

Hause damit lernen zu können herausgestrichen. Auf der negativen Seite wurden die Übungen im interaktiven Video genannt und die Tatsache, dass in der Stunde wenig besprochen wurde. Ein Teilnehmer gab außerdem an, dass das Lernvideo bei ihm nicht funktionierte. Dies zeigt auch die Probleme auf, die bei der Arbeit mit diesem Unterrichtskonzept entstehen können.

Alles in allem dürften die ProbandInnen den Unterricht mit Flipped Classroom als sehr positiv empfunden haben, die Forschungsfrage kann also mit „ja“ beantwortet werden.

Forschungsfrage 5: *Welche Einstellungen haben die TeilnehmerInnen der Experimentalgruppe gegenüber den Faktoren „Lernvideo“, „Übungsmöglichkeiten“, „Arbeitsaufwand“ und „Motivation“?*

Die vier genannten Aspekte der Forschungsfrage 5 wurden im Rahmen des Fragebogens mittels skaliert er Fragen erhoben. Auch bei diesen Fragen zeigt sich überwiegend eine positive Einstellung der ProbandInnen gegenüber diesen Aspekten von Flipped Classroom. Das Lernvideo wurde von insgesamt 94% der ProbandInnen als positiv wahrgenommen. Dies spiegelt sich auch in ihren Antworten auf die offenen Fragen des Kurzfragebogens. Ein gleich hoher Anteil bewertete auch die Übungsmöglichkeiten in der Stunde als positiv. In Bezug auf den Arbeitsaufwand wurde dieser von 82% der ProbandInnen als niedriger eingeschätzt als bei „traditionellem“ Unterricht. Dies war zuerst sehr überraschend, da die ProbandInnen im Unterricht ständig mit Arbeitsaufträgen beschäftigt waren. Allerdings dürfte das eher lockere Setting der offenen Lernstationen dazu beigetragen haben, dass die Lernenden sich weniger unter Druck gesetzt fühlten und somit auch den Arbeitsaufwand als geringer einschätzten als normalerweise. In Bezug auf die Motivation überwiegte ebenfalls eine positive Mehrheit von 82%, die das Gefühl hatte, von Flipped Classroom eher oder sehr motiviert worden zu sein.

Es kann also auch hier eine positive Einstellung der ProbandInnen gegenüber den einzelnen Aspekten von Flipped Classroom wahrgenommen werden. Dies deckte sich auch mit der Erfahrung, die als Lehrperson mit dem Unterricht gemacht wurde. Auch für mich wirkten die Schülerinnen und Schüler sehr motiviert und sie arbeiteten im Unterricht sehr selbstständig an den verschiedenen Stationen.

Forschungsfrage 6: *Gibt es einen Zusammenhang zwischen dem Lernzuwachs der Experimentalgruppe und ihren Einstellungen zu „Flipped Classroom“?*

Diese Forschungsfrage kann nach Analyse der Ergebnisse nicht eindeutig beantwortet werden. Denn während in Bezug auf einige Aspekte ein relativ eindeutiger Zusammenhang zwischen dem Lernzuwachs der ProbandInnen und ihren Einstellungen festgestellt werden kann, beispielsweise bei den Aspekten Zufriedenheit oder Lernvideo, kann bei anderen Aspekten, beispielsweise den Übungsmöglichkeiten und der Motivation überhaupt keine Korrelation zwischen dem Lernzuwachs der ProbandInnen und ihren Antworten auf den Kurzfragebogen erkannt werden. Es muss in dieser Hinsicht auch nochmals auf das kleine Sample hingewiesen werden, das im Rahmen dieser Studie untersucht wurde. Um gerade auf diese Frage klarere Antworten zu bekommen, wäre vermutlich eine größere Stichprobe vonnöten. Dies ist also eine Frage, die im Rahmen der vorliegenden Arbeit nicht beantwortet werden kann und noch weiterer Forschung in diesem Feld bedarf.

Reflexion der Ergebnisse

Im Rahmen der vorliegenden Forschungsarbeit und in Bezug auf die untersuchte Stichprobe kann der Unterricht mit Flipped Classroom folglich generell als Erfolg gewertet werden. Dies spiegelt sich einerseits in den Ergebnissen der Testungen und andererseits in den Einstellungen der ProbandInnen gegenüber dem Unterrichtskonzept. Es ist daher als Lehrkraft überlegenswert, Flipped Classroom wiederholt im Unterricht einzusetzen und zu beobachten, welchen Einfluss der Unterricht mit dem Konzept auf die schulischen Leistungen der Schülerinnen und Schüler hat. Ein Punkt, der jedoch genauer überlegt werden muss, ist wie schwächere Lernende im Unterricht gefördert werden können. Es wäre möglicherweise überlegenswert den Unterricht als Mischung zwischen offenem Lernen und gesteuertem, „traditionellem“ Unterricht zu gestalten, um sowohl stärkere Lernende nicht zu unterfordern und schwächeren SchülerInnen Unterstützung zukommen lassen zu können. Dies wird eine Überlegung sein, die mich in Bezug auf meine Unterrichtstätigkeit nach Abschluss dieser Arbeit weiter begleiten wird. Es muss auch kurz darauf eingegangen werden, dass die Schülerinnen und Schüler im

Rahmen dieses Projekts vermutlich zum ersten Mal in ihrem Leben mit diesem Unterrichtskonzept in Berührung gekommen sind. Auch dies kann Auswirkungen sowohl auf die Ergebnisse als auch auf die Meinungen zum Unterrichtskonzept haben. Denn einerseits waren die Arbeit mit den Lernvideos und der Lernplattform für die Lernenden etwas völlig Neues, wodurch auch einige Probleme auftreten könnten. Andererseits ist diese neue Unterrichtsmethode vermutlich besonders interessant, wenn man sie das erste Mal erlebt, da sie eine gewisse Abwechslung zu dem Unterricht darstellt, den die Lernenden sonst tagtäglich erleben. Die Frage ist daher, wie die Lernenden Flipped Classroom beurteilen würden, wenn sie regelmäßig damit arbeiten würden und das Konzept daher für sie nicht mehr neu und aufregend ist. Dies sind jedoch Fragen, die im Rahmen dieser Forschungsarbeit nicht beantwortet werden können. Insgesamt ist jedoch festzuhalten, dass die Erfahrung sowohl von den ProbandInnen als auch von der Lehrperson positiv erlebt wurde. Es muss jedoch auch darauf hingewiesen werden, dass man als Lehrperson der Arbeit mit digitalen Medien generell positiv gegenüberstehen muss, um diese im Unterricht einzusetzen. Lehrkräfte zu zwingen, gegen ihren Willen mit digitalen Unterrichtsmethoden zu arbeiten, kann meines Erachtens nicht das Ziel dieser oder anderer Forschungsarbeiten sein. Allerdings ist es natürlich positiv zu sehen, wenn Lehrkräfte sich durch Arbeiten wie diese dazu ermutigt fühlen, Konzepte wie Flipped Classroom auszuprobieren und diese im Unterricht öfter einsetzen. Eine gewisse Bereitschaft sollte jedoch von Beginn an da sein. Ich selbst habe nun sehr positive Erfahrungen mit Flipped Classroom gemacht und freue mich darauf, es wieder im Unterricht einzusetzen.

5.2 Ausblick und Desiderata

Da diese Studie im Rahmen der Aktionsforschung automatisch mit einer sehr kleinen Stichprobe durchgeführt wurde, wären für die Zukunft Untersuchungen interessant, bei denen das Sample groß genug ist, um allgemeingültige Rückschlüsse zuzulassen. Dies hätte vermutlich einen großen Einfluss auf die Lehr- und Lernforschung und die Ausbildung von zukünftigen Lehrerinnen und Lehrern in Bezug auf die Arbeit mit digitalen Medien.

Interessant wäre in dem Zusammenhang auch, beispielsweise normalen Flipped Classroom-Unterricht mit Flipped Classroom Mastery (vgl. Bergmann/Sams 2012:

51-56) zu vergleichen und zu erheben, welche Gruppe bessere Ergebnisse erzielen kann. Bei Flipped Classroom Mastery handelt es sich um eine Erweiterung von Flipped Classroom, bei denen die Lernenden noch mehr Freiraum bei der Bearbeitung von schulischen Inhalten bekommen. Bei diesem Modell haben die Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit schon vorzusuarbeiten. Es werden ihnen die Lernvideos und Arbeitsaufträge zu mehreren Kapiteln – möglicherweise sogar für ein ganzes Semester oder Schuljahr – zur Verfügung gestellt und die Lernenden können in ihrem eigenen Tempo lernen und arbeiten. Eine Untersuchung zu diesem Konzept wäre für die Forschung zur Mediendidaktik vermutlich sehr interessant. Die Frage, die sich hierbei eher stellt, ist, ob dieses Konzept auch für den Deutschunterricht oder den Deutsch-als-Zweitsprache-Unterricht in Frage kommt. Dies müsste vorerst untersucht werden.

In Bezug auf Sprachförderung im Deutschunterricht gibt es eine Vielzahl an Fördermöglichkeiten, die erprobt oder untersucht werden könnten. Die Verknüpfung von Sprachunterricht mit digitalen Medien ist für mich als Lehrperson natürlich sehr interessant und wäre für die Zukunft ein wünschenswertes Forschungsfeld. Da gerade schwächere Schülerinnen und Schüler in dieser Studie durch das Konzept weniger gefördert werden konnten als lernstarke Lernende, ist natürlich gerade dieses Feld für Lehrende spannend. Die Förderung von lernschwachen SchülerInnen ist ein Ziel, das sich bestimmt viele Lehrkräfte gesetzt haben und bei dem sich Lehrkräfte vermutlich auch Unterstützung von Wissenschaft und Forschung erhoffen. Gerade in den heterogenen Klassen, die an modernen österreichischen Schulen vielerorts üblich sind, wäre dies ein Forschungsfeld, das für die Unterrichtspraxis von großem Interesse wäre.

Die vorliegende Untersuchung kann in jedem Fall nur als Anstoß gesehen werden, Forschung in diesem Bereich voranzutreiben und Einblicke in eine spezifische Möglichkeit der Sprachförderung zu gewähren. Weitere Forschung in diesem Bereich wäre jedoch in jedem Fall wünschenswert.

Literaturverzeichnis

Abila, Christine/Schallert, Stefanie (2018). SchülerInnenaktivierende Methoden in der Präsenzphase. In: Buchner, Josef/Freisleben-Teutscher Christian F./Haag, Johann/Rauscher, Erwin (Hrsg.): *Inverted Classroom. Vielfältiges Lernen. Begleitband zur 7. Konferenz Inverted Classroom and Beyond 2018*. St. Pölten: Fachhochschule St. Pölten GmbH, S. 15-20.

Aguado, Karin (2014). Triangulation. In: Settinieri, Julia/Demirkaya, Sevilien/Feldmeier, Alexis/Gültekin-Karakoç, Nazan/Riemer, Claudia (Hrsg.): *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung*. Paderborn: Ferdinand Schöningh, 47-56.

Aguado, Karin (2016). *Grounded Theory* und Dokumentarische Methode. In: Caspari, Daniela/Klippel, Friederike/Legutke, Michael/Schramm, Karin (Hrsg.): *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch*. Tübingen: Narr Francke Attempto, 243-255.

Apeltauer, Ernst (2010). Wortschatzentwicklung und Wortschatzarbeit. In: Ahrenholz, Bernt/Oomen-Welke, Ingelore (Hrsg.): *Deutsch als Zweitsprache*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 239-252.

Bergmann, Jonathan/Sams, Aaron (2012). *Flip your Classroom. Reach Every Student in Every Class Every Day*. Eugene, et al.: International Society for Technology in Education.

Bhagat, Kaushal Kumar/Chang, Cheng-Nan/Chang, Chun-Yen (2016). The Impact of the Flipped Classroom on Mathematics Concept Learning in High School. *Educational Technology & Society* 19(3), S. 134-142.

