



**ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ**

**ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΞΕΙΔΙΚΕΥΣΗ  
ΚΑΘΗΓΗΤΩΝ ΓΕΡΜΑΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ**

**ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ**

**Die Motivation durch das umgedrehte Klassenzimmer im DaF-Unterricht auf Niveau  
A2**

**Η κινητροδότηση μέσω της εφαρμογής της ανεστραμμένης μάθησης στο μάθημα  
γερμανικών ως ξένης γλώσσας επιπέδου A2**

**KRITSELI CHRYSOVALANTOU STAVROULA**

**A.M. 511829**

**ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ: ΖΕΠΠΙΟΣ ΔΗΜΗΤΡΙΟΣ**

**ΚΑΛΑΜΑΤΑ, ΙΟΥΝΙΟΣ 2022**



Η παρούσα εργασία αποτελεί πνευματική ιδιοκτησία του φοιτητή («συγγραφέας/δημιουργός») που την εκπόνησε. Στο πλαίσιο της πολιτικής ανοικτής πρόσβασης ο συγγραφέας/δημιουργός εκχωρεί στο ΕΑΠ, μη αποκλειστική άδεια χρήσης του δικαιώματος αναπαραγωγής, προσαρμογής, δημόσιου δανεισμού, παρουσίασης στο κοινό και ψηφιακής διάχυσής τους διεθνώς, σε ηλεκτρονική μορφή και σε οποιοδήποτε μέσο, για διδακτικούς και ερευνητικούς σκοπούς, άνευ ανταλλάγματος και για όλο το χρόνο διάρκειας των δικαιωμάτων πνευματικής ιδιοκτησίας. Η ανοικτή πρόσβαση στο πλήρες κείμενο για μελέτη και ανάγνωση δεν σημαίνει καθ' οιονδήποτε τρόπο παραχώρηση δικαιωμάτων διανοητικής ιδιοκτησίας του συγγραφέα/δημιουργού ούτε επιτρέπει την αναπαραγωγή, αναδημοσίευση, αντιγραφή, αποθήκευση, πώληση, εμπορική χρήση, μετάδοση, διανομή, έκδοση, εκτέλεση, «μεταφόρτωση» (downloading), «ανάρτηση» (uploading), μετάφραση, τροποποίηση με οποιονδήποτε τρόπο, τμηματικά ή περιληπτικά της εργασίας, χωρίς τη ρητή προηγούμενη έγγραφη συναίνεση του συγγραφέα/δημιουργού. Ο συγγραφέας/δημιουργός διατηρεί το σύνολο των ηθικών και περιουσιακών του δικαιωμάτων.



Kritseli Chrysovalantou Stavroula

Επιτροπή Επίβλεψης Διπλωματικής Εργασίας

Επιβλέπων Καθηγητής:

Δρ. Ζέππος Δημήτριος

Μέλος Σ.Ε.Π.

Συν-Επιβλέπουσα Καθηγήτρια:

Δρ. Ροφούζου Αιμιλία

Μέλος Σ.Ε.Π.

Καλαμάτα, Ιούνιος 2022

An dieser Stelle möchte ich mich bei all denjenigen bedanken, die mich während der Anfertigung dieser Masterarbeit unterstützt und motiviert haben.

Zunächst möchte ich mich bei Herrn Dr. Zeppos Dimitrios bedanken, der meine Arbeit betreut und begutachtet hat. Für seine Anleitung, hilfreiche Anregungen, wertvolle Hinweise und Geduld bei der Erstellung dieser Arbeit möchte ich mich herzlich bedanken. Des Weiteren gilt mein Dank meiner Familie, die mir immer zur Seite stehen, und den vertrauten Personen, die mich unterstützt und motiviert haben. Zum Schluss danke ich meinen Schülern für ihre Zusammenarbeit.

## **Zusammenfassung**

Die vorliegende Diplomarbeit beschäftigt sich mit dem Beitrag der Anwendung des Konzepts des umgedrehten Klassenzimmers zu dem affektiven Lernfaktor der Motivation. Gründe für das Erledigen dieser Arbeit sind sowohl das erregende Interesse an der Komplexität der Motivationsantriebe als auch der Wunsch nach Einsatz des Konzepts des umgedrehten Klassenzimmers.

Ziel dieser Arbeit ist durch eine quantitative Forschung mithilfe eines Fragebogens herauszufinden, ob die Lernenden dieser Fallstudie durch den Einsatz dieses Konzepts motiviert werden können. Die Arbeit lässt sich in zwei Teile gliedern. Der erste Teil besteht aus der Reflexion auf die Literatur bezüglich der Motivationsforschung und des umgedrehten Klassenzimmers, indem das Blended Learning und die Rolle der digitalen Medien und der Spiele auch analysiert werden.

Der zweite Teil bezieht sich auf die experimentelle Anwendung. Die Stichprobe war eine Klasse von drei Jungen auf A2-Niveau, die Deutsch als Fremdsprache lernen. Es wurden zwei Unterrichtseinheiten mithilfe des Konzepts des umgedrehten Klassenzimmers zur Kognitivierung der grammatischen Phänomene der Temporalnebensätze mit „bevor“ und „wenn“ entworfen. Dann wurde ihnen ein Fragebogen verteilt, der mehrere Motivationsvariablen enthielt. Die Antworten haben gezeigt, dass der Einsatz des umgedrehten Klassenzimmers zu ihrer Wissenserweiterung und Motivation beigetragen hat. Hier sind auch die wichtige Rolle des Einsatzes der Gamifikation in einem DaF-Unterricht und die Aufzeigung der Motivationsvariable von „Need for achievement“ zu betonen. Das Bedürfnis nach Kompetenz und soziale Bezogenheit unter den Lernenden kann sie stark motivieren und die Spiele bieten eine angstfreie und eine angenehme Atmosphäre. Auf diese Weise können die Lernenden ihre Leistungen verbessern und ihre Kenntnisse erweitern. Interessant in dieser Arbeit ist die Motivationsvariable der Autonomie. Zum Teil fanden die Lernenden das autonome Lernen als Vorgang nicht so angenehm.

Abschließend kann das Konzept des umgedrehten Klassenzimmers eine Abwechslung an Methoden anbieten, indem es alle vorteilhaften Elemente jeder Methode für die Motivation der Lernenden ausnutzt.

## **Schlüsselwörter**

Umgedrehtes Klassenzimmer, Motivation, intrinsische Motivation, extrinsische Motivation, gehirngerecht bedingte Motivation, Blended Learning, digitale Medien, Gamifikation

## Περίληψη

Η παρούσα διπλωματική εργασία ασχολείται με τη διερεύνηση της κινητροδότησης μετά από την εφαρμογή της τεχνικής της ανεστραμμένης τάξης στο μάθημα γερμανικών ως ξένης γλώσσας. Οι λόγοι για τους οποίους επιλέχθηκε αυτό το θέμα, είναι το ενδιαφέρον για τη σημασία της κινητροδότησης μέσα στο μάθημα και η διερεύνηση της μέσω της εφαρμογής της τεχνικής αυτού.

Ο στόχος της παρούσας εργασίας είναι να απαντηθεί το ερώτημα, το αν οι μαθητές αυτής της μελέτης περίπτωσης κινητοποιήθηκαν μετά από την εφαρμογή του της τεχνικής της ανεστραμμένης τάξης. Η εργασία χωρίζεται σε δύο μέρη. Το πρώτο αποτελείται από μια βιβλιογραφική αναδρομή στον όρο της «κινητροδότησης» και στο πώς αυτή εξηγείται από διάφορες θεωρίες. Επίσης, αναλύεται ο όρος «μεικτή μάθηση» (Blended learning) και εξηγείται η συμβολή τόσο των ψηφιακών μέσων όσο και της παιχνιδικοποίησης (gamification) στην κινητροδότηση των μαθητών.

Το δεύτερο μέρος αποτελούν η διδακτική παρέμβαση και η έρευνα πεδίου. Το δείγμα της έρευνας αποτελείται από τρεις μαθητές, οι οποίοι μαθαίνουν γερμανικά ως δεύτερη ξένη γλώσσα και βρίσκονται σε επίπεδο A2. Πρώτα αναλύονται οι διδακτικές ώρες που αφιερώθηκαν στην εκμάθηση του γραμματικού φαινομένου δευτερεύουσας χρονικής πρότασης που ξεκινάνε με τους συνδέσμους „bevor“ και „wenn“ και μετά παρουσιάζονται τα αποτελέσματα του ερωτηματολογίου, το οποίο δόθηκε στους μαθητές προς συμπλήρωση και το οποίο περιείχε διάφορα είδη κινητροδότησης σύμφωνα με τη θεωρία. Οι απαντήσεις του ερωτηματολογίου έδειξαν πως η τεχνική της ανεστραμμένης τάξης συνέβαλε στην κινητροδότησή τους αλλά και στο γνωστικό κομμάτι. Επίσης αναδείχθηκαν μέσω των απαντήσεων ο σημαντικός ρόλος της παιχνιδικοποίησης και το είδος της κινητροδότησης της ανάγκης για επίδοση (Need for achievement). Μέσω των παιχνιδιών υπήρξε ανταγωνισμός, αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών και μια ευχάριστη χωρίς άγχος ατμόσφαιρα. Ενδιαφέρον στα ευρήματα των αποτελεσμάτων αποτελεί η όχι και τόσο ευχαρίστηση των μαθητών όσον αφορά στην αυτονομία, παρ' όλο που στις βιβλιογραφικές αναφορές συντελεί στην κινητοποίηση των μαθητών.

Συμπερασματικά η τεχνική της ανεστραμμένης τάξης αποτελεί μια τεχνική, κατά την οποία μπορούν να συνδυαστούν πολλές μέθοδοι και να αξιοποιηθούν τα καλά τους σημεία για την κινητροδότηση των μαθητών, καθώς χωρίς αυτή δύσκολα επιτυγχάνεται η γνώση.



### **Λέξεις – Κλειδιά**

Ανεστραμμένη μάθηση, κινητροδότηση, κινητροδότηση με εσωτερικά και εξωτερικά κίνητρα, νευροδιδακτική, μεικτή μάθηση, ψηφιακά μέσα, παιχνιδικοποίηση

# Inhaltsverzeichnis

<b>Einleitung.....</b>	<b>13</b>
<b>1. Methodologie der Studie.....</b>	<b>14</b>
<b>1.2 Methodische Forschung .....</b>	<b>14</b>
1.2.1 Hypothese der Studie.....	14
1.2.2 Methodische Schritte .....	14
<b>1.3 Überblick der Lerntheorien .....</b>	<b>15</b>
1.3.1 Behaviorismus .....	15
1.3.2 Konstruktivismus.....	16
<b>2. Reflexion auf die Literatur und die Geschichte .....</b>	<b>17</b>
<b>2.1 Die Motivation als Einflussfaktor im DaF .....</b>	<b>17</b>
2.1.2 Der Begriff „Motivation“ .....	17
<b>2.2 Haupttheorien der Motivation .....</b>	<b>18</b>
2.2.1 Integrative und instrumentelle Motivation .....	18
2.2.2 Intrinsische und extrinsische Motivation.....	19
2.2.3 Selbstreguliertes Lernen .....	20
2.2.4 Weitere Motivationsaspekte .....	21
2.2.5 Neurologisch bedingte Motivation .....	21
<b>2.3 Förderung der Motivation und Strategien zu ihrer Erhöhung .....</b>	<b>23</b>
<b>3. Blended Learning.....</b>	<b>25</b>
3.1 Was ist Blended Learning? .....	25
3.2 Die Rolle der digitalen Medien .....	26
<b>4. Das umgedrehte Klassenzimmer .....</b>	<b>28</b>
4.1 Historischer Überblick .....	28
4.2 Definition und Funktion .....	29
4.3 Die Rolle der Lehrkraft .....	30
4.4 Die Vorteile des umgedrehten Klassenzimmers .....	30
<b>5. Experimentelle Anwendung.....</b>	<b>32</b>
5.1 Entwurf der Unterrichtseinheiten durch das Konzept des umgedrehten Klassenzimmers .....	32

5.1.2 Anthropogene Bedingungen .....	32
5.1.3 Soziokulturelle Bedingungen .....	32
5.1.4 Institutionelle Bedingungen.....	33
<b>5.2 Entwurf der Einheiten .....</b>	<b>33</b>
5.2.1 Materialien für die Vorbereitungsphase .....	33
5.2.2 Präsenzphase-Nebensatz „bevor“ .....	35
5.2.3 Präsenzphase-Nebensatz „wenn“ .....	36
<b>6. Auswertung der experimentellen Anwendung mithilfe eines Fragebogens .....</b>	<b>36</b>
6.1 Präsentation der Ergebnisse der Umfrage .....	37
<b>7. Interpretation der Ergebnisse des Fragebogens und des Verhaltens der Lernenden im Klassenzimmer .....</b>	<b>47</b>
<b>8. Reflexion .....</b>	<b>47</b>
<b>9. Einschränkungen der Studie.....</b>	<b>48</b>
<b>10. Schlussfolgerungen .....</b>	<b>48</b>
<b>Literaturverzeichnis .....</b>	<b>51</b>
<b>Anhang.....</b>	<b>58</b>

## **Tabellenverzeichnis**

Abbildung 1 Das limbische System .....	22
--	----

## **Einleitung**

Es ist eine Tatsache, dass wir in einer digitalen Welt leben, die auch die Unterrichtsformen und -techniken stark beeinflusst. Immer mehr neue Unterrichtsmethoden werden von Lehrenden adoptiert, damit sie den Unterricht interessanter gestalten. Ein wesentliches Werkzeug bei diesem Versuch ist die digitale Realität, die digitalen Medien und das Web 2.0. Immer mehr Unterrichtsansätze wenden das Internet an, um auf eine erfolgreiche Weise die Lernziele zu erreichen und Motivation zu erhöhen. Ein solcher Unterrichtsansatz, welche das Internet als Mittel beinhaltet, ist „das Umgedrehte Klassenzimmer“.

Thema dieser Arbeit ist herauszufinden, ob dieser Unterrichtsansatz die Motivation im Deutschen als Fremdsprache (DaF) erhöht. Es geht um eine Hypothese, die nicht so weit in den Literaturwerken entwickelt wurde. Das Konzept der Motivation ist in traditionellen und Onlineunterrichten analysiert worden. Hingegen behandeln wenige Studien die Motivation im umgedrehten Klassenzimmer (Xiu 2012: 76; Xiu / Thomson 2020: 43).

Diese Arbeit besteht aus zwei Teilen: einer Reflexion auf die Literatur und die Geschichte und der unterrichtsnahen Anwendung. Im ersten Teil werden die Methodologie der Studie sowie die Lerntheorien kurz beschrieben und die Hypothese dieser Arbeit aufgezeigt. Dann wird der Begriff „Motivation“ erläutert und verschiedene Motivationstheorien erklärt. Zudem werden die Rolle von Gefühlen und die Hormonausschüttung anhand der Neurodidaktik analysiert. Außerdem wird das Konzept des umgedrehten Klassenzimmers behandelt, nachdem das Modell von Blended Learning und die Rolle der digitalen Medien auf die Motivation bearbeitet worden sind, denn dieses Konzept wendet nicht nur hybride Methoden an, sondern nutzt auch alle Potenziale des Internets aus.

Im Teil der unterrichtsnahen Anwendung handelt es sich um den Entwurf von zwei Unterrichtseinheiten, deren Ziel die Kognitivierung des grammatischen Phänomens der Nebensätze mit den Konjunkturen „bevor“ und „wenn“ (temporal) ist. Nach den Unterrichtseinheiten wird den Schülern ein Fragebogen gegeben. Dieser Fragebogen wurde erstellt, damit herausgefunden wird, ob die Lernenden nach der Anwendung des Konzepts des umgedrehten Klassenzimmers motivierter sind. Er enthält verschiedene Motivationsvariablen anhand der Literatur.

Zum Schluss werden die Ergebnisse analysiert und einige eigene Beobachtungen diskutiert. Das Ziel der Arbeit ist herauszufinden, ob die Motivation der Lernenden zum Erlernen der deutschen grammatischen Phänomene durch das Konzept des umgedrehten Klassenzimmers erhöht wurde und wie sich die Lernenden während der Unterrichtsintervention gefühlt haben.

# 1. Methodologie der Studie

Bevor der theoretischen Rahmen dieser Arbeit und die Präsentation der Anwendung des Konzepts des umgedrehten Klassenzimmers behandelt wird, wird die Methodologie der Studie beschrieben, die stattgefunden haben, um herauszufinden, ob die Motivation der Lernenden durch dieses Konzept erhöht wurde.

## 1.2 Methodische Forschung

### 1.2.1 Hypothese der Studie

Jede wissenschaftliche Arbeit zielt auf den Beweis von erstellten Hypothesen ab. Ziel dieser Arbeit ist der Beweis, dass die Motivation der Lernenden durch das Konzept des umgedrehten Klassenzimmers erhöht wurde. Nach der Reflexion auf die Literatur und indem multiple Motivationsvariablen gelesen wurden, wurde festgestellt, dass die Motivation in umgedrehten Klassenzimmern nicht ausführlich erforscht worden ist (Xiu 2012: 76). Die Resultate der bestehenden Forschungen sind umstritten. Nach Zainuddin (2019 zitiert nach Xiu; Thomson 2020: 45) hat das Konzept eine positive Auswirkung auf die intrinsische Motivation der Lernenden. Nach Ergebnissen der Forschungen von Love / Hodge / Grandgenett / Swift 2014; Pierce / Fox 2012; Roach 2014; Smith 2013 (zitiert nach Xiu / Thomson 2020: 44) haben die Lernenden positive Einstellungen in Bezug auf das umgedrehte Klassenzimmer. Im Gegenteil fühlten sich die Lernenden weniger motiviert Johnson (2013 zitiert nach Xiu / Thomson 2020: 45) zufolge. Avidi und Paynter (2019 zitiert nach Xiu / Thomson 2020: 43) haben bewiesen, dass nur die Minderheit der Lernenden in einem umgedrehten Klassenzimmer motiviert wurde. Aus den vorgenannten Annahmen ergibt sich die wissenschaftliche Frage dieser Arbeit wie folgt: Wird die Anwendung des Konzepts des umgedrehten Klassenzimmers zur Motivation der Lernenden beitragen? Die Hypothese der Arbeit ist also, dass die Lernenden durch dieses Konzept positiv motiviert werden.

### 1.2.2 Methodische Schritte

Damit diese Hypothese belegt wird, wurde die Strategie der Fallstudie angewendet. Eine Fallstudie ist „ein bestimmtes wissenschaftliches Beispiel, das angewendet wird, damit eine allgemeine Situation skizziert wird“ (Nisbet / Watt 1984: 72 zitiert nach Louis; Lawrence; Keith 2017: 309).

In einer Fallstudie wird ein beschränktes System erforscht, wie z. B. ein Kind, eine Gruppe von Kindern, eine Klasse, eine Gemeinde usw. Es geht um ein einziges Beispiel von Personen unter wahren Umständen. Durch eine Fallstudie werden Begriffe anhand des bestimmten erforschten Beispiels leichter verstanden (Cohen et al. 2007: 310). Im Allgemeinen hebt sie sich von anderen Strategien nicht wegen der benutzten Methodologie, sondern der Objekte der Studie ab (Hitchcock / Hughes 1985: 316 zitiert nach Cohen et al. 2007: 310).

Die Fallstudie wurde ausgewählt, denn die Forscherin wollte sich auf eine bestimmte Gruppe konzentrieren, damit sie die Weise, auf die die Lernenden die Ereignisse verstehen und erleben, begreift.

Zudem wurde auch eine quantitative Methode mithilfe eines Fragebogens als Technik angewandt. Trotz des beschränkten Musters wurde diese Technik ausgewählt, denn die Ergebnisse sind leicht zu kodieren während ein Interview nicht so geeignet wäre, weil sich die Lernenden schämen würden, eine Antwort zu geben. Die Art des Fragebogens ist eine fünfstufige Likert-Skala (stimme zu, stimme eher zu, stimme weder zu noch lehne ab, stimme eher nicht zu, stimme nicht zu). Diese Stufen sind sehr wichtig, da sie eine Art von Sensibilisierung, Differenzierung und Abwechslung bezüglich der Antworten beinhalten (Cohen et al. 2007: 426). Die Likert-Skala „bietet die Möglichkeit der Bestimmung der Häufigkeit, der Korrelation und anderer Arten von qualitativen Angaben an“ (Cohen et al. 2007: 428).

Im Hintergrund des Lernprozesses und des Erstellens des Fragebogens bestehen Lerntheorien. Sie beeinflussen stark jede angewandte Methode, Technik, Strategie in einem DaF-Unterricht und bestimmen die betroffenen Unterrichtseinheiten. Deswegen ist es sinnvoll, einen Überblick über diese Theorien zu verschaffen.

### ***1.3 Überblick der Lerntheorien***

Die Lerntheorien beeinflussen den Lernprozess. Es geht um Hypothesen und Modelle, die versuchen, den Lernvorgang psychologisch zu erklären. Es gibt drei Hauptlerntheorien: den Behaviorismus, den Kognitivismus und den Konstruktivismus, aber in dieser Arbeit werden nur der Behaviorismus und der Konstruktivismus erläutert, weil sie die Forschungsarbeit beeinflusst haben.

#### **1.3.1 Behaviorismus**

Der Behaviorismus dominierte bis zur Mitte des 20. Jahrhunderts und sein Vertreter war John B. Watson. Diese Theorie geht davon aus, dass es auf jeden Reiz eine Reaktion gibt. Das Gehirn reagiert auf Reize mit angeborenen oder erlernten Verhaltensweisen, aber es wird als eine Black Box betrachtet, denn die Behavioristen interessieren die mentalen und geistigen Prozesse im Gehirn nicht, die Introspektion<sup>1</sup> wird nämlich abgelehnt. Sie fokussieren nur auf die entstehende Reaktion, weil das beobachtbare Verhalten analysiert werden kann (Kunath / Fürstenau 2019: 7).

Die Befunde des Behaviorismus basieren auf Tierversuchen. Jeder Mensch oder jedes Tier nimmt durch Sinnesorgane einen Reiz wahr und zeigt auf diesen Reiz eine Verhaltensweise bzw. eine Reaktion. Der Behaviorismus unterscheidet sich in zwei

---

<sup>1</sup>Die Selbstbeobachtung. Die Beobachtung von Gefühlen, Wünschen, Gedanken usw., von allen Vorgängen, die im Gehirn stattfinden.

behavioristische Lerntheorien: die klassische Konditionierung und die operante Konditionierung.