Biffi, Gudrun/Skrivanek, Isabella (2011). *Schule-Migration-Gender. Endbericht*. Krems: Donau-Universität Krems. Department Migration und Globalisierung. Im Auftrag des BMUKK. https://www.donau-uni.ac.at/imperia/md/content/departement/migrationglobalisierung/forschung/schule_migration_gender_bmukk-duk.pdf [Zugriff: 04.04.2018].

BM-BWF (2000a). Lehrplan AHS-Unterstufe. Allgemeiner Teil. https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/unterricht/lp/11668_11668.pdf?61ebzh [Zugriff: 04.04.2018].

BM-BWF (2000b). Lehrplan AHS-Unterstufe. Deutsch. https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/unterricht/lp/ahs7_781.pdf?61ebzn [Zugriff: 04.04.2018].

BM-BWF (2012a). Lehrplan Neue Mittelschule. <https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/Bundesnormen/NOR40199276/NOR40199276.pdf> [Zugriff: 04.04.2018].

BMBWF (2012b). Lehrplan Volksschule.
https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp_vs_gesamt_14055.pdf?61ec07
[Zugriff: 04.04.2018].

BMBWF (2014a). Lehrplan HAK.
https://www.hak.cc/files/syllabus/Lehrplan_HAK_2014.pdf [Zugriff: 04.04.2018].

BMBWF (2014b). Lehrplan HAS.
https://www.hak.cc/files/syllabus/Lehrplan_HAS_2014.pdf [Zugriff: 04.04.2018].

BMBWF (2016). Lehrplanbestimmungen für Deutsch als Zweitsprache (DAZ).
Fachlehrpläne für den muttersprachlichen Unterricht. Unterrichtsprinzip
„Interkulturelles Lernen“. Wien: Informationsblätter zum Thema Migration und Schule
Nr. 6/2016-17. http://www.schule-mehrsprachig.at/fileadmin/schule_mehrsprachig/redaktion/hintergrundinfo/info6-16-17.pdf [Zugriff: 31.12.2018].

Bredel, Ursula (2007). Sprachstandsmessung – eine verlassene Landschaft. In:
Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.): Anforderungen an
Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe
und individuelle Förderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund. Bonn,
Berlin: BMBF, S. 78-120.

Brüning, Ludger/Saum, Tobias (2017). Erfolgreich unterrichten durch kooperatives
Lernen. Strategien zur Schüleraktivierung. 11. überarb. Auflage. Essen: Neue
Deutsche Schule Verlagsgesellschaft mbH.

Bülles, Oliver/Freisleben-Teutscher, Christian/Buchner, Josef (2018). Potentiale
Interaktiver Videos für das Inverted Classroom Model. In: Buchner, Josef/Freisleben-
Teutscher Christian F./Haag, Johann/Rauscher, Erwin (Hrsg.): Inverted Classroom.
Vielfältiges Lernen. Begleitband zur 7. Konferenz Inverted Classroom and Beyond
2018. St. Pölten: Fachhochschule St. Pölten GmbH, S. 67-76.

Caspari, Daniela (2016a). Erfassen von unterrichtsbezogenen Produkten. In:
Caspari, Daniela/Klippel, Friederike/Legutke, Michael/Schramm, Karin (Hrsg.):
Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch. Tübingen: Narr
Francke Attempto, 193-204.

Caspari, Daniela (2016b). Grundfragen fremdsprachendidaktischer Forschung. In:
Caspari, Daniela/Klippel, Friederike/Legutke, Michael/Schramm, Karin (Hrsg.):
Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch. Tübingen: Narr
Francke Attempto, 7-22.

Chlosta, Christoph/Schäfer, Andrea/Baur, Rupprecht S. (2010). Fehleranalyse. In:
Ahrenholz, Bernt/Oomen-Welke, Ingelore (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache.
Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 280-297.

Daase, Andreas/Hinrichs, Beatrix/Settinieri, Julia (2014). Befragung. In: Settinieri,
Julia/Demirkaya, Sevilien/Feldmeier, Alexis/Gültekin-Karakoç, Nazan/Riemer, Claudia
(Hrsg.): Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache.
Eine Einführung. Paderborn: Ferdinand Schöningh, 103-122.

De Cilia, Rudolf/Krumm, Hans-Jürgen (2009). Die Bedeutung der Sprache. Bildungspolitische Konsequenzen und Maßnahmen. Länderbericht Österreich. <http://verein.ecml.at/Portals/49/2/presentationen/OECD-CERI-Laenderbericht-Oesterreich.pdf> [Zugriff: 04.04.2018].

Decker, Yvonne/Oomen-Welke, Ingelore (2010). Methoden für Deutsch als Zweitsprache. In: Ahrenholz, Bernt/Oomen-Welke, Ingelore (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 324-342.

Demirkaya, Sevilen (2014). Analyse qualitativer Daten. In: Settinieri, Julia/Demirkaya, Sevilen/Feldmeier, Alexis/Gültekin-Karakoç, Nazan/Riemer, Claudia (Hrsg.): Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung. Paderborn: Ferdinand Schöningh, 213-227.

Dirim, Inci/Mecheril, Paul (2010). Die Schlechterstellung Migrationsanderer. Schule in der Migrationsgesellschaft. In: Mecheril, Paul u.a. (Hrsg.): Migrationspädagogik. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, S. 121-149.

Feldmeier, Alexis (2014). Besondere Forschungsansätze: Aktionsforschung. In: Settinieri, Julia/Demirkaya, Sevilen/Feldmeier, Alexis/Gültekin-Karakoç, Nazan/Riemer, Claudia (Hrsg.): Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung. Paderborn: Ferdinand Schöningh, 255-267.

Flipped Learning Network (2014). Definition of Flipped Learning. http://flippedlearning.org/wp-content/uploads/2016/07/FLIP_handout_FNL_Web.pdf (Zugriff: 11.02.2017, 10:51).

Green, Rebecca D./Schlairet, Maura C. (2017). Moving toward heutagogical learning: Illuminating undergraduate nursing students' experiences in a flipped classroom. *Nurse Education Today* 49, S. 122-128.

Grum, Urška/Legutke, Michael K. (2016). Sampling. In: Caspari, Daniela/Klippel, Friederike/Legutke, Michael/Schramm, Karin (Hrsg.): Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch. Tübingen: Narr Francke Attempto, 78-89.

Grum, Urška/Zydatißen, Wolfgang (2016). Statistische Verfahren – Einleitung. In: Caspari, Daniela/Klippel, Friederike/Legutke, Michael/Schramm, Karin (Hrsg.): Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch. Tübingen: Narr Francke Attempto, 319-323.

Gültekin-Karakoç, Nazan/Feldmeier, Alexis (2014). Analyse quantitativer Daten. In: Settinieri, Julia/Demirkaya, Sevilen/Feldmeier, Alexis/Gültekin-Karakoç, Nazan/Riemer, Claudia (Hrsg.): Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung. Paderborn: Ferdinand Schöningh, 183-211.

Handke, Jürgen (2012a). Grundlagen und Varianten. In: Handke, Jürgen/Sperl, Alexander (Hrsg.): Das Inverted Classroom Model. Begleitband zur ersten deutschen ICM-Konferenz. München: Oldenburg Wissenschaftsverlag GmbH, S. 1.

Handke, Jürgen (2012b). Voraussetzungen für das ICM. In: Handke, Jürgen/Sperl, Alexander (Hrsg.): Das Inverted Classroom Model. Begleitband zur ersten deutschen ICM-Konferenz. München: Oldenburg Wissenschaftsverlag GmbH, S. 39-52.

Handke, Jürgen (2013). The VLC Video Strategy. In: Handke, Jürgen/Kiesler, Natalie/Wiemeyer, Leonie (Hrsg.): The Inverted Classroom Model. The 2nd German ICM Conference – Proceedings. München: Oldenburg Wissenschaftsverlag GmbH, S. 59-76.

Handke, Jürgen (2017). Gelingensbedingungen für den Inverted Classroom. In: Zeaiter, Sabrina/Handke, Jürgen (Hrsg.): Inverted Classroom – The next stage. Lehren und Lernen im 21. Jahrhundert. Baden-Baden: Tectum, S. 3-14.

Harsch, Claudia (2012). Tests als Untersuchungsgegenstand und Forschungsinsrument in der Fremdsprachenforschung. Grundlagenbeitrag. In: Doff, Sabine (Verf.): Fremdsprachenunterricht empirisch erforschen. Grundlagen – Methoden – Anwendung. Tübingen: Narr, 150-167.

Harsch, Claudia (2016). Testen. In: Caspari, Daniela/Klippel, Friederike/Legutke, Michael/Schramm, Karin (Hrsg.): Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch. Tübingen: Narr Francke Attempto, 205-217.

Hedge, Tricia (2000). Teaching and Learning in the Language Classroom. Oxford: Oxford University Press.

Hsieh, Jun Scott Chen/Wu, Wen-Chi Vivian/Marek, Michael W. (2017). Using the flipped classroom to enhance EFL learning. *Computer Assisted Language Learning*, 30(1-2), S. 1-21.

Knapp, Werner (2010). Didaktische Konzepte Deutsch als Zweitsprache. In: Ahrenholz, Bernt/Oomen-Welke, Ingelore (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 133-148.

Knorr, Petra/Schramm, Karen (2016). Triangulation. In: Caspari, Daniela/Klippel, Friederike/Legutke, Michael/Schramm, Karin (Hrsg.): Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch. Tübingen: Narr Francke Attempto, 90-97.

Krapp, Michael/Nebel, Johannes (2011). Methoden der Statistik. Lehr- und Arbeitsbuch. Wiesbaden: Vieweg + Teubner Verlag / Springer Fachmedien GmbH.

Krumm, Hans-Jürgen (2007). Der Umgang mit sprachlicher Vielfalt unter besonderer Berücksichtigung der sprachlichen Förderung von Kindern mit Migrationshintergrund in Österreich. In: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.): Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Förderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund. Bonn, Berlin: BMBF, S. 193-216.

Kück, Alexandra (2014). Unterrichten mit dem Flipped Classroom Konzept. Das Handbuch für individualisiertes und selbstständiges Lernen mit neuen Medien. Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr.

Lage, Maureen J./Platt, Glenn J./Treglia, Michael (2000). Inverting the Classroom. A Gateway to Creating an Inclusive Learning Environment. *The Journal of Economic Education* 31(1), S. 30-43.

Legutke, Michael K./Schramm, Karen (2016). Forschungsethik. In: Caspari, Daniela/Klippel, Friederike/Legutke, Michael/Schramm, Karin (Hrsg.): Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch. Tübingen: Narr Francke Attempto, 108-117.

Loviscach, Jörn (2012). Videoerstellung für und Erfahrung mit dem ICM. In: Handke, Jürgen/Sperl, Alexander (Hrsg.): Das Inverted Classroom Model. Begleitband zur ersten deutschen ICM-Konferenz. München: Oldenburg Wissenschaftsverlag GmbH, S. 25-38.

Loviscach, Jörn (2013). *The Inverted Classroom: Where to Go from Here*. In: Handke, Jürgen/Kiesler, Natalie/Wiemeyer, Leonie (Hrsg.): The Inverted Classroom Model. The 2nd German ICM Conference – Proceedings. München: Oldenburg Wissenschaftsverlag GmbH, S. 3-14.

Mecheril, Paul (2010). Migrationspädagogik. Hinführung zu einer Perspektive. In: Mecheril, Paul u.a. (Hrsg.): Migrationspädagogik. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, S. 7-22.

Ozdamli, F./Asiksoy, G. (2016). Flipped classroom approach. *World Journal on Educational Technology: Current Issues* 8(2), S. 98-105.

Plutzar, Verena/Kerschhofer-Puhalo, Nadja (2009). Nachhaltige Sprachförderung. Zur veränderten Aufgabe des Bildungswesens in einer Zuwanderungsgesellschaft. In: Plutzar, Verena/Kerschhofer-Puhalo, Nadja (Hrsg.): Nachhaltige Sprachförderung. Zur veränderten Aufgabe des Bildungswesens in einer Zuwanderungsgesellschaft. Bestandsaufnahmen und Perspektiven. Innsbruck: Studienverlag, S. 9-13.

Porsch, Raphaela (2014). Test. In: Settinieri, Julia/Demirkaya, Sevilen/Feldmeier, Alexis/Gültekin-Karakoç, Nazan/Rierner, Claudia (Hrsg.): Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung. Paderborn: Ferdinand Schöningh, 87-102.

Rechtsinformation des Bundes (2018a). Bundesrecht konsolidiert: Gesamte Rechtsvorschrift für Leistungsbeurteilungsverordnung, Fassung vom 04.04.2018. <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009375> [Zugriff: 04.04.2018].

Rechtsinformation des Bundes (2018b). Bundesrecht konsolidiert: Gesamte Rechtsvorschrift für Lehrpläne – allgemeinbildende höhere Schulen. <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10008568&FassungVom=2017-09-01> [Zugriff: 04.04.2018].

Rierner, Claudia (2014). Forschungsmethodologie Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. In: Settinieri, Julia/Demirkaya, Sevilen/Feldmeier, Alexis/Gültekin-Karakoç, Nazan/Rierner, Claudia (Hrsg.): Empirische Forschungsmethoden für

Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung. Paderborn: Ferdinand Schöningh, 15-31.

Riemer, Claudia (2016). Befragung. In: Caspari, Daniela/Klippel, Friederike/Legutke, Michael/Schramm, Karin (Hrsg.): Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch. Tübingen: Narr Francke Attempto, 155-172.

Rösch, Heidi (2003a). Lernbereiche der DaZ-Förderung. In: Rösch, Heidi (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache. Grundlagen, Übungsideen, Kopiervorlagen zur Sprachförderung. Braunschweig: Westermann Schroedel Diesterweg Schöningh Winklers GmbH, S. 24-33.

Rösch, Heidi (2003b). Pädagogische Prinzipien des Interkulturellen Lernens. In: Rösch, Heidi (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache. Grundlagen, Übungsideen, Kopiervorlagen zur Sprachförderung. Braunschweig: Westermann Schroedel Diesterweg Schöningh Winklers GmbH, S. 34-36.

Rösch, Heidi (2017). Deutschunterricht in der Migrationsgesellschaft. Eine Einführung. Stuttgart: J. B. Metzler.

Schäfer, Anna-Maria (2012). Das Inverted Classroom Model. In: Handke, Jürgen/Sperl, Alexander (Hrsg.): Das Inverted Classroom Model. Begleitband zur ersten deutschen ICM-Konferenz. München: Oldenburg Wissenschaftsverlag GmbH, S. 3-12.

Schmelter, Lars (2014). Gütekriterien. In: Settinieri, Julia/Demirkaya, Sevilen/Feldmeier, Alexis/Gültekin-Karakoç, Nazan/Riemer, Claudia (Hrsg.): Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung. Paderborn: Ferdinand Schöningh, 33-45.

Settinieri, Julia (2014). Planung einer empirischen Studie. In: Settinieri, Julia/Demirkaya, Sevilen/Feldmeier, Alexis/Gültekin-Karakoç, Nazan/Riemer, Claudia (Hrsg.): Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung. Paderborn: Ferdinand Schöningh, 57-71.

Settinieri, Julia (2016). Deskriptiv- und Interferenzstatistik. In: Caspari, Daniela/Klippel, Friederike/Legutke, Michael/Schramm, Karin (Hrsg.): Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch. Tübingen: Narr Francke Attempto, 324-340.

Stadtschulrat für Wien (2017). ERLASS: Wissenschaftliche Erhebungen an Schulen. <http://erlaesse.ssr-wien.gv.at/Erlaesse/tabid/58/Default.aspx?EntryId=8242> [Zugriff: 31.12.2018].

Statistik Austria (2018). Schülerinnen und Schüler mit nicht-deutscher Umgangssprache im Schuljahr 2016/17. https://www.statistik.at/web_de/statistiken/menschen_und_gesellschaft/bildung_und_kultur/formales_bildungswesen/schulen_schulbesuch/index.html [Zugriff: 04.04.2018].

Weidmann, Dirk (2012). Das ICM als Chance für die individuelle Förderung von Schülern? In: Handke, Jürgen/Sperl, Alexander (Hrsg.): Das Inverted Classroom Model. Begleitband zur ersten deutschen ICM-Konferenz. München: Oldenburg Wissenschaftsverlag GmbH, S. 53-70.

Zydatið, Wolfgang (2012). Fragebogenkonstruktion im Kontext des schulischen Fremdsprachenlernens. Grundlagenbeitrag. In: Doff, Sabine (Verf.): Fremdsprachenunterricht empirisch erforschen. Grundlagen – Methoden – Anwendung. Tübingen: Narr, 115-135.

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Makrostruktur des Forschungsdesigns	35
Abbildung 2 Schritte zur Durchführung einer Untersuchung in der Schule	45
Abbildung 3 Ablauf der Testerstellung	49
Abbildung 4 Codierungsprozess	61
Abbildung 5 Anteil richtiger Antworten pro TeilnehmerIn der Experimentalgruppe	68
Abbildung 6 Anteil richtiger Antworten pro TeilnehmerIn der Kontrollgruppe	69
Abbildung 7 Mittelwert "richtiger Antworten" in Prozent	70
Abbildung 8 Durchschnittlicher Lernzuwachs in Prozent	70
Abbildung 9 Streuung des Lernzuwachses in % - Experimentalgruppe	72
Abbildung 10 Streuung des Lernzuwachses in % - Kontrollgruppe	72
Abbildung 11 Aufgabe 1 - Mittelwert richtiger Antworten in %	73
Abbildung 12 Aufgabe 1 - Durchschnittlicher Lernzuwachs in %	74
Abbildung 13 Aufgabe 2 - Mittelwert richtiger Antworten in %	75
Abbildung 14 Aufgabe 2 - Durchschnittlicher Lernzuwachs in %	75
Abbildung 15 Aufgabe 3 - Mittelwert richtiger Antworten in %	76
Abbildung 16 Aufgabe 3 - Durchschnittlicher Lernzuwachs in %	77
Abbildung 17 Mittelwert richtiger Antworten in % - schwache ProbandInnen	79
Abbildung 18 Durchschnittlicher Lernzuwachs in % - schwache ProbandInnen	79
Abbildung 19 Mittelwert richtiger Antworten in % - lernstarke ProbandInnen	81
Abbildung 20 Durchschnittlicher Lernzuwachs in % - lernstarke ProbandInnen	82
Abbildung 21 Zufriedenheit	84
Abbildung 22 Wunsch nach Wiederholung	85
Abbildung 23 Einstellungen zum Lernvideo	86
Abbildung 24 Einstellungen zu den Übungsmöglichkeiten	87
Abbildung 25 Einschätzung des Arbeitsaufwandes	88
Abbildung 26 Motivation	89
Abbildung 27 Korrelation zwischen Lernzuwachs in % und Zufriedenheit mit Flipped Classroom	95
Abbildung 28 Korrelation zwischen Lernzuwachs in % und Einstellungen zum Lernvideo	96
Abbildung 29 Korrelation zwischen Lernzuwachs in % und Einstellungen zu Übungsmöglichkeiten ..	97
Abbildung 30 Korrelation zwischen Lernzuwachs in % und Einschätzung des Arbeitsaufwandes	98
Abbildung 31 Korrelation zwischen Lernzuwachs in % und Motivation	99
Abbildung 32 Korrelation zwischen Lernzuwachs in % und Wunsch nach Wiederholung	100

Anhang

A. UNTERRICHTSPLANUNG UND -MATERIALIEN.....	121
A.1 UNTERRICHTSPLANUNG FÜR DIE EXPERIMENTALGRUPPE	121
A.2 UNTERRICHTSPLANUNG FÜR DIE KONTROLLGRUPPE.....	123
A.3 LERNSTATIONEN FÜR OFFENEN UNTERRICHT DER EXPERIMENTALGRUPPE	125
A.4 UNTERRICHTSMATERIALIEN – QUELLENANGABEN.....	126
B. MATERIALIEN ZUR DATENERHEBUNG	127
B.1 ELTERNBRIEF MIT EINVERSTÄNDNISERKLÄRUNG	127
B.2 DOKUMENTE ZUR VORLAGE BEIM SCHULGEMEINSCHAFTSAUSSCHUSS.....	128
B.3 PRE-TEST	134
B.4 POST-TEST	138
B.5 KURZFRAGEBOGEN	142
C. DATENMATERIAL.....	144
C.1 DEMOGRAPHISCHE DATEN	144
C.1.1 Experimentalgruppe	144
C.1.2 Kontrollgruppe	145
C.2 TESTERGEBNISSE	146
C.2.1 Experimentalgruppe	146
C.2.2 Kontrollgruppe	151
C.3 ANTWORTEN DER PROBANDINNEN AUF DEN KURZFRAGEBOGEN.....	155
C.3.1 Skalierte Fragen	155
C.3.2 Offene Fragen	156
C.4 KODIERUNG DER OFFENEN FRAGEN.....	158
C.4.1 Kodierung der ersten Frage	158
C.4.2 Kodierung der zweiten Frage	161

A. Unterrichtsplanung und -materialien

A.1 Unterrichtsplanung für die Experimentalgruppe

Stundenplanung – Themenkomplex Wechselpräpositionen „Flipped Classroom“

Dieser Themenkomplex gehört zur Vorbereitung auf das Verfassen einer Vorgangsbeschreibung. Die Textsorte wurde zuvor eingeführt und soll auch hier geübt werden.

Ziele:

- Die Lernenden kennen die Wechselpräpositionen und können sie richtig anwenden.
- Die Lernenden können die Wechselpräpositionen im Rahmen einer Vorgangsbeschreibung richtig verwenden.

Aufgaben für die erste Unterrichtseinheit:

- Ansehen des Lernvideos zu den Wechselpräpositionen auf der Lernplattform „Moodle“
- Bearbeiten der interaktiven Aufgaben in dem Lernvideo
- Abschreiben der Folie „Zusammenfassung“ aus dem Video

Stunde 1

Zeit	Thema	Sozialform	Material	Didaktischer Kommentar
15'	Rekapitulation des Videos und Fragenklärung	Schülerpräsentation	Ev. Tafel, Kreide	Ein Schüler/ Eine Schülerin präsentiert den Inhalt des Videos in Kurzversion als Experte/in. Die anderen Lernenden stellen Fragen
5-10'	Kurze Übung zur Festigung der Wechselpräpositionen	Lehrer-Schüler-Gespräch	-	Übung, um sich die Wechselpräpositionen zu merken, S müssen aufstehen und mitmachen

25-30'	Offenes Lernen zu den Wechselpräpositionen	gemischt	siehe Lernstationen	S bearbeiten verschiedene Aufgaben zu den Wechselpräpositionen, L geht durch die Klasse und unterstützt S (Lösungen liegen bereit – Selbstkontrolle)
--------	--	----------	---------------------	--

Stunde 2

Zeit	Thema	Sozialform	Material	Didaktischer Kommentar
50'	Offenes Lernen zu den Wechselpräpositionen	gemischt	siehe Lernstationen	S bearbeiten verschiedene Aufgaben zu den Wechselpräpositionen, L geht durch die Klasse und unterstützt S (Lösungen liegen bereit – Selbstkontrolle)

Stunde 3

Zeit	Thema	Sozialform	Material	Didaktischer Kommentar
5-10'	Wiederholen der Merkmale einer Vorgangsbeschreibung + Besprechen der Angabe	L-S-Gespräch	ev. Tafel	Vorbereitung auf nächste Aufgabe
40-45'	Verfassen einer Vorgangsbeschreibung	Partnerarbeit	Angabe, Stift, Papier	S verfassen eine Vorgangsbeschreibung im Rahmen des kooperativen Schreibens, die Wechselpräpositionen sollen dabei korrekt verwendet werden

A.2 Unterrichtsplanung für die Kontrollgruppe

Stundenplanung – Themenkomplex Wechselpräpositionen „Traditioneller Unterricht“

Dieser Themenkomplex gehört zur Vorbereitung auf das Verfassen einer Vorgangsbeschreibung. Die Textsorte wurde zuvor eingeführt und soll auch hier geübt werden.