Vertreter der klassischen Konditionierung war Iwan Pawlow. Der pawlowsche Hund ist ein bekanntes Beispiel, das diese Theorie erklärt. Diese Theorie besteht aus drei Phasen. In der ersten Phase vor der Konditionierung beginnt die Konditionierung, wenn man eine unbedingte Reaktion auf einen unbedingten Reiz zeigt, denn man löst sie angeboren aus<sup>2</sup>. Zum Beispiel reagiert der Hund auf den Blick auf Futter durch Speichelfluss. Das Futter ist der unbedingte Reiz und der Speichel die unbedingte Reaktion. Wenn man mit der zweiten Phase der Konditionierung fortschreiten will, soll der Mensch oder das Tier auf einen anderen Reiz genauso reagieren. In dieser Phase sollte man zuerst einen neutralen Reiz und dann kurz nacheinander den unbedingten Reiz präsentieren, sodass die unbedingte Reaktion entsteht. Nach der Wiederholung dieses Vorgangs ist Ziel dieser Phase, dass der Mensch oder das Tier die gleiche Reaktion zeigt, ohne dass es den unbedingten Reiz gibt. Im Beispiel des Hundes hat Pawlow ihm zuerst eine Glocke (der neutrale Reiz) und dann das Futter (der unbedingte Reiz) präsentiert. In der dritten Phase nach der Konditionierung werden der neutrale Reiz (die Glocke) zum bedingten Reiz und die unbedingte Reaktion (der Speichel) zur bedingten Reaktion, ohne dass der unbedingte Reiz (das Futter) präsentiert wird. Ziel dieser Theorie ist also die Schaffung einer Verbindung zwischen Reiz und Reaktion (Kunath / Fürstenau 2019: 9-11).

Die zweite behavioristische Lerntheorie ist die operante Konditionierung, deren Vertreter Edward Lee Thorndike war. Anhand dieser Theorie hängt eine bestimmte Verhaltensweise von äußeren Faktoren ab, wie die Belohnung und die Bestrafung. Der Mensch oder das Tier zeigt eine Verhaltensweise öfter, wenn man ihn oder es dafür belohnt. Dagegen wird diese Verhaltensweise seltener gezeigt, wenn man ihn oder es dafür bestraft (Kunath / Fürstenau 2019: 16).

### **1.3.2 Konstruktivismus**

Eine andere Lerntheorie ist der Konstruktivismus, nach dem jeder Mensch seine eigene Realität erschafft. Vertreter dieser Theorie waren Jean Piaget und Paul Watzlawick (Prieb o.J.: online<sup>3</sup>).

Anhand dieser Theorie schaffen die Menschen ihre eigene Wirklichkeit (subjektive Realität) mithilfe ihrer Sinnesorgane. Das Gehirn nimmt die Information auf, interpretiert sie anhand der Erfahrungen und der Erkenntnisse der jeweiligen Menschen und konstruiert eine subjektive Realität. Es gibt zwei konstruktivistische Hauptlerntheorien: der radikale und der interaktionistische Konstruktivismus. Dem radikalen Konstruktivismus zufolge ist jede Wahrnehmung subjektiv. Es gibt keine objektive Wirklichkeit und man kann sie nicht wahrnehmen. Nach dem interaktionistischen Konstruktivismus rekonstruiert, konstruiert und dekonstruiert

---

<sup>2</sup> Zum Beispiel ist der Speichel eine angeborene Reaktion auf das Futter.

<sup>3</sup> <http://userpage.fu-berlin.de/~miles/konstrukt.htm>



jeder Mensch die Welt. Die Weise, auf die man das erledigt, hängt von dem Menschen selbst und seinen Erfahrungen ab. Deswegen ist es wichtig beim Lernprozess, dass man sein Lernen steuert, weil man genau weiß, wie man am besten lernen kann (Rasche 2010: 3). Generell wird das Lernen nach dieser Theorie als ein Konstruieren von Wissensstrukturen betrachtet (Göhlich et al. 2007: 10).

## **2. Reflexion auf die Literatur und die Geschichte**

### **2.1 Die Motivation als Einflussfaktor im DaF**

Es ist eine Tatsache, dass das Lernen einer Fremdsprache ein sehr komplexer und anspruchsvoller Prozess ist. Er wird ständig von vielen Faktoren, wie affektiven, sozialen und kognitiven Faktoren beeinflusst. Jeder Lernende bringt in einem Unterricht in Deutsch als Fremdsprache (DaF) verschiedene Erfahrungen, Ambitionen, Motivation, Ziele, Interessen und kognitive Voraussetzungen mit sich. Deswegen hat der Lernprozess so viele Ansprüche. In dieser Arbeit wird der affektive außersprachliche Faktor der Motivation in Zusammenhang mit einem innovativen Lernkonzept, dieses des umgedrehten Klassenzimmers, diskutiert. Aber was bedeutet eigentlich der Begriff „Motivation“?

#### **2.1.2 Der Begriff „Motivation“**

Es geht um einen Einflussfaktor des Lernens im DaF. Viele Wissenschaftler haben im Verlauf der Motivationsforschung versucht, die Motivation zu beschreiben und zu erklären. Die meisten Definitionen stammen aus den Bereichen der Psychologie, der Biologie oder Philosophie.

Nach Kidd (1979: 94f zitiert nach İşıgüzel 2011: 30) stammt der Begriff „Motivation“ vom lateinischen Verb *movere* ab, was „bewegen“ bedeutet. Die Motivation wird also als Antrieb betrachtet, die „uns den nötigen Schwung gibt [...] etwas zu lernen“. Für Montessori (1965) ist die Motivation ein „Wunsch zu Lernen“ (zitiert nach Portele 1975: 17 zitiert nach İşıgüzel 2011: 30), was mit der Definition von Hartinger und Fölling-Albers (2002: 17 zitiert nach İşıgüzel 2011: 30) übereinstimmt. Für sie ist die Rede von Motiviertheit, wenn man sich verhält, um ein erwünschtes Ziel zu erreichen. Stroebe (1999: 29 zit. nach İşıgüzel 2011: 30) zufolge wird dieser Begriff als „der Motor für Tätigkeiten“ definiert.

Laut Karlsson (o. J.: 3) und Nedomova (2015: 7 zitiert nach Zeppos 2019: 9) besteht die Motivation aus Kräften, die uns antreiben, die erwünschten Ziele durch unsere Handlungen zu erreichen. Diese Kräfte können sowohl physiologisch als auch psychologisch sein. Sie basieren auf der Theorie von Maslow (1943)<sup>4</sup>, der die Bedürfnisse der Menschen von den wichtigsten für das Erleben (physiologische

---

<sup>4</sup> Unter den Bedürfnissen befinden sich von dem niedrigen Niveau bis zum höchsten Niveau die physiologischen Bedürfnisse, die Sicherheitsbedürfnisse, die sozialen Bedürfnisse, die Individualbedürfnisse und die Selbstverwirklichung, die das Ziel eines Menschen ist (Zeppos 2019: 8).

Bedürfnisse) bis diese der Selbstverwirklichung in Stufen geordnet hat. Wenn man die Bedürfnisse auf dem niedrigsten Niveau einigermaßen befriedigt hat, kann man fortschreiten und die anderen Bedürfnisse erfüllen. Man wird durch die Befriedigung oder die Unbefriedigung dieser Bedürfnisse motiviert (Zeppos 2019: 8-10).

Laut Dörnyei (2001: 7 zitiert nach Dunowski 2015: 283) ist die Beschreibung dieses Begriffs leichter als eine Definition. Die Motivation beschreibt nach ihm einen Faktor, der sich entscheidet, ob und wie lange man etwas tut und inwiefern daran arbeitet (Dörnyei 2011: 4 zitiert nach Dunowski 2015: 283). Zudem definiert Siebert (2006: 10 zitiert nach Dunowski 2015: 284) auch nicht konkret die Lernmotivation, doch er ist der Ansicht, dass die menschlichen Grundbedürfnisse und die individuellen Grundwerte für sie verantwortlich sind, was in gewisser Beziehung auf den Stufen von Maslow basiert. Auch erwähnt Siebert (2006: 10 zitiert nach Dunowski 2015: 283), dass die Motivation von äußeren Faktoren beeinflusst wird und in unterstützenden Kontexten ausgebildet werden kann.

Diese sind manche Definitionen des Begriffs „Motivation“. Natürlich ergeben sich ständig im Laufe der Jahre noch andere Bezeichnungen und Beschreibungen für die Motivation, weil sich Theorien über dieses Thema in der Motivationsforschung entwickelt haben, die diesen affektiven Lernfaktor aus einem anderen oder demselben Blickwinkel betrachten.

## **2.2 Haupttheorien der Motivation**

In der Motivationsforschung für den Erwerb einer Fremdsprache gibt es mehrere Theorien für die Motivation, die sich entwickelt haben, um zu erklären, auf welche Art und Weise und warum Lernende den Willen haben, eine Fremdsprache zu erlernen oder nicht. Was treibt sie an oder was entmutigt sie? In der Fachliteratur gibt es zweiunddreißig (Dunowski 2015: 283) verschiedene Motivationstheorien. Aber hier werden einige dieser Theorien behandelt.

### **2.2.1 Integrative und instrumentelle Motivation**

Die ersten empirischen Studien (Dunowski 2015: 285), die mit der Motivation zu tun hatten, wurden von Robert Gardner und Wallace Lambert (1972) durchgeführt. Ihr Werk war das Buch „Attitudes and Motivation in Second-Language learning“. Die Motivation war bis in die 80er Jahre Riemer zufolge (1997: 7 zitiert nach Schlak; Banze; Haid; Kilnic; Kirchner; Yilmaz 2002: 2) mit den Einstellungen in Forschungen eng verbunden. Gardner und seine Mitarbeiter haben zwei Typen von Motivation unterschieden: die integrative und die instrumentelle Motivation. Unter integrative Motivation versteht man das Erlernen einer Fremdsprache wegen seines Interesses für die Zielsprache und –kultur, man hat nämlich positive Einstellungen dieser gegenüber (Schlak et al. 2002: 3). Man ist integrativ motiviert, wenn man sich für die Gesellschaft der erlernten Sprache interessiert. Im Gegensatz dazu ist die Rede von instrumenteller Motivation, wenn man aus beruflichen und sozialen Gründen die Fremdsprache erlernt, wie zum Beispiel, wenn man beruflich vorankommen will

oder/und auf bessere Gehaltsmöglichkeiten hofft (Schlak et al. 2002: 3). Nach Dunowski (2015: 285) ist ein Lernender auch instrumentell motiviert, wenn man aus pragmatischen Gründen, wie z.B. das Ablegen einer Prüfung, die Fremdsprache erlernt.

Clement und Kruidenier (1983: 287 zitiert nach İşıgüzel 2011: 32) haben die instrumentelle Motivation in drei weitere Kategorien unterschieden: travel orientation, friendship orientation und knowledge orientation. Die erste Kategorie hat mit Reisen zu tun, in der zweiten verwendet man die Fremdsprache „als Mittel zur Kontaktaufnahme oder –vertiefung“ und die letzte Kategorie beschreibt den individuellen Antrieb, eine gebildete Person zu sein, die von der Gesellschaft akzeptiert und bewundert werden will.

Gardner und seine Mitarbeiter nahmen an, dass die integrative Motivation wichtiger als die instrumentelle sei. Aber diese Annahme ist in der Forschung unterschiedlich belegt worden (Schlak et al. 2002: 3). Einigen Studien zufolge ist die integrative Motivation bedeutsamer, während andere Studien die instrumentelle Motivation (Torsten et al. 2002: 3; Bosch 2015: 2 zitiert nach Zeppos 2019: 10) als wichtiger erwiesen haben. Auf jeden Fall spielen die Einstellungen eine große Rolle in der Motivationsforschung, wie die Fachliteratur beweist. Zum Beispiel behaupten Fischer (2005: 34), Kirschner (2004: 2 zitiert nach Zeppos 2019: 9) und Quetz (2002: 41 zitiert nach Zeppos 2019: 12), dass sich die Einstellungen bezüglich der Zielkultur und –sprache auf die Lernmotivation positiv oder negativ auswirken können.

### **2.2.2 Intrinsische und extrinsische Motivation**

Eine andere Motivationstheorie, die die Motivationsforschung Mitte der 1980er Jahre in der Kognitionspsychologie geprägt hat, ist die Selbstbestimmungstheorie (self-determination theory/SDT). Diese Theorie ist mit den Namen E. L. Deci und R. M. Ryan (1985) verbunden. Der zentrale Aspekt dieser Theorie ist die Unterscheidung zwischen intrinsischer und extrinsischer Motivation. Nach Bosch (2015: 2) „beschreibt die intrinsische Motivation, eine Tätigkeit ihrer selbst wegen auszuführen, ohne dass externe Anreize nötig sind“ oder sie wird als die „Freude an einer Tätigkeit an sich“ betrachtet. Voraussetzung für die intrinsische Motivation sind die Selbstregulierung (Zeppos 2019: 10) und die Selbstinitiiierung. Vallerand (McIntosh/Noels 2004: 2) trennt die intrinsische Motivation in drei Kategorien: IM-knowledge, IM-accomplishments und IM-stimulation. Im ersten Fall ist man motiviert, weil man wegen der neuen Informationen Freude am Lernen hat. Im zweiten Fall bereitet einem das Erledigen einer Aufgabe Freude und im letzten Fall ist das allgemeine Vergnügen von dem ganzen Prozess, was einen motiviert.

Extrinsische Motivation ist „ein Verhalten, das durch äußere Einwirkungen und Zielsetzungen beeinflusst wird“ (Zeppos 2019:10). Es gibt vier Formen extrinsischer Verhaltensregulation: die externale Regulation, wo man entweder von den Konflikten oder von Lob oder Anerkennung beeinflusst wird, die introjizierte Regulation, wo man Druck auf sich selbst zum Erledigen einer Aufgabe aus Pflicht ausübt, die

identifizierte Regulation, wo man eine bestimmte Aufgabe erledigt, um sein persönliches Ziel zu erreichen, und die integrierte Regulation, wo die Lernaktivität mit seiner Persönlichkeit übereinstimmt und seine Bedürfnisse verwirklicht. Zudem gibt es auch die Amotivation, die Abwesenheit also von Motivation. Es ist, so McIntosh und Noels (2001: 2), als ob der Lernende nicht lernen könnte.

Die Förderung der intrinsischen Motivation ist langfristig wichtiger, denn sie hat nicht mit externen Anreizen zu tun. Diese könnte durch die Auslösung des Gefühls der Kompetenz und die Schaffung eines positiven Lernklimas verwirklicht werden. Auf diese Weise wird die Motivation erhöht. Anhand dieser Theorie ist es sehr wichtig, wenn der Lernende die Lernaktivitäten als selbstbestimmt betrachtet, sodass das Bedürfnis der Selbstbestimmtheit erfüllt wird. Zudem ist anhand dieser Theorie auch die Erfüllung der Bedürfnisse nach Kompetenz und sozialer Verbundenheit für die Motivation wichtig (Bosch 2015: 3-4).

### **2.2.3 Selbstreguliertes Lernen**

Die Fähigkeiten eines Lernenden sind ein wichtiger Teil für den Lernerfolg oder Misserfolg im Laufe seiner Schuljahre. Das Selbstregulierte Lernen (SRL) ist „eine Kombination selbsterzeugter Gedanken, Gefühle und Verhaltensweisen, die zur Erreichung persönlicher Ziele geplant und regelmäßig adaptiert werden“ (Schunk; Zimmerman 1994 zitiert nach Bosch 2015: 4).

Es handelt sich um Fähigkeiten, mit denen der Lernende sein eigenes Handeln planen, bestimmen und analysieren kann. Hier spielen das Feedback und die Reflexion eine sehr wichtige Rolle, damit das zukünftige Verhalten bei zukünftigen Aufgaben beachtet werden kann. Außer den kognitiven Teilen einer Aufgabe, mit denen sich diese Theorie beschäftigt, ist sie eng mit Emotionen, Zielen und persönlichen Ansprüchen verbunden. Außerdem hängen die Selbstregulationsprozesse mit der Selbstwirksamkeit zusammen, die als „subjektive Erwartung der eigenen Leistungsfähigkeit im Hinblick auf ein konkretes Ziel definiert [ist]“ (Bandura 1977 zitiert nach Bosch 2015: 5). Lernende können ihre Selbstwirksamkeit unterschiedlich erhöhen, denn jede Aufgabe ist auch unterschiedlich. Wenn man eine Aufgabe gut erledigen kann, bedeutet nicht unbedingt dasselbe für eine andere Aufgabe. Je höher die Wertwirksamkeit ist, desto schwierigere Aufgaben werden ausgewählt und desto mehr Motivation wird in anderen Aufgaben aufgezeigt.

Darüber hinaus werden Wirkmechanismen aktiviert und die Motivation erhöht sich, denn der Lernende lernt und übt verschiedene Strategien, Zeitplanung und andere Faktoren aus, um die Aufgabe effektiv zu lösen. Wenn der Erfolg beim Lösen der Aufgabe als selbstverursacht betrachtet wird, steigt die Selbstwirksamkeit, die die Motivation steigert. Dadurch werden auch positive Emotionen ausgelöst, was auch zur Motivation beiträgt. Falls das Gegenteil geschieht, weil man glaubt, dass man die Aufgabe durch Zufall gelöst hat, erhöht sich die Selbstwirksamkeit nicht. In dieser Theorie geht es also darum, welche Erklärung der jeweilige Lernende für das Lösen einer Aufgabe gegeben hat (Bosch 2015: 5).

### 2.2.4 Weitere Motivationsaspekte

Außer diesen traditionellen Motivationstheorien gibt es in der Motivationsforschung auch neuere Aspekte, die die Wissenschaft beschäftigt haben.

Erstens ist die Rede von Gruppenzusammenarbeit (group cohesion). In diesem Fall kann ein Lernender durch eine gute Zusammenarbeit mit seinen Mitlernenden motiviert werden (Schlak et al. 2002: 9 zitiert nach İşıgüzel 2011: 33). Zweitens ist die Self-Efficacy theory, die „das individuelle Urteil eines Lerners über seine/ihre Fähigkeit, eine bestimmte Aufgabe durchzuführen“ (vgl. Dörnyei 1994a: 277 zitiert nach Schlak et al. 2002: 10 zitiert nach İşıgüzel 2011: 33) beschreibt. Das Interesse (Interest) spielt auch eine große Rolle zur Erhöhung der Motivation und wird als eine Motivationsvariable betrachtet, die nach Müller (1995: 23 zitiert nach İşıgüzel 2011: 33) zu langfristigem Lernerfolg durch eine positive Lernumgebung beiträgt. Need for achievement ist eine weitere Motivationstheorie, die sich auf das Bedürfnis eines Lernenden bezieht, der die möglichst besten Leistungen auch beim Sprachenlernen erreichen will (İşıgüzel 2011: 33). Lernende werden auch motiviert, wenn die Lerninhalte persönlich bedeutsam sind. Schließlich erhöht sich die Motivation, wenn ein Lernender gute Leistungen im Unterricht aufzeigen will, weil er/sie der Lehrkraft einen guten Eindruck verschaffen will (vgl. Dörnyei 1994a: 277 zitiert nach Schlak et al. 2002: 10 zitiert nach İşıgüzel 2011: 33).

Da es sich um ein sehr komplexes Thema handelt, haben sich in den letzten Jahrzehnten viele alternative Theorien entwickelt. Eine von ihnen ist die neurologisch bedingte Motivation, die im nächsten Unterkapitel ausführlicher erklärt wird.

### 2.2.5 Neurologisch bedingte Motivation

Eine der alternativen Theorien bezüglich der Motivation ist die neurologisch bedingte Motivation, die zu dem Bereich der Neurodidaktik<sup>5</sup> gehört. Aber damit verstanden wird, wie man motiviert wird, sollte zunächst die Funktion des Gehirns erläutert werden, denn auf diese Weise wird auch das Lernen als Prozess erklärt.

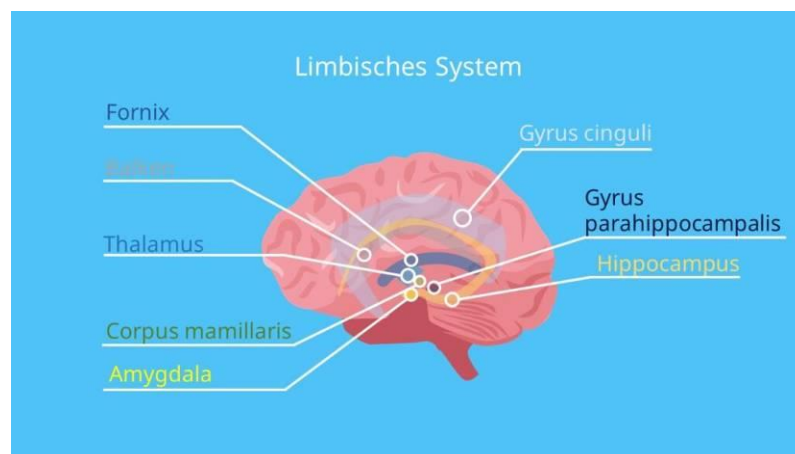
Das Lernen ist Sabitzer zufolge (o. J.: 253) „ein elektro-chemischer Vorgang, der die Struktur des Gehirns verändert“. Das Lernen wird verursacht, wenn im Gehirn immer mehr Synapsen weiterentwickelt werden. Die Synapsen entwickeln sich durch die Kommunikation der Neuronen, die Informationen über die Axonen in Form von elektronischen und chemischen Signalen zueinander übertragen. Die Verbindungen, die öfter benutzt werden, werden auch stärker und das Lernen ist das Resultat der stärksten Synapsen und der Entwicklung von neuen Synapsen. Jedes Neuron repräsentiert verschiedene Arten von Informationen und die Informationen, die man

---

<sup>5</sup> Dieser Begriff der „Neurodidaktik“ wurde im Jahre 1988 von dem Mathematik-Didaktiker Preiß eingeführt. Sie enthält eine Mischung von kognitionswissenschaftlichen Ansätzen, neurowissenschaftlichen Erkenntnissen und allgemeindidaktischen Theorien, woraus sie entstanden hat (Friedrich/ Preiß 2003: 182; Preiß 1992 zitiert nach Becker 2006: 195).

häufiger benutzt, stellen mehr Neuronen dar (Sabitzer o. J.: 253). Das bedeutet einem Spruch zufolge, „Übung macht den Meister“. Die menschliche Kognition entsteht also von den „Veränderungen der synaptischen Verbindungen zwischen Neuronen und in der Fähigkeit des Gehirns, solche Muster zu reproduzieren, also in seiner Plastizität“ (Nardi 2006: 21).