Ziele:

- Die Lernenden kennen die Wechselpräpositionen und können sie richtig anwenden.
- Die Lernenden können die Wechselpräpositionen im Rahmen einer Vorgangsbeschreibung richtig verwenden.

Aufgaben für die erste Unterrichtseinheit:

keine

Stunde 1

Zeit	Thema	Sozialform	Material	Didaktischer Kommentar
10-15'	Erklären der Verwendung und Bildung der Wechselpräpositionen + Fragen der S	Lehrerpräsentation	Tafel	L erklärt neues Grammatikthema + beantwortet Schülerfragen, S schreiben Infos in ihre Mappe
10-15'	Einsetzübungen zu den Wechselpräpositionen	Einzel- oder Partnerarbeit	AB 1+2	L geht durch die Klasse und beantwortet Fragen
5'	AB 1+2 vergleichen	L-S-Gespräch	AB 1+2	Ergebnissicherung
15-20'	Ein Zimmer beschreiben	Einzel- oder Partnerarbeit	AB 3	L geht durch die Klasse und beantwortet Fragen
HÜ:	AB 3 fertig machen, falls noch nicht erledigt			

Stunde 2

Zeit	Thema	Sozialform	Material	Didaktischer Kommentar
5-10'	Stundenwiederholung (Merkmale + Verwendung von Wechselpräpositionen)	L-S-Gespräch	ev. Tafel	Einstieg
5-10'	Vergleichen des AB 3 (Zimmer beschreiben)	L-S-Gespräch	AB 3	Ergebnissicherung
20-25'	Ein Zimmer möblieren und beschreiben	Partnerarbeit	AB 4	S müssen Wechselpräpositionen + Dativ und + Akkusativ richtig verwenden
5'	Kurze Nachbesprechung der Partnerarbeit	L-S-Gespräch	AB 4	Ergebnissicherung

Stunde 3

Zeit	Thema	Sozialform	Material	Didaktischer Kommentar
5-10'	Kurze WH der Vorgangsbeschreibung + warum Wechselpräpositionen dafür wichtig sind	L-S-Gespräch	ev. Tafel	Einstieg
25-30	Eine Vorgangsbeschreibung mündlich üben	Partnerarbeit	Angabe	Vorbereitung auf Verfassen einer Vorgangsbeschreibung
5-10'	Besprechen der Ergebnisse	L-S-Gespräch	Angabe, Notizen	Ergebnissicherung
HÜ	Verfassen einer Vorgangsbeschreibung (neue Angabe) → Wechselpräpositionen müssen richtig verwendet werden			

A.3 Lernstationen für offenen Unterricht in der Experimentalgruppe

Lernstationen „Wechselpräpositionen“

Nr	Aufgabe	Sozialform	Material	Schwierigkeits-grad
1	Einsetzübungen zu den Wechselpräpositionen	😊	AB 1	*
2	Einsetzübungen zu den Wechselpräpositionen 2	😊	AB 2	**
3	Ein Zimmer beschreiben	😊	AB 3	**
4	Brettspiel	😊😊😊/😊	Spielbrett, Figuren und Würfel	*
5	Ein Zimmer möblieren und beschreiben	😊😊	AB 4	**
6	Grammatiktest – online (https://www.grammatiktraining.de/templekpraepositionen/wechselpraepositionen-grammatiktest.html)	😊	Tablets, Link	***
7	Wechselpräpositionen Rallye	😊😊😊/😊	Spielbrett, Figuren und Würfel	**
8	Eine Vorgangsbeschreibung üben (richtige Wechselpräpositionen!)	😊😊	Angabe	***

Bearbeite so viele Aufgaben wie möglich in dieser und der nächsten Unterrichtsstunde. Du kannst selbst entscheiden, welche Aufgaben du löst und in welcher Reihenfolge du sie bearbeitest.

Wichtig ist vor allem: **Am Ende musst du in der Lage sein, die Wechselpräpositionen richtig zu verwenden!**

A.4 Unterrichtsmaterialien – Quellenangaben

AB 1 Einsetzübungen zu den Wechselpräpositionen: Zimmermann, Klaus H. (2015). Präpositionen. <http://deutsch-als-fremdsprache-grammatik.de/DaF/praepositionen.pdf> Verwendung der Seiten 5, 7, 8, 9 [Zugriff: 02.01.2019]

AB 2 Einsetzübungen zu den Wechselpräpositionen 2: Universidade de Sao Paolo (2018). Arbeitsblatt 2: Wechselpräpositionen. https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2246254/mod_resource/content/1/wechsel_ue2.pdf [Zugriff: 02.01.2019]

AB 3 Ein Zimmer beschreiben: swissprof (2010). Ein Zimmer beschreiben. https://de.islcollective.com/resources/printables/worksheets_doc_docx/ein_zimmer_beschreiben/wechselpraepositionen-wohnen-mittelstufe/1855 [Zugriff: 02.01.2019]

Brettspiel: Beck, Carmen et al. (2012). Zwischendurch mal... Spiele. Ismanig: Hueber Verlag, S. 115-116

AB 4 Ein Zimmer möblieren und beschreiben: Dreke, Michael/Lind, Wolfgang (2017). Wechselspiel. Interaktive Arbeitsblätter für die Partnerarbeit im Deutschunterricht. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen GmbH, S. 64-65.

Grammatiktest online: Schuberth, Gunnar. Wechselpräpositionen – Dativ oder Akkusativ? <https://www.grammatiktraining.de/templekpraepositionen/wechselpraepositionen-grammatiktest.html> [Zugriff: 02.01.2019]

Wechselpräpositionen Rallye: Nasser, Anissa (2010). Wechselpräpositionen Rallye. In: Ideen. Kopiervorlage zu Lektion 17, B1 und B2. München: Hueber Verlag. <https://www.hueber.de/media/36/idn2-l17-B1-wechselpraepositionen.pdf> [Zugriff: 02.01.2019]

Eine Vorgangsbeschreibung üben: selbst erstellt

B. Materialien zur Datenerhebung

B.1 Elternbrief mit Einverständniserklärung

Sehr geehrte Erziehungsberechtigte der Klasse 1AS!

Sie kennen mich bereits als Klassenvorstand Ihrer Tochter / Ihres Sohnes. Neben meiner Tätigkeit als Lehrerin studiere ich an der Universität Wien das Masterstudium „Deutsch als Fremd- und Zweitsprache“. Um dieses abzuschließen muss ich auch eine Masterarbeit schreiben. In dieser Arbeit soll auch ein Forschungsprojekt durchgeführt werden. Ich habe daher geplant in der Klasse Ihrer Tochter/Ihres Sohnes eine Untersuchung zum Thema „Flipped Classroom“ durchzuführen. Flipped Classroom ist ein modernes Unterrichtskonzept, bei dem Schülerinnen und Schüler besonders gefördert werden können. Dazu werden zwei Tests und eine Befragung mittels Fragebogen durchgeführt. Sowohl Tests als auch Fragebogen werden **anonym** ausgefüllt und **zählen nicht zur Deutschnote!** Ich erhoffe mir, durch die durchgeführte Studie einen besseren Einblick in die Förderung aller Schülerinnen und Schüler im Deutschunterricht zu erhalten, damit Ihr Sohn / Ihre Tochter besonders gute Leistungen im Fach Deutsch erzielen kann.

Ich bitte Sie, den unten angeführten Abschnitt auszufüllen und mir abzugeben.

Vielen Dank für Ihre Mithilfe!

Mag. Brigitte Frank

Ich bestätige, dass mein Sohn / meine Tochter _____ an der Untersuchung zum Thema „Flipped Classroom“ teilnehmen darf.

☐ ja

☐ nein

Datum

Unterschrift des/der Erziehungsberechtigten

B.2 Dokumente zur Vorlage beim Schulgemeinschaftsausschuss

Kurzzusammenfassung des Forschungsvorhabens

Vorläufiger Titel: Sprachförderung im Deutschunterricht mittels „Flipped Classroom“

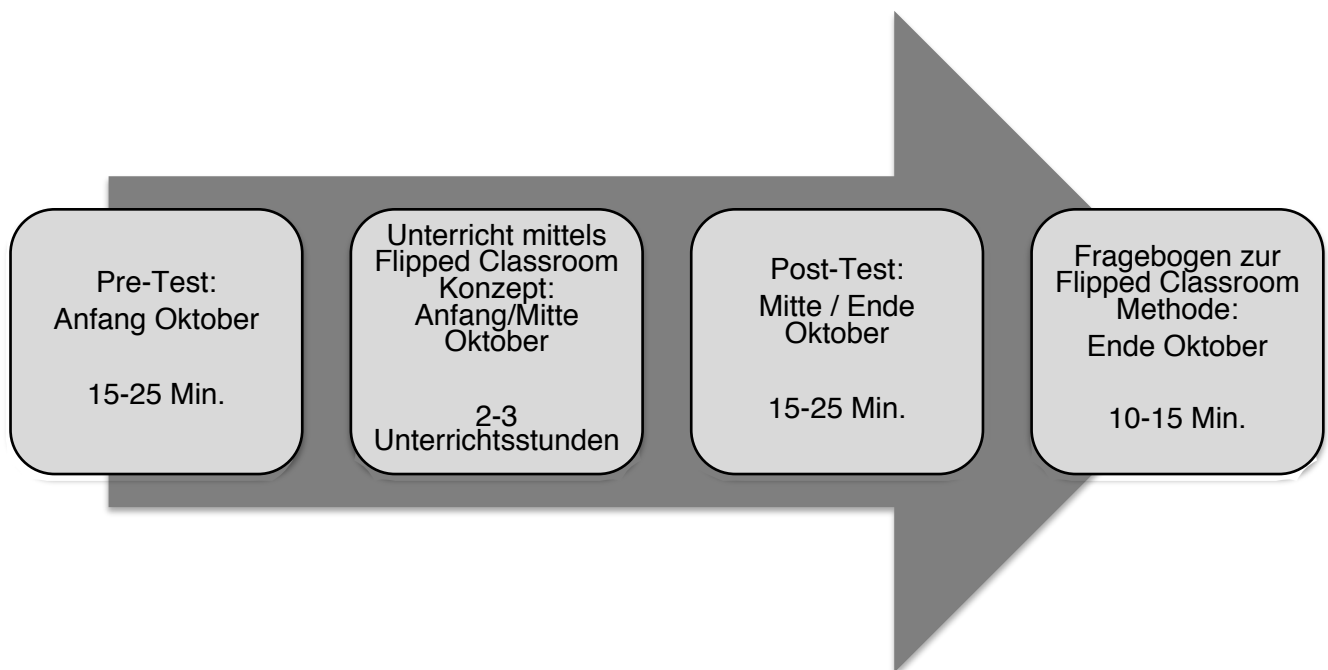
Antragstellerin: Mag. Brigitte Frank, BA

Die derzeitige Unterrichtssituation an Österreichs und insbesondere Wiener Schulen stellt Lehrende vor große Herausforderungen. Besonders von Deutschlehrenden wird erwartet, in außergewöhnlich heterogenen Klassen zu unterrichten. Diese Heterogenität zeigt sich unter anderem an den Deutschkenntnissen der Lernenden. Die geplante Masterarbeit hat das Ziel, zu erforschen, welchen Einfluss ein neues Unterrichtskonzept auf die Qualität des Deutschunterrichtes in der Schule hat. Bei dem zu untersuchenden Unterrichtskonzept handelt es sich um „Flipped Classroom“ – eine Methode, bei der mithilfe digitaler Medien die Theorie- bzw. Inputphase des Unterrichts in die Hausübung ausgelagert wird und die Präsenzzeit im Unterricht zum Üben des Erlernten verwendet wird. Diese Möglichkeit soll es den Unterrichtenden erlauben, individualisierten und schülerInnenzentrierten Unterricht zu gestalten.