Der wichtigste Teil des Gehirns, der für die Emotionen und die Motivation zuständig ist, ist das limbische System. Es kann Gefahren schnell erkennen und dementsprechend darauf reagieren (Riedel 2000: 266). Nach Roth (1997: 197 zitiert nach Becker 2006: 146) könnten kein sinnvolles Verhalten und kein Lernen ohne das limbische System, d.h. das zentrale Verhaltensbewertungssystem, stattfinden. Es befindet sich zwischen der Großhirnrinde und dem Hirnstamm und außer der Motivation und den Gefühlen (Angst, Freude, Wut) kontrolliert es auch das Gedächtnis. Das limbische System besteht aus dem Hippocampus, dem Gyrus parahippocampalis<sup>6</sup>, dem Corpus mamillaris<sup>7</sup>, dem Gyrus Cinguli<sup>8</sup>, der Amygdala und dem Thalamus<sup>9</sup> (siehe Abbildung 1). Alle Bestandteile des System arbeiten zusammen (Froben 2021: online).



**Abbildung 1 Das limbische System<sup>10</sup>**

Aber die wichtigsten Teile für die Motivation und das Lernen sind die Amygdala und der Hippocampus. Die Amygdala ist für die emotionale Bewertung von Situationen verantwortlich. Sie steuert die Angst, verarbeitet äußere Reize und reagiert darauf. Auch speichert sie die mit Gefühlen verbundenen Ereignisse. Wenn die Information als nicht gefährlich betrachtet wird, sondern mit einem positiven Gefühl angeknüpft worden ist, wird sie im Cortex abgespeichert. Im Fall der Gefahr werden

<sup>6</sup>Er besteht aus grauer Substanz und ist Teil der Großhirnrinde. Er ist wichtig für die Prozesse von Erkennen und Erinnern (studyfix: online).

<sup>7</sup>Er trägt den Gedächtnisprozessen bei (studyfix: online).

<sup>8</sup>Es geht um Teil des Endhirns und ist verantwortlich für Antrieb und Bewegung (studyfix: online).

<sup>9</sup>„Er ist die Sammelstelle für alle Sinnesindrücke mit Ausnahme des Geruchssinns, [...] alle Eindrücke des Sehens, Hörens, Fühlens und der Temperatur- und Schmerzempfindung“ (Rudolf-Müller 2017: online).

<sup>10</sup> (studyfix: online)

Angsthormone wie Adrenalin ausgelöst (Egle 2010: 176). Der Hippocampus ist für das Lernen von Einzelheiten und das Gedächtnis zuständig. Er spürt die Neuigkeit und entscheidet, ob die Information zur Speicherung nützlich ist oder nicht. Wenn die Information bedeutsam und neu ist, wird sie abgespeichert. Außerdem „erlaubt er uns, Gesichter zu erkennen, Dinge zu beschreiben und positive oder negative Gefühle mit den Erinnerungen von erlebten Ereignissen in Zusammenhang zu bringen“ (Becker 2006: 187). Dadurch erinnert man sich an die positiven Ereignisse, erkennt sie und will sie wieder erleben. Man wird also motiviert. Hier kommen der Hormonrausch der Freude, d.h. das Dopamin, und das Lustzentrum, der Nucleus Accumbens ins Spiel. Wenn man ein Ziel erreicht hat, wird Dopamin ausgeschüttet. Es handelt sich hierbei um ein Glückshormon, das den Nucleus Accumbens<sup>11</sup> aktiviert und man fühlt sich gut und will die gleiche Aktion, die für das Glück verantwortlich ist, wiederholen (Froben 2021: online).

Daraus lässt sich schlussfolgern, dass die Prozesse, die im Gehirn stattfinden, sehr ausschlaggebend für den Lernprozess und die Motivation sind, da die Kognition und die Emotionen stark miteinander verbunden sind.

## **2.3 Förderung der Motivation und Strategien zu ihrer Erhöhung**

Wie bereits erwähnt wurde, ist die Motivation einer der wichtigsten Faktoren, der auf einen Unterricht stark einwirken kann. Das oberste Ziel eines Pädagogen oder einer Pädagogin ist, seine/ihre Lernenden zu konkreten Handlungen zu motivieren, denn Kognition kann ohne Gefühle oder eine positive Motivation nicht entstehen (Schlag 2013: 11). Aber es gibt viele Faktoren, die in Rücksicht genommen werden sollen, damit Motivation im DaF erreicht werden kann.

Das Erreichen von Lernfreude und die Abwesenheit von Angst in einem Klassenzimmer sind von bedeutsamer Rolle. Nach İşıgüzel (2011: 31) soll der Unterricht Spaß machen, damit Lernerfolg entsteht und Zeppos zufolge (2019: 14) wirkt sich Lernstress negativ auf die Motivation aus. Die Lernenden haben manchmal Angst vor negativer Evaluation und Lernleistung oder sie fühlen sich gestresst, weil sie beim Einsatz der Fremdsprache oder in Tests Fehler machen. Riemer und Wild (2018: 8) sind der gleichen Ansicht und fügen hinzu, dass Angst sowohl durch Reaktionen seitens der Lehrenden oder der Mitlernenden, als auch durch beliebiges Fehlschlagen beim Sprechen mit einem Muttersprachler verursacht werden könnte. Deswegen sollte eine angenehme Lernatmosphäre gestaltet werden, in der das Lernen locker und mit Spaß erfolgt und die Lehrenden den Lernenden bewusst machen, dass die Fehler, so Zeppos (2019: 15), Teil des Lernens sind. Aus neurologischer Sicht folgt die Gestaltung von positiven Emotionen dem zweiten und dem elften

---

<sup>11</sup> Es handelt sich um das zentrale Bewertungssystem, das die eingeführten Informationen beurteilt und sich für die Speicherung dieser Informationen nach der erteilten Genehmigung von diesen Gehirnteilen (Sabitzer o. J.: 255) entscheidet.

neurologischen Prinzip<sup>12</sup>, dass Emotionen wichtig für die Musterbildung (Brünner 2008: 33) sind und Lernen angstfrei erfolgt. Es wäre also hilfreich, wenn Stressmanagement im Klassenzimmer stattfinden würde. Auch leistet die Eigenbeteiligung an den Zielen, Inhalten, Sozialformen und Lernaktivitäten einen Beitrag dazu (Brünner 2008: 33).

Ein anderer Faktor, der die Motivation erhöhen könnte, ist nach İşıgüzel (2011: 31) das Wecken von Neugier, d.h. die Entdeckerlust, was auch neurobiologisch erläutert werden kann. Dopamin wird ausgeschüttet, nicht nur wenn etwas Schönes passiert, sondern auch wenn man etwas Neues lernt (Möbius 2022: online). Des Weiteren ist es wichtig, die Tätigkeiten im Unterricht mit Gefühlen zu verknüpfen, denn die emotionale Lage der Lernenden ermöglicht sowohl die kognitive Verarbeitung als auch die Abspeicherung von Informationen. Das Gedächtnis ist mit Gefühlen verbunden, denn jedes Gefühl steht im Zusammenhang mit Speicherabruf und wird durch Erinnerungen hervorgerufen (Heath 1986: 8 zitiert nach İşıgüzel 2011: 31). Die positiven Gefühle werden von der Motivation gesteuert und aktivieren den kognitiven Prozess, der zu Erkenntnissen führt und wiederum Motivation in Gang setzt (İşıgüzel 2011: 31). In diesem Fall wäre empfehlenswert, wenn man Anreize hätte, die man wohl z. B. in einer äußeren Umgebung bekommt, um neue Erinnerungen zu schaffen. Es gibt mehr optische Reize und die Informationen können in verschiedenen Bereichen abgespeichert werden (Sprouts 2016: online). Diese Fakten stimmen dem neunten Prinzip überein, diesem der zwei Arten von Gedächtnis.

Die Lernmaterialien könnten auch die Lernmotivation erhöhen, wenn sie die interkulturellen Aspekte zwischen der erlernten Fremdsprache und der Erstsprache berücksichtigen und sie kontrastiv darstellen. Sie sollten den Bedürfnissen der Lernenden und ihrer kulturellen Identität entsprechen (Widodo 2013: 12). Darüber hinaus sollten interessante Themen ausgewählt werden, die die Lernenden ansprechen, damit sie motivierter werden. Damit ihre Motivation erhöht wird, tragen auch die Orientierungstransparenz, d.h. die Lernenden wissen genau das, was sie lernen, und die Aufgabentransparenz, das Wissen wie und warum eine Tätigkeit unternommen wird, bei. Dadurch wird die Eigenständigkeit gefördert, die ihrerseits zur Motivation führt (Widodo 2013: 2-5). Riemer (2010: 169 zitiert nach Hamdani 2019: 116-117) fügt hinzu, dass die Lernziele noch „klar, spezifisch, messbar,

---

<sup>12</sup>Die gehirngerechte Prinzipien sind nach Brünner (2008: 43-44) zwölf:

1. Lernen ist ein physiologischer Vorgang.
2. Das Gehirn ist ein Sozialorgan.
3. Die Suche nach Bedeutung ist angeboren.
4. Lernen erfolgt durch die Bildung neuronaler Muster.
5. Emotionen sind wichtig für die Musterbildung.
6. Das Gehirn verarbeitet in Teilen und als Gesamtheit gleichzeitig.
7. Lernen erfolgt sowohl durch gerichtete Aufmerksamkeit als auch durch periphere Wahrnehmung.
8. Lernen geschieht sowohl bewusst als auch unbewusst.
9. Es gibt mindestens zwei Arten von Gedächtnis.
10. Lernen ist Entwicklungsabhängig.
11. Angstfreies Lernen.
12. Jeder Gehirn ist einzigartig.



herausfordernd und schwierig sowie realistisch“ sein sollten. Das angestrebte Ziel sollte als wünschenswert betrachtet werden, um die Lernenden zu motivieren. Dieses Ziel wird persönlich, fordert die Mitbestimmung und hat einen Sinn. Dieser Fakt könnte auch neurobiologisch erklärt werden, da er in Zusammenhang mit dem sechsten und dem achten Prinzip steht, die dementsprechend aufzeigen, dass das Gehirn in Teilen und als Gesamtheit verarbeitet und das Lernen bewusst und unbewusst geschehen kann. Die Bewusstmachung und die Transparenz von Lehr- und Lernprozessen sind nützlich (Brünner 2006: 43-44). Auch zeigt das dritte Prinzip, dass die Suche nach Bedeutung angeboren ist. Darum sollten sich die Lernmaterialien und die Themen auf die Lebensrealität der Lernenden beziehen und Sinn ergeben, damit sie motiviert werden (Widodo 2013: 6).

Weiterhin ist das Gehirn laut dem neurobiologischen Prinzip sozial. Als soziales Wesen strebt man die soziale Beziehung und die Interaktion mit anderen Menschen an. Der Unterricht sollte die Interaktion, die Zusammenarbeit und die Verantwortungsübernahme für den eigenen Lernfortschritt fördern (Brünner 2008: 30-31). Die Gruppenarbeit ist auch als Lernform geeignet, da die Interaktion unter den Lernenden und der Ideenaustausch motivieren (Hamdani 2019: 136). Zusätzlich ist die Lernautonomie wesentlich für die Lernmotivation. Autonom lernen bedeutet, dass man die Verantwortung für sein eigenes Lernen übernimmt und der Lernerfolg oder Misserfolg besteht in dem eigenen Verhalten, den eigenen angewendeten Strategien und Mühen und ist nicht von äußeren Faktoren abhängig (Hamdani 2019: 148). Wenn man als Lernender autonom lernt, kann man die Geschwindigkeit steuern, das Verständnis kontrollieren, die Übungen wiederholen, wann man will, und die Leistungen überprüfen. Man hat eigentlich die Kontrolle über das eigene Lernen und führt es zu dem Ziel, das man anstrebt. Aus diesem Grund sollte der Unterricht den Lernenden die angemessenen Anreize geben, sodass sie sich mit dem Deutschen auch außerhalb des Klassenzimmers bzw. im Internet zu Hause beschäftigen, um sie ihre Lernziele zu erreichen (Hamdani 2019: 145-146).

Es gibt also viele Weisen, auf welche die Motivation erhöht werden kann. Eine von diesen ist die Anwendung des Konzepts des umgedrehten Klassenzimmers, von welchem die Rede im Anschluss ist. Aber zunächst sollte das „Blended Learning“ als Begriff erläutert werden, denn das umgedrehte Klassenzimmer ist eine Art von Blended Learning.

### **3. Blended Learning**

#### **3.1 Was ist Blended Learning?**

Blended Learning ist ein Lernmodell, bei welchem verschiedene Formen von Medien wie zum Beispiel Videos, Texte, Audios usw. zum Lernen mit der traditionellen Lernmethode kombiniert werden (Roseth; Akcaoglu; Zellner 2013 zitiert nach Ibrahim / Muesser 2019: 3). Es fokussiert sich auf die Beziehung zwischen dem

Lernenden und dem Lehrenden und hat als Ziel t die Erhöhung des Engagements, der Unabhängigkeit und der Lernleistung des Lernenden. Auch zielt Blended Learning auf die Nutzung der positiven Seiten sowohl der virtuellen als auch dieser der traditionellen Lernumgebung ab (Key Lan / Kesici 2017 zitiert nach McHone 2020: 40).

Das Hauptmerkmal im Blended Learning besteht darin, dass sowohl synchrone als auch asynchrone Lernumgebungen durchgeführt werden können. Von synchronen Lernumgebungen spricht man, wenn ein Unterricht zur gleichen Zeit, aber entweder am selben oder an einem anderen Ort, stattfindet. Asynchrone Unterrichte finden irgendwann und irgendwo durch die Zusammenarbeit der Lernenden und den Austausch ihrer Erfahrungen statt. Doch es gibt auch einen anderen Fall, in dem selbstgesteuertes Lernen durchgeführt werden kann. In diesem Fall dienen online Quellen, Videos, PowerPoint Präsentationen usw. als Lernmaterialien. Auf diese Weise wird den Lernenden eine Flexibilität angeboten (Key Lan / Kesici 2017 zitiert nach McHone 2020: 41-42).

Ein Hauptwerkzeug des Blended Learning ist die Anwendung und die Nutzung der Technologie. Es könnten das Internet, die digitalen und die sozialen Medien über verschiedene elektronische Geräte genutzt werden, damit der Lernerfolg erzielt wird. Wegen der Nutzung der Technologie und ihrer Intelligenz kann die Lehrkraft die Schwächen und die Stärken ihrer Lernenden besser erkennen. Es gibt Programme, die die Leistung der Lernenden tabellarisch darstellen können. Dadurch werden die Leistungsdefizite der Lernenden identifiziert und das Lernen kann personalisiert werden. Ein anderer Vorteil ist, dass mehr Zeit zur Interaktion unter den Lernenden im Klassenzimmer übrig bleibt (Key Lan / Kesici 2017 zitiert nach McHone 2020: 45). Im Blended Learning bietet sich auch die Möglichkeit des Methodenwechsels. Die Lehrkraft ist imstande, unterschiedliche Methoden und Lernmaterialien anzuwenden, um das Lernziel erfolgreich zu erreichen. Es wirkt sich positiv auf die Interaktion der Lernenden, das soziale Lernen und die Motivation aus (Lucius; Spannagel, C.; Spannagel, J. 2014: 363-364). Durch Blended Learning wird die Steuerung des Lernprozesses seitens des Lernenden gefördert. Des Weiteren trägt es zum lernorientierten Lernen bei und unterstützt die Entwicklung der Fähigkeiten für das autonome Lernen (İşigüzel 2014: 110).

Es handelt sich um ein differenziertes Lernmodell, das viele Methoden und Strategien kombinieren kann, damit alle positiven Seiten von jeder Methode ausgeschöpft werden. Es muss auch betont werden, dass Blended Learning das Internet und die digitalen Medien im Allgemeinen einsetzt, was sehr wichtig für den Lernprozess und die Motivation ist und nachfolgend analysiert wird.

### **3.2 Die Rolle der digitalen Medien**

Es gibt verschiedene Gründe, warum das Internet und im Allgemeinen die Technologie eine positive Auswirkung auf die Motivation im DaF-Unterricht haben

könnten. Die modernen Medien sind sehr attraktiv und bieten authentische und aktuelle Lernmaterialien. Wie bereits erwähnt wurde, spielt die Attraktivität eine große Rolle für die Motivation der Lernenden. Sie haben einen spielerischen Charakter und können dadurch zur Kognition und zu den Emotionen beitragen. Das Internet bietet so viele Möglichkeiten und Abwechslung, die man bei den traditionellen Medien nicht finden kann (Widodo 2013: 9-12). Ein anderer Vorteil der Anwendung von digitalen Medien ist, dass die Lernenden die Möglichkeit haben, selbst zu entscheiden, wann, wie und wo sie lernen werden. Anschließend werden Lernstrategien bei dem Lernprozess entwickelt, welche zu autonomem Lernen führen können, was wiederum zur Motivation der Lernenden beiträgt (Nykyforenko 2021: 160).

Des Weiteren ist das Feedback ausschlaggebend und erhöht die Motivation der Lernenden. Nach der Aufgabenbearbeitung ist es möglich, dass die Lernenden ein Feedback über die digitalen Medien erhalten. Das Feedback- und insbesondere das positive Feedback verbessert die kognitiven, die motivationalen und die metakognitiven Prozesse, da die Lernenden sich so kompetent fühlen. Auch Grund, warum die Motivation erhöht wird, ist, weil die digitalen Medien die Autonomie, die Kompetenz und die Kooperation fördern, welche einen Lernenden nach der Selbstbestimmungstheorie motivierter machen. Es gibt eine große Auswahl an Lernangeboten über verschiedene elektronische Geräte, wie das Handy, der Computer, das Tablet usw. Auf diese Weise können die Lernenden auswählen, mit welchen Lerninhalten und Aktivitäten sie sich im eigenen Tempo beschäftigen wollen (Scharpf / Gabes 2022: 87).

Außerdem spielt die Anwendung der Technologie im DaF-Unterricht eine große Rolle, weil die Lernenden kompetent in Bezug auf sie werden, was sehr wichtig für die heutige moderne Welt ist. Die Technologie bietet den Lehrenden die Gelegenheit, attraktive Lernmaterialien und Aufgaben mit interkulturellen Elementen zu erstellen. Sie erhöht die Motivation, da die Lernenden den Lernprozess als nicht langweilig, sondern als interessant betrachten (Lamb 2017:30 zitiert nach Panagiotidis; Krystalli; Arvanitis 2018: 43-45). Abschließend schafft eine computergestützte Lernumgebung aufgrund ihrer Multimodalität<sup>13</sup> und der großen Abwechslung einen personalisierten Unterricht, der auf den jeweiligen Bedürfnissen eines Lernenden basiert.

Ein anderes Merkmal, das die digitalen Medien mit sich bringen, ist die Möglichkeit eines spielbasierten Unterrichts. Die Spiele waren schon immer sehr beliebt unter den Lernenden. Nach Lucius et al. (2014: 363) gab es bereits im 16. Jahrhundert Preisaufgaben und Wettstreit, damit die Lernenden motiviert werden. Es handelt sich um die analogen Spiele<sup>14</sup>. Heutzutage bietet das Internet viele Programme und Internetseiten, wo man didaktische Spiele erstellen kann. Es geht um die digitalen

---

<sup>13</sup>Multimodale Medien bestehen „neben sprachlichen Textteilen auch aus visuellen, akustischen, graphischen, non- oder paraverbal verfassten Textteilen“ (Atasoy 2016: 92).

<sup>14</sup>„Die analogen Spielen sind spielerische Tätigkeiten, die ohne digitale Medien durchgeführt werden“ (Lackner / Kopp 2014: 366).

Spiele<sup>15</sup>. Das erstellte Spielmaterial könnte als Kommunikationsmittel betrachtet werden, dadurch die Lernenden Informationen erhalten können, die zum Lernen beitragen.

In der Literatur gibt es Begriffe wie „Gamifikation“ (gamification) oder „spielbasiertes Lernen“ (Game-Based-Learning). Obwohl diese Begriffe oft synonym benutzt werden, darf man sie nicht verwechseln. Gamifikation bezieht sich auf den Einsatz von Spielelementen, wie Punkte, Abzeichen, Ranglisten usw., in Lernaktivitäten. In einem spielbasierten Lernen basiert das Lernen auf dem Einsatz von Spielen (Zainuddin 2018: 76). Die Spiele fördern auch die Motivation der Lernenden (Zainuddin 2018: 76; Randel et al. 1992 zitiert nach Panagiotidis et al. 2018: 45). Die Spiele fördern die Phantasie, die Konkurrenz, die Neugierde, die Herausforderungen und die Interaktion. Wenn die digitalen Spiele klare Ziele enthalten und dem Wissensgrad der Lernenden angepasst sind, fühlen sich die Lernenden stärker motiviert (Nistor; Jasper; Müller; Fuchs 2014: 391).

Aber außer dem affektiven Aspekt der Motivation tragen die Spiele zum kognitiven Aspekt bei. Wichtig hier ist der Einsatz von Feedback und unterschiedlichen Weisen von Leistungsbewertung. Zudem wird die Interaktion unter den Lernenden erhöht. Sie interagieren miteinander und das Gefühl der Konkurrenz wird geweckt<sup>16</sup>(Zainuddin et al. 2020: 11). Wie im Fall der gehirngerecht bedingten Motivation das Wissen sozial erfolgt, spielt die soziale Interaktion auch in der Selbstbestimmungstheorie eine große Rolle und erhöht die intrinsische Motivation der Lernenden.

Alle diese Elemente, die die digitalen Medien und Spiele haben, fördern die Motivation, erhöhen die Wissensqualität und verbessern die kognitiven und metakognitiven Fähigkeiten der Lernenden. Das Konzept des umgedrehten Klassenzimmers, das im Anschluss analysiert wird, ist eine Form von Blended Learning und der Einsatz der Technologie und der Spiele können durch dieses Konzept zur Erhöhung der Motivation angewandt werden.