Die Forschungsfrage lautet hierbei: Wie können Lernende durch „Flipped Classroom“ beim Erwerb der Wechselpräpositionen im Regelunterricht Deutsch in der Schule unterstützt werden? Außerdem soll untersucht werden, inwiefern die Methode es zulässt, binnendifferenzierten Unterricht zu gestalten und der Lernerfolg dabei gemessen werden. Der Erfolg der Methode soll durch zwei Testungen, erst vor, dann nach der Fördermaßnahme, festgestellt werden. Gleichzeitig soll in einer Kontrollgruppe nach traditionellen Unterrichtsmethoden unterrichtet werden, um Vergleichsdaten zu erhalten. Anschließend soll mittels eines Fragebogens festgestellt werden, wie die Lernenden den Unterricht mit Flipped Classroom erlebt haben.

Organisationsplan der Durchführung der wissenschaftlichen Erhebung

Geplantes Zeitfenster für die Durchführung: insgesamt betroffen sind 5-6 Unterrichtsstunden über einen Zeitraum von 2-3 Wochen im Oktober



Operationalisierung der Fragestellungen bzw. Arbeitshypothesen

Die Forschungsfragen für die geplante Erhebung lauten folgendermaßen:

1. Wie können Lernende durch „Flipped Classroom“ beim Erwerb der Wechselpräpositionen im Deutschunterricht unterstützt werden und wie kann mithilfe des Flipped Classroom-Konzepts Unterricht binnendifferenziert gestaltet werden, um sowohl schwache Lernende zu fördern und leistungsstarke Lernende zu fordern.
2. Welchen Einfluss hat Flipped Classroom auf Motivation, Arbeitsaufwand, Effektivität und Zufriedenheit der Lernenden?

Operationalisierung der Forschungsfragen:

1. Der Erfolg der Flipped Classroom Methode soll durch zwei Testungen, erst vor, dann nach der Fördermaßnahme, festgestellt werden. Gleichzeitig soll in einer Kontrollgruppe nach traditionellen Unterrichtsmethoden unterrichtet werden, um Vergleichsdaten zu erhalten. Im Rahmen dieser Pre- bzw. Post-Tests soll festgestellt werden, welcher Lernzuwachs im Unterricht – einerseits mittels Flipped Classroom, andererseits in traditionellem Unterricht – stattgefunden hat.
2. Diese Frage soll mithilfe eines Fragebogens festgestellt werden. Dieser wird in Form einer Likert-Skala mit zwei zusätzlichen offenen Fragen aufgebaut sein und soll die Perspektive der Lernenden zur Methode aufzeigen.

Untersuchungsmaterial

1. Pre-Test

3 Seiten

Der Pre-Test beinhaltet eine geschlossene Aufgabe mit 20 Items und zwei offene Aufgaben mit je 10 Items. Es wurde darauf geachtet, die Gütekriterien der Validität, Reliabilität und Objektivität einzuhalten.

2. Post-Test

3 Seiten

Der Post-Test beinhaltet eine geschlossene Aufgabe mit 20 Items und zwei offene Aufgaben mit je 10 Items. Es wurde darauf geachtet, die Gütekriterien der Validität, Reliabilität und Objektivität einzuhalten.

3. Fragebogen

2 Seiten

Der Fragebogen besteht aus 6 geschlossenen Fragen im Rahmen einer vierstufigen Likert-Skala. Er beinhaltet außerdem zwei offene Fragen, die den Lernenden die Möglichkeit geben sollen, ihre Meinung und Erfahrung zu der Unterrichtsmethode in eigenen Worten auszudrücken.

Dauer der Untersuchung pro SchülerIn

Die Untersuchung wird in Form eines Pre- und Post-Tests stattfinden. Diese Tests werden jeweils in etwa 15-25 Minuten dauern und für alle teilnehmenden Schüler der betroffenen Klasse (1. Klasse HAS 2018/19) gleichzeitig stattfinden.

Nach dem Post-Test soll eine Befragung mittels Fragebogen durchgeführt werden. Diese wird voraussichtlich etwa 10-15 Minuten in Anspruch nehmen.

Kriterien für die Auswahl der SchülerInnen

Die Stichprobe für die Untersuchung wird eine Probandengruppe sein, die einer halben ersten Handelsschulklasse entspricht, dies sind heuer 18 Schülerinnen und Schüler. Die erste Handelsschule wird im Deutschunterricht geteilt und die Gruppenzusammensetzung wird grundsätzlich alphabetisch vorgenommen, doch Lernende können aus persönlichen Gründen am Anfang des Schuljahres Gruppen wechseln. Die Gruppenzuteilung hat nichts mit den Leistungen der Lernenden zu tun. Die Kontrollgruppe der Untersuchung wird die andere Hälfte der ersten Handelsschulklasse sein. Diese Entscheidung begründet sich damit, dass ich selbst in diesem Schuljahr beide Gruppen unterrichten werde und die Studie damit aus ökonomischen und praktikablen Gründen überhaupt möglich wird, da es schwierig ist, in den Unterricht von Kollegen stark einzugreifen.

Geplante Auswertungsmethode

Die Tests sollen mittels Deskriptivstatistik ausgewertet werden. Da es bei den einzelnen Items nur die Möglichkeiten „richtig“ oder „falsch“ gibt, handelt es sich bei der Verwendeten Skala um eine Nominalskala. Von dieser soll anschließend der Modus berechnet werden. Es sollen außerdem die Ergebnisse des Pre-Tests mit jenen des Post-Tests verglichen werden, um Vergleiche des Lernzuwachses zwischen Experimental- und Kontrollgruppe zuzulassen.

Bei der Auswertung des Fragebogens muss zwischen den Ratingfragen und den offenen Fragen unterschieden werden. Bei den Ratingfragen wird besonders interessant sein, wie viel Prozent der Befragten sich für welches Rating entschieden haben, d.h. beispielsweise wie viel Prozent der Befragten stimmen der Aussage „Flipped Classroom hat mich zum Mitarbeiten motiviert“ völlig zu. Da es sich um eine Ordinalskala handelt, können auch Median und Spannweite berechnet werden. Die beiden offenen Fragen müssen mithilfe der Kodierungen der Grounded Theory analysiert werden.

B.3 Pre-Test

Wechselpräpositionen – Pre-Test
--

Teilnehmernummer: _____

Alter: _____

Geschlecht: _____

Erstsprache(n): _____

Aufgabe 1

Schreibe den passenden Artikel im richtigen Fall in die leeren Felder.

Die Buchstaben zeigen das Geschlecht der Nomen an: m = maskulin, f = feminin, n = neutrum

Beispiel: *Ich lege den Schlüssel auf das Kästchen.*

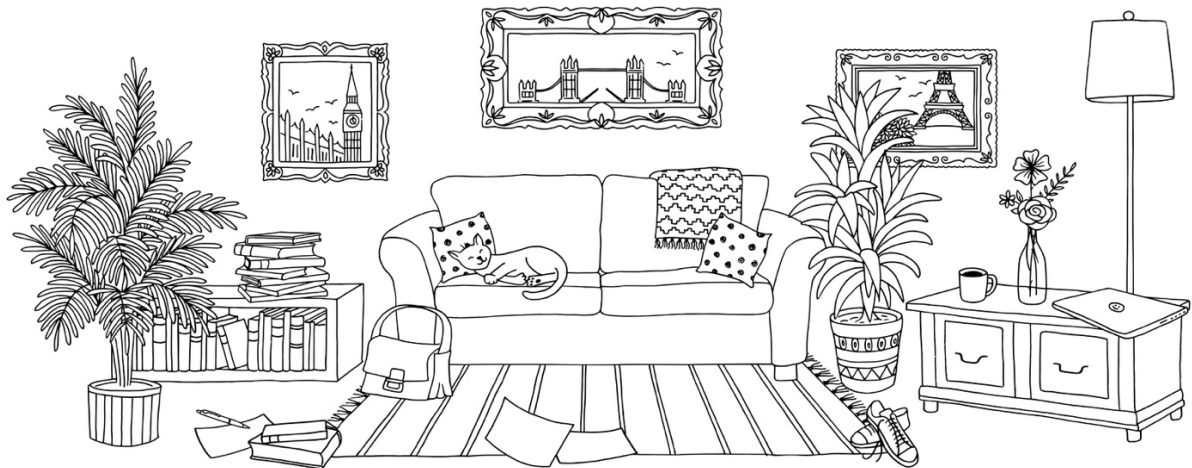
1. Er legte die Geldbörse auf _____ Tisch (m).
2. Kannst du die Adresse in _____ Notizbuch (n) schreiben.
3. Sie fand den Notizzettel unter _____ Couch (f).
4. Das Meeting wurde in _____ Konferenzsaal (m) verlegt.
5. Hinter _____ Haus (n) erstreckte sich die weite Landschaft.
6. Er bewahrt das Waschmittel normalerweise unter _____ Abwasch (f) auf.
7. Sie setzte die Blumen neben _____ Karottenbeet (n).
8. Er konnte keinen Parkplatz zwischen _____ Autos (n) erkennen.
9. Kannst du vor _____ Eingang (m) auf mich warten?
10. Du musst einen Umweg nehmen, um in _____ Stadt (f) zu kommen.
11. Selbstbewusst lief sie über _____ Laufsteg (m).
12. Die Bäckerei ist ganz in _____ Nähe (f).
13. Ich habe das Paket zuletzt auf _____ Kommode (f) gesehen.
14. Geh bitte vor _____ Tür (f)!
15. Das Geschäft ist an _____ Ecke (f) Märzstraße und Spilertstraße.
16. Bitte stelle die CD zwischen _____ Bücher (n).
17. Der Spiegel ist an _____ Wand (f) befestigt.

18. Unglücklicherweise landete das Flugzeug neben _____ Landebahn (f).

19. Sie ging entspannt über _____ Brücke.

20. Noch nie war jemand so schnell auf _____ Nordwand (f) geklettert.

Aufgabe 2



Quelle: frimages. <https://www.istockphoto.com/at/vektor/hand-gezeichnet-wohnzimmer-interieur-gm915466670-251942956>
(Lizenz erworben) [Zugriff: 24.02.19]

Wo stehen die Gegenstände in dem Bild? Beschreibe das Zimmer auf dem Bild

in 10 vollständigen Sätzen. Verwende in deinen Sätzen die folgenden

Präpositionen: vor, hinter, neben, an, über, auf, unter, zwischen, in.

Beispiel: *An der Wand hängen drei Bilder.*

1. _____

2. _____

3. _____

4. _____

5. _____

6. _____

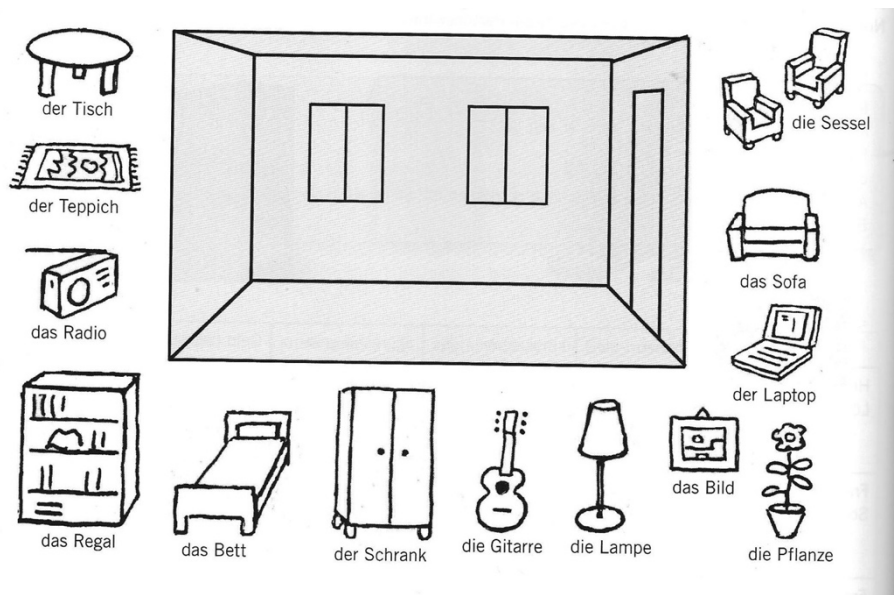
7.

8.

9.

10.

Aufgabe 3



Quelle: Dreke, Michael/Lind, Wolfgang (2017). Wechselspiel. Interaktive Arbeitsblätter für die Partnerarbeit im Deutschunterricht. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen GmbH, S. 64-65.

Stelle dir dein perfektes Wohnzimmer vor. Wohin würdest du die Möbel und Gegenstände stellen? Schreibe 10 vollständige Sätze. Verwende in deinen Sätzen die folgenden Präpositionen: vor, hinter, neben, an, über, auf, unter, zwischen, in.

Beispiel: *Ich stelle die Lampe neben das Sofa.*

1.

2.

3.

4.

5.

6.

7.

8.

9.

10.

B.4 Post-Test

Wechselpräpositionen – Post-Test

Teilnehmernummer: _____

Alter: _____

Geschlecht: _____

Erstsprache(n): _____

Aufgabe 1

Schreibe den passenden Artikel im richtigen Fall in die leeren Felder.

Die Buchstaben zeigen das Geschlecht der Nomen an: m = maskulin, f = feminin, n = neutrum

Beispiel: *Ich lege den Schlüssel auf das Kästchen.*

1. Hinter _____ Haus (n) spielten die Kinder oft Fangen.
2. Er steckte sein Smartphone in _____ Hosentasche (f).
3. Sie züchtet exotische Blumen und Gemüse auf _____ Terrasse (f).
4. Die Bäckerei befindet sich gleich neben _____ Bank (f).
5. Streuen Sie Puderzucker auf _____ Kuchen (m).
6. Sie wartete vor _____ Restaurant (n) auf ihre Freundin.
7. Leider darf er nicht in _____ 4. Jahrgang (m) aufsteigen.
8. Sie versteckte das Foto unter _____ Kopfkissen (n).
9. In _____ Stadt (f) gibt es einfach so viel zu erleben.
10. Können wir uns in _____ Nähe (f) des Hauptplatzes treffen?
11. Hinter _____ Fernseher (m) hat ein Kabel zu brennen begonnen.
12. Sie hat ihren Laptop in _____ U-Bahn (f) liegen lassen.
13. Sie legte den Zettel zwischen _____ Unterlagen (f).
14. Er bewahrt seine Wertsachen in _____ Banksafe (m) auf.
15. Sie hatten mitten auf _____ Autobahn (f) eine Panne.
16. Ich muss schnell in _____ Apotheke (f) gehen und Medikamente kaufen.
17. Er hängte das Bild über _____ Schreibtisch (m).
18. Kannst du das Porträt dort an _____ Wand (f) hängen?

19. Sie legte den Pass hinter _____ Bücher (n).

20. Letztens hatte er ständig eine Kappe auf _____ Kopf (m).

Aufgabe 2



Quelle: <http://www.usbdata.co/messy-room-drawing.html> [Zugriff: 24.02.19]

Wo stehen die Gegenstände in dem Bild? Beschreibe das Zimmer auf dem Bild in 10 vollständigen Sätzen. Verwende in deinen Sätzen die folgenden Präpositionen: vor, hinter, neben, an, über, auf, unter, zwischen, in.

Beispiel: *An der Wand hängt ein Kalender.*

1. _____

2. _____

3. _____

4. _____

5. _____

6. _____

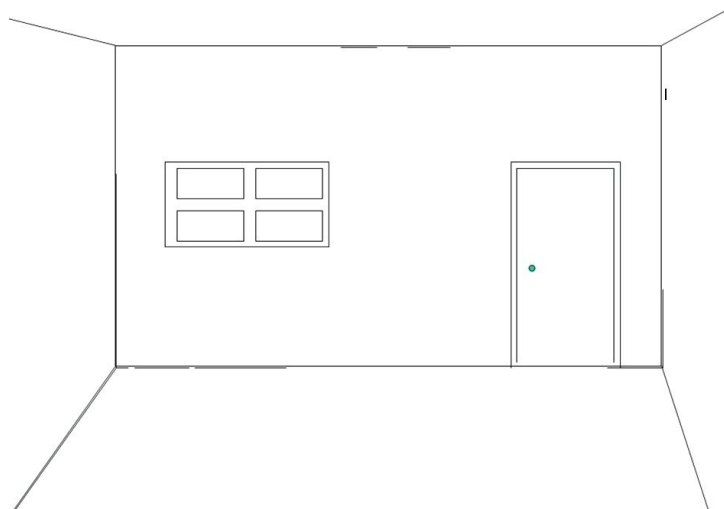
7.

8.

9.

10.

Aufgabe 3



Quellen: <https://clip2art.com/explore/Living%20Room%20clipart%20blank/> [Zugriff: 24.02.19], Miuky.
<https://www.shutterstock.com/image-vector/vector-set-furniture-living-room-hand-481942618> (Lizenz erworben) [Zugriff: 24.02.19]

Stelle dir dein perfektes Wohnzimmer vor. Wohin würdest du die Möbel und Gegenstände stellen? Schreibe 10 vollständige Sätze. Verwende in deinen Sätzen die folgenden Präpositionen: vor, hinter, neben, an, über, auf, unter, zwischen, in.

Beispiel: *Ich stelle das Sofa neben die Tür.*

1.

2.

3.

4.

5.

6.

7.

8.

9.

10.

B.5 Kurzfragebogen

Fragebogen: Erfahrungen und Einstellungen zu „Flipped Classroom“

Teilnehmernummer: _____

Alter: _____

Geschlecht: _____

Erstsprache(n): _____

Wie sehr stimmst du den folgenden Aussagen zu?

4 = trifft sehr zu	3 = trifft eher zu	2 = trifft eher nicht zu	1 = trifft nicht zu
--------------------	--------------------	--------------------------	---------------------

1) Ich bin generell mit Flipped Classroom zufrieden.

trifft sehr zu 4 ☐ 3 ☐ 2 ☐ 1 ☐ trifft nicht zu

2) Das Lernvideo hat mir geholfen, die Wechselpräpositionen zu verstehen.

trifft sehr zu 4 ☐ 3 ☐ 2 ☐ 1 ☐ trifft nicht zu

3) Durch das Üben im Unterricht kann ich die Wechselpräpositionen gut anwenden.

trifft sehr zu 4 ☐ 3 ☐ 2 ☐ 1 ☐ trifft nicht zu

4) Bei Flipped Classroom musste ich mehr mitarbeiten als normalerweise in Deutsch.

trifft sehr zu 4 ☐ 3 ☐ 2 ☐ 1 ☐ trifft nicht zu

5) Flipped Classroom hat mich motiviert.

trifft sehr zu 4 ☐ 3 ☐ 2 ☐ 1 ☐ trifft nicht zu

6) Ich möchte Flipped Classroom gerne noch einmal machen.

trifft sehr zu 4 ☐ 3 ☐ 2 ☐ 1 ☐ trifft nicht zu

7) Das hat mir an Flipped Classroom **besonders gut** gefallen:

8) Das hat mir an Flipped Classroom **nicht** gefallen:

Danke fürs Mitmachen!

C. Datenmaterial

C.1 Demographische Daten

Angaben aus den Tests bzw. Fragebögen

C.1.1 Experimentalgruppe

	Geschlecht	Alter	Erstsprache(n)
TN1	männlich	15	Russisch
TN2	weiblich	15	Deutsch, BKS
TN3	männlich	15	Deutsch, BKS
TN4	männlich	14	Albanisch
TN5	männlich	15	BKS
TN6	weiblich	14	Punjabi
TN7	weiblich	14	Türkisch
TN8	weiblich	14	Deutsch
TN9	weiblich	14	Deutsch
TN10	weiblich	14	Türkisch
TN11	weiblich	15	Türkisch
TN12	weiblich	15	Deutsch, BKS
TN13	männlich	15	Türkisch, Deutsch
TN14	weiblich	15	Türkisch
TN15	weiblich	15	Deutsch, BKS
TN16	weiblich	14	Türkisch
TN17	männlich	14	Türkisch

C.1.2 Kontrollgruppe

	Geschlecht	Alter	Erstsprache(n)
TN18	weiblich	15	Arabisch
TN19	weiblich	14	Deutsch
TN20	weiblich	16	Albanisch
TN21	männlich	14	Türkisch, Deutsch
TN22	männlich	15	Türkisch
TN23	männlich	14	Türkisch
TN24	weiblich	14	Türkisch
TN25	weiblich	15	Albanisch
TN26	weiblich	14	Deutsch, Türkisch
TN27	weiblich	15	BKS, Deutsch
TN28	weiblich	14	BKS
TN29	weiblich	14	Türkisch
TN30	weiblich	16	Türkisch
TN31	weiblich	15	Türkisch
TN32	weiblich	14	Deutsch

C.2 Testergebnisse

1 = richtige Antwort, 0 = falsche Antwort

C.2.1 Experimentalgruppe

Items	TN1		TN2		TN3	
Aufgabe 1	Pre	Post	Pre	Post	Pre	Post
1		1	1	1	0	0
2		1	1	1	1	1
3		1	1	1	1	1
4		1	0	1	1	0
5		1	1	1	0	0
6		1	0	1	0	0
7		1	1	1	0	0
8		1	1	1	1	0
9		1	1	1	1	1
10		1	1	1	1	1
11		1	1	1	1	0
12		1	1	1	1	1
13		1	0	1	1	0
14		1	1	1	1	0
15		1	1	0	1	1
16		1	1	1	0	0
17		1	1	1	1	0
18		1	1	1	1	0
19		1	1	1	1	0
20		1	1	1	1	1
Richtige Antworten	0	20	17	19	15	7
Lernzuwachs			2		-8	
Aufgabe 2						
21		1	1	1	1	1
22		1	1	1	1	0
23		1	1	1	1	0
24		1	1	1	1	0
25		1	1	1	1	1
26		1	1	1	1	0
27		1	1	1	1	0
28		1	1	1	1	0
29		1	1	1	0	1
30		1	1	1	0	0
Richtige Antworten	0	10	10	10	8	3
Lernzuwachs			0		-5	
Aufgabe 3						
31		1	1	1	0	0
32		1	1	1	0	0
33		1	1	1	0	0
34		0	1	1	0	0
35		0	1	1	0	0
36		0	0	1	0	0
37		0	1	1	0	0
38		0	0	1	0	0
39		0	1	1	0	0
40		0	1	1	0	0
Richtige Antworten	0	3	8	10	0	0
Lernzuwachs			2		0	
RA Gesamt	0	33	35	39	23	10
	0,00%	82,50%	87,50%	97,50%	57,50%	25,00%
Lernzuwachs Gesamt			4		-13	
Lernzuwachs in %			10,00%		-32,50%	