## **4. Das umgedrehte Klassenzimmer**

### **4.1 Historischer Überblick**

Das Konzept des umgedrehten Klassenzimmers wurde 1982 von Baker J. Wesley mit dem Namen „The Classroom Flip“ geprägt. Er wollte das Lernmaterial digital außerhalb des Klassenzimmers vermitteln, aber er wunderte sich, was er mit der Zeit tun sollte, die ihm in der Klasse übrigblieb und welche Methode er anwenden könnte. Als die Lösung der Probleme durch ein online System auftrat, entwickelte er einen

---

<sup>15</sup>„Die digitalen Spiele basieren auf dem Einsatz von elektronischen Medien“(Lackner / Kopp 2014: 367).

<sup>16</sup>Der Theorie des sozialen Vergleiches zufolge bedürfen die Menschen der Sozialisierung und suchen nach sozialer Anerkennung und Selbsteinschätzung (Ding et al. 2017: zitiert nach Zainuddin et al. 2020: 11).

Plan, der sich auf vier Verben bezog: klären, erweitern, anwenden, üben. Er präsentierte das Konzept im Jahr 1996 und 1998 (Johnson 2012: 3).

Im Jahr 2000 entwickelten Lage J. Maureen, Platt S. Glenn und Treglia Michael das gleiche Konzept, aber mit dem Namen „The Inverted Classroom“. Die Lernenden beschäftigten sich mit den Vorlesungen vor dem Unterricht und im Unterricht erklärten die Lehrenden die schwierigen Punkte. Die Arbeit fand in kleinen Gruppen statt. Die Methode wurde auch bei Pädagogen im sekundären Bereich bekannt. Karl Fisch drehte sein Klassenzimmer um und nannte die Methode „Fisch-Flip“. Immer bekannter wurde das umgedrehte Klassenzimmer durch das Buch von zwei Lehrern der Chemie, Aaron Sams und Jonathan Bergmann, mit dem Titel „Flip your Classroom“ im Jahr 2012. Ihr Ziel war zunächst, die Vorlesungen für die abwesenden Lernenden aufzunehmen, was sich zu dem Konzept des umgedrehten Klassenzimmers entwickelte. Eine andere wichtige Person für dieses Konzept ist Salmon Khan der Khan Akademie. Khans Cousin wurde von ihm durch Videos unterrichtet und auf diese Weise wurde die Idee für die Khan-Akademie geboren. Sie ist eine Internetplattform mit einer großen Auswahl an Videos, die von Lehrenden aus der ganzen Welt angewendet werden (Johnson: 2012: 4 / Merrill 2015: 25-27). 2012 fand die erste Fachtagung zum Thema des Inverted Classroom an der Phillips Universität Marburg statt und 2016 wurde die jährliche Konferenz zum gleichen Thema an der Universität von Colorado durchgeführt.

Im Allgemeinen wird das Model des umgedrehten Klassenzimmers immer beliebter bei Lehrenden im deutschsprachigen Sprachbereich. Doch es ist laut Schaupp (2018: 18) noch nicht in allen Bildungsbereichen bekannt. Besonders verwendet wird es in Nordamerika. Aber was ist ein „Umgedrehtes Klassenzimmer“?

## **4.2 Definition und Funktion**

Dieser Begriff wird auch als „Flipped Classroom“, „Classroom Flip“, „Reverse Classroom Method“ oder „Umgedrehter Unterricht“ (Schaupp 2018: 18) bezeichnet. Es geht um eine Form des Unterrichts, bei dem der traditionelle Unterricht umgedreht wird. In einem traditionellen Unterricht finden die Vorlesung und die Vermittlung von Wissen in der Klasse und die Hausaufgaben zu Hause statt. In einem umgedrehten Klassenzimmer geschieht das Gegenteil. Die Inhaltsvermittlung findet zu Hause statt, während das Üben und das Vertiefen vor Ort mit dem Lehrer erfolgen (Schäfer 2012:3 zitiert nach Schaupp 2018: 19). Es handelt sich um

„ein Modell für ein Blended Learning-Szenario, das Präsenz- und E-Learning Phasen integriert, die Inhaltsvermittlung und –erschließung mittels Lehrvideos (screencasts) aus der Bildungsinstitution auslagert und somit lernerzentriertes und eigenverantwortliches Lernen zu fördern versucht“ (Schaupp 2018: 19).

Nach Bergmann J. und Aaron S. (2014: 14) und Schaupp (2018: 19) bietet das umgedrehte Klassenzimmer viele Anwendungsmöglichkeiten von Lehrmethoden.

Jedes Klassenzimmer, jeder Lernende und jeder Lehrende sind total unterschiedlich und man kann das Flipped Classroom den jeweiligen Bedürfnissen anpassen.

Das umgedrehte Klassenzimmer besteht aus der Vorlesung und der Präsenzphase. Die Vorlesung, die zu Hause erledigt wird, erfolgt vor allem durch von der Lehrkraft erstellte Videos. Aber der Inhalt kann auch durch verschiedene Formen und Medien, wie zum Beispiel Podcasts, mp3-Dateien, Vorlesungsaufzeichnungen oder Screencast, vermittelt werden. Diese werden auf Onlineplattformen wie YouTube, Dropbox usw. hochgeladen. Wenn ein Lehrender das Erstellen eines Videos auswählt, sollte er/sie nach Bergmann / Sams (2016: 43-46) nur ein zu präsentierendes Thema auswählen. Das Video sollte auch kurz, also weniger als fünfzehn Minuten dauern. Die Stimmenverzerrung und der Humor sind von Vorteil und während der Aufnahme sollte man heran- und wegzoomen. Die Präsenzphase dient dem Üben und dem Vertiefen des Wissens und bietet die Chance offener Fragen zu diskutieren und der Schwierigkeiten der Vorlesung zu erklären (Schaupp 2018: 19). Hier liegt der Schwerpunkt, nämlich auf dem aktiven Lernen und der Zusammenarbeit unter den Lernenden in der Klasse (Bergmann / Sams 2012 zitiert nach Schaupp 2018: 19). Im Klassenzimmer wirken sich das Lesen von Literatur und das Schreiben von Geschichten positiv auf die Zielsprache aus (Bergmann / Sams 2016: 48).

#### **4.3 Die Rolle der Lehrkraft**

Die Rolle der Lehrkraft in einem umgedrehten Klassenzimmer ist gänzlich unterschiedlich von dieser in einem traditionellen Unterricht. In diesem Fall ist die Aufgabe der Lehrenden die Unterstützung und nicht die Vermittlung des Wissens. Die Lehrkraft kann als Coach betrachtet werden. Sie überlässt die Kontrolle des Lernens den Lernenden. Wenn die Lernenden Fragen haben, ist sie für sie da. Außerdem sollte sie auf die jeweiligen Bedürfnisse eingehen können, da die Schüler und Schülerinnen unterschiedliche Schwächen und Stärken aufzeigen. Die Lehrenden sollten bereits ein für jede Frage, aber auch wenn sie nicht die Antwort haben, sollten sie es zugeben und die Antwort gemeinsam mit den Lernenden recherchieren. Auf diese Weise zeigen die Lehrenden den Lernenden, dass sie nicht alles wissen und was gemacht werden kann, um eine Antwort zu finden. Des Weiteren ist es nötig, dass die Lehrkraft die Fähigkeit hat, die Lerninhalte sehr gut zu beherrschen, und die Flexibilität zu besitzen, von einem Thema zu einem anderen überzuwechseln, (Bergmann / Sams 2016: 54-56).

#### **4.4 Die Vorteile des umgedrehten Klassenzimmers**

Es gibt viele Vorteile zum Einsatz des Konzepts des umgedrehten Klassenzimmers.

Zunächst geht es um ein flexibles Modell. Die Lernenden können das Lernmaterial überall, wann sie wollen und mit dem eigenen Tempo lernen. Es gibt keine Einschränkung. Ein anderer wichtiger Vorteil ist der Einsatz von digitalen Medien, was sehr ausschlaggebend für die heutige Gesellschaft ist. Dieser Ansatz bietet den

Lernenden die Möglichkeit, in die moderne Welt des Internets und des Einsatzes von Technologie einzutauchen, was sehr nützlich für ihr künftiges Leben sein wird. Dieser Ansatz ist ohne dies abgestimmt auf ihr heutiges Leben, da sie sind täglich dem Internet und den sozialen Medien im Allgemeinen ausgesetzt. Auch ist dieses Modell sehr hilfreich für die schwächeren Lernenden, denn bei der Präsenzphase fokussieren die Lehrenden auf sie und zu Hause können die Lernenden das Video anhalten, es wieder anschauen und Notizen machen, bis sie das Lernmaterial verstanden haben. Das Anhalten eines Videos trägt auch dazu bei, dass das Tempo der Vorlesung dem Tempo des jeweiligen Lernenden angepasst wird. Die Lernenden lernen so, ihre Zeit zu organisieren. Dieser Vorgang fördert ihre Autonomie, da sie auf diese Weise lernen, was für eigenes Lernen benötigt wird. Sie übernehmen die Verantwortung des Lernprozesses.

Im Weiteren wirkt das umgedrehte Klassenzimmer sehr positiv auf die Interaktion zwischen dem Lehrenden und dem Lernenden. Es wird mehr Zeit der Kommunikation in der Klasse gewidmet. Auf diese Art und Weise lernen die Lehrenden ihre Schüler und Schülerinnen besser kennen und ihre Beziehung wird stärker. Sie lernen die Besonderheiten ihrer Schüler und Schülerinnen und sie ermutigen sie effektiver. Die Interaktion unter den Lernenden ist auch intensiver und der Geist der Zusammenarbeit wird durch die Aufgaben in der Klasse gefördert. Zudem wird auch die Differenzierung aufgebaut, da die Lehrkraft im Klassenraum herumläuft und jedem Lernenden hinsichtlich ihrer Bedürfnisse hilft. Außerdem wechselt auch die Weise, auf die sich die Lehrkraft mit den Eltern austauscht. Ihre Kommentare sind gezielter und sie kennen die Kräfte und die Schwächen der Lernenden genau. Die Fragen der Eltern beziehen sich darauf, ob ihr Kind das Material lernt oder nicht. Darüber hinaus bietet dieses Modell den Eltern die Möglichkeit die Lernmaterialien genau zu kennen, weil die Videos und die Vorlesungen im Internet hochgeladen werden, was den Lernprozess und den Unterricht transparenter gestaltet (Bergmann / Sams 2016: 20-32).

Es handelt sich also um eine Kette, wobei der eine Vorteil zu dem anderen führt.

## **5. Experimentelle Anwendung**

Es wurden die Themen der „Motivation“ und des „umgedrehten Klassenzimmers“ untersucht, das Modell des Blended Learning wurde erklärt und die digitalen Medien wurden als Erfolgsfaktor für die Motivation bezeichnet. Es folgt nun die Analyse des Entwurfs von zwei Unterrichtseinheiten zur Kognitivierung der grammatischen Phänomene der Nebensätze mit den Konjunktionen „bevor“ und „wenn“ durch das Konzept des umgedrehten Klassenzimmers. Es muss betont werden, dass es um eine Fallstudie geht, da die Anzahl der Teilnehmer beschränkt ist. Sie lässt sich also nicht generalisieren.

### **5.1 Entwurf der Unterrichtseinheiten durch das Konzept des umgedrehten Klassenzimmers**

#### **5.1.2 Anthropogene Bedingungen**

Die Klasse besteht aus drei Jungen, die aus Griechenland kommen. Zwei von ihnen sind zwölf Jahre alt und lernen Deutsch seit zwei Jahren, während der dritte Junge dreizehn Jahre alt ist und Deutsch seit drei Jahren lernt. Alle gehören zur Mittelschicht. Ihre Erstsprache ist Griechisch und alle lernen auch Englisch als Fremdsprache. Sie besuchen verschiedene Englischklassen, aber keiner von ihnen hat bis jetzt die Prüfung für das B2 Niveau abgelegt. In der deutschen Sprache befinden sie sich anhand des Gemeinsamen Referenzrahmens für Sprachen (GeRfS) auf dem Niveau A2. Die Jungen verstehen sich gut und es herrscht ein gutes Unterrichtsklima. Das Verhältnis zwischen der Lehrerin und den Lernenden ist auch angenehm. Die Motivation der Lernenden ist befriedigend, aber manchmal sind sie nicht so motiviert, ihre Hausaufgaben zu erledigen und die Grammatik zu lernen. Ihre Einstellungen zu der deutschen Kultur und den Deutschen sind positiv und alle lernen Deutsch, um in der Zukunft bessere Berufschancen zu erzielen.

#### **5.1.3 Soziokulturelle Bedingungen**

Die Lernenden besuchen eine private Sprachschule in der Stadt von Kalamata in Griechenland. Sie sollen in diesem Schuljahr anhand des Curriculums des Instituts das Niveau A2 erreichen. Der Unterricht findet zweimal pro Woche statt und dauert eine Stunde und fünfzehn Minuten. Die Eltern der Lernenden unterstützen sie auf hohem Niveau. Hier in Griechenland spielt der Tourismus eine große Rolle. Deswegen fördern die Eltern ihre Kinder zum Fremdsprachlernen. Es gilt, dass derjenige, der mindestens zwei Fremdsprachen beherrscht, bessere Berufschancen hat. Die öffentlichen griechischen Schulen fördern das Erlernen von Fremdsprachen in dem Curriculum. Deutsch wird ab der fünften Klasse der Grundschule erlernt.



### **5.1.4 Institutionelle Bedingungen**

Das Institut ist hell und hat drei mittelgroße Klassenzimmer. Acht bis zehn Lernende können an einem Unterricht teilnehmen. Jedes Klassenzimmer ist mit Computern, Tageslichtprojektoren und Internetanschluss ausgestattet. Ein Klassenzimmer hat auch einen interaktiven Whiteboard. Die Lehrkraft basiert den Unterricht auf einem Lehrwerk, aber sie hat die Möglichkeit, eigene Materialien zu erstellen oder Materialien im Internet zu finden, um den Unterricht durchzuführen. Auch ist sie verantwortlich für den ganzen Lernprozess und trifft die geeigneten Entscheidungen bezüglich der Unterrichtsplanung für den Lernfortschritt der Lernenden.

## **5.2 Entwurf der Einheiten**

Die Lehrkraft hatte zu entscheiden, welches Thema verhandelt wird. Basierend auf der nächsten Lektion des Lehrwerks, hat sie sich für die grammatischen Phänomene der temporalen Nebensätze mit den Konjunktionen „bevor“ und „wenn“ entschieden. Hauptziel der Stunden war das Verstehen von diesen grammatischen Phänomenen, während das Feinziel die Anwendung der Phänomene beim Sprechen und Schreiben in einem kommunikativen Rahmen war. Lehrziel war auch die Anwendung von geeigneten Materialien zur Erhöhung der Motivation der Lernenden. Es wurden zwei Unterrichtseinheiten von jeweils einer Stunde und fünfzehn Minuten entworfen.

### **5.2.1 Materialien für die Vorbereitungsphase**

Das Konzept des umgedrehten Klassenzimmers unterscheidet sich in eine Vorbereitungsphase, die zu Hause stattfindet, und eine Präsenzphase. Des Beginns mit diesem Konzept ging ein Unterricht voraus, bei dem die Lehrkraft den Lernenden den ganzen Prozess erklärte. Auch wurde ihnen ein Notizblatt anhand des Musters von Cornell Notizen<sup>17</sup> (s. Anhang Abbildung 1) gegeben. In der Vorbereitungsphase wurde die Technik des Einsatzes eines Lernvideos ausgewählt. Die Lehrkraft erstellte zwei Videos durch Microsoft Powerpoint mithilfe des Programmes „Debut Video-Aufnahme“. Sie hat ihre eigene Stimme zur Erklärung der Phänomene benutzt, damit es den Lernenden vertrauter wirkt. Diese Videos wurden auf die Onlineplattform von Edpuzzle<sup>18</sup> hochgeladen, weil es die Wahl gab, manche Fragen auf das bearbeitete Thema beim Anschauen der Videos zu beantworten. Damit die Lernenden die Videos ansehen können, wurde ihnen ein Link zu jedem Video zwei Tage vor jeder Präsenzphase per Email zugeschickt.

---

<sup>17</sup>Die Cornell Methode, oder auch genannt „Cornell Note Taking System“, wurde von Universitätsprofessor Walter Pauk Ende der 1940er Jahre erfunden. In der Kopfzeile schreibt man das Thema, das Datum und den Namen, was später bei einer Zuordnung von Notizen hilft. In dem Notizenbereich sollen die Lernenden die wichtigsten Notizen einfach und kurz aufschreiben. In dem Bereich für Fragen, werden Dinge geschrieben, die noch geklärt werden müssen und in der Fußzeile sollen die Lernenden die Seite knapp zusammenfassen (FischerOffice 2022: online).

<sup>18</sup><https://edpuzzle.com/discover>.

In der ersten Vorbereitungsphase wurde den Lernenden das erste erstellte Video mit Thema den Temporalnebensatz, der mit der Konjunktion „bevor“ beginnt, zugewiesen. Sie konnten das Video unter dem Link <https://edpuzzle.com/assignments/628fc48078ee6940dab1b490/watch> ansehen. Dieses Video dauert ungefähr fünf Minuten und es enthält sechs Multiple-Choice-Übungen. Ohne die Lösung der jeweiligen Übung während des Videos zu finden, konnten die Lernenden mit dem Video nicht fortsetzen. Diese Übungen (siehe Anhang, Abbildung 2) wurden zum Verstehen des grammatischen Phänomens erstellt.

Danach sollten sich die Lernenden zur Vertiefung des grammatischen Phänomens mit Übungen beschäftigen, die zwar traditionell waren, aber online durch die Onlineplattform „e-me“ durchgeführt wurden, sodass die digitalen Medien und ihre Vorteile bezüglich der Motivation eingesetzt werden. Die erste Übung<sup>19</sup> (s. Anhang, Abbildung 3) ist eine analytische Aufgabe, welche auf die Induktion abzielt Raabe 202b: 116). Die Lernenden sollten den Nebensatz und das konjugierte Verb markieren. Die zweite Übung<sup>20</sup> (s. Anhang, Abbildung 4) ist eine Lückenübung zur Kognitivierung des Nebensatzes (Storch 1999: 86). Hier lernten die Lernenden, dass das Verb am Satzende dekliniert wird. Die dritte Übung<sup>21</sup> (s. Anhang, Abbildung 5) ist nach Storch (1999: 87) eine Formationsübung. Ziel dieser Übung war das richtige Konstruieren der sprachlichen Einheiten, sodass der Nebensatz syntaktisch richtig formuliert wird.

Die vierte Übung<sup>22</sup> (s. Anhang, Abbildung 6) ist eine Umformungsübung (Storch 1999: 88). Die Lernenden sollten zwei Hauptsätze in einen Nebensatz mit der Konjunktion „bevor“ verbinden. Hier wurde auf die Automatisierung der syntaktischen Struktur abgezielt. In der zweiten Vorbereitungsphase wurde den Lernenden das zweite erstellte Video zugewiesen. Thema dieses Videos war der Temporalnebensatz, der mit der Konjunktion „wenn“ beginnt. Sie konnten das Video unter dem Link <https://edpuzzle.com/assignments/62a3b5615266a74127726316/watch> anschauen. Es dauerte ungefähr fünf Minuten und es enthielt vier Übungen. Zwei von ihnen waren Multiple-Choice-Übungen, während die restlichen Aufgaben (s. Anhang, Abbildung 7) offene Fragen waren und die Lehrkraft Feedback geben konnte, was sehr wichtig für die Motivation anhand der Selbstregulationstheorie ist. Dann sollten die Lernenden noch andere Übungen lösen. Die erste bis zur vierten Übung<sup>23</sup> (s. Anhang,

<sup>19</sup>Link: [https://content.e-me.edu.gr/wp-admin/admin-ajax.php?action=h5p\\_embed&id=1186969](https://content.e-me.edu.gr/wp-admin/admin-ajax.php?action=h5p_embed&id=1186969)

<sup>20</sup> Link: [https://content.e-me.edu.gr/wp-admin/admin-ajax.php?action=h5p\\_embed&id=1186972](https://content.e-me.edu.gr/wp-admin/admin-ajax.php?action=h5p_embed&id=1186972)

<sup>21</sup> Link: [https://content.e-me.edu.gr/wp-admin/admin-ajax.php?action=h5p\\_embed&id=1186981](https://content.e-me.edu.gr/wp-admin/admin-ajax.php?action=h5p_embed&id=1186981)

<sup>22</sup> Link: [https://content.e-me.edu.gr/wp-admin/admin-ajax.php?action=h5p\\_embed&id=1186989](https://content.e-me.edu.gr/wp-admin/admin-ajax.php?action=h5p_embed&id=1186989)

<sup>23</sup> Link zur Übung 1: [https://content.e-me.edu.gr/wp-admin/admin-ajax.php?action=h5p\\_embed&id=1187473](https://content.e-me.edu.gr/wp-admin/admin-ajax.php?action=h5p_embed&id=1187473)

Link zur Übung 2: [https://content.e-me.edu.gr/wp-admin/admin-ajax.php?action=h5p\\_embed&id=1187475](https://content.e-me.edu.gr/wp-admin/admin-ajax.php?action=h5p_embed&id=1187475)

Link zur Übung 3: [https://content.e-me.edu.gr/wp-admin/admin-ajax.php?action=h5p\\_embed&id=1187476](https://content.e-me.edu.gr/wp-admin/admin-ajax.php?action=h5p_embed&id=1187476)

Link zur Übung 4: [https://content.e-me.edu.gr/wp-admin/admin-ajax.php?action=h5p\\_embed&id=1187479](https://content.e-me.edu.gr/wp-admin/admin-ajax.php?action=h5p_embed&id=1187479)

Abbildungen 8-11) folgten der gleichen Form wie im Fall der vorherigen Unterrichtseinheit und wurden auch auf der „e-me“ Plattform durchgeführt. Den Lernenden wurden die Links der Übungen per Emails zugeschickt und jeder Lernende beschäftigte sich im eigenen Tempo mit den Übungen über das Handy.

### 5.2.2 Präsenzphase-Nebensatz „bevor“

In der Präsenzphase wurden verschiedene Übungen zur Kognitivierung des grammatischen Phänomens des Temporalnebensatzes mit „bevor“ eingesetzt. Es wurde versucht, sowohl traditionelle als auch Onlineübungen und gehirngerechte Übungen einzusetzen, damit es eine Abwechslung gibt und die Motivation der Lernenden erhöht wird.

Zunächst wurden die ersten zehn Minuten der Klärung von Fragen der Lernenden gewidmet. Die Lernenden sollten erzählen, was sie im Video gesehen haben und was sie notiert haben. Wenn es Fragen gab, wurden sie von den Mitschülern erklärt. Wenn die Mitlernenden die Antwort nicht wussten, kam die Lehrkraft ins Spiel.

Danach wurden drei Minuten einer Ruhephase gewidmet. Den Lernenden wurde eine Stillphase vorgegeben, indem sie mit geschlossenen Augen überlegten, was sie schon gelernt haben. Es handelt sich um eine gehirngerecht bedingte Technik. Bei dieser Technik führt die Person ein Selbstgespräch, ohne auf äußere Reize zu reagieren. Auf diese Weise findet ein Wechsel von einer aktiven Verarbeitung von Reizen in einen Default-Mode statt, was zur Konsolidierung (Nachbereitung) beiträgt und eine entspannende Atmosphäre schafft (Bünger 2018: 28). Diese Phase wurde zu diesem Zeitpunkt angewendet, weil die Aufgaben danach folgen würden.

Anschließend begannen die Übungen. Die erste Übung wurde auf der Onlineplattform von Kahoot<sup>24</sup> erstellt. Es geht um ein pädagogisches Spiel mit Quizfragen und Richtig-Falsch Fragen<sup>25</sup>. Diese Plattform bietet die Möglichkeit sowohl Einzelspiele als auch Gruppenspiele zu erstellen. In diesem Fall wurde das Gruppenspiel bevorzugt. Die Lehrkraft verband die Lernenden über ihre persönlichen elektronischen Geräte mit dem Spiel. Das erstellte Spiel enthielt fünf Quizfragen und drei Richtig-Falsch Fragen (s. Anhang, Abbildungen 12-15). Auch wurden GIFs in dem Spiel hinzugefügt, damit es spannender wird. Es gab auch einen Countdown und die Lernenden bekamen Punkte für jede richtige Lösung. Der Spieler mit den meisten richtigen Lösungen, bekam den ersten Platz. Die Lehrkraft hat sich für diese Übung entschieden, denn die Spiele erhöhen die Motivation und sind auch neurodidaktisch sinnvoll. Sie beinhalten soziale Elemente aufgrund der Möglichkeit der Gruppenarbeit (das Gehirn ist sozial) und lösen positive Emotionen aus (Brünner 2018: 32).

In der zweiten Übung (s. Anhang, Abbildung 16) wurde die kommunikative Fähigkeit der Lernenden gefordert. Sie sollten über ihre eigenen Erfahrungen sprechen, indem sie den Temporalnebensatz benutzen. Am Ende sollten die Lernenden in der dritten

<sup>24</sup><https://kahoot.com/schools-u/> (Stand: 11.06.2022).

<sup>25</sup>Link: <https://create.kahoot.it/share/quiz-mit-bevor/dbae3589-f647-47c4-8908-8d7eea933b55>

Aufgabe (s. Anhang, Abbildung 16) einen kleinen Text schreiben, indem sie „bevor“ benutzen, um auszudrücken, was sie machen sollen, bevor sie spielen dürfen. Während des Erledigens der Aufgaben konnten die Lernenden Ideen austauschen und Wörter in einem Onlinewörterbuch nachschlagen. Außerdem sollten sie verschiedene Ideen beim Sprechen ausdrücken.

### **5.2.3 Präsenzphase-Nebensatz „wenn“**

Zur Kognitivierung des Temporalnebensatzes mit der Konjunktion „wenn“ wurden ebenso verschiedene Übungen eingesetzt. Die Lernenden sollten ihre eigenen Handys in den Unterricht mitbringen. Die ersten zehn Minuten fand das Klären von Fragen statt. Dann wurde mit der ersten Übung<sup>26</sup> auf Kahoot fortgesetzt. Sie enthielt vier Quizfragen und sechs Richtig-Falsch Fragen (s. Anhang, Abbildung 17). Dieses Spiel wurde noch einmal ausgewählt, denn es schafft eine schöne Atmosphäre und wirkt sich positiv auf die Motivation der Lernenden aus. Auch bietet sich die Möglichkeit des Feedbacks. Die Lernenden spielten auch in Gruppen mit Punkten. In der zweiten Übung (s. Anhang, Abbildung 18) sollten die Lernenden ein Kettenspiel spielen. Es geht um eine gehirnaktivierende Übungsform, die ideal für das Kurzzeitgedächtnis ist. Auch führt eine solche Übung zur Automatisierung der syntaktischen Struktur. Die dritte Aufgabe (s. Anhang, Abbildung 18) ist offen und enthält kulturelle Elemente. Die Lernenden wurden aufgefordert, nach Informationen über München im Internet durch ihre eigenen Geräte zu suchen und ihre Ideen im sozialen Netzwerk von Instagram durch Nachrichten auszutauschen. Sie sollten einen Text schreiben, indem sie die Konjunktion „wenn“ anwenden. Es handelt sich um eine Gruppenarbeit. Ziel dieser Aufgabe war die Zusammenarbeit, das Surfen im Internet und die Entwicklung der kommunikativen Fertigkeit des Schreibens. Zudem wollte die Lehrkraft den Lernenden die Sehenswürdigkeiten von München vorstellen.

## **6. Auswertung der experimentellen Anwendung mithilfe eines Fragebogens<sup>27</sup>**

Damit festgestellt wird, ob die Lernenden durch die Anwendung des Konzepts des umgedrehten Klassenzimmers positiv motiviert wurden, wurde ein Fragebogen erstellt.

Der erstellte Fragebogen enthält zwanzig Fragen. Er wurde mithilfe der Googleformen erstellt und den Lernenden per Email nach dem Ende der zweiten Unterrichtseinheit zugeschickt. Zum Erstellen dieses Fragebogens wurden die Reflexion auf die Literatur und die erwähnten Motivationstheorien berücksichtigt. Anreiz war der Artikel von İşigüzel (2011: 33), denn sie benutzt in ihrem Fragebogen unterschiedliche Motivationsvariablen, damit sie den Motivationsgrad der Lernenden herausfindet. Ziel war auch der Einsatz von Motivationsvariablen in dem Fragebogen,

---

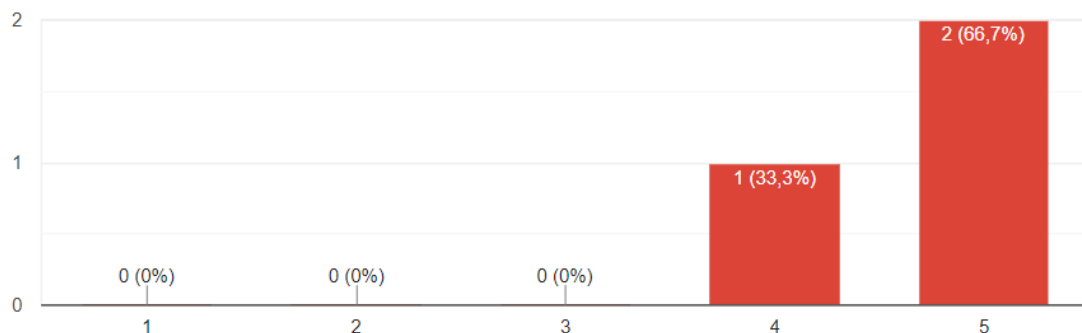
<sup>26</sup>Link: <https://create.kahoot.it/share/wenn/b12eb7e7-e8db-4109-a4e8-2cf28fd6414d>

<sup>27</sup>Der Fragebogen befindet sich auf Seiten 74-75 des Anhangs. Die Übersetzung des Fragebogens findet man auf Seiten 76-78 des Anhangs.

die schon in dieser Arbeit diskutiert wurden. Das erste, zweite, achte und siebzehnte Item beziehen sich auf die Bedeutung eines sinnvollen Lerninhalts (gehirngerecht bedingte Motivation). Das dritte und zwölfte Item basieren auf der Autonomie. Das vierte und sechste Item spricht über die extrinsische Motivation, während das fünfte Item das Bedürfnis für eine gute Leistung (Need for achievement) aufzeigt. Das siebte beschäftigt sich mit der Lernfreude. Das neunte Item hat mit der Motivation durch die digitalen Medien zu tun und das zehnte Item behandelt die Lernfreude durch die Spiele (gehirngerecht bedingte Motivation). Variabel des elften und neunzehnten Items ist die Bezogenheit, die aus der SBT hervorgeht. Das zwölfte Item bezieht sich auf Need for achievement. Das vierzehnte, fünfzehnte und das sechzehnte Item stützen sich auf die gehirngerecht bedingte Motivation, denn sie haben mit der Lernfreude und der Neugierde zu tun. Die letzten zwei Items des Fragebogens beruhen auf der Einschätzung des ganzen Lernprozesses durch das Konzept des umgedrehten Klassenzimmers. Im Hintergrund des Erstellens der Items verstecken sich die Lerntheorien des Behaviorismus und des Konstruktivismus (siehe Kapitel 1). Die folgenden Items beziehen sich auf den Behaviorismus: 1, 2, 4, 6, 8, 13, 17, 18, während die übrigen Items (3, 5-7, 9-12, 14-16, 19-20) auf dem Konstruktivismus basieren.

## 6.1 Präsentation der Ergebnisse der Umfrage

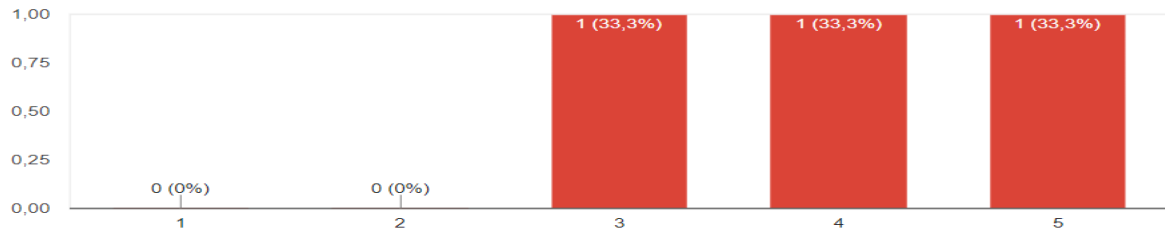
Zunächst behandelten die ersten zwei Fragen das Geschlecht und das Alter der Lernenden. Wie bereits erwähnt wurde, sind zwei von ihnen zwölf Jahre alt und der dritte ist dreizehn Jahre alt. Alle Lernenden sind Jungen.



### 2Erstes Item: Durch das Video habe ich meine Deutschkenntnisse erweitert.

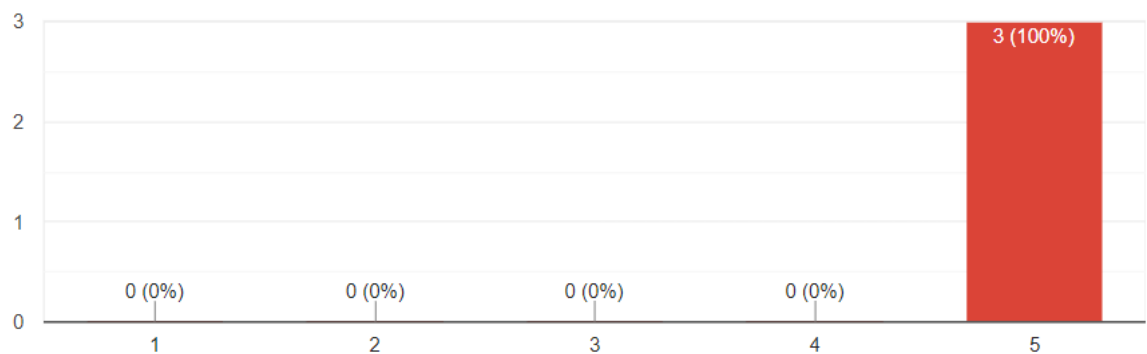
Dieses Item bezieht sich auf Behaviorismus und untersucht, ob das Video zur Erweiterung der Deutschkenntnisse beigetragen hat und kontrolliert die kognitive Prozesse. Wenn eine positive Antwort gegeben wird, heißt es, dass die Lernenden das Video wieder anschauen möchten. Einer der Lernenden hat „stimme eher zu“ als Antwort gegeben, während die anderen der Äußerung zustimmen. Diese Tabelle zeigt, dass das Video sinnvoll war.

Kritseli Chrysovalantou



### 3 Das zweite Item: Der Inhalt des Videos war verständlich.

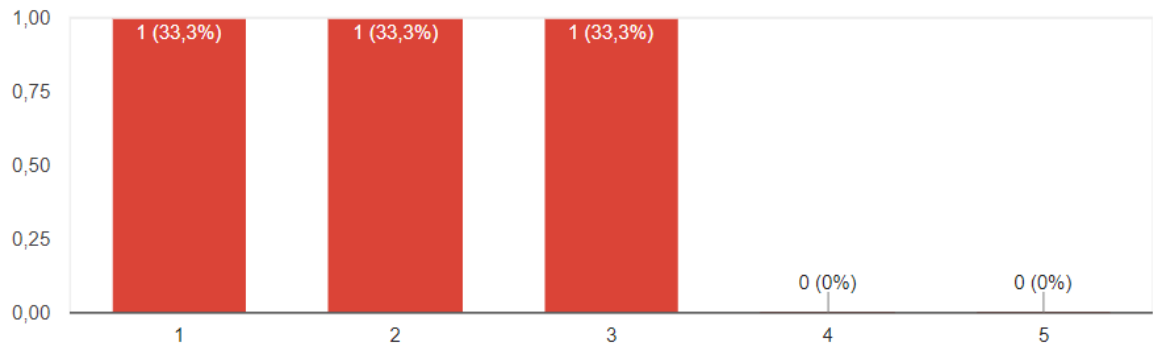
Die Antworten zu diesem Item zeigen, ob die Lernenden die grammatischen Phänomene im Video verstehen konnten. Dieses Item versteckt die behavioristische Theorie. Hier gibt es drei unterschiedliche Antworten. Ein Junge stimmt weder zu noch lehnt er ab, der andere Junge stimmt eher zu und der letzte Junge stimmt zu. Das bedeutet, dass das Lernmaterial für die Mehrheit verständlich war.



### 4 Das dritte Item: Es war gut, dass ich das Video anschauen konnte, wann ich wollte.

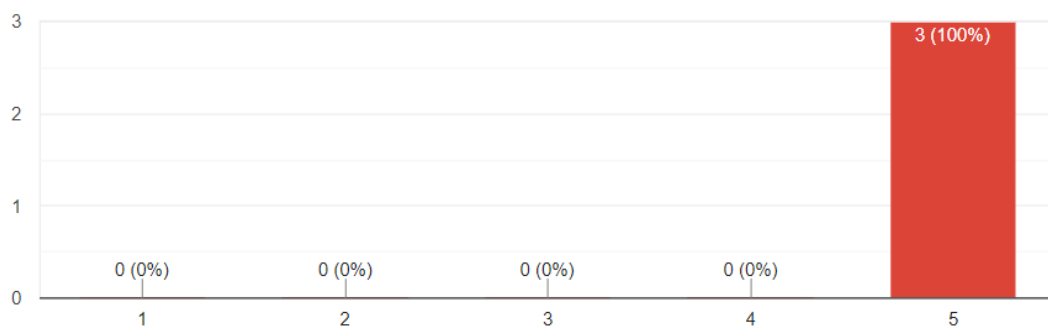
Dieses Item untersucht, ob die Lernenden im eigenen Tempo unter eigenen Bedingungen lernen wollen. Hier stimmen alle zu. Allen Lernenden gefiel die Tatsache, dass sie unabhängig von einer bestimmten Uhrzeit lernen konnten. Die Autonomie erhöht die intrinsische Motivation und nach Konstruktivismus sollte man das eigene Lernen steuern.

Kritseli Chrysovalantou



**5 Das vierte Item: Ich habe das Video angeschaut, um bessere Noten zu bekommen.**

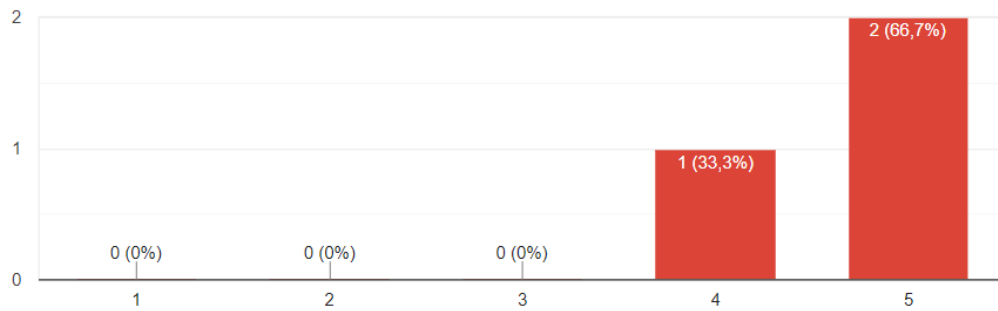
Die Antworten zu diesem Item sind sehr interessant. Die extrinsische Motivation, d. h. die besseren Noten, hat sie beim Entschluss zum Anschauen des Videos nicht beeinflusst. Einer der Lernenden stimmt nicht zu, der andere Junge stimmt eher nicht zu und der dritte Junge stimmt weder zu noch lehnt ab. Dieses Item bezieht sich auf die behavioristische Lerntheorie.



**6 Das fünfte Item: Ich habe das Video angeschaut, um meine Deutschkenntnisse zu verbessern.**

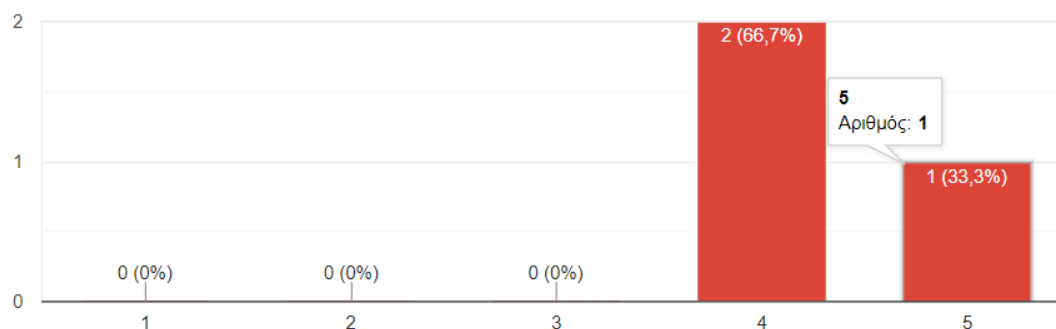
Diesem Item stimmen alle zu. Das beweist, dass sie intrinsisch motiviert sind, denn sie interessieren sich für ihre Leistungen. Aber sie könnten auch extrinsisch motiviert sein, weil sie auf diese Weise ihre Eltern befriedigen möchten. Nach den anthropogenen und soziokulturellen Bedingungen interessieren sich die Eltern für die Lernleistung ihrer Kinder und in Griechenland lernen die meisten Menschen eine Fremdsprache aus touristischen Gründen.

Kritseli Chrysovalantou



#### 7 Das sechste Item: Ich habe das Video angeschaut, um die Lernaktivitäten zu erledigen

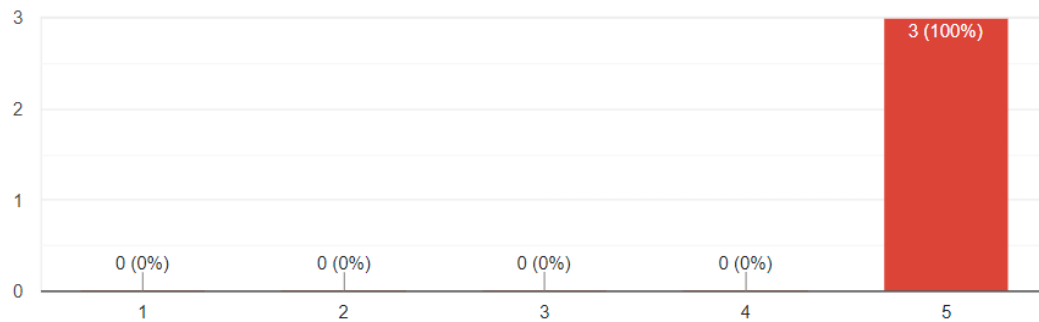
Dieses Item untersucht, ob der Grund, aus dem die Lernenden das Video angeschaut haben, die Lösung der Lernaktivitäten ist. Die Grafik zeigt, dass die Mehrheit zustimmt. Zwei von den Jungen stimmen zu, während der dritte Junge eher zustimmt. Sie wollen die Lernaktivitäten erledigen, was sie motiviert, das Video anzuschauen. Man könnte sagen, dass sie extrinsisch motiviert sind, denn sie betrachten die Lernaktivitäten als Pflicht und sie müssen sie erledigen. Die Antwort dieser Frage ist sehr interessant. Sie ist auch wohl der Grund für die Antwort auf das dreizehnte Item (siehe unten).



#### 8 Das siebte Item: Ich hatte Lust auf das Anschauen der Videos.

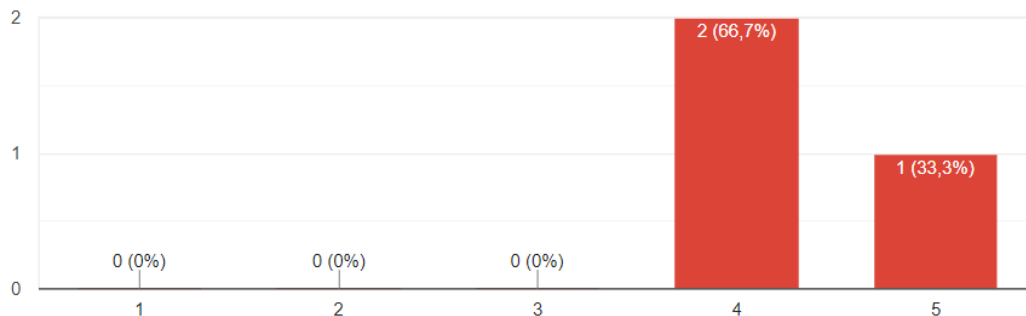
Dieses Item erforscht, ob die Lernenden Lust auf das Anschauen der Videos hatten. Es ist von dem Behaviorismus beeinflusst. Zwei von den Lernenden stimmen eher zu, während einer von ihnen zustimmt. Das Anschauen des Videos war eine sehr positive Tätigkeit nur für einen Jungen. Die anderen waren weniger motiviert, aber wieder positiv eingestellt.