TN4		TN5		TN6		TN7	
Pre	Post	Pre	Post	Pre	Post	Pre	Post
1	1	1	1	1	0	0	0
0	1	1	1	1	1	1	0
0	1	1	1	0	0	1	0
1	1	0	1	0	1	0	0
1	1	1	1	0	0	1	0
0	1	0	1	0	0	0	1
0	0	0	0	1	0	1	1
1	1	1	0	0	0	1	0
1	1	1	1	1	1	1	1
1	1	1	1	1	0	1	1
1	0	1	1	0	0	0	1
1	1	1	1	0	1	1	1
0	0	1	0	0	1	1	0
1	0	1	1	1	0	1	1
0	1	1	1	1	1	1	1
1	0	1	0	1	0	1	1
1	0	1	1	0	0	1	1
1	0	1	0	1	1	0	1
0	1	0	1	1	0	0	0
13	13	16	15	10	8	14	11
0		-1		-2		-3	
0	1	1	1	0	1	0	1
1	1	1	0	1	0	0	0
1	1	0	1	1	1	0	0
1	1	1	1	1	1	0	1
1	0	1	1	0	0	0	1
1	1	1	1	0	1	0	
1	1	0	1	1	1	0	1
1	1	1	1	1	1	0	1
1	1	1	0	1	1	0	0
1	1	1	1	0	0	0	0
9	9	8	8	6	7	0	5
0		0		1		5	
0	1	0	0	1	0	0	1
0	1	0	0	0	0	0	0
0	0	0	0	0	0	0	0
0	0	0	0	0	0	0	0
0	0	0	0	0	0	0	0
0	0	0	0	0	0	0	0
0	0	0	0	0	0	0	0
0	0	0	0	0	0	0	0
0	0	0	0	0	0	0	0
0	0	1	0	0	0	0	0
0	2	1	0	1	0	0	1
2		-1		-1		1	
22	24	25	23	17	15	14	17
55,00%	60,00%	62,50%	57,50%	42,50%	37,50%	35,00%	42,50%
2		-2		-2		3	
5,00%		-5,00%		-5,00%		7,50%	

TN8		TN9		TN10		TN11	
Pre	Post	Pre	Post	Pre	Post	Pre	Post
1	1	1	1	0	0	0	1
1	1	1	1	0	1	0	1
1	1	1	1	1	0	0	1
1	1	1	1	1	1	0	1
1	1	1	1	0	1	0	1
1	1	1	1	0	0	0	0
0	1	1	1	0	0	0	0
1	1	1	1	1	0	0	0
1	1	1	1	1	1	1	1
1	1	1	1	1	0	0	1
1	1	1	1	1	1	0	0
1	1	1	1	1	1	1	1
1	1	1	1	1	1	1	0
1	1	1	1	1	0	1	0
1	1	1	1	1	1	1	1
1	1	1	1	0	1	0	1
1	1	1	1	1	1	1	0
1	1	1	1	0	1	0	0
1	1	1	1	1	1	1	1
1	1	1	1	0	1	0	0
19	20	20	20	12	13	7	11
1		0		1		4	
1	1	1	1	1	1	1	1
1	1	1	1	1	1	0	1
1	1	1	1	1	1	0	1
1	1	1	1	1	1	0	0
1	1	1	1	1	1	0	1
0	1	1	1	1	1	1	1
1	1	1	1	0	0	1	1
1	1	1	1	1	1	1	1
1	1	1	1	0	0	1	0
1	1	1	1	0	0	1	1
9	10	10	10	7	7	6	8
1		0		0		2	
1	1	0	1	1	0	0	1
1	1	0	0	0	0	1	1
1	1	0	1	0	0	0	1
0	0	1	1	0	0	0	0
1	0	1	1	0	0	0	0
0	1	0	0	0	0	1	0
1	0	0	1	0	0	1	0
1	0	1	1	0	0	1	0
0	1	1	0	0	0	0	0
1	1	0	1	0	0	0	0
7	6	4	7	1	0	4	3
-1		3		-1		-1	
35	36	34	37	20	20	17	22
87,50%	90,00%	85,00%	92,50%	50,00%	50,00%	42,50%	55,00%
1		3		0		5	
2,50%		7,50%		0,00%		12,50%	

TN12		TN13		TN14		TN15	
Pre	Post	Pre	Post	Pre	Post	Pre	Post
1	1	1	1	0	0	1	
1	1	1	1	1	1	1	1
1	1	1	1	0	1	1	1
0	1	0	1	0	1	1	1
0	1	1	1	0	0	1	1
0	1	0	1	0	0	0	1
0	0	0	0	1	0	0	1
1	1	1	1	1	0	1	1
1	1	1	1	0	1	1	0
1	1	1	0	1	1	1	1
1	1	1	1	0	1	1	1
1	1	1	1	1	1	1	1
1	0	1	0	0	0	1	1
1	0	1	0	1	0	1	1
1	1	1	1	1	1	1	1
0	1	0	1	1	1	1	1
1	1	1	1	1	0	1	1
1	0	1	1	0	0	1	1
1	0	1	0	1	1	1	1
0	1	1	1	1	1	1	1
14	15	16	15	11	11	18	18
1		-1		0		0	
1	1	1	1	1	1	1	1
1	1	1	1	0	0	1	1
0	0	1	1	1	1	1	1
1	1	1	1	1	0	1	1
1	0	1	1	1	1	1	1
1	1	1	1	1	1	1	1
0	0	1	1	1	1	1	0
1	1	1	1	1	1	1	0
1	1	1	1	1	1	1	1
1	1	1	1	0	1	1	1
8	7	10	10	8	8	10	8
-1		0		0		-2	
0	0	0	0	0	1	0	0
0	1	0	1	1	1	0	0
0	1	0	1	0	1	0	0
0	0	0	0	0	0	0	1
0	1	0	0	0	0	0	0
0	0	0	0	0	0	0	0
0	0	1	0	0	0	0	0
0	0	0	1	0	1	0	0
0	0	1	1	0	1	0	1
0	0	0	1	0	1	0	0
0	3	2	5	1	6	0	2
3		3		5		2	
22	25	28	30	20	25	28	28
55,00%	62,50%	70,00%	75,00%	50,00%	62,50%	70,00%	70,00%
3		2		5		0	
7,50%		5,00%		12,50%		0,00%	

TN16		TN17	
Pre	Post	Pre	Post
1	1	1	0
1	1	1	1
0	1	0	0
0	0	1	1
0	1	0	1
0	1	0	1
1	1	1	1
0	0	1	0
0	1	0	1
1	1	1	1
0	1	0	1
1	1	1	1
0	0	1	1
0	0	1	0
1	1	1	1
0	1	1	1
1	0	1	1
1	1	1	1
0	0	0	1
9	14	14	16
5		2	
1	1	1	1
0	1	1	1
1	1	1	1
1	1	0	1
0	1	1	1
1	1	1	1
0	1	0	1
1	1	0	1
0	1	1	0
0	1	1	0
5	10	7	8
5		1	
0	0	1	1
0	0	0	0
0	0	1	0
0	0	0	0
0	0	0	1
0	0	0	1
0	0	1	0
0	0	0	0
0	0	0	0
0	0	0	0
0	0	3	3
0		0	
14	24	24	27
35,00%	60,00%	60,00%	67,50%
10		3	
25,00%		7,50%	

C.2.2 Kontrollgruppe

Items	TN18		TN19		TN20	
Aufgabe 1	Pre	Post	Pre	Post	Pre	Post
1	0	0	0	1	1	1
2	0	0	1	0	0	0
3	0	0	1	1	1	1
4	0	1	1	1	1	1
5	1	0	1	1	1	0
6	0	1	1	1	0	0
7	0	0	1	0	0	0
8	0	1	1	1	1	0
9	1	1	1	1	1	1
10	1	1	1	1	1	1
11	1	1	1	1	1	1
12	1	1	1	1	1	1
13	0	1	1	1	1	0
14	0	1	1	1	1	0
15	1	1	1	1	1	1
16	1	1	1	1	0	1
17	1	0	1	1	1	1
18	0	0	1	1	1	0
19	1	1	1	1	1	0
20	0	1	1	1	0	0
Richtige Antworten	9	13	19	18	15	10
Lernzuwachs	4		-1		-5	
Aufgabe 2						
21	0	1	1	1	1	1
22	1	1	0	1	0	1
23	0	0	1	1	0	1
24	0	1	1	0	1	1
25	0	1	1	1	1	1
26	1	0	1	1	1	0
27	1	0	1	1	1	1
28	0	1	0	1	1	0
29	0	0	1	1	1	1
30	0	0	1	1	1	1
Richtige Antworten	3	5	8	9	8	8
Lernzuwachs	2		1		0	
Aufgabe 3						
31	0	1	1	0	0	0
32	0	0	0	1	0	0
33	0	0	1	0	0	0
34	1	1	1	0	0	0
35	0	0	1	0	0	0
36	1	0	1	1	0	0
37	1	1	0	0	0	1
38	1	0	1	1	0	0
39	0	0	0	1	0	0
40	0	0	1	1	0	0
Richtige Antworten	4	3	7	5	0	1
Lernzuwachs	-1		-2		1	
RA Gesamt	16	21	34	32	23	19
Lernzuwachs Gesamt	5		-2		-4	
Lernzuwachs in %	12,50%		-5,00%		-10,00%	

TN21		TN22		TN23		TN24	
Pre	Post	Pre	Post	Pre	Post	Pre	Post
0	0	0	1	0	1	0	0
1	0	1	0	1	1	0	1
0	0	1	0	1	1	1	1
0	0	0	1	0	1	0	0
0	1	0	0	1	1	0	0
0	0	0	1	1	1	0	0
0	0	1	1	0	0	0	0
0	0	0	1	0	0	0	0
1	1	0	1	1	1	0	1
0	1	0	1	0	1	1	1
0	0	0	0	0	0	0	0
1	1	1	1	1	1	1	1
0	0	1	0	1	0	1	0
0	1	1	1	1	0	1	0
0	1	0	1	1	1	1	1
0	1	1	0	0	1	0	1
1	0	0	0	1	1	0	0
1	0	0	0	0	0	0	1
1	0	1	0	1	0	1	0
0	1	0	1	0	1	0	0
6	8	8	11	11	13	7	8
2		3		2		1	
0	1	0	1	1	1	1	1
0	0	0	1	0	1	0	1
0	0	1	0	1	1	0	1
0	0	0	0	0	1	1	1
0	1	0	0	0	1	1	1
0	1	0	1	1	1	0	0
0	0	0	0	1	1	0	1
1	0	0	0	1	1	0	1
1	0	0	0	1	1	0	0
1	1	0	0	0	1	0	0
3	4	1	3	6	10	3	7
1		2		4		4	
0	0	1	1	0	0	0	0
0	0	1	1	0	0	1	0
0	0	1	0	0	0	0	0
0	0	0	1	1	0	0	0
0	0	0	1	0	0	1	0
0	0	0	0	1	0	0	0
0	0	0	0	0	0	0	1
0	0	1	0	0	0	0	1
0	0	0	0	0	0	0	1
0	0	0	0	0	0	0	0
0	0	4	4	2	0	2	3
0		0		-2		1	
9	12	13	18	19	23	12	18
3		5		4		6	
7,50%		12,50%		10,00%		15,00%	

TN25		TN26		TN27		TN28	
Pre	Post	Pre	Post	Pre	Post	Pre	Post
1	1	1	1	1	1	1	1
1	1	1	1	1	1	1	1
0	1	1	1	1	1	1	1
1	1	1	1	1	1	1	1
1	0	1	1	1	1	1	1
0	1	0	1	1	1	0	1
0	0	1	1	0	1	0	0
1	0	1	0	1	0	1	1
1	1	1	1	1	1	1	1
1	1	1	1	1	1	1	1
1	0	1	1	1	1	1	1
1	1	1	1	1	1	1	1
1	0	1	1	1	0	1	0
1	1	1	1	1	0	1	0
1	1	1	1	1	1	1	1
1	1	1	1	0	1	1	1
1	0	1	1	0	1	1	1
1	0	1	1	1	1	1	1
1	1	1	1	1	1	1	1
0	1	1	1	1	1	1	1
16	13	19	19	17	17	18	17
-3		0		0		-1	
1	1	1	1	1	1	1	1
1	1	1	1	1	1	1	1
1	0	1	1	1	1	1	1
1	1	1	1	1	0	1	1
1	1	1	1	1	1	1	1
1	1	1	1	0	1	1	0
0	0	1	1	1	1	1	0
0	0	1	1	1	1	1	0
0	0	1	1	0	1	1	0
0	0	0	1	0	1	0	0
6	5	9	10	7	9	9	5
-1		1		2		-4	
0	1	1	1	0	0	1	1
0	1	0	1	0	0	0	0
0	0	0	0	0	0	1	1
0	0	0	0	0	0	0	1
0	0	0	0	0	0	0	1
0	0	1	0	0	0	0	1
0	0	1	0	0	0	0	1
0	0	0	0	0	0	0	0
0	0	0	0	0	0	0	0
0	0	0	0	0	0	0	0
0	0	0	0	0	0	0	0
0	2	3	2	0	0	2	6
2		-1		0		4	
22	20	31	31	24	26	29	28
-2		0		2		-1	
-5,00%		0,00%		5,00%		-2,50%	