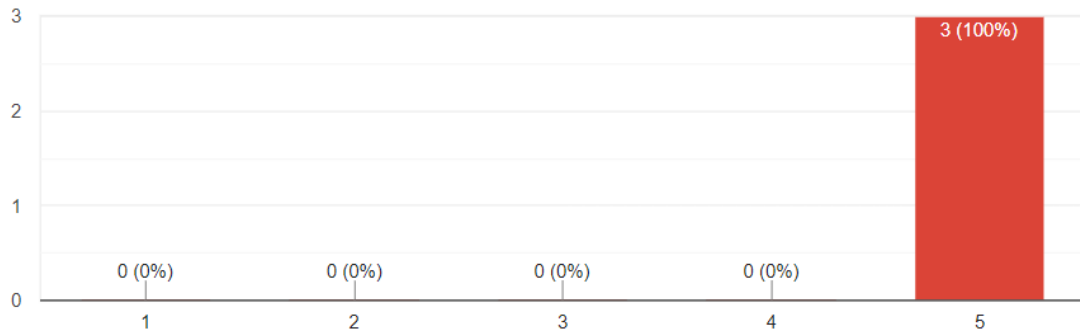
**9 Das achte Item: Durch die Lernaktivitäten bei den beiden letzten Unterrichtseinheiten habe ich die grammatischen Phänomene verstanden.**

Dieses Item zeigt, dass alle Lernenden die Lernaktivitäten als sinnvoll für die Erweiterung ihrer Deutschkenntnisse gefunden haben. Für die gehirngerecht bedingte Motivation ist es sehr wichtig und diese Tatsache kann ihre intrinsische Motivation erhöhen.



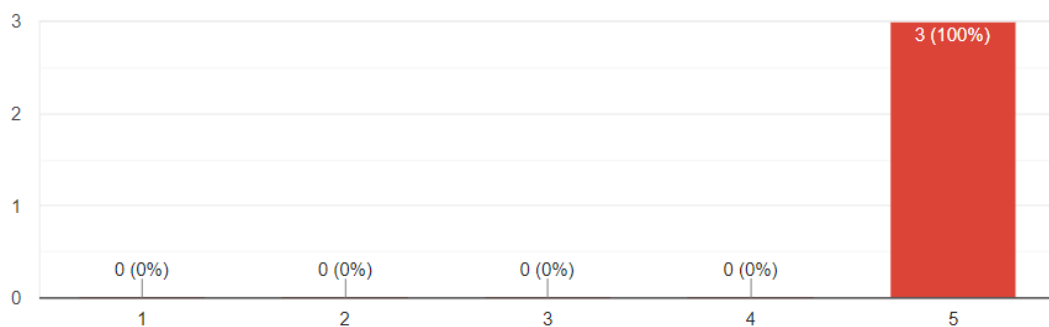
**10 Das neunte Item: Der Gebrauch von Computer, Handys und dem Internet hat Spaß gemacht.**

Der Gebrauch von den Medien als eine positive Erfahrung ist Thema dieses Items. Alle Lernenden haben hier positiv geantwortet. Aber zwei von ihnen stimmen einfach zu. Vielleicht mögen sie den Gebrauch digitaler Medien, aber sie finden ihn nicht perfekt. Dieses Item basiert auf dem Konstruktivismus, weil man sich für den affektiven Aspekt interessiert.



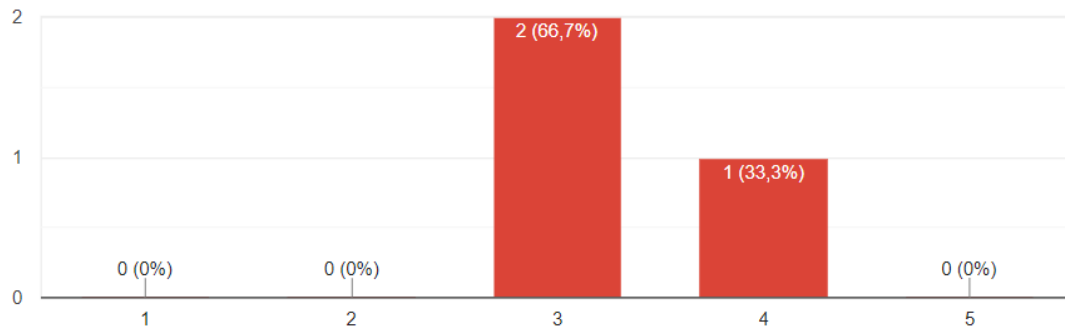
**11 Das zehnte Item: Das Spiel im Internet während der letzten Unterrichtseinheiten war spannend.**

Hier herrscht Übereinstimmung, was beweist, dass der Gebrauch von Spielen im Unterricht die Lernenden motivieren und eine positive Einstellung verschaffen kann, was wiederum zu intrinsischer Motivation führen kann. Dieses Item wurde von dem Konstruktivismus beeinflusst, denn das, was uns interessiert, sind die hervorgerufenen Emotionen.



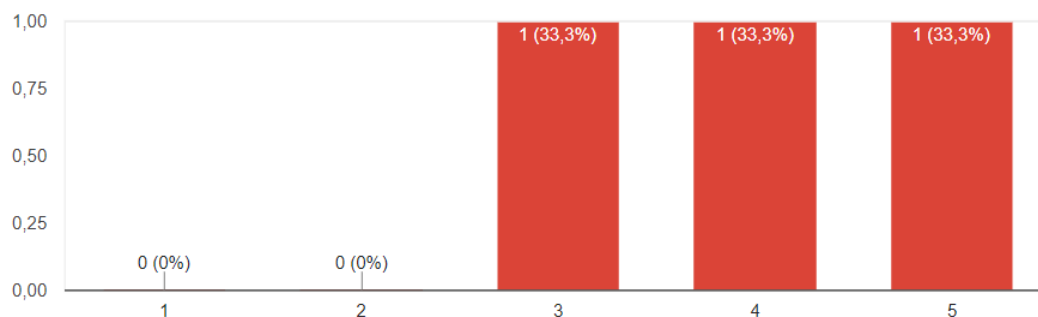
**12 Das elfte Item: Es war gut, dass ich mit meinen Mitschülern im Klassenzimmer sprechen konnte.**

Die freie Interaktion unter der Lernenden hat den Lernenden gefallen, was sehr wichtig für die SDT und die gehirngerecht bedingte Motivation und generell den Konstruktivismus ist, denn der Mensch hat Bedürfnis nach Bezogenheit und ist ein soziales Wesen.



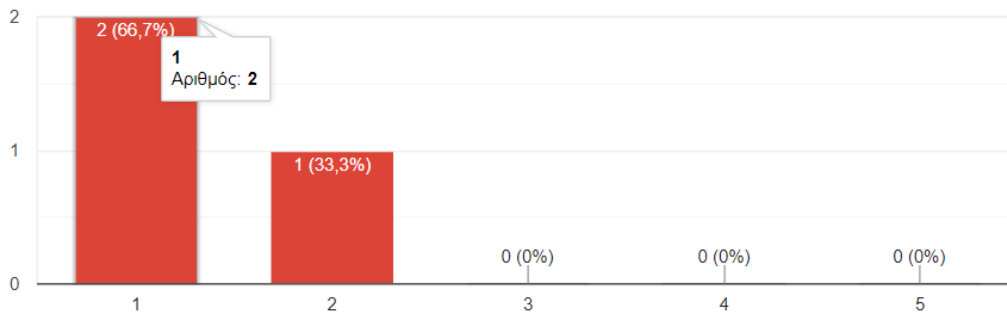
**13 Das zwölfte Item: Es war gut, dass ich die grammatischen Phänomene allein lernen sollte.**

Dieses Item stützt sich auf den Konstruktivismus und erforscht, ob das autonome Lernen den Lernenden gefiel. Die Ergebnisse sind sehr interessant. Die Mehrheit stimmt weder zu noch lehnt es ab. Nur ein Junge hat mit „stimme eher zu“ beantwortet. Sie haben vielleicht nicht festgestellt, ob ihnen das Konzept des umgedrehten Klassenzimmers passt.



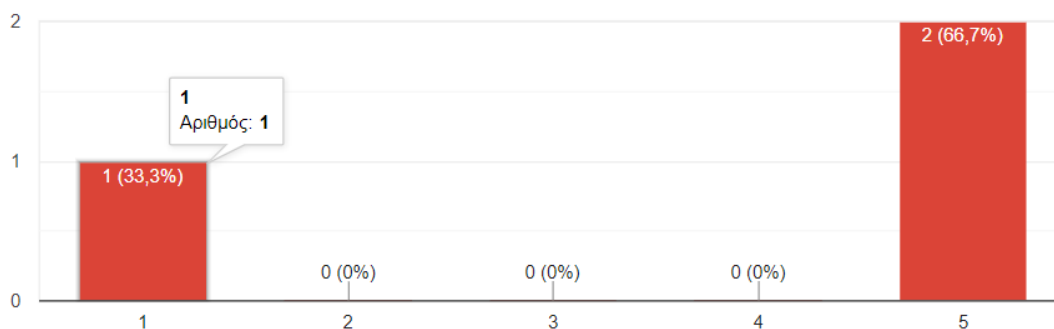
**14 Das dreizehnte Item: Ich will meiner Lehrerin zeigen, wie gut ich die Lernaktivitäten erledigen kann.**

In diesem Item gibt es drei unterschiedliche Antworten. Einer von den Jungen hat mit „stimme weder zu noch lehne ab“ geantwortet, der zweite Lernende stimmt eher zu und der dritte stimmt zu. Der Junge, der mit „stimme zu“ geantwortet hat, benötigt die Aufzeigung seiner Leistungen (siehe oben7). So etwas bestätigt die Motivationsvariable „Need for achievement“. Vielleicht haben diese Jungen die Lernaktivitäten darum erledigt. Das stimmt auch für den anderen Jungen, der mit „stimme eher zu“ geantwortet hat. Einer von ihnen interessiert sich weniger für die Demonstration seiner Leistungen.



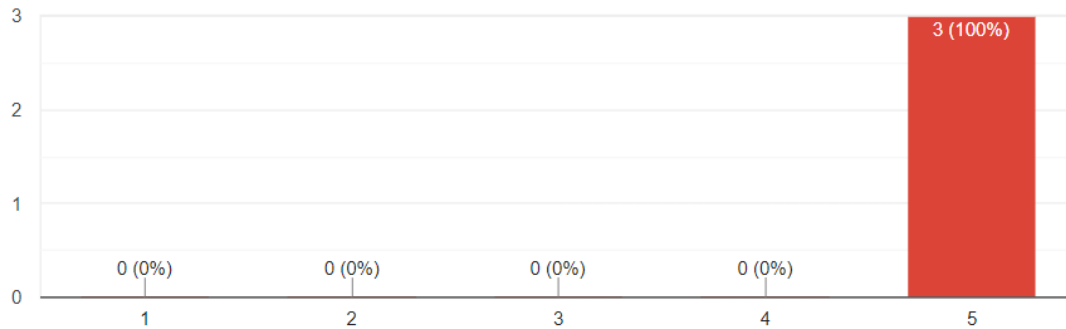
**15 Das vierzehnte Item: Die letzten beiden Unterrichtseinheiten machten mich gestresst.**

Dieses Item will aufzeigen, dass die Lernenden durch das umgedrehte Klassenzimmer eine positive Erfahrung ohne Stress erleben. Hier interessieren uns die Gefühle der Lernenden. Deswegen versteckt sich Konstruktivismus in diesem Item. Zwei von den Jungen stimmen nicht zu, während einer von ihnen stimmt eher nicht zu. Im Allgemeinen geht es für alle Lernenden um einen stressfreien Prozess, was sehr wichtig für die Motivation ist. Nach der gehirngerecht bedingten Motivationstheorie spielt die angstfreie Atmosphäre eine große Rolle für die Abspeicherung von Informationen.



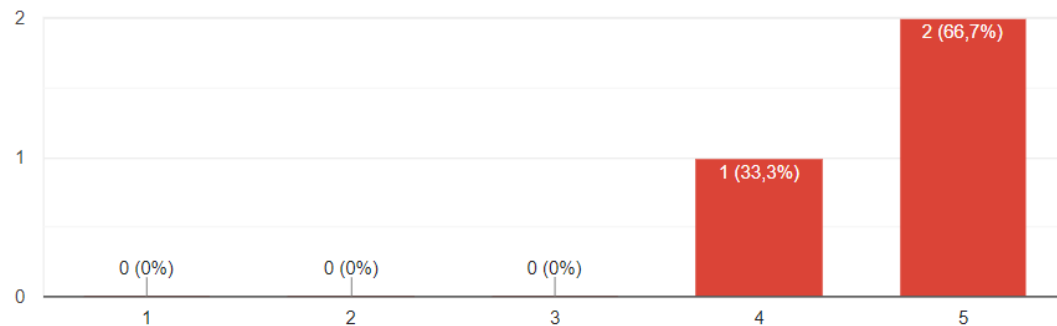
**16 Das fünfzehnte Item: Ich war neugierig auf das, was im Unterricht geschehen würde.**

Waren die Lernenden neugierig auf den ankommenden Unterricht? Da der Unterricht zum ersten Mal durch das Konzept des umgedrehten Klassenzimmers durchgeführt wurde, wollte dieses Item über die Neugierde der Lernenden erfahren, denn sie erhöht die intrinsische Motivation. Hier gibt es eine Abweichung in den Antworten. Zwei der Jungen haben mit „stimme zu“ geantwortet, während der dritte Junge mit „stimme nicht zu“ geantwortet hat. Die Mehrheit wollte herausfinden, was im Unterricht geschehen würde. Aber es gibt einen von ihnen, der nicht neugierig darauf war, was vielleicht niedrige Motivation bedeutet.



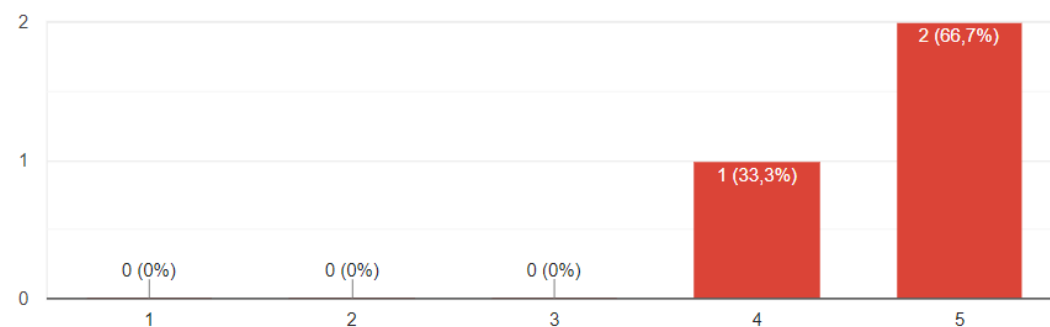
**17 Das sechzehnte Item: Die letzten beiden Unterrichtseinheiten haben Spaß gemacht.**

Dieses Item wurde anhand des Konstruktivismus erstellt. Sein Ziel ist herauszufinden, ob die Unterrichtseinheiten Spaß gemacht haben. Alle Lernenden stimmen zu. So etwas bedeutet, dass das umgedrehte Klassenzimmer zur intrinsischen Motivation beitragen kann. Auch ist Spaß wichtig für die gehirngerecht bedingte Motivation.



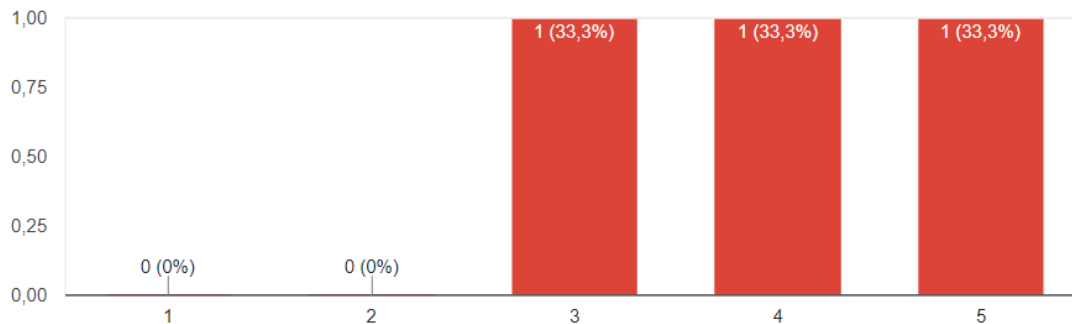
**18 Das siebzehnte Item: In den letzten beiden Unterrichtseinheiten konnte ich neue Sachen auf Deutsch lernen.**

Dieses Item kontrolliert, ob die durchgeführten Unterrichtseinheiten zur Erweiterung der Deutschkenntnisse beigetragen haben. Einer von den Jungen stimmt eher zu und die zwei übrigen Lernenden stimmen zu. Der Lernvorgang hat für sie also Sinn gemacht.



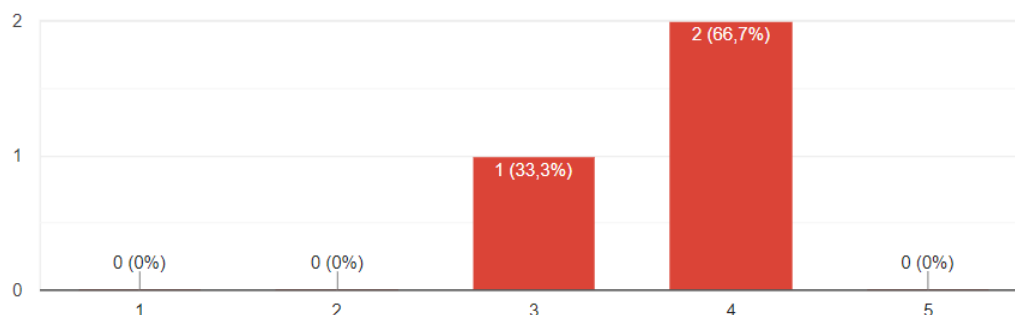
**19 Das achtzehnte Item: Ich möchte, dass die nächsten Unterrichteinheiten auf diese Weise wären.**

Diesem Item stimmen zwei Jungen zu und einer von ihnen stimmt eher zu. Sie haben positive Einstellung gegenüber dem neuen Lernprozess.



**20 Das neunzehnte Item: Es war gut, dass ich beim Unterricht aktiv war.**

Hier wird der Wunsch nach Teilnahme der Lernenden am Unterricht kontrolliert. Die SBT und die Motivationsvariable Need for achievement stimmen mit dem Bedürfnis nach sozialer Bezogenheit überein. Es gibt drei verschiedene Antworten. Einer der Jungen stimmt zu, der zweite Junge stimmt eher zu und der dritte stimmt weder zu noch lehnt es ab. Der dritte Junge benötigt vielleicht die Interaktion in geringerem Grad. Dieses Item erklärt auch die Antwort auf das dreizehnte Item (siehe oben 14). Der Junge mit dem größten Bedürfnis nach Aufzeigung von seinen Leistungen, gefiel ihm vielleicht aktiv im Unterricht zu sein.



**21 Das zwanzigste Item: Ich hatte Lust auf den ankommenden Unterricht.**

Das letzte Item wurde mithilfe des Konstruktivismus erstellt. Die Antworten hier zeigen, ob die Lernenden Lust auf den ankommenden Unterricht durch das Konzept des Klassenzimmers hatten. Zwei von den Lernenden haben mit „stimme eher zu“ geantwortet, sie sind nämlich positiv eingestellt, aber einer von ihnen stimmt weder zu noch lehnt es ab. Das bedeutet, dass er intrinsisch nicht motiviert ist und den Unterricht als Pflicht betrachtet. Auch hat niemand mit „stimme zu“ geantwortet, was zeigt, dass sie zwar positiv eingestellt sind, aber sie nehmen am Unterricht teil, weil sie müssen.

## **7. Interpretation der Ergebnisse des Fragebogens und des Verhaltens der Lernenden im Klassenzimmer**

Vor den Schlussfolgerungen ist es nötig, die Ergebnisse des Fragebogens zu interpretieren und das Verhalten der Lernenden durch die Bemerkungen der Lehrkraft zu erwähnen.

Anhand des Fragebogens war das Video sinnvoll und nützlich, da die Lernenden ihre Deutschkenntnisse erweitert haben. Sie hatten Lust auf das Anschauen des Videos, nicht weil sie bessere Noten bekommen möchten, sondern weil sie die Lernaktivitäten erledigen wollten. Sie kümmerten sich um das Erledigen der Lernaktivitäten, da sie auf diese Weise der Lehrerin ihre Leistung zeigen wollten. Sie werden also extrinsisch motiviert. In Bezug auf die Autonomie gefiel ihnen die Tatsache, dass sie das Video zu einer beliebigen Uhrzeit anschauen konnten, aber sie finden nicht so gut, dass sie die grammatischen Phänomene allein lernen mussten, was einen Widerspruch schafft. Vielleicht war das Aufschreiben von Notizen ein komplexer und zeitaufwändiger Prozess, der sie erschwert hat. Alle Lernenden hatten positive Einstellungen gegenüber dem Einsatz von digitalen Medien. Was sich sicher aus den Ergebnissen des Fragebogens herausgestellt hat, ist, dass alle Lernenden mit dem Spiel im Unterricht übereinstimmen. Was die Lehrerin auch im Klassenzimmer bemerkt hat, war, dass die Lernenden motivierter und engagierter waren, als die Spiele stattgefunden haben. Es gab Konkurrenz und Interesse an dem Prozess. Die bestehende Konkurrenz erklärt, warum sie das Video anschauen wollten und warum sie ihre Leistungen aufzeigen wollten. Sie sind bestimmt extrinsisch motiviert.

Sie fühlten keine Angst und die Unterrichtseinheiten haben allen Spaß gemacht. Das hat die Lehrerin bemerkt, da es eine positive Lernatmosphäre gab. Ihnen gefiel die Tatsache, dass sie miteinander kommunizieren und mitarbeiten konnten. Doch es geht um drei verschiedene Typen, was erklärt, dass nicht alle Lernenden aktiv am Unterricht teilnehmen wollen. Bei der Mehrheit wurde durch das Konzept des umgedrehten Klassenzimmers Neugierde geweckt. Aber nur einer von ihnen hatte keine Neugierde. Alle waren der Anwendung dieses Konzepts in den ankommenden Unterrichtseinheiten positiv voreingestellt und alle haben ihr Wissen durch dieses Konzept erweitert, was zur Motivation führen kann.

## **8. Reflexion**

Im Allgemeinen war die Anwendung des umgedrehten Klassenzimmers ein interessanter Prozess sowohl für die Lehrkraft als auch für die Lernenden.

Alle Lernenden konnten den Anforderungen dieses ganz neuen Konzepts nachkommen. Sie bewältigten mit Erfolg die Auseinandersetzung mit den digitalen Medien. Die Lernaktivitäten waren ihren Fähigkeiten angepasst und das Erledigen war für sie auch spannend. Im Klassenzimmer waren sie neugierig auf den

Lernprozess. Nur in der ersten Unterrichtseinheit am Anfang schien, als ob es einem von den Lernenden langweilig war. Die Ruhephase ist nur einem der Lernenden gelungen, weil die zwei anderen Lernenden nicht fokussieren konnten. Beim Spielen auf Kahoot und beim Kettenspiel waren alle konzentriert und engagiert. Die übrigen Lernaktivitäten wurden mit Interesse aufgearbeitet. Vielleicht sollten noch andere interaktivere Lernaktivitäten in der ersten Unterrichtseinheit eingesetzt werden. Die zweite Unterrichtseinheit war spannender, denn die Lernenden sollten sich mit zwei Aufgaben mit Spielelementen beschäftigen. Im Allgemeinen von den Bemerkungen der Lehrkraft und die Antworten auf den Fragebogen wurden die Lernenden motiviert.

Das Konzept des umgedrehten Klassenzimmers bietet viele Möglichkeiten. In der Präsenzphase hat ein Lehrender die Chance, alle mögliche Weise auszunutzen, um die Fähigkeiten und die Fertigkeiten der Lernenden zu verbessern und gleichzeitig ihre Motivation zu erhöhen.

## **9. Einschränkungen der Studie**

Zur Durchführung dieser Studie wurde die qualitative Methode zur Aufzeigung der optimalsten Ergebnisse für die bestimmte Stichprobe bevorzugt. Doch es gibt einige Einschränkungen bezüglich dieser Studie.

Zuerst gibt es Einschränkungen in Bezug auf die Objektivität. Die Stichprobe ist sehr klein, da sie aus nur drei Personen besteht. Außerdem entsprechen die Antworten der Lernenden auf die Items des Fragebogens aus Höflichkeitsgründen der Lehrerin gegenüber vielleicht nicht ganz der Wahrheit. Auch lassen sich die Ergebnisse dieser Studie nicht generalisieren. Des Weiteren ist es nicht leicht, diese Studie wieder durchzuführen. Deswegen ist sie subjektiv. Eine andere Einschränkung könnte auch sein, dass kein Programm zur Bearbeitung der quantitativen Ergebnisse angewendet wurde.

Abschließend war der Zeitraum der Anwendung dieses Konzepts begrenzt, was nur zu kurzfristigen Ergebnissen und Einstellungen führen kann.

## **10. Schlussfolgerungen**

Thema dieser Arbeit war die Auseinandersetzung mit einem affektiven Einflussfaktor eines DaF-Unterrichts, nämlich mit der Motivation, und die Anwendung des Konzepts des umgedrehten Klassenzimmers als ein „Werkzeug“ zur Erhöhung der Motivation der Lernenden.

Die Motivation ist ein bedeutsamer Faktor, der den Lernprozess stark beeinflusst und immer von den Lehrenden berücksichtigt werden sollte, denn das Ziel eines Lehrenden ist zu motivieren. Eine Weise dies zu erreichen, ist der Einsatz von initiativen Methoden, Strategien und Techniken, die sich immer den jeweiligen



Bedürfnissen der Lernenden anpassen. Ein Konzept, das viele Methoden kombinieren kann, damit die Motivation erhöht wird, ist das umgedrehte Klassenzimmer.

Nach der Reflexion auf die Literatur, der Anwendung des umgedrehten Klassenzimmers und dem Einsatz eines Fragebogens, um quantitativ herauszufinden, ob die Lernenden dieser Fallstudie motiviert wurden, lässt sich schlussfolgern, dass die Motivation der Lernenden nach dem Einsatz dieses Konzepts erhöht wurde. 66,7 % (siehe oben Grafik 18) der Lernenden wollen, dass die ankommenden Unterrichtseinheiten durch dieses Konzept durchgeführt würden und 66,7 % (siehe oben Grafik 21) hatten Lust, den Unterricht zu besuchen. Dazu haben viele Faktoren beigetragen. Der Lerninhalt war verständlich und interessant und die Lernaktivitäten hatten bestimmte Ziele, die die Lernenden erreichen mussten. Das Internet und die digitalen Medien wurden eingesetzt, wodurch das Lernmaterial attraktiv gemacht wurde. Die Lernfreude und eine angstfreie Atmosphäre spielten eine große Rolle anhand der gehirngerecht bedingten Motivationstheorie (siehe oben S. 21). 66,7% hatte keine Angst während der Unterrichtseinheiten (siehe Grafik 15) und 100% der Lernenden haben Spaß im Unterricht gehabt (siehe oben Grafik 17). Außerdem wurde die Wichtigkeit der Spiele im Lernvorgang aufgezeigt. Es herrschte Einstimmigkeit bezüglich der Anwendung der Spiele. 100% der Lernenden (siehe oben Grafik 11) gefiel das Spiel im Unterricht. Sie waren sehr engagiert, was auch aus der Literaturrecherche (siehe oben S. 25) resultiert. Die Spiele boten das Gefühl der Kompetenz, die auch die intrinsische Motivation erhöht (siehe oben S. 19). Das Interessante als Schlussfolgerung ist, dass die Motivation durch Kompetenz auch extrinsisch anhand der Theorie „Need for achievement“ (siehe oben S. 21) beeinflusst werden kann. Damit die Lernenden ihre Leistungen der Lehrkraft zeigen, werden sie zum Erledigen der nötigen Schritte angetrieben. Die Lernenden (62,7%) haben das Video angeschaut (siehe oben Grafik 7), denn sie wollten die Lernaktivitäten erledigen. Sie sind extrinsisch motiviert (siehe oben S. 19), da sie nach Anerkennung und vielleicht nach Lob suchen.

Anschließend wird in dieser Arbeit das Bedürfnis der Lernenden nach Interaktion miteinander betrachtet, die das umgedrehte Klassenzimmer in der Präsenzphase anbietet. 100% der Lernenden haben in dem Item, das sich auf die Kommunikation und die Zusammenarbeit (siehe oben Grafik12) bezieht, mit „stimme zu“ geantwortet. Der Mensch ist ein soziales Wesen und benötigt die soziale Bezogenheit (siehe oben S. 21), damit er motiviert wird. Eine bemerkenswerte Schlussfolgerung durch diese Arbeit ist die Wichtigkeit der Autonomie für die Motivation durch die Anwendung dieses Konzepts. Obwohl das autonome Lernen motiviert (siehe oben S. 23), ist das nicht in diesem Fall geschehen. Trotz der Tatsache, dass ihnen gefiel (100% der Lernenden), dass sie das Video zu irgend einem ihnen passenden Zeitpunkt sehen konnten, stimmen 66,7% der Lernenden weder zu noch lehnen sie es ab bezüglich des autonomen Lernens der grammatischen Phänomene (siehe oben Grafik 13). Vielleicht sind die Lernenden zu jung und haben noch nie gelernt, wie man die benötigten

Notizen macht oder die geeigneten Strategien einsetzt, um sein eigenes Lernen zu erleichtern.

Im Allgemeinen wurde der starke Einfluss der Spiele in der Präsenzphase bemerkt. Deswegen wäre es empfehlenswert, wenn weitere Studien über den Beitrag der Spiele und der Gamifikation zur Motivation in einem umgedrehten Klassenzimmer durchgeführt würden. Auch könnte die gleiche Studie mit vielen Motivationsvariablen oder mit einzelnen Motivationsvariablen erfolgen, indem sie bei einer großen Stichprobe stattfindet.

Meiner Meinung nach und nach den Befunden dieser Studie trägt das umgedrehte Klassenzimmer zur Erhöhung der Motivation bei. Es handelt sich um ein Konzept, das alle vorteilhaften Elemente verschiedener Methoden und Techniken kombinieren und ausnutzen kann, sodass das Lernen auf eine optimale Weise für die Lernenden durchgeführt wird. Aber damit es gelingt, sollten die Lehrenden die geeigneten Qualifikationen und genügendes Wissen rund um diesen Vorgang haben.

Zum Schluss ist es ausschlaggebend, dass Kognition und Emotion immer für das beste Ergebnis bezüglich des Lernens als Vorgang verknüpft werden. Das Lernen muss zuerst Spaß machen. Folglich wird das Lernen verwirklicht. Im Allgemeinen gibt es keine einzelne Norm oder Strategie, die zu jedem Klassenzimmer und zu jedem Lernenden passt. Der Lehrende sollte sich immer an seine/ihre Lernenden anpassen und verschiedene Methoden einsetzen, um herauszufinden, welche von ihnen motivierender ist. Ein Konzept, das so etwas wegen seiner Vorteile erlaubt, ist das des umgedrehten Klassenzimmers.

## Literaturverzeichnis

- Atashoy, Irem (2016): Multimodale Texte im Vergleich: Eine kontrastive interlinguale Analyse deutscher, englischer, italienischer und türkischer Fernsehwerbungen. Online verfügbar unter [https://www.academia.edu/40577779/Multimodale Texte im Vergleich Eine kontrastive interlinguale Analyse deutscher englischer italienischer und t %C3%BCrkischer Fernsehwerbungen](https://www.academia.edu/40577779/Multimodale_Texte_im_Vergleich_Eine_kontrastive_interlinguale_Analyse_deutscher_englischer_italienischer_und_t%C3%BCrkischer_Fernsehwerbungen) (Stand: 08.06.2022).
- Becker, Nicole (2006): Die neurowissenschaftliche Herausforderung der Pädagogik: Klinkhardt. Online: [https://www.pedocs.de/volltexte/2012/5580/pdf/Becker 2006 Neurowissensc haftliche Herausforderung D A.pdf](https://www.pedocs.de/volltexte/2012/5580/pdf/Becker_2006_Neurowissensc_haftliche_Herausforderung_D_A.pdf) (Stand: 29.05.2022).
- Bergmann, Jonathan; Sams, Aaron (2014): Flipped learning. Gateway to student engagement. Eugene, OR: International Society for Technology in Education. Online: <https://www.readpbn.com/pdf/Flipped-Learning-Gateway-to-Student-Engagement-Sample-Pages.pdf> (Stand: 15.03.2022).
- Bergmann, Jonathan; Sams, Aaron (2016): Flipped Learning for English Instruction. La Vergne: International Society for Technology in Education. Online: <https://ebookcentral.proquest.com/lib/kxp/detail.action?docID=5880803> (Stand: 15.03.2022).
- Bosch, Jannis (2015): Maßnahmen zur Verbesserung der Lernmotivation in der Schule. Potsdamer Zentrum für empirische Inklusionsforschung. Hg. v. Zeif. Online: <https://docplayer.org/28502615-Massnahmen-zur-verbesserung-der-lernmotivation-in-der-schule.html> (Stand: 07.03.2022).
- Brünner, Ines (2008): Gehirngerechtes Lernen mit digitalen Medien - Ein Unterrichtskonzept für den integrativen DaF-Unterricht. Habilitation. Technische Universität, Berlin. Online: [file:///C:/Users/x12kr/Downloads/Dokument 50.pdf](file:///C:/Users/x12kr/Downloads/Dokument_50.pdf) (Stand: 16.05.2022).
- Bügner, Ursula Christine (2018): Für eine "Ruhephase" im chunk-gestützten und neurodidaktisch begründeten DaF-Unterricht. In: Bünger, Heinz-Helmut (Hg.): Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung. Landau: Empirische Pädagogik, 27-35.

- Cohen, Louis; Manion, Lawrence; Morrison, Keith (2008): Research Methods in Education, aus dem Englischen von Kyranakis, Stavros; Mavraki, Matina; Mitsopoulou, Chrysoula; Bithara, Panagioti; Filopoulou, Mania. Athens: Metaixmio.
- Dunowski, Eliška (2015): Methodologische Fragen der L2-Motivationsforschung am Beispiel einer qualitativen Studie. In: Bartoszewicz, Iwona; Małgorzewicz, Anna und Hartwich, Patricia (Hg.): Mehrsprachigkeit und Multikulturalität in Forschung und Lehre. Dresden, Wrocław: Neisse-Verl.; ATUT (Studiatoralica, 6), 283–296.
- Egle, Jürgen (2010): Was heißt gehirngerecht lehren und lernen? Neurowissenschaftliche Erkenntnisse für guten Unterricht. In: Seminar Bundesarbeitskreis der Seminar- und Fachleiter-innen e.V. (16(2)), 160–187. Online:  
[file:///C:/Users/x12kr/Downloads/Was%20hei%C3%9Ft%20gehirngerecht%20lehren%20und%20lernen%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/x12kr/Downloads/Was%20hei%C3%9Ft%20gehirngerecht%20lehren%20und%20lernen%20(1).pdf) (Stand: 30.03.2022).
- FischerOffice (2022): Die Cornell Methode für perfekt strukturierte Notizen. Online:  
<https://www.fischer-office.de/cornell-methode-vorlage/> (Stand: 13.06.2022).
- Froben, Anne (2021): Wie das Gehirn uns zu Höchstleistungen treibt. In: Die Techniker. Online:  
<https://www.tk.de/techniker/magazin/life-balance/motivation/motivation-gehirn-2077158> (Stand: 19.05.2022).
- Göhlich, Michael; Wulf, Christoph; Zirfas, Jörg (2007): Pädagogische Theorien des Lernens. Weinheim, Basel: Beltz (Beltz-Bibliothek).
- Hamdani, Zohra (2019): Eine analytische Betrachtung zur Motivation bei algerischen DaF-Studenten. Dissertation. Universität Oran 2 Mohamed Ben Ahmed, Oran. Online:  
<https://ds.univ-oran2.dz:8443/bitstream/123456789/1459/1/these.pdf> (Stand: 30.04.2022).
- Ibrahim, Mohammed Mansur; Nat, Muesser (2019): Blended learning motivation model for instructors in higher education institutions. In: Int J EducTechnol High Educ16 (1).

- İşigüzel, Bahar (2011): Die Motivation: das Hormon des Fremdsprachenunterrichts. In: Mersin University Journal of the Faculty of Education, 29–41. Online: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/160828> (Stand: 13.06.2022).
- İşigüzel, Bahar (2014): The Blended Learning Environment On The Foreign Language Learning Process: A Balance For Motivation And Achievement. In: Turkish Online Journal of Distance Education 15 (3).
- Johnson, Lisa (2012): Effect of the flipped classroom model on a secondary computer applications course: student and teacher perceptions, questions and student achievement. Habilitation. University of Louisville, Louisville, Kentucky. Online: <https://theflippedclassroom.files.wordpress.com/2012/04/johnson-renner-2012.pdf> (Stand: 21.05.2022).
- Lucius, Kristina; Spannagel, Janna; Spannagel, Christian (2014): Hörsaalspiele im Flipped Classroom. In: Rummler, Klaus (Hg.): Lernräume gestalten – Bildungskontexte vielfältig denken. Münster: Waxmann Verlag GmbH (67), 363-376.
- McHone, Cheryl (2020): Blended Learning Integration: Student Motivation and Autonomy in a Blended Learning Environment. Dissertation. East Tennessee State University. Online: [verfügbarunter https://dc.etsu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=5199&context=etd](https://dc.etsu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=5199&context=etd) (Stand: 31.03.2022).
- McIntosh, Cameron; Noels, Kimberly A. (2004): Self-determined motivation for language learning: The role of need for cognition and language learning strategies.
- Merrill, Julie, E. (2015): The flipped classroom: an examination of veteran teachers' practices when flipping their classrooms for the first time. Habilitation. Texas A&M University. Online: <https://core.ac.uk/download/pdf/79651145.pdf> (Stand: 21.05.2022).
- Möbius, Karsten (2020): Das Gehirn wird vom Lernen Glückliche. Online: <https://www.mdr.de/wissen/themenwoche/glueck-freude-lernen-gehirn-100.html> (Stand: 15.05.2022).

- Müller, Eva Rudolf (2017): Hippocampus. Online:  
<https://www.netdoktor.de/anatomie/gehirn/hippocampus/> (Stand: 11.05.2022).
- Nardi, Antonella (2006): Der Einfluss außersprachlicher Faktoren auf das Erlernen des Deutschen als Fremdsprache. Gruppenspezifische Unterschiede am Beispiel von Profilen und Lerntagebüchern zweier italienischer Gymnasialklassen. Doktorgrad. Universität Zürich. Online: <chrome-extension://cbnaodkpfinfipjblikofhlhlcickei/src/pdfviewer/web/viewer.html?file=file:///C:/Users/x12kr/Downloads/zu07051.pdf> (Stand: 13.05.2022).
- Nistor, Nicolae; Jasper, Michael; Müller, Marion; Fuchs, Thomas (2014): Ein Experiment zum Effekt der spielbasierten Gestaltung auf die Akzeptanz einer medienbasierten Lernumgebung. In: Lernräume gestalten-Bildungskontexte vielfältig denken, Bd. 67, 390–400. Online:  
<https://www.waxmann.com/fileadmin/media/zusatztexte/3142Volltext.pdf>  
(Stand: 26.03.2022).
- Nykyforenko, I. V. (2022): Multimedia in mastering foreign discourse competence. In:  $\Pi\Gamma\Phi(2(47))$ , 155–163.
- Panagiotidis, Panagiotis; Krystalli, Pinelopi; Arvanitis, Panagiotis (2018): Technology as a Motivational Factor in Foreign Language Learning. In: European Journal of Education 2018 (3), 43–52. Online:  
<http://ikee.lib.auth.gr/record/304845/files/panagiotidis.pdf> (Stand: 06.06.2022).
- Prieb, Olga (o.J.): Konstruktivismus. Überlegungen zu seiner Bedeutung für den Einzelnen. Online: <http://userpage.fu-berlin.de/~miles/konstrukt.htm> (Stand: 18.06.2022).
- Raabe, Horst (2002b): Grammatikunterricht beim Deutschlernen. Empirik und Methodik, Band D. Patras: Hellenic Open University.
- Rasche, Anke (2010): Lerntheorien: Konstruktivistische Lerntheorie. Munich: GRIN Verlag. Online:  
<https://www.grin.com/document/263165> (Stand: 18.06.2022).
- Riemer, Claudia; Wild, Kathrin (2018): Individuelle Einflüsse auf den Fremdsprachenerwerb – Einführung in das Themenfeld. In: DAAD (Hg.): Dhoch3-Studienmodule Deutsch als Fremdsprache.
- Sabitzer, Barbara (o. D.): Neurodidaktik – Neue Impulse für den Informatikunterricht. Online:

[https://moodle.jku.at/jku/pluginfile.php/1782394/mod\\_resource/content/1/25JahreSchulinformatik10\\_Neurodidaktik.pdf](https://moodle.jku.at/jku/pluginfile.php/1782394/mod_resource/content/1/25JahreSchulinformatik10_Neurodidaktik.pdf) (Stand: 10.06.2022).

Scharpf, Stephanie; Gabes, Daniela (2022): Motivation und digitale Medien am Beispiel des Sachunterrichts. In: Haider, Michael (Hg.); Schmeinck, Daniela (Hg.): Digitalisierung in der Grundschule. Grundlagen, Gelingensbedingungen und didaktische Konzeptionen am Beispiel des Fachs Sachunterricht. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2022, 85-97.

Schaupp, Michael (2018): Das Flipped Learning-Modell: Eine Chance zur Förderung komplexerer kognitiver Prozessdimensionen sowie selbstständigem Lernverhalten im (Fremdsprachen-)Unterricht der Sekundarstufe I. Online: [https://www.researchgate.net/profile/Michael-Schaupp/publication/324861189\\_Das\\_Flipped\\_Learning-Modell\\_Eine\\_Chance\\_zur\\_Forderung\\_komplexerer\\_kognitiver\\_Prozessdimensionen\\_sowie\\_selbststaendigem\\_Lernverhalten\\_im\\_Fremdsprachen-Unterricht\\_der\\_Sekundarstufe\\_I/links/5ae81990aca2725dabb34fe2/Das-Flipped-Learning-Modell-Eine-Chance-zur-Foerderung-komplexerer-kognitiver-Prozessdimensionen-sowie-selbststaendigem-Lernverhalten-im-Fremdsprachen-Unterricht-der-Sekundarstufe-I.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Michael-Schaupp/publication/324861189_Das_Flipped_Learning-Modell_Eine_Chance_zur_Forderung_komplexerer_kognitiver_Prozessdimensionen_sowie_selbststaendigem_Lernverhalten_im_Fremdsprachen-Unterricht_der_Sekundarstufe_I/links/5ae81990aca2725dabb34fe2/Das-Flipped-Learning-Modell-Eine-Chance-zur-Foerderung-komplexerer-kognitiver-Prozessdimensionen-sowie-selbststaendigem-Lernverhalten-im-Fremdsprachen-Unterricht-der-Sekundarstufe-I.pdf) (Stand: 20.03.2022).

Schlag, Bernhard (2013): Lern- und Leistungsmotivation. 4., überarb. u. aktual. Aufl. 2013. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. Online: [https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-663-12218-0\\_2](https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-663-12218-0_2) (Stand: 18.05.2022).

Schlak, Torsten; Banze, Kathrin; Haida, Justine; Kilinc, Tefide; Kirchner, Katharina; Yilmaz, Tuncay (2002): Die Motivation von DaF-Lernenden an Sprachlehrinstitutionen im Bielefelder Raum: Projektbeschreibung und erste Ergebnisse. In: Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht, S. 2–23. Online: <file:///C:/Users/x12kr/Downloads/572-1116-1-SM.pdf> (Stand: 07.03.2022).