TN29		TN30		TN31		TN32	
Pre	Post	Pre	Post	Pre	Post	Pre	Post
0	1	0	1	0	0	1	1
1	1	1	1	1	1	1	1
1	1	0	0	0	1	1	1
1	1	1	1	0	1	1	1
1	1	1	0	0	0	1	1
0	1	0	1	0	0	1	1
0	0	0	0	0	0	1	1
0	1	1	1	1	0	1	1
1	1	1	1	0	1	1	1
1	0	1	0	1	1	1	1
0	1	1	1	1	0	1	1
1	1	1	0	1	1	1	1
0	0	1	0	0	0	1	1
1	0	1	0	1	0	1	1
1	1	1	1	1	1	1	1
1	1	1	1	0	1	1	1
1	0	1	1	1	0	1	1
1	1	0	1	0	1	1	1
1	0	1	1	1	0	1	1
0	1	0	1	0	1	1	1
13	14	14	13	9	10	20	20
1		-1		1		0	
1	1	1	1	1	1	1	1
1	1	1	1	1	0	1	1
1	1	1	0	1	1	1	1
1	1	1	1	1	1	1	1
1	1	1	1	1	0	1	1
1	1	1	1	0	1	1	1
1	1	1	1	0	1	1	1
0	1	1	1	0	1	0	1
0	1	1	1	0	1	1	1
0	1	1	1	1	1	1	1
7	10	10	9	6	8	9	10
3		-1		2		1	
0	0	0	1	0	0	1	0
0	0	0	0	0	1	0	1
0	0	0	0	0	1	0	1
0	0	1	1	0	0	0	1
0	0	0	1	0	1	1	1
0	0	1	1	0	0	0	1
0	0	0	0	0	0	1	1
0	0	0	0	0	0	1	1
0	0	0	0	0	0	1	0
0	0	0	0	0	0	1	0
0	0	2	4	0	3	6	7
0		2		3		1	
20	24	26	26	15	21	35	37
4		0		6		2	
10,00%		0,00%		15,00%		5,00%	

C.3 Antworten der ProbandInnen auf den Kurzfragebogen

C.3.1 Skalierte Fragen

trifft sehr zu = 4, trifft eher zu = 3, trifft eher nicht zu = 2, trifft nicht zu = 1

Teilnehmer	Item 1 Zufriedenheit	Item 2 Video	Item 3 Üben	Item 4 Mitarbeit	Item 5 Motivation	Item 6 Wiederholen
TN1	4	4	3	1	4	4
TN2	4	4	4	3	3	4
TN3	3	1	3	2	2	2
TN4	4	4	4	1	4	4
TN5	3	3	3	2	2	3
TN6	4	3	4	1	4	4
TN7	4	4	3	3	3	3
TN8	4	4	4	2	4	4
TN9	4	4	4	2	4	4
TN10	4	3	3	2	4	4
TN11	4	4	3	2	3	3
TN12	4	4	4	2	3	4
TN13	3	3	4	2	3	3
TN14	4	4	4	3	4	3
TN15	4	3	4	2	3	3
TN16	4	4	3	1	3	4
TN17	3	4	2	2	2	2

C.3.2 Antworten auf die offenen Fragen des Kurzfragebogens

TN	Das hat mir an Flipped Classroom <u>besonders gut</u> gefallen	Das hat mir an Flipped Classroom <u>nicht</u> gefallen
TN1	Das mit den Stationen hat mir sehr gut gefallen	Mir hat eigentlich alles gefallen
TN2	Die Stationen, man kann sich das Video so oft anschauen bis man es versteht, von zu Hause aus gut lernen, mit Tablets arbeiten	Übungen mitten im Video
TN3	Mit den Stationen und das man es besser verstanden hat	Das Lernvideo ging nicht Und das man das Video erst zu letzt machen sollte
TN4	Durch Flipped Classroom konnte ich besser lernen	Es hat mir eigentlich alles gefallen
TN5	Mir hat die Abwechslung gefallen z.B. mit einem Tablet arbeiten Ebenfalls hat mir gefallen, dass man auch ein Spiel spielen konnte bei einer Station	Alles hat mir gefallen
TN6	Das man Selbstständig üben konnte und die Übungen dazu Falls man fragen wollte weil man nix versteht konnte man immer die Lehrerin fragen	weiß ich nicht!
TN7	Das man manchmal in der Gruppe gearbeitet hat	
TN8	• Lernstationen • Videos	
TN9	1. Das Wechselpräpositions Video! 2. Lernstationen lösen	
TN10	Man konnte es sehr gut verstehen. Sie haben deutlich gesprochen. Ich kann es jetzt besser verstehen.	-
TN11	sehr gut , das wir in einen Teamarbeit gelernt haben. Durch den Arbeitsaufgaben lernt man gut und hat viele Vorlagen Es war gute Sachen um zu lernen	
TN12	mir hats gefallen das man mit tablettis arbeiten kann. Das man auch von zuhause auch gut lernen kann	Das die Übungen mitten im Video waren es ist besser wenn sie am End sind
TN13	Mir hat mir gut gefallen, dass ich die Stationen gut verstanden haben, sie nicht so schwer waren und es war nicht so vieles zu machen	Mir hat nicht gut gefallen, das Eigentlich garnichts
TN14	Das mit dem Station war sehr schön	

TN15	Das man es am Computer, etc., machen konnte und das wenn man etwas nicht verstanden hat, das man es sich noch einmal anschauen konnte	Das man die Übungen machen musste, das man das Video weiter schauen musste
TN16	Das wir in Gruppen gearbeitet haben	
TN17	Das Video war sehr erklärend und professionell.	wenig besprochen in der Stunde.

C.4 Codierung der offenen Fragen

C.4.1 Codierung der ersten Frage

Das hat mir an Flipped Classroom **besonders gut** gefallen

Offenes Codieren

1. Stationenlernen

a. TN1

Das mit den Stationen hat mir sehr gut gefallen

b. TN2

Die Stationen

c. TN3

Mit den Stationen

d. TN5

Mir hat die Abwechslung gefallen z.B. mit einem Tablet arbeiten

Ebenfalls hat mir gefallen, dass man auch ein Spiel spielen konnte bei einer Station

e. TN6

Das man Selbstständig üben konnte und die Übungen dazu

f. TN8

- Lernstationen

g. TN9

2. Lernstationen lösen

h. TN11

Durch den Arbeitsaufgaben lernt man gut und hat viele Vorlagen

i. TN13

Mir hat mir gut gefallen, dass ich die Stationen gut verstanden haben, sie nicht so schwer waren und es war nicht so vieles zu machen

j. TN14

Das mit dem Station war sehr schön

2. Lernvideo

a. TN2

man kann sich das Video so oft anschauen bis man es versteht, von zu Hause aus gut lernen

b. TN8

- Videos

c. TN9

1. Das Wechselpräpositions Video

d. TN10?

Man konnte es sehr gut verstehen.

Sie haben deutlich gesprochen.

Ich kann es jetzt besser verstehen

e. TN12?

Das man auch von zuhause auch gut lernen kann

f. TN15?

Das man es am Computer, etc., machen konnte und das wenn man etwas nicht verstanden hat, das man es sich noch einmal anschauen konnte

g. TN17

Das Video war sehr erklärend und professionell.

3. Arbeit mit Tablets

a. TN2

mit Tablets arbeiten

b. TN5

Mir hat die Abwechslung gefallen z.B. mit einem Tablet arbeiten

c. TN12

mir hats gefallen das man mit tabletts arbeiten kann.

4. Arbeit in Gruppen → Zusammenhang mit Stationenlernen

a. TN7

Das man manchmal in der Gruppe gearbeitet hat

b. TN11

~~sehr gut~~, das wir in einen Teamarbeit gelernt haben.

c. TN16

Das wir in Gruppen gearbeitet haben

5. Nachfragen im Unterricht

a. TN6

Falls man fragen wollte weil man nix versteht konnte man immer die Lehrerin fragen

6. Von zu Hause aus lernen können → Verbunden mit Code „Lernvideo“

a. TN2

von zu Hause aus gut lernen

b. TN12

Das man auch von zuhause auch gut lernen kann

7. Allgemeines positives Feedback

a. TN3

das man es besser verstanden hat

b. TN4

Durch Flipped Classroom konnte ich besser lernen

c. TN10?

Man konnte es sehr gut verstehen.

Sie haben deutlich gesprochen.

Ich kann es jetzt besser verstehen.

C.4.2 Codierung der zweiten Frage

Das hat mir an Flipped Classroom **nicht** gefallen

Offenes Codieren

1. Übungen im Video

a. **TN2**

Übungen mitten im Video

b. **TN12**

Das die Übungen mitten im Video waren es ist besser wenn sie am Ende sind

c. **TN15**

Das man die Übungen machen musste, das man das Video weiter schauen musste

2. Lernvideo hat nicht funktioniert

a. **TN3**

Das Lernvideo ging nicht

Und das man das Video erst zu letzt machen sollte

3. Wenig Diskussionen in der Stunde

a. **TN17**

wenig besprochen in der Stunde.

4. Nichts

a. **TN1**

Mir hat eigentlich alles gefallen

b. **TN4**

Es hat mir eigentlich alles gefallen

c. **TN5**

Alles hat mir gefallen

d. **TN6**

weiß ich nicht!

e. **TN13**

~~Mir hat nicht gut gefallen, das~~

Eigentlich garnichts

5. Keine Angabe

a. **TN7**

b. **TN8**

c. **TN9**

d. **TN10**

e. **TN11**

f. **TN14**

g. **TN16**

Abstract

Die Frage nach Maßnahmen zur Deutschförderung in der modernen österreichischen Schule ist ein Thema, das derzeit vielfach diskutiert wird. Die vorliegende Forschungsarbeit untersucht daher die Möglichkeiten der Sprachförderung im schulischen Deutschunterricht mittels „Flipped Classroom“. Das Erkenntnisinteresse der Arbeit ist es, im Rahmen der Aktionsforschung in einer Wiener Handelsschulklasse den Einfluss des Flipped Classroom-Konzepts auf den Lernprozess der Schülerinnen und Schüler beim Erwerb eines Grammatikphänomens zu messen. Der theoretische Unterbau der Arbeit besteht einerseits aus der Forschung zur Sprachförderung und andererseits aus Erkenntnissen der Medienpädagogik zu Flipped Classroom. Im Rahmen einer empirischen Untersuchung werden die spezifischen Forschungsfragen mittels Pre- und Post-Test-Design in einer Experimental- und einer Kontrollgruppe überprüft. Zusätzlich werden die Einstellungen der Lernenden gegenüber der Methode in einem Fragebogen erhoben. Die Ergebnisse der Tests und die skalierten Fragen des Fragebogens werden mithilfe quantitativer Methoden analysiert, während für zwei offene Fragen eine reduzierte Form der Grounded Theory angewendet wird. In einem letzten Schritt werden die einzelnen Forschungsfragen beantwortet und die Ergebnisse im Hinblick auf den eigenen Unterricht und mögliche zukünftige Forschungsvorhaben reflektiert.