Sprouts (2016): 13 Study Tips: The Science of Better Learning. Online: [https://www.youtube.com/watch?v=eVlvxHJdql8&t=110s&ab\\_channel=Sprouts](https://www.youtube.com/watch?v=eVlvxHJdql8&t=110s&ab_channel=Sprouts) (Stand: 12.06.2022).

- Storch, Günther (1999): Deutsch als Fremdsprache – Eine Didaktik. Theoretische Grundlagen und praktische Unterrichtsgestaltung. München: Fink.
- Studyfix (o.J.): Limbisches System. Online: <https://studyflix.de/biologie/limbisches-system-3271> (Stand: 21.05.2022).
- Thomson, Penny; Xiu, Jing (2020): Flipped University Class: A study of motivation and learning. In: *Journal of Information Technology Education: Research* 19, 41–63. Online: <https://www.jite.org/documents/Vol19/JITE-Rv19p041-063Xiu5817.pdf> (Stand: 28.05.2022).
- Weyers; Stefan (2018): Inverted Classroom meets Gamification. Einsatz eines Bonuspunktesystems in einer Grundlagenveranstaltung. In: Josef Buchner (Hg.): Invertedclassroom - vielfältiges Lernen. Begleitband zur 7. Konferenz Inverted Classroom and Beyond2018 : FH St. Pölten, 20. & 21. Februar 2018. Brunn am Gebirge: ikonVerlagsGesmbH, 239–243. Online: [http://skill.fhstp.ac.at/wp-content/uploads/2017/02/23489\\_TdL\\_sh\\_final\\_100218\\_final.pdf](http://skill.fhstp.ac.at/wp-content/uploads/2017/02/23489_TdL_sh_final_100218_final.pdf) (Stand: 8.06.2022).
- Widodo, P. (2013): Zur Entwicklung der motivierenden Lernmaterialien im DaF Unterricht. Bangkok, Thailand: The second International Conference for German as a Foreign Language in South East Asia. Online: <http://staffnew.uny.ac.id/upload/131662621/penelitian/Zur+Entwicklung+der+motivierenden+Lernmaterialien+im+DaF+Unterricht.pdf> (Stand: 11.06.2022).
- Xiu, Jing (2012): Students' motivation, perspectives and learning in flipped university classrooms. Qingdao University. Online: [https://shareok.org/bitstream/handle/11244/317721/Xiu\\_okstate\\_0664D\\_1562\\_1.pdf?sequence=1](https://shareok.org/bitstream/handle/11244/317721/Xiu_okstate_0664D_1562_1.pdf?sequence=1) (Stand: 26.04.2022).
- Zainuddin, Zamzami (2018): Students' learning performance and perceived motivation in gamified flipped-class instruction. In: *Computers & Education* 126, 75–88.
- Zainuddin, Zamzami; Chu, Samuel Kai Wah; Shujahat, Muhammad; Perera, Corinne Jacqueline (2020): The impact of gamification on learning and instruction: A




systematic review of empirical evidence. In: *Educational Research Review* 30,  
S. 100326.

Zeppos, Dimitrios (2019): Modul 2 "Didaktisch-pädagogische Grundlagen des  
Fremdsprachenunterrichts". Themenbereich 4: Motivation und Lernstrategien  
zum Spracherwerb. Patras. Hellenic Open University.


### Abbildung 1- Cornell Notizen Muster

[illegible]

00:25  MULTIPLE CHOICE


Τι σημαίνει το bevor;

- ✓ a. πριν να, προτού να
- ✗ b. γιατί

01:07  MULTIPLE CHOICE


Μια δευτερεύουσα πρόταση εισάγεται με:

- ✓ a. σύνδεσμο (Konjunktion)
- ✗ b. πρόθεση (Präposition)
- ✗ c. ρήμα (Verb)

02:02  MULTIPLE CHOICE


Victoria will mit ihren Eltern telefonieren, bevor sie nach Hause ....

- ✗ gehen
- ✗ gehe
- ✓ geht

02:50  MULTIPLE CHOICE


Bevor Victoria nach Hause geht, ..... mit ihren Eltern telefonieren.

- ✗ sie will
- ✗ wollen sie
- ✓ will sie

03:43  MULTIPLE CHOICE

Welcher Satz ist richtig?  
(Ποια πρόταση είναι σωστή;)

- ✓ Ich möchte zuerst meine Hausaufgaben machen, bevor ich Karate mache.
- ✗ Ich möchte zuerst meine Hausaufgaben machen bevor ich Karate mache.

05:10  MULTIPLE CHOICE

Welcher Satz ist richtig?

- ✓ Bevor ich ausgehen darf, muss ich essen.
- ✗ Bevor ich darf ausgehen , muss ich essen.
- ✗ Bevor ich darf ausgehen , ich muss essen.

Abbildung 2- Fragen im Video

## Bevor/Übung 1

Δραστηριότητα χρηστών

Επεξεργασία

Unterstreicht die Nebensätze und markiert das konjugierte Verb im Nebensatz.

1. Bevor ich nach Deutschland fahre, lerne ich Deutsch.
2. Vicky gibt eine große Geburtstagsparty, bevor sie nach Frankfurt fliegt.
3. Wir möchten mit dir reden, bevor du mit Anton chattest.
4. Bevor der Winter kommt, will Max Ferien haben.
5. Bevor sie ausgehen darf, muss sie ihr Zimmer aufräumen.

**Abbildung 3**

## Bevor/Übung 2

Δραστηριότητα χρηστών

Επεξεργασία

Ergänzt die Verben in der richtigen Form.

1. Bevor der Unterricht  (anfangen), spielen wir Volleyball.
2. Bevor ihr einen Grammatiktest  (schreiben), sollt ihr mehr üben.
3. Bevor ich  (schlafe), putze ich mir die Zähne.
4. Bevor ich nach Hause gehen  (dürfen), muss die Schule aus sein.
5. Bevor Lina sich die Haare  (föhnen), duscht sie sich.

**Abbildung 4**

Bevor/Übung 3 Δραστηριότητα χρηστών Επεξεργασία

Verbindet die Sätze.

Zuerst dusche ich mich. Dann schminke ich mich.


- ,
- Ich
- .
- dusche
- ich
- mich
- mich
- bevor
- schminke

Bevor/Übung 3 Δραστηριότητα χρηστών Επεξεργασία

Verbindet die Sätze.

Zuerst gehe ich zur Schule. Dann habe ich Mathe.


- Ich
- Mathe
- gehe
- ,
- ich
- bevor
- .
- zur Schule
- habe

Bevor/Übung 3 Δραστηριότητα χρηστών Επεξεργασία

Verbindet die Sätze.

Zuerst müssen wir trainieren. Dann können wir eine lange Wanderung machen.


- Wir
- wir
- müssen
- eine lange
- ,
- trainieren
- können
- machen
- .
- bevor
- Wanderung

Bevor/Übung 3

Δραστηριότητα χρηστών

Επεξεργασία

Verbindet die Sätze.

Zuerst reservieren meine Eltern einen Tisch. Dann gehen sie ins Restaurant.

sie

reservieren

Meine Eltern

Tisch

gehen

,

.

bevor

ins

einen

Restaurant

Bevor/Übung 3

Δραστηριότητα χρηστών

Επεξεργασία

Verbindet die Sätze.

Zuerst bereite ich einen Salat vor. Dann setze ich mich an den Tisch.

einen Salat

bevor

mich

an den Tisch

setze

.

,

ich

bereite

vor

Ich

Abbildung 5

## Bevor/Übung 4

Δραστηριότητα χρηστών

Επεξεργασία

Verbindet die Sätze. Beginnt mit der Konjunktion „bevor“.

1. Lukas schläft ein. Sein Vater erzählt ihm eine Geschichte.

## Bevor/Übung 4

Δραστηριότητα χρηστών

Επεξεργασία

Verbindet die Sätze. Beginnt mit der Konjunktion „bevor“.

2. Ich esse zu Mittag. Ich rufe meine Freundin an.

## Bevor/Übung 4

Δραστηριότητα χρηστών

Επεξεργασία

Verbindet die Sätze. Beginnt mit der Konjunktion „bevor“.

3. Er geht ins Bett. Er zieht seinen Schlafanzug an.

## Bevor/Übung 4

Δραστηριότητα χρηστών

Επεξεργασία

Verbindet die Sätze. Beginnt mit der Konjunktion „bevor“.

4. Ihr macht eure Hausaufgaben. Ihr hört gern Musik.

## Bevor/Übung 4

Δραστηριότητα χρηστών

Επεξεργασία


Verbindet die Sätze. Beginnt mit der Konjunktion „bevor“.

5. Sie isst zum Frühstück. Sie wäscht sich ihre Hände.


**Abbildung 6**




00:51

 MULTIPLE CHOICE

Το ρήμα μπαίνει στη(ν) ..... θέση μέσα στη δευτερεύουσα πρόταση.




 α. δεύτερη θέση




 β. τελευταία θέση


01:42

 MULTIPLE CHOICE

Welcher Satz ist richtig?




 Ich trage meinen bunten Pullover, wenn es ist sehr kalt.



 Ich trage meinen bunten Pullover, wenn es sehr kalt ist.


02:41

 OPEN ENDED


Ergänzt den folgenden Satz, indem ihr den Satz in Klammern neu gestaltet:  
Wenn ich in der Schule bin, .....

**(immer ein Pausenbrot essen)**

(Συμπληρώστε την ακόλουθη πρόταση ανασχηματίζοντας την πρόταση που βρίσκεται στην παρένθεση.)

 Allow audio responses

04:12

 OPEN ENDED

Bildet einen Satz mit "wenn".  
(Σχηματίστε μια πρόταση με το wenn.)


 Allow audio responses

Abbildung 7

## Wenn/Übung 1

Δραστηριότητα χρηστών

Επεξεργασία

2. Markiert die Konjunktion und das konjugierte Verb im Nebensatz.

1. Wenn ich zur Schule gehen muss, bin ich unglücklich.
2. Ich sehe fern, wenn ich alle meine Hausaufgaben mache.
3. Wenn ich zum Training gehe, lerne ich neue Leute kennen.
4. Ich habe einen Regenschirm dabei, wenn es regnet.
5. Wenn Tom Geburtstag hat, gibt er eine tolle Party.

## Abbildung 8

## Wenn/Übung 2

Δραστηριότητα χρηστών

Επεξεργασία

3. Ergänzt die Verben in der richtigen Form.

1. Wenn sie morgen Zeit  (haben), will sie shoppen gehen.
2. Wenn Anton nächste Woche nach Hause  (kommen), ist er alleine und muss selbst kochen.
3. Wenn alles fertig  (sein), können wir nach Hause gehen.
4. Wenn die Schule  (anfangen), sollen wir alle Bücher mitnehmen.
5. Wenn sie Stella  (treffen), spielen sie zusammen.

## Abbildung 9

## Wenn/Übung 3

Δραστηριότητα χρηστών

Επεξεργασία

Verbindet die Sätze. Beginnt mit „wenn“.

1. Sie buchen ein Hotel. Sie planen alles genau.

2. Du bist hungrig. Du hast Hunger.

3. Das Wetter ist schön. Wir machen einen Ausflug.

4. Alicia kommt zu spät nach Hause. Sie bekommt eine Woche Hausarrest.

5. Tabitha schreibt einen Test. Sie lernt immer.

## Abbildung 10

Wenn/Übung 4 Δραστηριότητα χρηστών Επεξεργασία

5. Verbindet die Sätze.

1. Sie trinkt immer Tee mit Zitrone. Sie ist krank.

ist

krank

trinkt

,

wenn

Sie

immer

Tee

.

sie

mit Zitrone

Wenn/Übung 4 Δραστηριότητα χρηστών Επεξεργασία

Verbindet die Sätze.

2. Ich und meine Brüder helfen unsere Eltern. Wir haben genug Zeit.

.

helfen

Ich

unseren Eltern

wenn

und meine Brüder

genug Zeit

,

haben

wir

Wenn/Übung 4 Δραστηριότητα χρηστών Επεξεργασία

Verbindet die Sätze.

3. Ich höre Musik. Ich bin im Bett.

ich

höre

wenn

liege

Ich

Musik

.

,

im Bett

Wenn/Übung 4

Δραστηριότητα χρηστών

Επεξεργασία

Verbindet die Sätze.

4. Ihr geht früh ins Bett. Ihr seid müde.

ihr

früh

,

ins

wenn

geht

Ihr

.

Bett

müde

seid

Wenn/Übung 4

Δραστηριότητα χρηστών

Επεξεργασία

nichts

ich

Hilfe

,

bei den Hausaufgaben

brauche

wenn

verstehe

Ich

.

Abbildung 11

1 - Quiz

**Die Sätze, die mit „bevor“ beginnen, sind**

☐ Nebensätze.

☒ Hauptsätze.

2 - Quiz

**Im bevor-Satz steht das konjugierte Verb**

☐ auf Position 2.

☒ am Satzende.

**Abbildung 12**

3 - True or false

**Ich wandere, bevor ich trainiere viel.**

☐ True

☒ False

4 - Quiz

**Er will baden, bevor....**

☐ der Sommer kommt.

☒ kommt der Sommer.

**Abbildung 13**

5 - True or false

Ich putze meine Zähne bevor ich mir meine Hände wasche.

☒ True

☐ False

6 - Quiz

Was will sie ....., bevor seine Cousine sie besucht?

☒ macht

☐ mache

☐ machst

☐ machen

Abbildung 14

7 - True or false

Er darf nicht spielen, bevor er Klavier spielen.

☒ True

☐ False

8 - Quiz

Kannst du mir helfen, bevor du ....

☒ mit deinen Hausaufgaben beginnen?

☐ mit deinen Hausaufgaben beginnst?

Abbildung 15

**Arbeitsblatt: Bevor**

Klasse:

Datum:

Name:

**2. Was machst du, bevor du in die Schule gehst? Und was machst du, bevor du ins Bett gehst? |**

**Sprecht!**

**3. Was sollst du machen, bevor du spielen darfst.**

---

---

---

---

---

---

---

---

**Abbildung 16**

1 - Quiz

Wenn-Satz ist ein


 Nebensatz

 Hauptsatz

2 - Quiz

Im wenn-Satz steht das konjugierte Verb auf.... oder am... ?

 auf Position 2.

 am Satzende.

3 - Quiz

Όταν αρχίζει η πρόταση με τη δευτερεύουσα, τότε η κύρια αρχίζει με ...

 υποκείμενο.

 ρήμα.

4 - True or false

Όταν ξεκινάει η πρόταση με το wenn, δεν βάζουμε κόμμα για να χωρίσουμε την κύρια από τη δευτερεύουσα πρόταση.

 True

 False

5 - True or false

Το ρήμα της πρότασης με το "wenn" κλίνεται πάντα σύμφωνα με το υποκείμενο.

 True

 False

6 - True or false

Wenn ich Zeit habe, ich sehe fern.

 True

 False



7 - True or false

**Jan hat viel Spaß, wenn er wandern.**

 True

 False

8 - True or false

**Ich bin sehr glücklich wenn die Schule aus ist.**

 True

 False

9 - True or false

**Ich bin glücklich, wenn die Sonne scheint.**

 True

 False

10 - Quiz

**Ich habe Hunger, wenn ich in der Schule ...**

 sein.

 sind.

 bist.

 bin.

**Abbildung 17**

**Arbeitsblatt: Wenn**

Klasse:

Datum:

Name:

2. Wir spielen ein Kettenspiel! Jeder sagt drei Sätze über sich! Was machst du, wenn du chillen möchtest? Jeder von euch soll sich an die Sätze der anderen und die eigenen Sätze erinnern. Wer sich nicht daran erinnern kann, verliert er.

3. Schreibt, was ihr macht, wenn es Sommer ist und ihr in München seid.

Ihr könnt nach den Sehenswürdigkeiten im Internet zusammen suchen.



- welche Sehenswürdigkeiten besucht ihr und was macht ihr
- wenn es regnet
- wenn ihr Hunger habt
- wenn ihr eine Pause braucht

	Notizen
--	---------

---



---



---



---



---

**Abbildung 18**

## Fragebogen auf Deutsch<sup>28</sup>

Füllt bitte den folgenden Fragebogen aus, der sich auf die letzten zwei Unterrichtseinheiten bezieht, die ihr gemacht habt. Es dauert nur ein paar Minuten. Der Fragebogen ist anonym und aus diesem Grund antwortet bitte ehrlich! Eure Meinung ist wichtig und ich bedanke mich für eure Teilnahme. Markiert das entsprechende Kästchen mit X und gib an, inwieweit ihr mit den folgenden Sätzen zustimmt oder nicht zustimmt.

Datum					
Geschlecht					
Sprache					
	Stimme zu	Stimme eher zu	Stimme weder zu, noch lehnen ab	Stimme eher nicht zu	Stimme nicht zu
1. Durch das Video habe ich meine Deutschkenntnisse erweitert.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Der Inhalt des Videos war verständlich.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Es war gut, dass ich das Video anschauen konnte, wann ich wollte.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Ich habe das Video angeschaut, um bessere Noten zu bekommen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Ich habe das Video angeschaut, um meine Deutschkenntnisse zu verbessern.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Ich habe das Video angeschaut, um die Lernaktivitäten zu erledigen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Ich hatte Lust auf das Anschauen von den Videos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Durch die Lernaktivitäten bei den beiden letzten Unterrichtseinheiten habe ich die grammatischen Phänomene verstanden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

<sup>28</sup>Der Fragebogen wurde den Lernenden auf Griechisch verteilt, da sonst die Sprache der Übersetzung zu schwer für das Sprachniveau der Lernenden ist.

9. Der Gebrauch von Computer, Handys und dem Internet hat Spaß gemacht.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Das Spiel im Internet während der letzten Unterrichtseinheiten war spannend.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Es war gut, dass ich mit meinen Mitschülern im Klassenzimmer sprechen konnte.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Es war gut, dass ich die grammatischen Phänomene allein und im eigenen Tempo lernen konnte.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Ich will meiner Lehrerin zeigen, wie gut ich die Lernaktivitäten erledigen kann.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Die letzten beiden Unterrichtseinheiten machten mich gestresst.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. Ich war neugierig auf das, was im Unterricht geschehen würde.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. Die letzten beiden Unterrichtseinheiten haben Spaß gemacht.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. In den letzten beiden Unterrichtseinheiten konnte ich neue Sachen auf Deutschlernen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. Ich möchte, dass die nächsten Unterrichteinheiten auf diese Weise wären.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19. Es war gut, dass ich beim Unterricht aktiv war.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20. Ich hatte Lust auf den ankommenden Unterricht.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

## Ερωτηματολόγιο

Σας παρακαλώ συμπληρώστε αυτό το ερωτηματολόγιο, το οποίο σχετίζεται με τα δυο τελευταία μαθήματα που κάναμε. Τα στοιχεία σας είναι ανώνυμα, γι' αυτό απαντήστε με ειλικρίνεια. Απαντήστε ό, τι πραγματικά πιστεύετε. Η γνώμη σας είναι σημαντική για εμένα και σας ευχαριστώ πολύ για το χρόνο σας. Για να απαντήσετε σε αυτό το ερωτηματολόγιο, πρέπει να βάλετε ένα x στο κουτάκι που αντιπροσωπεύει καλύτερα την άποψή σας.

Ημερομηνία					
Φύλο					
Γλώσσα					
	Συμφωνώ απόλυτα	Συμφωνώ	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	Διαφωνώ	Διαφωνώ απόλυτα
1. Μέσω του βίντεο έγινα καλύτερος στα γερμανικά.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Μπορούσα να καταλάβω το περιεχόμενο του βίντεο.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Ήταν καλό που μπορούσα να δω το βίντεο όποτε ήθελα.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Παρακολούθησα το βίντεο για να πάρω καλύτερο βαθμό.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Παρακολούθησα το βίντεο για να γίνω καλύτερος/-η στα γερμανικά.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Παρακολούθησα το βίντεο για να λύσω τις ασκήσεις.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Είχα όρεξη να δω το βίντεο.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Μέσω των ασκήσεων στο μάθημα κατάλαβα το bevor και το wenn.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Ήταν ωραίο που χρησιμοποιήσαμε υπολογιστή, κινητά και το διαδίκτυο για τις ασκήσεις στο μάθημα.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

10. Το παιχνίδι στο διαδίκτυο ήταν διασκεδαστικό.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Μου άρεσε που μπορούσα να μιλάω με τους συμμαθητές μου κατά τη διάρκεια του μαθήματος.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Μου άρεσε που έπρεπε να μάθω τη γραμματική μόνος/-η μου.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Μου άρεσε που μπορούσα να δείξω στη δασκάλα μου ότι μπορούσα να κάνω τις ασκήσεις.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Τα δυο τελευταία μαθήματα με άγχωσαν.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. Στα δυο τελευταία μαθήματα ήμουν περίεργος/-η να δω τι θα ακολουθήσει στο μάθημα.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. Τα δυο τελευταία μαθήματα ήταν διασκεδαστικά.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. Τα δυο τελευταία μαθήματα με βοήθησαν να μάθω καινούργια πράγματα στα γερμανικά.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. Θα ήθελα και τα επόμενα μαθήματα να γίνονταν με τον ίδιο τρόπο.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19. Μου άρεσε που συμμετείχα στο μάθημα.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20. Είχα όρεξη να έρθω στο μάθημα.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**Υπεύθυνη Δήλωση Συγγραφέα:**

Δηλώνω ρητά ότι, σύμφωνα με το άρθρο 8 του Ν.1599/1986, η παρούσα εργασία αποτελεί αποκλειστικά προϊόν προσωπικής μου εργασίας, δεν προσβάλλει κάθε μορφής δικαιώματα διανοητικής ιδιοκτησίας, προσωπικότητας και προσωπικών δεδομένων τρίτων, δεν περιέχει έργα/εισφορές τρίτων για τα οποία απαιτείται άδεια των δημιουργών/δικαιούχων και δεν είναι προϊόν μερικής ή ολικής αντιγραφής, οι πηγές δε που χρησιμοποιήθηκαν περιορίζονται στις βιβλιογραφικές αναφορές και μόνον και πληρούν τους κανόνες της επιστημονικής παράθεσης.